



Table of Contents

Editorial

Editorial: Spring 2019

Per Andersson, Hedvig Skonhoft Johannesen and Sofia Nyström.....iii

Peer-reviewed articles

Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis [The companies perspectives and needs during vocational education]

Anne Breen and Merete C. Rekdahl 1

Student engagement at the beginning of vocational studies

Satu Niittylahti, Johanna Annala and Marita Mäkinen 21

To kontekster - to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen [Two contexts - two writing practices? Writing in school and enterprises of Technical and Vocational Education and Training]

Ellen Beate Hellne-Halvorsen 43

Att undervisa för utveckling av yrkeskunnsande i vård och omsorg [Teaching for development of vocational knowledge in health care]

Eva Eliasson 66

A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work

Åsa Mårtensson, Per Andersson and Sofia Nyström 89

Svårigheter i att definiera begreppet kompetens [Difficulties in defining the notion of competence]

Birgit Schaffar111

Educational time-out between a rock and a hard place: Vocational students in search of coherent life narratives

Kaja Reegård.....129



Editorial: Spring 2019

Per Andersson, Hedvig Skonhoft Johannesen,
Sofia Nyström

Linköping University, Sweden (per.andersson@liu.se, sofia.nystrom@liu.se)
OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway (hjohanne@oslomet.no)

The *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, NJVET, is a forum for the publication of research on vocational and professional education and training, with a particular focus on issues concerning vocational education and training (VET) in the Nordic countries. Our journal is published on behalf of Nordyrk, which is a Nordic network for vocational education and training. The journal has developed over the years, and we have now reached our ninth volume. Next year will mean not only volume 10 of NJVET, but also the 10th anniversary of Nordyrk. This will be celebrated at the Nordyrk conference in Copenhagen in June 2020. This year our VET research community met at Arcada University of Applied Sciences in Helsinki for an interesting and well-organised conference, and next year you are welcome to University College Copenhagen, Denmark, which is hosting the anniversary conference. NJVET encourages researchers who present their work at the Nordyrk conference to develop their papers and submit them for peer-review and publication in our journal.

In this issue we present seven peer-reviewed research articles covering different aspects of vocational education and training in the Nordic countries. There are three articles from Norway, two from Finland, and two from Sweden. To make the findings accessible to a broader audience, we encourage publication in English, and in this issue three of the articles are written in English – one from each of the three countries represented. In addition to this, we have four articles in Nordic languages – two in Norwegian and two in Swedish. It should be noted that also the articles in Nordic languages have a translated title, abstract and key words in English, to make even these texts accessible to some extent to you who are not able to read Norwegian, Swedish, or Danish.



The seven contributions

In the first article, *Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis* (The companies' perspectives and needs during vocational education), **Anne Breen** and **Merete C. Rekdahl** study collaboration between schools and workplaces in Norwegian vocational education. The authors' scope in the article relates to the perspective of the companies related to VET-students' work-based placements. The emphasis is on the subject vocational in-depth learning in the Norwegian school-based VET, where VET students participate in work-based placements. The results show that the VET students in the study contribute to the recruitment in the workplaces, they enhance workplace learning and subsequently motivate mentors during placements.

The second article, *Student engagement at the beginning of vocational studies*, by **Satu Niittylahti**, **Johanna Annala** and **Marita Mäkinen**, is situated in Finnish vocational education and concerns student engagement in relation to uncertainty about career choices. The authors draw their analysis from mixed methods data from first-year students, consisting of a survey followed up by qualitative interviews. The results indicate that in order to ensure student engagement early in the course of studies there should be a more collective approach in vocational education and training. Further, the findings show that in order to promote student engagement in vocational education and training, the social components should comprise peer learning, collaborative projects with friends and fellow students, supported by vocational teachers and adults in collaborative effort.

The third article is from Norway and concerns writing practices in vocational education. In *To kontekster – to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen* (Two contexts – two writing practices? Writing in school and enterprises of Technical and Vocational Education and Training), **Ellen Beate Hellne-Halvorsen** analyses literacy and writing practices in Norwegian TVET in a socio-cultural approach with the research question: *How is writing practiced in school and enterprise – as similar or as different practices?* The findings in the article suggest that the writing practices in school and in enterprises primarily mediate learning outcomes from the school-based curriculum in assessment of vocational specific terminology and argumentation. Teachers and trainers in this study do not seem to relate to the writing competence requirements in enterprises. Subsequently generic and trans-contextual writing skills appear not to be prioritized in this sample in Norwegian technical and vocational education and training.

In the fourth contribution, **Eva Eliasson** examines 'didactic principles in health care teachers' description of their teaching practices, and how these principles were intertwined with vocational knowledge.' Her article *Att undervisa för utveckling av yrkeskunnskap i vård och omsorg* (Teaching for development of vocational knowledge in health care) particularly studies the didactical approach of health-care teachers in Swedish health-care education. The findings in the article show

that vocational knowledge and didactical knowledge are closely connected. Didactical principles such as dialogue, work relevance, relational environment and language were areas where the health-care teachers served as boundary-crossing role models for the students. The article discusses if the emphasis on feminine-coded vocational knowledge is too strong, and raises questions whether reading and writing are too little focused the health-care teachers' teaching practices.

The fifth article puts focus on Swedish vocational teachers' work with their students' work-based learning. In *A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work*, **Åsa Mårtensson**, **Per Andersson** and **Sofia Nyström** analyse the character of the relational work carried out by VET teachers concerning work-based learning (WBL). The study employs a situated learning perspective, and particularly the concepts of community of practice, broker, and boundary crossing. The findings describe and analyse three central parts of VET teachers' relational work with WBL: recruiting workplaces for WBL, matchmaking between students and workplaces, and 'firefighting' to prevent and deal with problems that could occur during the WBL periods. In this work, the VET teachers cross the 'blurred boundaries' between school and working life and strive to create a good work-based learning environment for all students.

Birgit Schaffar discusses a more general concern in her article – namely the notion of competence, which is central in the discourse of vocational education and training. In *Svårigheter i att definiera begreppet kompetens* (Difficulties in defining the notion of competence) she highlights the notion of 'competence' combines a psychological meaning of an inner disposition, and a sociological meaning as a category organising tasks and power-relations in institutions. Schaffar also discusses how the complex etymology of the notion could explain different layers of possible usages and different ontological and epistemological assumptions that arise from them.

In the last and seventh article of this issue – *Educational time-out between a rock and a hard place: Vocational students in search of coherent life narratives*, **Kaja Reegård** analyses how students in Norwegian vocational education justify a gap year as a period of time-out before they have to make choices for their (educational) future. This rather unplanned period of time-out among VET students could be compared to how the international literature describes the gap year as a way for privileged students of getting ahead in the competition for access to elite universities.

Changes in the editorial group

This is the last issue of NJVET where associate professor Sofia Nyström from Linköping University, Sweden, is part of the editorial group as an associate editor. Sofia Nyström will step down from this position, but will remain a member of our editorial board. Sofia will be replaced by associate professor Song-ee Ahn

from the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University. In addition to this, we are also happy to announce that the editorial group will be strengthened with a third associate editor. Associate professor Arnt Louw from the Danish Centre for Youth Research at Aalborg University will join the editorial group, which means that three Nordic countries will be represented in the group from now on. We are glad that Song-ee Ahn and Arnt Louw have accepted the role as associate editors, and their contributions will be most valuable for the development of our journal.



Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis

(The companies perspectives and needs during vocational education)

Anne Breen, Merete C. Rekdahl

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge (anne.breen@oslomet.no)

Abstract

Vocational education (VET) requires collaboration between schools and workplaces in order to get a coherent education of good quality. The Norwegian vocational education has a model of four years where students complete two years of education at school, and the remaining two years as an apprenticeship in a company. The subject Vocational in-depth learning is introduced to strengthen the transition between school and companies, and gives the students an opportunity to train in companies during the two first years in school. Previous studies show that cooperation between school and companies is random and has potential of improvement. Previous studies focus on the perspective of schools and students. In this article, we enquire the companies' perspectives and needs. We have investigated the companies' reasons to receive students and the students influence on the work places. Our findings show that the main motivation for receiving students is to ensure recruitment. We also find that the presence of the students affects the working environment and may lead to higher work satisfaction for the mentors. Within certain areas, the students also contribute to development of the employees.

Keywords: vocational education, students in practice, vocational in-depth studies, companies' perspectives, workplace learning



Innledning

Artikkelen setter fokus på bedrifters perspektiver og behov når elever i norsk yrkesopplæring har arbeidspraksis i bedriftene gjennom faget Yrkesfaglig fordypning (heretter YFF). Norsk yrkesfaglig opplæring i videregående skole er bygget opp etter en fireårig hovedmodell der elevene først gjennomfører to år i skole, og de to neste årene ansettes de som lærling i bedrift. Denne ordningen benevnes gjerne som "to pluss to modellen". Skolen har ansvar for opplæringen de to første årene og elevene er lærling i bedrift de to siste årene. Dette omtales også som "dual education system" (Wolter, Mühlemann & Schweri, 2006). Begrunnelsen for denne modellen i yrkesfaglig opplæring er at skolen og bedriftene skal samarbeide for å gi opplæringen "det beste fra to verdener" (Hiim, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016). Tanken bak strukturen er å skape et gjensidig forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift, som gir relevant praksis og arbeidserfaring for eleven (Nyen & Tønder, 2014).

For å sikre en større grad av sammenheng og helhet mellom skoleopplæringen og opplæring i bedrift ble faget Prosjekt til fordypning (PTF), nå Yrkesfaglig fordypning (YFF), (Utdanningsdirektoratet, 2016) initiert ved innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hovedendringen i forskriften i overgangen fra PTF til YFF er et tydeligere krav til samarbeid mellom skole og bedrift, og et større omfang av praksis i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016). YFF-faget er ment å bygge bro mellom skole og arbeidsliv (Dæhlen & Hagen, 2010) og gi elevene muligheter for å veksle mellom læringsarenaer og til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet. Faget skal også bidra til å gi elevene mulighet til å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter. Opplæring i skole og bedrift skal være relevant for elevenes fremtidige yrkesutøvelse og regionalt og lokalt næringsliv må ha mulighet til å være med og definere innholdet i opplæringen. Det er skolens ansvar å opprette et samarbeid med bedriftene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Yrkesfaglig fordypning (YFF) kan sammenlignes med arbeidsplatsförlagt lärande (APL) som gjennomføres i gymnasieskolan i Sverige. De elevene som har mer enn halvdel av sin utdanning i bedrift omtales som lærlingeelever (Panican & Olofsson, 2012). I Norge omtales ikke elever som har praksis i bedrift i de to første skoleårene som lærlinger.

Forskjellene i de ulike lands opplæringssystem gjør at lærlingeutdanning ikke er et entydig begrep (Ryan, 2000). Ryan definerer lærlingeutdanning som en strukturert utdanning med hovedfokus på arbeidslivet. Utdannelsen inneholder en bestemt blanding av utdanning på en arbeidsplass og utdanning i et skolebasert, allmennteoretisk og yrketeoretisk innhold. Det er ikke lett å skille hva som skal klassifiseres som lærlingeutdanning. I Norge ligger lærlingedelen av utdannelsen (de to siste årene) tett opp noe det som kan beskrives som en klassisk lærlingeutdanning, og kan sammenlignes med lærlingeutdannelsene i Tyskland,

Østerrike, Danmark og Sveits. Det som utmerker seg ved disse yrkesutdannings-systemene er at et stort ansvar legges på bedriftene (Höghielm, 2014). I Finland og Sverige er organisering av yrkesutdanningen i stor grad skolebasert, i motsetning til den danske og norske modellen som i større grad vektlegger opplæring i bedrift (Busemeyer, 2014). Elevene i Norsk yrkesopplæring er ikke lærlinger når de har praksis i bedrift de to første årene av sin utdanning. Dette skaper noen utfordringer knyttet til ansvaret for opplæringen.

Bakgrunn

Undersøkelser i flere europeiske land konkluderer med at yrkespraksis i bedrift viser et bilde med mange fasetter, men det fremkommer at det generelt er positivt for bedriften å ta imot elever/lærlinger. Hovedgrunnen til å ta imot elever er økonomisk, i form av en produktivitetsøkning. Ingen av de europeiske undersøkelsene viser hvilke effekter elevenes tilstedeværelse har på den indre bedriftskulturen (Höghielm, 2014). Svenske undersøkelser viser at bedriftenes hovedgrunner for å ta imot lærlingelever i bedrifter er rekrutterings- og kompetansebehov innenfor bransjen/yrkesområdet, og muligheter for å hjelpe ungdom ut i arbeidslivet (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2014; Höghielm, 2014; Panican & Olofsson, 2012).

I norsk og svensk yrkesutdanning fremkommer det at arbeidsgiverne har behov for endring i samarbeid mellom skole og bedrift. Bedriftene etterspør bedre kvalitet i lærlingeutdanningen og ønsker et tettere samarbeid med skolen om hva elevene trenger å lære på arbeidsplassen. Elevene må ha bedre basiskunnskap og dypere teoretisk kunnskap. Gjennomgående er det et ønske om et større engasjement fra skolen når det gjelder samarbeidet mellom lærere og veiledere (Berglund mfl., 2014; Hiim, 2013; Nyen & Tønder, 2012). Veilederne i bedriftene har behov for støtte i å håndtere elevenes eventuelle hverdagsproblemer. Bedriftene peker også på at elevene må være interessert i yrkesområdet og ta et større ansvar hva han/hun skal lære (Berglund mfl., 2014). Norsk forskning knyttet til samarbeid mellom skole og arbeidsliv fremhever at det er betydelig forbedringspotensial i gjennomføring av YFF (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011; Hiim, 2013; Nyen & Tønder, 2012). Et tett samarbeid mellom skole og bedrift er avgjørende for god yrkesutdanning for å skape helhet og sammenheng i fag- og yrkesopplæringen. Fafo-rapporten *Fleksibilitet eller faglighet* (Nyen & Tønder, 2012) viser imidlertid at "prosjekt til fordypning" (nå YFF) primært er et fag som utformes og utvikles i skolen, med en begrenset innflytelse fra arbeidslivets aktører. Rapporten viser også at kommunikasjon mellom skole og bedrift i liten grad handler om hva elevene skal lære og hvordan de skal lære det, men at samarbeidet i stor grad omhandler elevenes motivasjon, holdninger og generelle oppførsel. For at yrkesopplæringen skal kunne "gå i takt" med utviklingen i ar-

beidslivet og framstå som relevant for eleven, vil det kreves tette relasjoner mellom skole og bedrift (Karlsen, 2008). For å sikre opprettelse og utvikling av slike relasjoner, bør de ulike bransjene få større muligheter til innflytelse over opplæringsinnhold i bedriften og innflytelse på hvordan samarbeidet med skolen bør fungere (Karlsen, 2008, s. 77). Men det er nødvendigvis ikke en sammenheng mellom muligheten for innflytelse og om bedriftene vil anvende denne muligheten. Riksrevisjonens rapport (2015–2016) viser at det er et behov for å synliggjøre bedriftenes behov og hvilken nytte de kan ha av et tettere samarbeid med fag- og yrkesopplæringen. Det er bred enighet om at det er behov for tettere samarbeid mellom skole og bedrift, men hva er det behov for å utvikle, og hvordan? I tidligere undersøkelser i Norge om gjennomføring av YFF er det i hovedsak lærernes og elevenes stemmer som har kommet frem (Dahlback mfl., 2011; Hiim, 2013). Det er behov for å få mer kunnskap om hva som er bedriftenes perspektiver og behov vedrørende gjennomføringen av YFF, og hvordan elevene påvirker den indre bedriftskulturen (Höghielm, 2014).

I artikkelen pekes det på hvilke fordeler bedriftene kan ha ved å ta imot elever i praksis og hva elevenes tilstedeværelse kan tilføre bedriftens arbeids- og læringsmiljø? Det er tatt utgangspunkt i tre hovedspørsmål; Hva er grunnen til at bedriftene tar imot elever, hvordan opplever de å ta imot elever i praksis, og hvordan påvirker dette bedriften? Svarene i undersøkelsen kan bidra til å gi skoler og bedrifter et bedre kunnskapsgrunnlag for å videreutvikle samarbeidet om gjennomføring av YFF. Vi vil videre i artikkelen utdype tre hovedområder; rekruttering, arbeidsmiljø og læringsmiljø.

Rekruttering

Rekruttering er viktig for å sikre bedriftens behov for tilstrekkelig og riktig kompetanse, og YFF kan være en viktig rekrutteringskanal for bedrifter (Berglund mfl., 2014; Höghielm, 2014; Panican & Olofsson, 2012). Gjennom å ha elever i praksis i YFF får bedriftene mulighet til å bli kjent med elevene og får et grunnlag for å vurdere om elevene anses som aktuelle til lærlingeplass i bedriften, etter de har avsluttet skolen. Ved innføringen av YFF-ordningen var en av hovedhensiktene med faget å introdusere elevene for arbeidslivet og gjennom praksis i bedrift gis eleven en mulighet til å etablere nettverk i arbeidslivet og knytte preliminare kontakter med potensielt fremtidige arbeidsgivere (U.dir., 2016b). Opplæring og rekruttering i YFF er tett knyttet sammen, fordi både bedrifter og elever har gjensidige behov for å rekruttere og bli rekruttert. YFF skal bidra til å gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag og yrke (Utdanningsdirektoratet, 2016) og YFF blir dermed en viktig del av elevenes yrkesveiledning.

Å rekruttere nye medarbeidere er en av ledelsens viktigste investeringsbeslutninger og bedriften er avhengig av å ansette mennesker som en del av bedriftens utvikling (Sveiby, 1995). Norsk hovedorganisasjon (NHO) (NIFU 2017:7, Rørstad, Børing, Solberg & Carlsten, 2017) peker på behovet for kontakt mellom

næringsliv og skole, og de oppfordrer til å opprette partnerskapsavtaler mellom skole og arbeidsliv. Gjennom avtalene får bedriftene mulighet til å profilere bedriften og sin bransje, med tanke på fremtidig rekruttering (Grimsø, Egerdal, Sanyang & Engebretsen, 2015, s. 156156; Karlsen, 2008). Det er viktig at rekrutteringsprosessen i YFF fungerer godt og kan bidra til å sikre bedriftenes fremtidige arbeidskraft. (Dæhlen & Hagen, 2010; Grimsø mfl., 2015; Sveiby, 1995). Godt planlagt og gjennomført rekrutteringsarbeid, er viktige elementer i å lykkes med å tiltrekke seg ønsket kompetanse (Grimsø mfl., 2015, s. 158158) og det er av stor betydning for bedriftene at de får rekruttert gode fagfolk for å overleve i markedet (Grimsø mfl., 2015; Sveiby, 1995).

Rekruttering til læreplasser gjennom praksis i YFF er viktig for å sikre at eleven kommer inn i arbeidsmarkedet, bedriften får dekket sitt behov for arbeidskraft og det er av betydning for samfunnet som helhet. I FAFO-rapport 22:2012 vises det til funn som sier at mange av bedriftene i Norge tar inn lærlinger for å ta samfunnsansvar (Høst, 2012). De finner også at ulike bransjer ser betydningen av å ivareta bransjens behov og ikke kun egen bedrifts behov for kompetanse. I private bedrifter er det i stor grad økonomien som er styrende faktor og hvis bedriften opplever at de får et økonomisk tap ved å ta inn elever i praksis, er det naturlig at de stiller seg spørsmål om det lønner seg (Høst, Skålholt & Nyen, 2012). Opplæring av elever innebærer kostnader ved bruk av tid til opplæring og kan påføre bedriften tapt arbeidsfortjeneste. Bedriftene får ingen godtgjøring for opplæring av elever i praksis, til forskjell fra å ta inn lærlinger. Partene i arbeidslivet har vurdert at det vil bli større etterspørsel etter arbeidskraft med yrkesfaglig utdanning i fremtiden (NOU 2014:7, 2014, s. 112112). Det fører til at bedriftene i fremtiden vil "konkurrere" om fagutdannet arbeidskraft. Det er derfor viktig at rekrutteringen i YFF fungerer godt, slik at elevene får en positiv opplevelse gjennom praksis i bedrift. Dette vil kunne bidra til at elevene gjennomfører sitt utdanningsløp, noe som igjen bidrar til å sikre bedriftene tilstrekkelig yrkesfaglig arbeidskraft.

Arbeidsmiljø

Når elevene er i praksis i YFF vil de gjennom sin tilstedeværelse kunne påvirke arbeidsmiljøet i bedriften (Billett, 2008; Illeris, 2012) og elevene får mulighet til å bli en del av det sosiale miljøet gjennom praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Det kan tilføre arbeidsmiljøet noe, men også skape utfordringer. Lave og Wenger (1991) ser det sosiale samspillet som en del av praksisfellesskapet som oppstår når to eller flere arbeider sammen. Praksisfellesskapet vil bidra til at deltakerne får et positivt utbytte både når det gjelder faglig og sosial læring. Gjennom det sosiale samspillet, kommunikasjon og samarbeid mellom praksiselevne og de andre ansatte, vil eleven bli sosialisert inn i arbeidslivets kulturelle krav og forventninger (Lave & Wenger, 1991). Elevenes motivasjon for å være i praksis vil være varierende, noe som kan være utfordrende for de ansatte. For å

bli en del av fellesskapet på arbeidsplassen og bli inkludert i arbeidsmiljøet, må eleven tilpasse seg. Det vil være et behov for balanse mellom de ansattes bruk av tid og energi til oppfølging og opplæring. Når elevene fungerer godt i arbeidsmiljøet, vil de ansatte oppleve det som positivt å integrere eleven i fellesskapet. Illeris (2012b) påpeker at ungdommen med sin kultur vil bidra til et mer aldersmessig blandet miljø, noe som vil kunne påvirke det samlede arbeidsmiljøet. En god integrasjon av elevene vil kunne påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet positivt.

Når elevene har praksis i bedrift er det en av de ansatte som har hovedansvar for opplæringen og omtales som instruktør. Instruktøren som har ansvar for elevens opplæring, og de andre ansatte vil ha ulike roller overfor elevene, men alle vil i større eller mindre grad berøres av elevens deltagelse i bedriften. Instruktørrollen kan gi mulighet for selvbestemmelse, personlig utvikling og læring som er grunnleggende for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det vil variere i hvilken grad de andre ansatte tar del i elevens opplæring og de ansatte må forholde seg til at det kan være stor variasjon i elevenes faglige kunnskap og arbeidsinnsats. Hvis elevene krever stor grad av oppfølging og opplæring vil dette kunne være belastende for de ansatte og det er ikke alltid samspillet mellom instruktør og elev fungerer tilfredsstillende. Det vil blant annet være avhengig av motivasjonen og relasjonen mellom partene i samarbeidet. Opplærings situasjonen vil påvirke arbeidsmiljøet i bedriften og hvordan arbeidsmiljøet oppleves berører både de ansatte og eleven. Instruktøren gis mulighet til å forme innholdet i rollen og bruke sin erfaring og kunnskap på en måte som instruktøren finner formålstjenlig. Gjennom å ta imot elever i YFF vil instruktøren ha en mulighet til å realisere seg selv sammen med eleven og de andre i bedriften (Honneth, Willig & Chrom Jacobsen, 2003). Opplæring av elevene vil kunne påvirke instruktørens selvtillit og selvfølelse og være en del av en prosess for å skape identitet. Motivasjon kan bevege seg fra ytre til indre regulert, og det er grunnleggende psykologiske behov som styrer denne prosessen (Deci & Ryan, 2000). Instruktørrollen utøves i stor grad uten føringer fra arbeidsgiver og det er ingen formelle krav til oppgaven. De ansatte vil kunne oppleve mening og mestring gjennom læring sammen med elevene (Illeris, 2012, s. 2121) og læring på arbeidsplassen gir både anerkjennelse og verdighet til den som er i læreprosessen (Billett, 2008).

Læring på arbeidsplassen

De ansattes kompetanse kan utfordres gjennom å ha ansvar for elevene opplæring, blant annet ved å reflektere over, og sette ord, på egen yrkesutøvelse (Janik, 1996; Lave & Wenger, 1991; Schön, 1995). Det kan påvirke de ansattes bevissthet om egen læring og utvikling. Faglig utvikling sammen med elevene kan også påvirke de ansattes motivasjon og føre til personlig vekst (Deci & Ryan, 2000). Gjennom å ha elever i praksis kan det påvirke de ansattes helhetlige læring, i følge Senges systemteori om utvikling av organisasjoner (1999).

Mesterlære er den dominerende opplæringsformen innenfor yrkesfagene og innebærer i stor grad at elevene observerer og imiterer hvordan de ansatte gjennomfører sine arbeidsoppgaver (Nielsen & Kvale, 1999). Gjennom dialog om arbeidsoppgavene vil elevene stille spørsmål om hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det, og hvorfor. Når en ansatt i bedriften har med seg en elev vil begge parter gjennom samhandling oppnå bedre læring gjennom deltagelse i det sosiale praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Samhandling blir av Lave og Wenger (1991) sett på som grunnleggende for læring og ikke kun en del av læringsmiljøet. Det ligger en mulighet for læring og utvikling for de ansatte i fellesskapet med elevene, som kan føre til endring av praksis og økt forståelse og læring hos den enkelte (Schön, 1995). Utvikling av læring beskrives av Schön (1995) som utvikling gjennom "knowing in action" og "reflection on action". Den som har opplæringsansvar kan bli utfordret til å sette ord på sin egen kunnskap. Det å sette ord på taus kunnskap fremmer refleksjon som vil kunne påvirke læring og utvikling (Schön, 1995). De ansattes og elevenes refleksjon både, i og etter handling, er viktig for læreprosessen i fellesskapet og kan være et element som kan fremme den enkeltes og virksomhetens læring og utvikling (Schön, 1995). Elevene kan bidra med ny praksiserfaring til erfarne arbeidstakere og det kan oppstå muligheter for læring for å realisere både sosiale, personlig og bedriftsøkonomiske mål gjennom interaksjon (Billett, 2008). De ansattes kompetanse er avgjørende for hvordan organisasjonen skal lykkes med å realisere sine visjoner, målsettinger og arbeidsoppgaver (Grimsø mfl., 2015, s. 55).

Læring og utvikling er av betydning for enkeltindividene for å ha det bra på arbeidsplassen og bidra til utvikling av egen kompetanse (Billett, 2008; Deci & Ryan, 2000; Illeris, 2012). Opplæring av elever kan motivere de ansatte til å være mer bevisst sin egen læring og utvikling. En utfordring kan være at enkelte arbeidstakere ikke jobber målbevisst for å utvikle personlig mestring på arbeidsplassen (Senge, 1999). Personlig mestring er en av hjørnesteinene for å kunne utvikle en lærende organisasjon og organisasjonen kan lære å utvikle seg hvis de ansatte ikke bidrar med engasjement og entusiasme (Senge, 1999). Instruktøren kan ha en vesentlig rolle som bindeledd mellom individuell læring og læring på organisasjonsnivå. Læring på arbeidsplassen er noe som vil komme både individene og arbeidsplassen til gode, hvis det tilrettelegges for det (Billett, 2008). For å se på om elevene kan bidra til læring på organisasjonsnivå er det av betydning å se hvordan bedriftene eventuelt nyttiggjør seg elevenes bidrag på arbeidsplassen. En utfordring kan være at læringstiltak nedprioriteres til fordel for kortsiktige behov. Bedriftens overordnede mål er å produsere varer og tjenester og ikke å produsere læring (Illeris, 2012a). Det rettes oppmerksomhet mot den læringen som skjer mer eller mindre tilfeldig, eller av seg selv. Denne formen for læringen kan bli snever og teori løs og kan skape forbedringer her og nå, men de store linjene og en bredere sammenhengs forståelse utelates (Illeris, 2012). Bedriften vil kunne gå glipp av muligheten for at læringen kan ha et bredere bruksverdi i nye

situasjoner og vil av den grunn kunne miste muligheter for utvikling av de ansattes kompetanse på systemnivå.

Metode

Vi har undersøkt hva som er bakgrunnen for at bedriftene tar imot elever i praksis i YFF og hvordan elevene påvirker arbeidsplassen. Spørsmålene til bedriftene som vi anså som aktuelle var; Hva er grunnen til at bedriftene tar imot elever, hvordan opplever de å ta imot elever i praksis, og hvordan påvirker dette bedriften? For å få innsikt i aktørenes forståelse og perspektiver har vi benyttet kvalitative, semistrukturerte intervjuer (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Vi har intervjuet daglige ledere i bedriftene, og instruktørene som har det daglige opplæringsansvaret for elevene når de er i praksis i YFF. Det var naturlig å benytte en kvalitativ metode for å komme i dybden på fenomenet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål, samt i det teoretiske rammeverket (Kvale mfl., 2009). Intervjuguiden inneholdt aktuelle oppfølgingsspørsmål og vi var opptatt av å vise åpenhet for nye og uventede fenomener gjennom en bevisst naivitet (Kvale mfl., 2009).

Utvalg

Respondentene ble rekruttert gjennom YFF-nettverk ved to videregående skoler i to fylker. Fylkene ble valgt på grunnlag av demografisk sammensetning som blant annet påvirker tilgang til praksisplasser. I disse fylkene er det relativt god tilgang til praksisbedrifter. Skolene valgte ut bedrifter på bakgrunn av gode erfaringer med gjennomføring av YFF i disse bedriftene. De ga oss kontaktinformasjon til bedrifter som tar imot elever i YFF innenfor tre lærefag: lette kjøretøy, salgafaget og industrimekanikerfaget. Dette er fag med ulik tradisjon for fagopplæring og mottak av praksiselever og vil derfor kunne ha ulike erfaringer. Vi valgte bedrifter som tar imot elever fra andre året i videregående skole da de i større grad enn første året bruker arbeidslivet som arena for opplæring (Nyen & Tønder, 2012). Vi har valgt å se på gjennomføring i YFF i private bedrifter og ikke innenfor offentlig sektor fordi 72 % av lærlingene får opplæring i privat sektor (Riksrevisjonen, 2015–2016, s. 88). Private bedrifter har andre organisatoriske og økonomiske rammer enn offentlig sektor, noe som kan medføre at de har ulike behov, erfaringer og avstanden mellom beslutningsnivåene er ofte kortere i mindre bedrifter. Vi har valgt å gjennomføre intervjuene i små og mellomstore bedrifter der vi antok at daglige ledere har relativt god kjennskap til hvordan YFF blir gjennomført og i noen grad har direkte kontakt med elevene. Daglige ledere vil mulig også kunne si noe om YFF på et overordnet bedriftsnivå. Gjennom å intervjuer leder og instruktør antok vi at vi fikk utfyllende informasjon gjennom at de har ulike roller knyttet til gjennomføring av YFF. Vi har intervjuet

seks personer ved fire ulike bedrifter. To av disse hadde instruktørroller, de fire andre hadde dobbeltroller som daglig leder og instruktør. Ressursene knyttet til forskningsprosjektet har vært avgjørende for hvor omfattende undersøkelsen kunne være.

Datainnsamling

I forkant av intervjuene sendte vi informasjon til respondentene om hva som ville være tema i intervjuene, slik at de kunne være forberedt. Prosjektet er ikke meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD) fordi undersøkelsen ikke inneholder hverken direkte eller indirekte personopplysninger. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført med en person av gangen, men ett intervju ble gjennomført som et gruppeintervju med både daglig leder og opplæringsansvarlig. Årsaken til å velge gruppeintervju var at leder og opplæringsansvarlig hadde et ønske om å bli intervjuet samtidig. Fordelen ved et gruppeintervju er at det kan gi fylligere informasjon fordi informantene utfyller hverandre og de kan få frem flere nyanser da de til tider reflekterte seg imellom (Repstad, 2007). Samtidig kan instruktør være noe bundet i sine uttalelser hvis han ikke vil uttale seg kritisk om forhold i bedriften. Vi opplevde at dette intervjuet ga oss fyldig informasjon gjennom leder og instruktør sine felles refleksjoner. Varigheten på intervjuene var ca. en time og ble tatt opp på en digital lydopptaker og hele lydopptaket ble transkribert i etterkant og slettet.

Analyse av kvalitativt materiale starter allerede når forskeren intervjuer og transkriberer, og det er en viktig del av analysen (Braun & Clarke, 2006). Ved å transkribere rett i etterkant av intervjuene ble dette arbeidet som en repetisjon av intervjuet, og bidro til at vi kunne identifisere temaer og mønstre gjennom transkripsjonsprosessen. For å analysere våre funn har vi benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) og vi har vært bevisst på å være åpne for alle temaer. Å lese gjennom intervjuene flere ganger bidro til å finne dybden og bredden i data-materialet. Gjennom analysen fant vi følgende tre hovedkategorier; rekruttering, arbeidsmiljø, og utvikling og læring på arbeidsplassen. Funnene ga grunnlag for å trekke inn komplementerende og relevant litteratur som underbygger de temaene som bedriftene var opptatt av. Vi har arbeidet både induktivt og deduktivt i analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006).

Reliabilitet, validitet og etikk

Forskningsspørsmålene våre er tett knyttet til problemstillingen og vi har fått svar som er forankret i utvalgt teori, noe som kan bidra til å gjøre undersøkelsen mer pålitelig (Kvale mfl., 2009). Vi har vært bevisst på vår rolle som forskere og har derfor vært nøye med å ikke gi uttrykk for våre synspunkter. Ved å ha kun fire bedrifter og seks respondenter har vi hatt et relativt lite utvalg. Det vil si at resultatene gjelder disse fire bedriftene. Funnene kan gi et kunnskapsgrunnlag

knyttet til gjennomføring av YFF og de bidrar til å peke på konkrete områder hvor det kan være behov for utvikling i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

Vi har vært opptatt av å ivareta anonymiteten til respondentene (Kvale mfl., 2009) og dataene vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner eller arbeidsplasser (Johannessen mfl., 2010). Vi har vært klar over at bedriftene og instruktørene kan bli påført tap arbeidsfortjeneste ved å bruke en time av sin arbeidsdag på å gjennomføre intervjuet, og har av den grunn tilpasset intervjuets lengde ut i fra informantens arbeidssituasjon.

Funn

Ut i fra den tematiske analysen av datamaterialet fremkom det funn som har en tydelig i sammenheng med våre forskningsspørsmål. Funnene blir presentert ut i fra temaene; Elever i praksis i YFF bidrar til rekruttering, elevenes praksis i bedriftene påvirker arbeidsmiljøet, elever i praksis i YFF påvirker læring og utvikling på arbeidsplassen.

Elever i praksis i YFF bidrar til rekruttering

Ikke uventet sier bedriftene at rekruttering er hovedgrunnen til å imot elever i YFF-praksis. Å motta elever i praksis i YFF ses på som et første ledd i å sikre god fremtidig arbeidskraft i bedriftene. Bedriftene tar imot elever med tanke på å rekruttere elevene til lærlinge plasser, og gjennom dette sikre rekruttering til fagarbeiderstillinger. Dette bekreftes også av tidligere undersøkelser som viser at YFF i stor grad fungerer som rekruttering til lære plass (Nyen & Tønder, 2012). Bedriftene har hovedfokus på å rekruttere til egen bedrift, men er også opptatt av å sikre rekruttering og utvikling til bransjene generelt. De er i liten grad opptatt av at rekruttering av elever som en del av et samfunnsansvar. Bedriftene er kritiske til hvordan skolen arbeider med å organisere elevenes valg av bedrift i YFF og de opplever at det er for tilfeldig hvordan elevene fordeles i de aktuelle bedriftene. En daglig leder sier:

Jeg forlanger at de (skolen) gir oss noen (elever) som vi kan bruke, for dette skjønner læreren ganske fort, det er ikke det at vi skal ha supermennesker, men han (læreren) skjønner i hvert fall om det er en elev som kommer på skolen, for det er ikke noe annet vi forventer her egentlig, enn det skolen forventer.

Flere av bedriftene forteller at de har intervjuer/samtaler med elever som er aktuelle for å ha YFF i bedriften. Bedriftene gir uttrykk for at de har stor forståelse for "hvordan det er å være ung" og har relativt stort rom for å ta inn elever med forskjellige forutsetninger og behov. Bedriftene opplever at elevens utdanningsplaner ikke alltid er knyttet til faget og bransjen de har praksis innenfor, noe som oppleves som svært uheldig. Samtidig forteller en leder at de noen ganger har fått elever som de i starten har ansett som "håpløse", men det har endt opp med

at bedriften har ansatt eleven som læring og senere som fagarbeider. Bedriftene ønsker seg et tettere samarbeid med skolen om rekruttering til YFF, og hvordan YFF skal gjennomføres. Bedriftene ønsker generelt et mer helhetlig samarbeid mellom skole og bedrift fra elevene starter på første året i utdanningsløpet.

Rekruttering er tett knyttet til økonomien i bedriften og de er avhengig av å rekruttere kompetente fagfolk som arbeider effektivt for at bedriften skal være konkurransedyktig. Når vi spør om elevene bidrar positivt til økonomien i bedriften, fremheves det at elevene i noen grad bidrar til direkte eller indirekte verdiskapning i bedriftene. Direkte bidrar de som "hjelpemannskap" og utfører enkle oppgaver. Indirekte fører elevenes praksis i YFF til at rekrutteringsprosessen til læreplasser går lettere, da alternativet er å ansette en lærling som de ikke kjenner fra før. En leder sier at de helst vil ha eleven i praksis to dager i uken, slik at det blir kjent med dem. En leder sier: "Da slipper vi den prosessen når de eventuelt blir ansatt som lærlinger, fordi det tar litt grann tid, og så er vi raskere i gang".

Elevenes praksis i bedriftene påvirker arbeidsmiljøet

Det fremkommer tydelig at elevene som har praksis i bedriftene i stor grad tas inn i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). De ansatte i bedriftene er opptatt av å inkludere elevene i det faglig og sosiale miljøet noe som fremkom tydelig i følgende sitat fra en daglig leder:

Det er tette bånd nede på verkstedet og selv om det er en jobbfordeler som skal styre elevene så pakker de seg sammen og beskytter hverandre, det blir på en måte nesten som en ulveflokk, de bli tatt opp i flokken og da tar de vare på deg.

Elevene blir tatt vare på og de ansatte opplever at de i tillegg til faglig opplæring i stor grad bidrar til at elevene utvikler seg og modnes på det personlige planet. De ansatte opplever at det å følge opp elever er todelt. Elevene kommer inn med positiv ungdommelig påvirkning på miljøet og bidrar blant annet med humor på arbeidsplassen. Samtidig opplever det som krevende å følge opp de elevene som har liten interesse for faget eller har liten forståelse for arbeidslivets krav og forventninger. Bedriftene påpeker også at oppfølging av elevene er krevende og ofte opplever som "barneoppdragelse". En leder beskriver dette på følgende måte: "vi river at oss håret den ene dagen og limer det på igjen dagen etter." Enkelte arbeidstakere ønsker ikke å være involvert i opplæringen av elevene da de synes dette er slitsomt. Bedriftene opplever stor variasjon i motivasjonen hos elevene for å ha praksis i bedrift. Enkelte elever gir uttrykk for at de ikke ønsker å være i bedriften. Det medfører til mental slitasje på den enkelte arbeidstaker og det kollektive arbeidsmiljøet. Instruktørene er i hovedsak positive til å ta imot elever og ha opplæringsansvar for dem. En instruktør sier: "Jeg synes det er veldig moro at det kommer nye mennesker inn fordi det gjør noe med oss, og det er jo moro å se på utviklingen til mange av disse her [elevene]". Ut fra tilbakemeldingene i

fra instruktørene og de daglige lederne ser vi at de ansatte på flere områder påvirkes av elevenes tilstedeværelse.

Elever i praksis i YFF påvirker læring og utvikling på arbeidsplassen

Digital kompetanse er et område hvor elevene har noe å tilføre. En instruktør sier det slik: "Også er det det, jo, også at vi får så veldig fin input fra skolen da, som er fersk, og vi får jo ny lærdom vi også". Instruktørene som har et hovedansvar for opplæring av elevene, er opptatt av at elevene skal oppleve mestring. Det ser ut til å påvirke instruktørens egen jobbmestring og fører til personlig og faglig utvikling. Instruktørene gir også uttrykk for at opplæring av elever er en motivasjonsfaktor i det daglige arbeidet og de viser stor glede over dette arbeidet. En instruktør sier følgende om hva det vil innebære å ikke ha elever i praksis: "Sånn personlig mister vi, du lærer ikke opp noen, du bare møter opp på jobb og gjør det du skal, og så reiser du hjem". En del av ansvaret til instruktøren er å tilrettelegge for at de andre ansatte også deltar i opplæring av elevene og det ser ut til, i noen grad, å føre til utvikling av de ansattes opplæringskompetanse. "Vi må jo skjerpe oss, vi må veilede og vi må liksom huske ting, vi må gjøre ting på korrekt måte – så det er helt klart opplærende for oss". Ut fra hvordan bedriftene planlegger og gjennomfører den faglige opplæringen, og holdningene til å ta imot elever praksis, ser det ut til bedriftene i relativt stor grad tilrettelegger og tilpasser ut i fra den enkelte elevs behov.

Elevene utfordrer de ansattes tause kunnskap da de gjennom opplæring av elevene må sette ord på sin egen kompetanse. En instruktør sier: "Vi må gå gjennom ting som er på en måte litt automatisert, men som vi må tenke igjennom på en ny måte." De er varierende i hvilken grad bedriftene opplever at elevene bidrar til utvikling av den enkelte ansattes fagkompetanse direkte. Samtidig påpeker en instruktør at elevene kan bidra til et annet tankesett som kan bidra til endring og utvikling. En daglig leder peker også på behovet for et mer overordnet perspektiv på de ansattes læring.

Det er litt sånn altså at på et eller annet tidspunkt så må du som arbeidstaker også evne og se dine egen plass i en større sammenheng. Ikke sant altså det å på en måte å erkjenne at du faktisk betyr noe, er super viktig. Og ofte så er det sånn dessverre at i yrkesfag så tenker jeg spesielt, at man er bare en eller annen på gølv.

Diskusjon

I denne delen av artikkelen diskuteres funnene ut i fra forskningsspørsmålene; Hva er grunnen til at bedriftene tar imot elever, hvordan opplever de å ta imot elever i praksis, og hvordan påvirker dette bedriften? Diskusjonen tar utgangspunkt i rekruttering, arbeidsmiljø og læring på arbeidsplassen. Skolen og bedriftenes samfunnsansvar vil også bli belyst.

Rekruttering

Bedriftenes behov er ikke først og fremst opplæringen i YFF, men mulighet for å rekruttere til læreplasser (Berglund mfl., 2014; Höghielm, 2014; Høst, Skålholt & Nyen, 2012). Bedriftene i denne undersøkelsen etterlyser et bedre samarbeid med skolen om hvordan rekruttering til YFF kan gjennomføres og bedriftene er avhengig av at rekrutteringen gjennomføres på en profesjonell måte (Grimsø mfl., 2015). Bedriften har behov for et tettere og bedre samarbeid med skolen om rekruttering og mener kvaliteten på dette arbeidet må styrkes (Berglund mfl., 2014). Bedriftene kan sannsynligvis bidra med rekrutteringskompetanse til skolen, da rekruttering ikke er skolens hovedoppgave. Samtidig er det skolens ansvar å gi eleven yrkesveiledning og relevant praksisplass innenfor elevens utdanningsplaner (Dahlback mfl., 2011; Hiim, 2013). Med tanke på at det største frafallet i videregående skole er mellom andre året i videregående skole (Vg2) og læretid i bedrift (Vg3) (Hernes, 2010), er det et viktig å få større kunnskap hva som kan bidra til å sikre denne overgangen. Skolens mandat som yrkesveileder og bedriftens kunnskap om profesjonell rekruttering vil være et godt grunnlag for et tettere samarbeid for å forbedre dette området. Elever som er feil rekruttert er belastende for arbeidsmiljøet i bedriftene samtidig ser vi at bedriftene strekker seg langt for å få det til å fungere. Bedriftene er ikke kun opptatt av å få "den beste eleven", men ønsker et samarbeid med skolen som kan øke kvaliteten på rekrutteringsprosessen. Det vil kunne være en fordel å ha en klarere føring i forskriften som presiserer at praksis i YFF er en del av en konkret rekrutteringsprosess, noe som kan føre til at skolen i større grad må profesjonalisere dette arbeidet. Skolen og bedriften har et felles ønske om at YFF skal fungere for alle parter, men i denne undersøkelsen ser det ut til at arbeidet mangler struktur og profesjonell gjennomføring av rekrutteringen.

Gjennomføring og utvikling av YFF må løftes opp på organisasjonsnivå og ikke være opp til den enkelte lærer og instruktør. Bransjeorganisasjoner vil også kunne være en del av dette arbeidet. Rekruttering handler også om økonomi da bedriftene "sparer" tid ved å ha elever i YFF som rekrutteres til læreplasser. De sier at de bruker mindre tid på å få lærlingen i gang med opplæringsløpet, noe som kan føre til at lærlingen raskere blir produktiv og lønnsom for bedriften. Bedriftene legger ned tid og kompetanse i opplæring og oppfølging og har forventninger til at de får noe tilbake i form av arbeidskapasitet.

Samfunnsansvar

I et samfunnsperspektiv peker NHO på betydningen av samarbeid mellom skole og arbeidsliv for å sikre riktig og tilstrekkelig arbeidskraft og kompetanse (Berglund mfl., 2014; Grimsø mfl., 2015; Hiim, 2013; Höghielm, 2014; NIFU 2017:7 mfl., 2017; Panican & Olofsson, 2012). Skole og bedrift har et felles ansvar for å

sørge for å sikre at Norge har riktig og tilstrekkelig yrkesfaglig arbeidskraft fremover. YFF er i stor grad nøkkelen og inngangsporten til dette (Nyen & Tønder, 2012). Når vi spør bedriftene om de ser inntak av elever i YFF som et samfunnsansvar sier det at de først og fremst er opptatt av å sikre egen arbeidskraft og at de har i liten grad fokus på bedriftens rolle i et overordnet samfunnsperspektiv. Gjennom vår helhetlige analysene av hva bedriftene sier fremkommer det at bedriftene faktisk tar et indirekte samfunnsansvar, selv om de ikke har fokus på dette. Det kommer spesielt frem i hvordan bedriftene tar imot elevene i arbeidsskolen og at de i relativt stor grad tar ansvar for at elever med ulike motiver og forutsetninger fullfører utdanningsløpet.

Arbeidsmiljø

Det sosiale samspillet mellom elev og de ansatte i bedriften påvirker arbeidsmiljøet, og mangfoldet med elever og voksne kan styrke fellesskapets læring (Dahlback mfl., 2011; Höghi, 2014). Når man tar inn praksiselever/lærlinger og har et samarbeid med andre utenfor egen virksomhet kan det bidra til å utvikle økt forståelse og læring og oppstår i et større praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Noen av respondentene har trukket frem at praksisfellesskap med skolen er en kilde til læring. Elevene tar med seg kunnskap fra opplæringen på skolen og tilfører bedriften ny kunnskap innen enkelte områder, som for eksempel Informasjon- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og Helse, miljø og sikkerhet (HMS). Dette læringsfellesskapet bidrar til gjensidig læringsutbytte for begge parter (Lave & Wenger, 1991; Senge, 1999). Samhandlingen mellom de ansatte og elevene bidrar til mestringsopplevelser og styrker sosial kompetanse og selvtillit hos begge parter (Deci & Ryan, 2000; Honneth mfl., 2003).

De ansatte i bedriftene opplever at det i hovedsak er positivt å ha elever i arbeidsmiljøet og at elevene blant annet bidrar med humor og ungdommelig tankesett. Det er et eksempel på at eleven påvirker den indre bedriftskulturen (Höghi, 2014). Sitatet "De holder oss unge" kan tolkes som at eleven bringer inn både språklige og kulturell kapital, noe som kan bidra til at de ansatte i bedriften holder seg mer oppdatert i det moderne samfunnet (Billett, 2008). Elevene bidrar til trivsel på arbeidsplassen, men det fremkommer også at det kan være slitasje på den enkelte ansatte og arbeidsmiljøet i bedriften. Det skaper frustrasjon hvis elevene ikke bidrar med positivitet og viser interesse for de faglige arbeidsoppgaver. Enkelte situasjoner kan oppleves av de ansatte som barneoppdragelse og det kan tolkes dithen at bedriften tar ansvar for å veilede elevene i sosial kompetanse. Det ser ut som flere av de ansatte tar ansvar for elevenes faglige og sosiale utvikling og bidrar til å styrke elevenes evne til å mestre arbeidslivets krav og forventninger (Billett, 2008). Et bilde på dette er sitatet; "eleven tas opp i ulveflokket", noe som beskriver at de ansatte tar vare på eleven, samtidig må eleven bidra for å "overleve i flokken". Vi ser at elevene påvirker den indre bedriftskulturen på flere områder (Höghi, 2014).

Læring på arbeidsplassen

Vi har flere funn som indikerer at det skjer læring og utvikling på arbeidsplassen gjennom å ha elever i praksis. Yrkesfag handler i stor grad om å løse praktiske handlinger og Hiim (2013) sier at kunnskap kommer til uttrykk gjennom handling. Det kan beskrive en elev i praksis sin arbeidsoppgave, de observerer og utfører gitt arbeidsoppgave bedriften. De blir instruert gjennom demonstrasjon, samtidig er mange av elevene spørrende og lurer på hvorfor arbeidsoppgaven gjøres akkurat sånn. Det gjør at instruktøren må sette ord på sin tause kunnskap (Janik, 1996) i arbeidsoppgaver som er internalisert og automatisert (Deci & Ryan, 2000; Hiim, 2013). Enkelte ganger har ikke instruktøren et godt svar og må tenke seg om, og undersøke saken. Det kan utløse et læringsbehov hos instruktøren. Når instruktøren må forklare og begrunne, fremmer det refleksjon hos instruktøren og eleven. Det kan oppstå læring i refleksjonsprosessen (Schön, 1995) og gjennom dialogen i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

Det kan oppstå tette bånd mellom instruktør og elev og flere av instruktørene opplever at det er en motivasjonsfaktor å ha ansvar for elever og synes det er meningsfylt å drive med opplæring. Våre funn viser også at instruktøren opplever mestring gjennom å ha ansvar for elevene. En instruktør sier: "Man får en personlig "boost" når eleven har lært noe." Samtidig trekker instruktøren frem at det kan være krevende å ha ansvar for elevenes opplæring, da det krever psykologisk energi fra elev og instruktør (Illeris, 2012a). Funnene viser at erfaringer knyttet til opplæring og oppfølging av elevene tilfører instruktøren noe faglig og personlig, og bidrar til arbeidsglede og jobbmotivasjon. Instruktøren opplever en mestringsfølelse (Deci & Ryan, 2000; Senge, 1999). Når instruktøren opplever at eleven har lært noe, beskriver han det som et lyspunkt og blir minnet på at det er grunnen til at han driver med opplæring. Instruktøren opplever at det kan være "litt langt mellom lyspunktene enkelte ganger". Til tross for enkelte utfordringer oppleves oppfølging av elevene som positivt og utviklende, og bidrar til indre motivasjon og engasjement hos instruktøren (Billett, 2008; Deci & Ryan, 2000; Honneth mfl., 2003).

Personlig mestring er en av hjørnesteinene for å kunne utvikle en lærende organisasjon og det er nødvendig å ha mennesker med personlig mestring på alle nivåer i organisasjonen (Senge, 1999, s. 1313). Opplæring av elever i YFF har et potensial for økt læring hos de ansatte. Vår undersøkelse viser forhold og prosesser hvor enkeltpersoner opplever læring, utvikling og mestring. Disse prosessene påvirker ikke bare instruktøren, men også arbeidsfellesskapet. Det kan oppstå læring og utvikling i en bedrift hvis de ansatte bidrar med engasjement og entusiasme (Senge, 1999). Dette støttes også av Billett (2008) som trekker frem at læring på arbeidsplassen er noe som vil komme både individene og arbeidsplassen til gode, hvis det tilrettelegges for det.

Respondentene reflekterer over nytteverdien av å ha elever i praksis, men våre funn indikerer at de ansatte ikke har en arena for å fremme disse refleksjonene. I

intervjusituasjonen fremkommer det at de ansatte har personlig glede og faglig utbytte av å være sammen med en spørrende og nysgjerrig ungdom. Det blir kanskje snakket løst om erfaringene ved lunsjen, men det er ikke nødvendigvis ensbetydende med læring. Slik vi ser det vil bedriftene ha utbytte av å løfte refleksjonene, både i og etter praksis, over hva som skjer i samspillet mellom de ansatte og eleven (Schön, 1995). Dette vil kunne komme hele organisasjonen til gode hvis erfaringene og de ansattes læring og blir satt i system i bedriften (Billett, 2008; Senge, 1999).

Elevene påvirker arbeidsmiljøet i bedriften og bidrar til arbeidsglede og energi. Instruktørene opplever motivasjon og mestring, og utvikler seg i eget arbeid gjennom opplæring av elevene. Elevene påvirker praksisfellesskapet positivt og gjennom opplæring av elevene utfordres de ansatte på å sette ord på tauskunnskap og bidrar til faglig nysgjerrighet. Opplæring av elevene er en motivasjonskilde for instruktøren og de andre ansatte, og fører til refleksjon både i og over praksis (Deci & Ryan, 2000; Lave & Wenger, 1991; Schön, 1995; Senge, 1999). Læreren bør i noen grad bli en større del av praksisfellesskapet og ikke en som "stikker innom". Et tettere samarbeid mellom instruktøren og læreren vil kunne føre til felles erfaring knyttet til opplæring av elevene noe som også vil kunne bidra til større forståelse for hverandre arenaer. Læreren deltagelse i praksisfellesskapet kan mulig føre til endring og utvikling i skolens opplæring og sikre at skolen er i takt med bransjen (Billett, 2008). Målet bør være at samarbeid mellom skole og bedrift fungerer på en slik måte at bedriftene erfarer at opplæring av elever i YFF har en betydning for organisasjonen som helhet. Et godt fungerende praksisfellesskap mellom skole og bedrift vil kunne føre til at bedriftene i større grad ser hvordan YFF kan tilføre bedriften læring og utvikling og får større motivasjon for å ta imot elever i YFF.

Schön (1995) stiller et relevant spørsmål; "Hvordan kan kunnskap bli nyttig vel så mye til individene som til organisasjonene?" Dette spørsmålet reflekterer vi over i hvilken grad våre respondenter har stilt seg, da de mulig kunne ha benyttet erfaringene ved å ha elever i praksis i større grad. Det kan se ut som det skjer en utvikling av de ansatte som det ser ut til at bedriften ikke er seg bevisst. Gjennom refleksjonene i intervjuene ser vi et stort engasjement for å ta imot elever og instruktøren peker på betydningen av å ha denne ekstra rollen. Instruktørens arbeidsglede, engasjement for elevene læring og sosiale utvikling og refleksjon over egen læring og utvikling, kan ha en merverdi for bedriften. Ved å ta imot elever i praksis i YFF kan denne merverdien bidra til de ansattes og organisasjonens læring og utvikling.

Oppsummering

Artikkelen belyser hvilke fordeler bedriftene kan ha ved å ta imot elever i praksis, i faget yrkesfaglig fordypning (YFF), og hva elevenes tilstedeværelse kan tilføre

bedriftens arbeids- og læringsmiljø. Yrkesfaglig fordypning (YFF) er først og fremst viktig som rekrutteringskanal for bedriftene. Det fremkommer at det er behov for et mer målrettet og strukturert samarbeid mellom skole og bedrift om rekruttering til YFF for å sikre god kvalitet på rekrutteringsprosessen. Gjennom opplæring av elevene opplever instruktørene, som har hovedansvaret for å følge opp elevene, mestring og økt arbeidsglede i sitt daglige arbeid. Vi ser også at oppfølging og opplæring av elevene i YFF påvirker arbeidsmiljøet i bedriften, og bidrar på enkelte områder til læring og utvikling hos de ansatte. Tilstrekkelig med praksisplasser i YFF er helt avgjørende for at elevene skal få fullført utdanningsløpet. Det er behov for å gjøre bedriftene mer oppmerksomme hva de kan profitere på ved å ha elever i praksis i YFF – faget. Det er viktig å ha kunnskap om bedriftenes perspektiver og behov for å kunne utvikle og forbedre samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

Om forfatterne

Anne Breen er universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Yrkesfaglærerutdanningen. Hennes forskning er knyttet til samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Hun arbeider også med kvalitet i yrkesfaglærerutdanningen og utvikling av den nasjonale veiledningsordningen for nyutdannede lærere.

Merete C. Rekdahl er stipendiat/universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Yrkesfaglærerutdanningen og Praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Hennes forskning er knyttet til samarbeid mellom skole og arbeidsliv innenfor yrkesfag og skoleledelse.

Referanser

- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2014). *Arbetsgivarnas användning av statsbidraget för gymnasial lärlingsutbildning och deras erfarenheter av att ta emot gymnasiala lärlingselever*. Stockholm: Skolverket.
- Billett, S. (2008). Emerging perspectives of workplace learning. I S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Red.), *Emerging perspectives of workplace learning* (s. 1–15). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Busemeyer, M.R. (2014). *Skills and inequality: Partisan politics and the political economy of education reforms in western welfare states*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1: Rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dæhlen, M. & Hagen, A. (2010). Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv: Delrapport 2. I (Vol. 2010:23). Oslo: Fafo.
- Grimso, R.E., Egerdal, Å.G., Sanyang, F.A. & Engebretsen, E. (2015). *Personaladministrasjon: Teori og praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Honneth, A., Willig, R. & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Höghielm, R. (2014). *Man lär så länge man har elever: Yrkeselevers arbetsplatslärande ur företagsperspektiv*. Rapport nr 15, november 2014. Stockholm: Ratio.
- Høst, H. (2012). *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU.
- Høst, H., Skålholt, A. & Nyen, T. (2012). *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger: En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*. Oslo: NIFU.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsen, R.J. (2008). *Fagopplæring for framtida: Utvalget for fag- og yrkesopplæringen ble oppnevnt av Regjeringen i statsråd 29. juni 2007: Utredningen ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. oktober 2008* (Norges offentlige utredninger (tidsskrift: online)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 17–35). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NIFU 2017:7, Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. & Carlsten, T.C. (2017). *NHOs Kompetansebarometer 2017: Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2017*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014* (9788258312038). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nyen, T. & Tønder, A.H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (FAFO-rapport (online)). Oslo: Fafo.
- Nyen, T. & Tønder, A.H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- Panican, A. & Olofsson, J. (2012). *Lärlingsutbildningen – aktuella erfarenheter och framtida möjligheter*. Rapport nr 2, maj 2012. Stockholm: Ratio.
Hentet 27. mars 2019 fra
<http://ratio.se/app/uploads/2014/10/larlingsutbildningen-%E2%80%93-aktuella-erfarenheter-och-framtida-mojligheter.pdf>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen. (2015–2016). *Riksrevisjonens undersøkning av styresmaktene sitt arbeid for å auke talet på læreplassar*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Ryan, P. (2000). The institutional requirements of apprenticeship: Evidence from smaller EU countries. *International Journal of Training and development*, 4(1), 42–65.
- Schön, D.A. (1995). Knowing-in-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change*, 27(6), 26–34.

- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Sveiby, K.-E. (1995). *Kunnskapsflødet: Organisationens immatariella tillgånger*. Stockholm: Svenska dagbladet i samarbeite med Affärsvärlden.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
Hentet 27. mars 2019 fra
<https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/forskrift-til-yrkesfaglig-fordypning-med-tilleggstekst.docx>
- Wolter, S.C., Mühlemann, S. & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review*, 7(3), 249–264.



Student engagement at the beginning of vocational studies

Satu Niittylahti, Johanna Annala, Marita Mäkinen

Tampere University, Finland (satu.niittylahti@tuni.fi)

Abstract

This mixed-methods study examined student engagement at the beginning of vocational studies. The focus of the study was on students' certainty about their career choices, how they experienced the social environment in vocational education and the relationship of these factors to student engagement. Firstly, 364 first-year students (aged 15–17) participated in the quantitative survey. Secondly, 17 students were selected for interviews. According to the results, student engagement at the beginning of vocational studies is related to overcoming uncertainty. In addition, students' engagement and career choices are strengthened by the support and confirmation they receive, the students' interest in their studies, their general abilities and their coping skills. Having friends at school diminished feelings of insecurity while co-operating with friends eased their sense of inadequacy. According to the results, teaching and the organisation of schooling may promote or hamper learning and active participation. Therefore, student engagement in vocational education seems to be strengthened through interactions with other students, friends and peers, and the teachers and other adults in the student's life. This supports a more collective and collaborative view of engagement.

Keywords: student engagement, vocational education, first-year student, adolescence, mixed-methods



Introduction

Student engagement is perceived as a positive indicator of success, playing a significant role in personality development and supporting lifelong learning (e.g. Kuh, 2003). It is regarded as having longitudinal effects that influence education and career choices later in life (Abbott-Chapman, Martin, Ollington, Venn, Dwyer & Gall, 2014). Despite the vast amount of recent research on student engagement (e.g. Lippke & Wegener, 2014; Nielsen, 2016; Xerri, Radford & Shacklock, 2018), research on student engagement in relation to the social environments of vocational education and training (VET) is scarce. In addition, the effect of students' certainty about their career choices on student engagement in the VET programmes has received limited attention. In this study, we focus on first-year students' engagement in the VET context in Finland.

The aims of vocational education are to develop young people's professional skills and the skills required for working life and to promote employment. Furthermore, it should equip students with the knowledge and skills needed for personal development and participation in further education. (Act on Vocational Education 2017/531 § 2.) In Finland, interest in VET has increased in popularity. In 2016, 42% of students continued on to vocational education after comprehensive school (Official Statistics of Finland, 2016). The Finnish model can be regarded as school-based VET (cf. Virolainen & Stenström, 2014). This means that the teachers and students in vocational schools form a key social environment (Conway, Brazil & Losurdo, 2012). Furthermore, learning is more directed by others, e.g. teachers, whereas apprentices are supposed to actively and intentionally engage in appropriating activities in their work (Billett, 2016). Nevertheless, the Finnish VET model emphasises a strong connection with work-based learning and incorporates several on-the-job learning periods, forming social environments of other kinds. Because of this strong connection to the world of work, first-year students gain early experience with the realities of their career choices.

According to Blustein (2011), most career choice and development theories have traditionally been rooted in an individualistic ethos, based on the assumption that an individual's work-based plans and career choices are relatively isolated from other people in their lives and communities. In turn, he capsulises the current perceptions in line with other scholars (e.g. Greenhaus & Parasuraman, 1999; Schultheiss, 2007), and he suggests that the career choice and development processes are 'rarely unpacked from one's proximal relational and distal community contexts' (Blustein, 2011, p. 2).

The relational theory of working, according to Blustein (2011), provides a framework for understanding ways in which working is embedded both in external and internal relational contexts. Therefore, by viewing working as a relational act, it highlights that each decision, experience and interaction with the working world is influenced and shaped by relationships (cf. Blustein, 2011;

Flum, 2001). Though individuals have unique career decision-making processes that comprise personality-related and situational characteristics, young adults usually rely on the support from people close to them (Vertsberger & Gati, 2015). Keller and Whiston (2008) noticed that for young adolescents, parents' interest in and support of their career questions and plans were more facilitative of their career development than simply providing straightforward information about specific careers. Ginevra, Nota and Ferrari (2015) outlined the ability of young people to exercise personal agency concerning their futures. In their study, parental support helped adolescents imagine future success scenarios and positive outcomes and to feel that their choices were considered, respected and sustainable.

In this study, we are interested in the student engagement of Finnish first-year students in VET. We assume, in line with the relational theory of working (Blustein, 2011), that it is constructed in various social environments. The current study focuses on a period when students are exploring their career choices at the beginning of education. We address the following research questions:

1. How is the student's certainty about his/her career choice related to student engagement?
2. How is the social environment related to student engagement?

Social environment facilitating student engagement

The concept of student engagement can be described as an umbrella that connects a broad range of research (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). In brief, engagement refers to the time and effort the student devotes to studying both in and outside the classroom (Kuh, 2003). It is related to a wider commitment and an investment in learning and school life, higher achievement and school completion (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Student engagement is often conceptualised in three dimensions: behavioural, cognitive and emotional. Behavioural engagement refers to participation and involvement in academic, social and extracurricular activities. Emotional engagement encompasses reactions to teachers, classmates, academics, and school. Cognitive engagement involves the effort to comprehend complex ideas and master difficult skills. (Fredricks et al., 2004.)

A recent discussion has pointed out that the above-mentioned conceptualisation emphasises individual aspects of engagement (Jonasson, 2012; Leach, 2016). Current studies emphasise the more dynamic, contextualised and collective aspect of student engagement and criticise the idea of engagement being a student's personal and stable feature (Lawson & Lawson, 2013). One should consider engagement as something that evolves through active cooperation between students and teachers (Nielsen, 2016).

Accordingly, many scholars have suggested that the dimensions of engagement should be extended. Fredricks, Wang, Linn, Hofkens, Sung, Parr and Allerton (2016) suggested that social engagement should be the fourth dimension, whereas Reeve and Tseng (2011) proposed agency as the fourth aspect. They considered agentic engagement to be the student's own contribution to the flow of the instruction by, for example, personalising it. Lawson and Lawson (2013) combine student agency, the social environment and the organisational structures of school into their broad view of engagement. Even though the research of engagement seems to be moving towards greater consideration of the social environment, this does not mean that one should forget the student's own contribution to the subject. The social environment may foster and support engagement, but students' own decisions and investment are still significant (Kahn, 2014; Lefever, 2012).

Finn (1989) explored student engagement from another point of view. He presented a participation-identification model when discussing the dropout process. The model underlines the process of engagement rather than dimensions and parts of it and thus addresses the concept as a whole. Participation in school practices reinforces a student's sense of belonging to school and promotes a student's sense of identification with school, which, in turn, increases further participation. At the basic level, participation continues if the student is able to learn and s/he gains at least some academic success. Finn describes the model as a developmental cycle. The participation-identification model acknowledges that some students may lack encouragement at home; thus, may be predisposed to nonparticipation and nonidentification.

A notable part of research of student engagement in the VET context (e.g. Jonasson, 2012; van Uden, Ritzen & Pieters, 2014) has focused on interactions between students and teachers. Jonasson (2012) discussed the divergent perceptions of student engagement between vocational education students and their teachers. The teachers expected vocational pride to develop as a consequence of learning and active participation in school activities. Instead, the students were, for example, socialising with each other rather than paying attention to instructions. As a result, the teachers surmised that the students were not interested because they were not behaving according to teachers' expectations. Jonasson proposes that one perception of engagement may hinder the recognition of other perceptions of engagement.

Elffers, Oort and Karsten (2012) noticed the strong influence of students' school experiences on emotional engagement. A good relationship with classmates was especially important for younger students and students with less educated parents. A notable portion of students did not know their parents' educational level, and they were less emotionally engaged. This suggests that sharing educational experiences may be rare in those families (Elffers et al., 2012).

Nielsen (2016) reported that many vocational education students found it difficult to integrate their activities in other settings with their school activities. He concluded that dropout prevention programmes should offer students support and concrete help that will enable them to integrate activities outside the school context with activities in the educational institution. However, Elffers et al. (2012) pointed out that students considered their school primarily as a place for learning and, thus, need more than just social or emotional support to succeed in school.

This study focuses on students' thoughts and perceptions of the social environment during a time when they are exploring their career choices.

Data collection and analysis

A mixed-methods approach was chosen to provide a fuller picture both in breadth and depth. Due to the scarcity of engagement research in vocational education in Finland, study 1 was a quantitative survey. The purpose was to examine students' certainty about their career choices, how they experienced the social environment in VET, and the relationship of these factors to student engagement.

Study 2 was a qualitative study that included student interviews. The purpose was to capture the voices of actual young students. According to Aarkrog, Wahlgren, Larsen, Mariager-Anderson and Gottlieb (2018), seemingly trivial matters can influence students' thoughts and decision making. These cannot be detected by a survey. Thus, interviews complemented and enriched the survey results in both research questions. Both studies were part of a larger longitudinal study of student engagement in vocational education in Finland.

Study 1

A questionnaire was developed to suit the research questions and the participants. Despite the extensive research attention to engagement, no widely accepted questionnaire for measuring engagement (van Uden et al., 2014) exists. In this study, the items were inspired by previous research literature and by a group interview with four students from a vocational institution. The questionnaire was subject to a pilot study in which a group of first-year vocational students filled in the questionnaire and provided feedback on, for example, the understandability of the items. There were 80 items in the final version of the questionnaire. Most of them were scored on a 4-point Likert-type scale (from strongly disagree to strongly agree). Some background variables, such as gender and age, were asked at the end of the form. This paper focuses on items regarding students' career choices, their perceptions of the social environment in the vocational institution, and the number of adult contacts in the students' personal lives.

Two Finnish vocational institutions from separate cities participated in the study. Both offered education in several sectors, including business and administration, metalwork and machinery, and social studies and welfare. The first-

year students in these three sectors answered the questionnaire. The aim was not to compare different sectors but simply to gain participants from diverse fields. The data was collected between November 2016 and January 2017, meaning that the students had been studying in vocational education for 3–5 months. There were officially 630 students in these sectors, but over 100 were absent during the days the data collection was conducted. Altogether, 396 students answered the questionnaire, which was about 75% of the present students. As this study focuses on young students' engagement, it concentrates only on respondents between the ages of 15–17 (N=364). Information on the respondents is presented in Table 1.

Table 1. Respondents' field of study and gender (N=364).

Field of study	n	Percentage	Gender	n	Percentage
Social and welfare	193	53%	Female	218	60%
Business and administration	131	36%	Male	142	39%
Metalwork and machinery	40	11%	Does not want to state gender	4	1%

The IBM SPSS version 23.0 was used for the statistical analyses. The data was used without inputting the missing data. The Likert-type scales were analysed as ordinal measurement scales. Given the non-normal distribution of most of the scales, non-parametric tests that do not require the assumption of normal distributions were used. The analyses proceeded as follows. Firstly, the suitability of the data for factor analysis was assessed. The correlation matrix revealed several coefficients of 0.3 and above. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy value was 0.87, exceeding the recommended value of 0.5 and the Bartlett's test of Sphericity reached statistical significance ($p < .000$; Davis, 2013, p. 147). Thus, a factor analysis (EFA) was conducted to distinguish the different dimensions of student engagement. For extraction, generalised least squares (GLS) was used as it is robust with non-normal distribution. Direct Oblim Delta rotation (Delta -0.5), which allows factors to have some level of correlation, was used (Fabrigar & Wegener, 2012, pp. 125–139; Nummenmaa, 2004, p. 345). A four-factor model explained 42% of the total variance, with all components' eigenvalues exceeding 1.0 (cf. Fabrigar & Wegener, 2012, p. 56): thus, it was chosen

based on earlier literature, partly in line with Finn's (1989) participation-identification model. Factor loadings were 0.3–0.9.

Secondly, four scales were built. Their reliability was tested by using a coefficient alpha (Cronbach's alpha). The levels of alpha were 0.57–0.66. Although a rather common presumption is that an alpha level of 0.70 is adequate, it should not be considered as a solid rule, and lower reliability may also be accepted (Knapp & Brown, 1995; Schmitt, 1996). A small number of items in a scale could partly explain low alpha levels. Nevertheless, short length does not alleviate the problems of reliability (Schmitt, 1996), and moderate alpha levels should be considered.

Study 2

In the questionnaire, the students had the opportunity to indicate if they were willing to participate in the interviews. Based on the following criteria, 17 students were interviewed. All students were from one city so that the interviews could be conducted smoothly according to the students' schedules (for example, during their lunch breaks). The students were both male and female, aged 15–17, and represented all three aforementioned subject areas in the study. We focused on students who were studying on campuses other than where the first author works. The students marked the questionnaire on a scale from 0 to 10 to indicate how certain they felt about their vocational selection at the time when their vocational education started. The students who participated in the interviews used the whole scale. Semi-structured interviews, lasting from 20–45 minutes, were conducted in April and May 2017. Seven were individual interviews, while five interviews featured two students. The themes covered in the interviews included career choice, learning activities and the environment in vocational education, received support in and outside school and future plans. Some of the topics arose from the results of the quantitative data. All interviews were recorded and transcribed.

The qualitative data were analysed using thematic analysis inspired by Braun and Clarke's (2006) model. The themes were identified at an explicit level, meaning that the aim was not to look for anything beyond what the student had said. Firstly, the data were transcribed, resulting in 100 pages of text (Arial 12 points, single line spacing), and read through several times. Secondly, the data were coded based on the research interest 'How is the engagement of first-year students constructed?' Atlas.ti version 8.0 was used for the coding. The patterns of data were identified without imposing predetermined categories.

Thirdly, the codes were grouped into potential themes. In this phase, it was noticed that a significant part of the coded extracts of the data were expressions of different emotions. The feeling of 'being unsure' was repeatedly manifested. Six preliminary themes were identified. After that, the preliminary themes were compared with the entire data set, and a thematic map was drawn. Finally, two

main themes and their sub-themes were identified. The significance of a theme was not based on 'size' but on whether it captured something important, for example a different or complementary point of view or reason for student's experience, in relation to the research question (cf. Braun & Clarke, 2006).

Ethical considerations

Written consent was obtained from the students' parents in addition to that of the institution. The questionnaires were completed in a classroom setting. The first author was present in the classroom with the teacher. Therefore, students who were not participating in the study could continue their normal schoolwork with the teacher. In this way, the students' voluntary participation was respected. All interviews started with the question 'Would you tell me about your first year in this school?' The purpose of this opening question was to express that there was no wrong or right answer expected, but that the students' own opinions and experiences were valued. For the interviews, students from the first author's own campus were excluded due to ethical reasons. Teräs (2017) argued that a dual role as teacher/researcher may be problematic as such a position can make a person blind to something that is noticeable to outsiders. Two different vocational institutions and several campus sites participated in this study.

Results

Here we present the findings from the quantitative and qualitative parts of the study. The quantitative results are discussed through four dimensions of engagement. Then, the qualitative results are discussed in order to deepen understanding of student engagement and certainty about career choice.

Manifestations and scales of the social environment and engagement

In general, 84% of the respondents thought that in the classroom everyone receives instructions and is allowed to participate. The majority (71%) reported that student cooperation and learning together are supported. However, only 61% of students thought that active participation in the classroom was expected of them.

In this data, items addressing participation and active agency loaded at the same factor. That scale was named *Active effort*, following Finn's (1989) suggestion that participation can evolve from simply responding to directions to more active manifestations, such as questioning or initiating a dialogue with the teacher. The second scale included items about being accepted in class and not feeling lonely during the school day. This scale was named *Sense of belonging*. The third scale included items related to interactions with the teachers, and it was named *Reciprocal relationship with teachers*. Lastly, one factor indicated the *Social interaction* of engagement and included items about interactions with the learning

community. Table 2 presents the scales and their descriptions. Finally, the relationships between different aspects of the social environment and student engagement were analysed with cross-tabulation and chi-square analysis, the Mann-Whitney U-test and the Kruskal-Wallis test.

Table 2. Scales and their descriptions. A four point (1–4) Likert-type scale was used.

Scale	N	n items	M	SD	Cronbach's alpha	Example of item
Active effort	364	6	2.98	0.43	0.66	I prepare well for the class
Sense of belonging	364	3	3.34	0.53	0.57	In the class I am accepted as I am
Reciprocal relationship with teachers	364	5	2.99	0.41	0.65	It is possible to negotiate with teachers
Social interaction	364	3	3.06	0.50	0.60	I talk with classmates about school and learning

The social environment and certainty about career choice promoting student engagement

A slight majority (56%) of students thought that friends encouraged learning. The perceived support from friends enhanced all dimensions of engagement in this data: active effort ($U=3289$, $p=0.001$), sense of belonging ($U=4018$, $p=0.028$), reciprocal relationship with teachers ($U=3771$, $p=0.002$) and social interaction ($U=2600$, $p=0.000$).

Many respondents appeared to have found the item 'Teachers understand what it is like to be a youngster of my age' difficult to answer, since 45% of the students selected 'I don't know' as an option. However, 43% agreed with the item. Agreement with the statement supported active effort ($U=2486$, $p=0.001$) and reciprocal relationship with teachers ($U=1995$, $p=0.000$).

Students marked the questionnaire on a scale from 0 to 10, indicating how sure they felt about their career choice at the time their vocational education started. The respondents used the whole scale, but 54 % ($n=195$) had selected 9 or 10. Answers were coded into three categories: unsure (values 0–6, $n=35$), fairly sure (values 7–8, $n=128$) and fully sure (values 9–10, $n=195$). Those who were more convinced about the choice they had made ranked higher in active effort ($\chi^2=26.2$, $df=2$, $p=0.000$) and reciprocal relationship with teachers ($\chi^2=15.7$, $df=2$,

$p=0.000$). However, this data did not indicate any relationship with a sense of belonging, which suggests that being unsure of one's career choice does not automatically make a student detached in VET.

Social environment hampering student engagement

Vocational education institutions are rather large in Finland, compared to local comprehensive schools. Class sizes varied from 10 to 31 students. Class size was also divided into three categories: small classes (10-22 students, $n=116$), medium classes (23-25 students, $n=125$) and large classes (26-31 students, $n=113$). This data showed no significant effect of class size on student engagement, but the results established some interesting variations. The rankings for active effort, reciprocal relationship with teachers and social interaction were lowest in the largest classes while sense of belonging increased there. This indicates that although it may be more difficult to establish reciprocal relationships with teachers in large classes, it may be easier to find companions.

Some students (15%) agreed with the item 'In this school, I have to be more adult than I actually am', which decreased active effort ($U=4152$, $p=0.006$). Furthermore, those students who agreed with this item also found it difficult to combine school and personal life ($U=2333$, $p=0.000$).

One item concerned students' contact with adults. Students were asked to indicate how many adults they were in contact with during a typical week, excluding teachers. The answers ranged from 0 to 50. About 12% ($n=43$) of students were in contact with less than three (0-2) adults per week. Compared to those who had contact with three or more adults, this group had lower rankings in all dimensions of engagement, significantly in active effort ($U=5119$, $p=0.004$) and reciprocal relationship with teachers ($U=5074$, $p=0.024$). Nonetheless, this data does not indicate that students with less adult contact were more likely to consider quitting the school.

Among those students who had less contact with adults, 38% thought that they must behave more adult-like in school than they actually were. Among those who had more adult contact, only 12% agreed with the item, indicating a significant difference ($\chi^2=5.85$, $df=1$, $p=0.016$).

Individual and institutional perspective of student engagement

According to the thematic analysis of the qualitative data, the student engagement of a young vocational student was classified into two main themes. The first and the salient theme was *student's increasing certainty*. It consisted of five sub-themes as follows:

- Finding one's own interest.
- Believing in one's own abilities.
- Being part of a group.

- Coping.
- The challenges of maturity and the future.

The second theme was *teaching and the organisation of schooling*, which consisted of two opposing sub-themes:

- Teaching and the organisation of schooling promoting learning and active participation.
- Teaching and the organisation of schooling hampering learning and active participation.

Each sub-theme is discussed individually in the following sections.

Finding one's own interest

The qualitative data amplify the variety of the students' starting points. Some students stated that they chose their field because it 'sounded nice'. Others stated that they were not too excited about the field, but a guidance counsellor at the comprehensive school had strongly suggested it to them. Some oscillated regarding their decision well into the spring of their first year. The choice of the place of study after comprehensive school is likely to be the first major decision made by the student, and its far-reaching effects were well-known:

... I was so anxious about the on-the-job learning period. What if I can't do anything? What if working there doesn't fit me? What if I don't like it? Do I then want to do it for the rest of my life? (Interviewee 16)

For some students, it had been clear for years that they wanted to study exactly that field. In the present study, many students reported that a parent or other relative worked in the same field. Therefore, they had prior information about the field and the opportunity to engage in professional discussions. The feeling of being in a suitable field was enhanced when studying was interesting, and the learning activities fitted the student, as in the following example:

Trade services, sales and customer relationship management by this one teacher is just what I like. There are field tasks, there are topics I know a lot about, a lot of work and entrepreneurship-related topics. I want to be an entrepreneur someday so, it feels like, this is the right place for me. (Interviewee 2)

As Meijers, Kuijpers and Gundy (2013) noticed among vocational education students, students' career identities were related to learning motivation and to the experienced fit of the study choice.

Believing in one's own abilities

In relation to research question 1, the data show that the student's certainty about a career choice is not only a question of like or interest. In addition, the students reported that they had thought about the sufficiency of their own abilities before

their career choice, and some continued to ponder this during the first year of education. They actively sought assurance on their perception of their abilities from parents, fellow students and teachers. By using different teaching methods and demonstrating different ways to learn, teachers can support students' beliefs in their own abilities.

Here you can use your skills, for example, in the form of speech. I really like to talk, if it hasn't become clear in this unbridled talk. Here you can do your tasks in a variety of ways and find your own style in the process. (Interviewee 7)

Many students said that studying was, at its best, easy and fun. There were strong emotional states connected with learning, with mastering something, and with the sense of being unskilled. Students are sensitive to occurrences at school, even those that might be perceived as trivial (Aarkrog et al., 2018). The following quote illustrates this sensitivity:

Teachers may not realize that we are practising for the first time. So, they are a bit frustrated, they let out sighs like 'What again?'. So, it's a bit uncomfortable at times when you do not know and someone comes to breathe next to you. And I just can't help it. (Interviewee 5)

Also, Louw (2013) observed that when beginning vocational education, it may be difficult for students to follow long explanations and instructions about practical tasks. These findings support the view of van Uden et al. (2014), who reported that perceived interpersonal teacher behaviour was the most important predictor of student engagement. Interpersonal teacher behaviour is part of the students' experiences during class, and it induces various emotions in students. Van Uden et al. (2014) suggested that teachers should improve their behaviour so that students would perceive them as more cooperative.

Being part of a group

A recurring issue was making friends and being part of a group. It is good to keep in mind that adolescents' social skills are still developing, and there is a clear distinction between classmates and friends in school. In relation to research question 2, this sub-theme provides insight into various relationships between the social environment and student engagement. Students spoke openly about insecurity. They were uneasy about being alone during lunch breaks or not finding a partner when doing paired or group work. School days were considered challenging without friends. After finding friends at a new school, they were occasionally mentioned as a reason for coming to school. If someone was not present in the morning, friends called or texted for him/her to wake up and come to school. Friends helped each other with studying or, for example, offered encouragement for students resitting exams. Furthermore, co-operating with a friend prompted studying and eased the sense of inadequacy:

If you have some unfinished tasks, it is easy to do with a friend. Because usually, if you haven't done something, it means that you can't do it by yourself or you don't know how. So, it's easy to do with a friend, because then you like have to do it. (Interviewee 13)

This is consistent with research reported by Jelas, Azman, Zulnaidi and Ahmad (2016), which identified the perception that there are friends whom one can turn to and share experiences with as a positive factor for cognitive engagement and academic achievement.

Coping

For some students, vocational studies were more demanding than expected. The school days were often long. Even though students study much by doing, learning by doing is still hard work and requires concentration and energy. Some students reported being tearful, irritable, exhausted and/or experiencing sleep problems:

I had a hobby so I didn't have any time. There was time to go to school but no spare time to invest in studying. I couldn't do anything at school, because I didn't sleep at nights and so on. So, I was too tired to do anything here and my motivation dropped. (Interviewee 9)

According to participants, young people must balance the requirements of studying, hobbies, friendships and other relationships. The time of adolescence is not necessarily easy or carefree. Many of the students interviewed emphasised their own responsibility in schooling, but they also acknowledged their parents' care, encouragement and interest as factors supporting coping:

In the winter, I was really exhausted with school. I thought that I just couldn't keep up anymore. And so, there was this pep talk (*from parents*) that you will thank yourself when you are older that you just went through it. (Interviewee 16)

The present results show that students worried about their coping abilities and experiences of inadequacy during their first year at vocational school. This is aligned with the previous findings by Salmela-Aro, Kiuru and Nurmi (2008). They found that among Finnish adolescents, students in vocational education experienced high levels of inadequacy, which decreased significantly over time. Some students also experienced school burnout, but there were fewer of these on the vocational track compared with the academic track.

Challenges of maturity and the future

Vocational education aims to prepare students to enter the world of work. Many students were looking forward to the transition to work after studying. A good certificate was believed to help job prospects, which, in turn, motivated students to study. According to Castejon (2011, pp. 17-21), vocational qualification refers

to achieving learning outcomes to given standards. On their way to achieve vocational qualifications, students reviewed the requirements of a profession more widely. They were conscious that a different rhythm of life awaited them in the working world:

It's (entering working life) a bit scary, but I'm also looking forward to it. So that I get to see it. Because there are these given times when you are at school, but you can go to work at two and get out at ten. So, I am looking forward to it, but then again, you should find the right rhythm. You can have a night shift, an evening shift and a morning shift and you have to learn to go with it. (Interviewee 16)

In Finland, vocational qualifications provide eligibility for higher education, which was recognised as several students planned to continue their studies in higher education, either directly or after a few years of work.

The challenges of the future, in terms of considering maturity and independence, were well-known. Though the social status gained from qualifications is powerful in shaping personal identity and the life opportunities it offers (Castejon, 2011, pp. 17–21), many students acknowledged that they needed support from their parents in various areas of life. The positive effects of parental support were reported by, for example, Parker and Benson (2004), who suggest that supportive relationships provide adolescents with a coherent schema that allows for judicious exploration of the environment and avoidance of its dangerous aspects.

Teaching and the organisation of schooling promoting learning and active participation

The students did not indicate an unwillingness to learn or study. However, many shared the idea that the studying and learning methods found in comprehensive school did not fit them:

In comprehensive school, it was expected that everybody would be similar. That all are good and able, basically the same. Here, they don't expect that. Every teacher will view what you're like. (Interviewee 10)

The different learning activities in vocational education provide the opportunity to find one's own way to learn. The use of various teaching methods requires the teacher to be able to use different methods and to guide learning in different ways.

Teachers have asked what the best way is for us to learn. Lately, we have worked a lot in groups. We are divided into small groups and study in different ways. So, that's because we said that we like to work in groups, and we study quite independently, and at the end, we go things through with the teacher. (Interviewee 13)

During the first year, the students had to learn to balance freedom and responsibility. Unfinished and delayed tasks had accumulated for some students. This

situation could prompt the student to perform and finish tasks. For many students, the on-the-job learning period not only helped them to ascertain their choice of career but also provided them with an important motivation to study:

After the on-the-job learning period, I realised how important it is to study. Before that, I thought that it's just boring. (Interviewee 14)

The on-the-job learning period is not just for learning to use skills in practice. Also, Meijers et al. (2013) indicated that a career dialogue at the school or in the workplace can contribute to career identity development and learning motivation.

Teaching and the organisation of schooling hampering learning and participation

This sub-theme provides insight into various relationships between the social environment, some of which might be perceived as minor (cf. Aarkrog et al., 2018), and student engagement in relation to research question 2. Many students reported that they had previously studied in much smaller classes than were found in vocational education. Adapting to large groups may take time; in a large class, students felt that they had to wait longer for their turn or that it was harder to get the teacher's attention. The instructions given by the teacher at a general level could be easily ignored. Sometimes classes were combined or otherwise switched in the middle of the first year. The students had to get used to the new group and new teachers. Some newly-built friendships broke down. The ability of young people to self-direct is emergent, and adolescents cannot always respond adequately to these situations. Students experience situations as frustrating and are not always able to solve them in the best possible way:

It is so annoying because we have people in the class who don't know how to keep their mouth shut. They just make noise. I left in the middle of the last lesson because I was so irritated. There was such a brawl, I got distressed, so I just scrambled. (Interviewee 4)

Indeed, Lefever (2012) noted that poorly behaving students' actions may contribute to others feeling disengaged or that they don't belong to the same space.

The long school days, besides causing some uncertainty about coping, also reduce the students' motivation and attitude toward the school day. Some thought that the learning pace impedes the development of the student's own active role:

It would perhaps be better if there were fewer students in the class. Then maybe you would have more time to ask the teacher. I feel that the pace is so fast that you don't necessarily have time to ask when there is something on your mind. (Interviewee 14)

Vocational education institutions are large. The focus of activities may not always be on student's learning but also on the functioning of the organisation, and it

does not always seem purpose-built from a student's perspective. If, for example, a school day ended before the beginning of remedial instruction, the waiting was considered pointless. The pauses were not used for studying but were considered useless:

It would be nice to know that if you have passed something then there is no need to come. But they never tell you that. Sometimes we have a three-hour break, but then I just leave school. I won't wait here. (Interviewee 1)

Discussion

This study sought to explore student engagement at the start of vocational education. Firstly, we wanted to assess how the level of certainty a student has about his/her career choice is related to student engagement. Students who were more confident about their career choice ranked higher in terms of active effort and reciprocal relationships with teachers and, therefore, may receive more attention from their teachers. Thus, it might be beneficial at the beginning of studies to take particular notice of quieter students, bearing in mind the proposals of Nielsen (2016) and Lippke and Wegener (2014) that engagement develops every day in active cooperation between students and teachers. Moreover, Xerri et al. (2018) concluded that better teacher-student relationships lead to lower perceptions of workload as students ask more questions and obtain more feedback. However, this data showed no relationship between a sense of belonging and students' certainty about their career choices. Thus, being unsure of one's career choices does not automatically make one feel like an outsider in VET.

The uncertainty regarding career choices that emerged in the quantitative data appeared even more complex in the qualitative material. The findings show the extent of students' uncertainty. It is not just a question of 'Do I like this?'. It also involves questions like 'Am I up to this?' and 'Do I want to do this for the rest of my life?' Students sought assurance for their career choices and coping abilities in several social environments, which leads us to the second research question. How is the social environment related to student engagement?

This study supports the findings of previous research (Elffers et al., 2012; Li, Lynch, Calvin, Liu & Lerner, 2011), which shows a strong connection between peer support and student engagement. Perceived support from friends influenced all dimensions of engagement in this study. Li et al. (2011) noted that peer support appears to become more important as adolescents get older.

The present study offers a new perspective as a significant observation in this research was the connection between adult contact and student engagement. About 12% of the students were in contact with fewer than three adults in a week. These students ranked significantly lower in terms of active effort and reciprocal relationship with teachers. As Lawson and Lawson (2013) suggested, students' engagements in other social settings may influence their engagement in school.

One might expect that students with limited adult contact would try to benefit from connections in school, but this does not seem to be so simple (cf. Elffers, 2013). Also, those students who had less contact with adults often felt that they must behave more adult-like in school than they actually are. It might be the case that, as vocational education and training are so clearly connected to working life, those students with limited adult contact also possess limited information about working life. Alternatively, they may simply have less experience communicating with adults. In the qualitative data from this study, students also discussed the significance of having close adult contacts who support their beliefs in their own abilities.

In relation to the issue of student engagement, the study highlights that individual ways of learning and teachers' abilities to use various teaching methods were appreciated as they promoted students' perceptions of adequacy and capacity.

This study has some limitations. The results of this study might give a more positive picture of student engagement in VET due to the large number of absent students during the data collections. It is likely that those who were more engaged were in school and chose to participate. The social environment of students in this study comprises mainly school and family due to the Finnish school-based model of VET. However, regardless of the country or educational system, the significance of peer support should be recognised. Similarly, students with less adult contact are probably at risk for lower engagement. According to Castejon (2011, pp. 17–21), the social status that arises from a vocational qualification is powerful in shaping personal identity. Thus, it might be that in an apprenticeship, a certain social status is gained earlier as basic skills are learned and co-workers play a more significant role in engagement.

Conclusion

This study used quantitative and qualitative approaches to examine student engagement at the beginning of VET, a period that has been less studied. According to the results, students deal with a variety of feelings of insecurity at the beginning of their studies. In addition, students' engagement and career choices are strengthened by the support and confirmation they receive, the students' interest in their studies, their general abilities and their coping skills. Furthermore, this process continues throughout the first year of studies.

In line with previous research, peer support was an important issue promoting student engagement. Having friends at school diminished feelings of insecurity and co-operating with friends eased the sense of inadequacy. Also, students' contact with adults outside school supports engagement. According to the results, teaching and the organisation of schooling may promote or hamper learning and active participation. Large classes, long days and a fast learning pace were found

to hamper learning and active participation. The heterogeneous group of first-year students benefits from various learning activities, including, for example, group work, oral presentations, field tasks and practical exercises at school and, naturally, actual work during on-the-job learning periods.

Practical implications for VET are to find time for students to share and process these feelings and questions, as students talked openly about these themes in the interviews.

Notes on contributors

Satu Niittyalahti is a PhD candidate at the Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research interest is focused on student engagement in vocational education.

Johanna Annala, PhD, is a senior lecturer (higher education) at the Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research interests include curriculum as social practice, research-teaching nexus, and student and staff engagement.

Marita Mäkinen, PhD, is a professor of education (teacher education) at the Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research interests include teacher education, teachers' professional learning, inclusive education, student engagement and participatory pedagogy.

References

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C.H., Mariager-Anderson, K., & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111-129.
- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102-120.
- Act on Vocational Education. (2017). Finnish Acts of Parliament, 2017:531. Retrieved March 6, 2019, from <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues on the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Bennett, J. (2007). Work-based learning and social support: Relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187-214.
- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education + Training*, 58(6), 613-628.
- Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 17(1), 1-17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Castejon, J-M. (2011). *Developing qualifications frameworks in EU partner countries: Modernising education and training*. London: Anthem Press.
- Conway, J., Brazil, S., & Losurdo, M. (2012). Findings from an evaluation of a school-based VET programme in an Area Health Service in New South Wales, Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(2), 127-143.
- Davis, C. (2013). *SPSS for applied sciences: Basic statistical testing*. E-book. Retrieved December 10, 2018, from <http://web.a.ebscohost.com.helios.uta.fi/>
- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545-562.
- Elffers, L., Oort, F.J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.
- Fabrigar, L.R., & Wegener, D.T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.

- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 1–16.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J.A., Wang, M-T., Linn, J.S., Hofkens, T.L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43(6), 5–15.
- Ginevra, M.C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *Career Development Quarterly*, 63(1), 2–15.
- Greenhaus, J., & Parasuraman, S. (1999) Research on work, family, and gender: Current status and future directions. In G.N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 391–412). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jelas, Z.M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N.A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221–240.
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723–741.
- Kahn, P.E. (2014). Theorising student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005–1018.
- Keller, B.K., & Whiston, S.C. (2008). The Role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217.
- Knapp, T.R., & Brown, J.K. (1995). Focus on psychometrics; Ten measurement commandments that often should be broken. *Research in Nursing & Health*, 18(5), 465–469.
- Kuh, G.D. (2003). What we're learning about student engagement from NNSE? Benchmarks for effective educational practices. *Change*, March/April, 24–32.
- Lawson, M.A., & Lawson, H.A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479.
- Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23–47.
- Lefever, R. (2012). Exploring student understandings of belonging on campus. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 126–141.
- Li, Y., Lynch, A.D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R.M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329–342.

- Lippke, L., & Wegener, C. (2014). Everyday innovation: Pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 391–376.
- Louw, A.V. (2013). Pedagogical practices in VET: Between direct and indirect teacher approaches. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1), 1–16.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47–66.
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 198–213.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* [Statistical Methods of Behavioral Sciences]. Helsinki: Tammi.
- Official Statistics of Finland. (2016). *Koulutukseen hakeutuminen* [To apply for education]. Retrieved February 19, 2018, from http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html
- Parker, J., & Benson, M. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse and delinquency. *Adolescence*, 39(155), 519–530.
- Reeve, J., & Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350–353.
- Schultheiss, D.E.P. (2007). The emergence of a relational cultural paradigm for vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 191–201.
- Teräs, M. (2017). Transforming vocational education and training in Finland: Uses of developmental work research approach. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(2), 22–38.
- van Uden, J.M., Ritzen, H., & Pieters, J.M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, (January), 21–32.
- Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 89(5), 151–161.

- Violainen, M., & Stenström, M-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 81-106.
- Xerri, M.J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher education*, 75(4), 589-605.



To kontekster – to skrivepraksiser? Skriving i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen

(Two contexts – two writing practices? Writing in school and enterprises of Technical and Vocational Education and Training)

Ellen Beate Hellne-Halvorsen

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge (ehalvors@oslomet.no)

Abstract

The topic of this article is literacy and writing practices in Technical and Vocational Education and Training (TVET). In Norway, TVET is organised as two years in school context followed by two years in enterprise. Based on a socio-cultural theoretical approach, the research question is: *How is writing practiced in school and enterprise – as similar or as different practices?* Writing skills are integrated in curriculum and part of vocational competences. Teachers and trainers are committed to work with and develop writing skills to students and apprentices. Different contexts may imply different writing practices by transfer and transformation from school to enterprises. My research shows that this is not the case, as writing in both contexts is mainly mediating learning outcomes from the school-based curriculum and not related to writing competences required in work life. The main purpose of writing practices is to assess and control skills and knowledge, related to vocational specific terminology and argumentation. Teachers and trainers appear to be main target group and not writing to different target groups in students' and apprentices' future working life as trained workers. These findings also indicate that generic or trans-contextual writing skills are not prioritized in neither of these contexts.

Keywords: writing practices, transfer, transformation, vocational education and training, vocational teachers and trainers



Innledning

Arbeidslivet preges i dag av raske endringer både i arbeidsorganisering og i arbeidsinnhold. Det snakkes om "den fjerde industrielle revolusjon" (SINTEF, 2015) eller "the new work order" (Gee, Hull, & Lankshear, 1996). Utviklingen indikerer kontinuerlig tilegnelse av nye kompetanser hos alle i arbeidslivet for at de skal være i stand å møte nye utfordringer, effektivitetskrav og å tilpasse allerede etablert kompetanse til stadige omstillinger. Teknologisering og skriftkompetanse – det å lese og skrive ulike type tekster – framheves som vesentlig kompetanse for å mestre arbeidsoppgaver i et omskiftelig arbeidsliv (Gee & Hayes, 2011; Grossman & Salas, 2011; SINTEF, 2015). Bruk av teknologi og skrift betinger hverandre gjensidig og preger alle yrker, også de yrker som vi tradisjonelt regner for å være lite skriftbaserte og teknologiserte (Karlsson, 2006; Karlsson & Nikolaidou, 2016). Vi snakker om et tekstbasert arbeids- og samfunnsliv.

Endringer i arbeidsinnhold innebærer også en stadig justering i forståelsen av kompetansebegrepet. Generelt indikerer begrepet summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger i en gitt kontekst (Europakommisjonen, 2012; Rychen & Salganik, 2001). De siste 10–15 årene har særlig oppmerksomheten vært rettet mot komponenten *ferdigheter* eller "skills". Dette reflekteres i læreplanverket for grunnopplæringen i Norge som i 2016 endret kompetansebegrepet til

... evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv eller på det personlige plan. (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

Forklaringen på større vektlegg av ferdigheter er at disse ansees å romme nøkkelen til arbeidslivets stadig nye kompetansebehov ("key competences"). Ferdigheter kan forstås og forankres bredt – som kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU, 2018; OECD, 2017). Et fellestrekk for ferdigheter generelt er at de etterspørres og brukes i ulike situasjoner og kontekster, som overførbare ferdigheter eller "transferable skills" (Filliettaz, Billett, Bourgeois, Durand & Poizat, 2015; Losa & Filliettaz, 2017; Nägele & Stalder, 2017). Overførbare ferdigheter har ulike betegnelser avhengig av hva disse vektlegger innenfor ulike områder. I engelsk terminologi benyttes blant annet "basic skills", "generic skills" og "employability skills" for slike overførbare ferdigheter (Nägele & Stalder, 2017). Ferdigheter som synes å gå igjen for alle er skriftkompetanse, kommunikasjon, evne til samarbeid og ferdigheter i bruk teknologiske verktøy. Denne artikkelen har perspektiv hvordan skriving brukes i to ulike kontekster og hvorvidt overføringen fra skole til bedriftsdelen i fag- og yrkesopplæringen også indikerer endringer og tilpasninger til nye kontekster. Begreper som "transfer" og "transformasjon" er derfor sentrale i studien.

Innramming og forskningsspørsmål

Arbeidslivets behov for nye kompetanser har implikasjoner for utdanning og opplæring av framtidige yrkesutøvere. Da norske skolemyndigheter integrerte grunnleggende ferdigheter i alle fag gjennom hele grunnopplæringen (fra 1. til 13. skoleår) med skolereformen Kunnskapsløftet (2006), var formålet å gjøre alle til mer kompetente samfunnsdeltakere og forberede elever og lærlinger på yrkesoppgaver i arbeidslivet (St.meld. nr 30 (2003-2004), 2004). Grunnleggende ferdigheter, som omfatter skriving, lesing, muntlig, IKT og regneferdigheter, forankres til den engelske termen *literacy*. I norsk kontekst forstås begrepet som tekstkyndighet og forklares nærmere som "en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn" (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Skriving inngår som ett viktig element i tekstkyndighet.

Denne artikkelen har perspektiv på skriving i fag- og yrkesopplæringen som en overførbart ferdighet fra en kontekst til en annen – fra skoledelen til bedriftsdelen av opplæringen. Skrivearbeid i yrkesopplæringen realiseres som integrert element i ulike læringsaktiviteter (Hellne-Halvorsen, 2014). Med opplæringens formål som bakteppe er problemstillingen for denne artikkelen følgende: *Hvordan praktiseres skriving i de to læringskontekstene skole og bedrift – som like eller forskjellige praksiser?* Perspektivet for undersøkelsen ligger altså på om skrivepraksisene endrer karakter med overføring fra skole til bedrift, spesielt med tanke på opplæringens hovedformål og den stadig tettere forankringen til arbeidslivet gjennom opplæringsløpet.

For å belyse hovedproblemstillingen nærmere, vil artikkelen kunne gi svar på følgende forskningsspørsmål: 1: Hvordan praktiserer yrkesfaglærere (programfaglærere) og instruktører skriving innenfor de to kontekstene? 2: Overføres og transformeres skrivepraksiser fra skolekonteksten til bedriftskonteksten? 3: Harmoniserer skrivepraksiser innenfor de to kontekstene med utdanningens hovedformål om å forberede elever og lærlinger på framtidige skriftbaserte yrkesoppgaver?

To kontekster: Skole og bedrift

Veien fram til fag- eller svennebrev i Norge skjer normalt med to års opplæring i skole (videregående kurs 1 og 2, forkortet vg1 og vg2) og to år i bedrift (videregående kurs 3, forkortet vg3). Disse to arenaene innebærer opplæring innenfor to ulike kontekster. Det er flere forhold som skiller disse kontekstene. Skoledelen har obligatoriske fellesfag (norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk, kroppsøving) og brede tilbud av programfag (yrkesfag). Mye av elevenes læring skjer innenfor tradisjonelle klasseromskontekster og i skolens verksteder, preget av lærerens pedagogiske tilrettelegging. I bedriftsopplæringen går elevene over som lærlinger og skal anvende yrkeskunnskapen i praktisk arbeid, der siste året

gir inntjeningsmuligheter med fag- eller svenneprøve som avslutning. Her er instruktør eller opplæringsleder ansvarlig for opplæringen. De to læringskontekstene bindes likevel sammen av særlig to forhold som representerer noe nytt med Kunnskapsløftet.

Det ene er faget *yrkesfaglig fordypning* (YFF) som tilbys i skoledelen av opplæringen, og som utgjør i underkant av 20–30 prosent av det totale timetall i læreplaner for fag på henholdsvis vg1 og vg2. YFF følger læreplaner for de to årene i bedrift (vg3), men som trekkes inn i skoledelen for dette faget, og videreføres når elevene går over som lærlinger i bedrift. Hovedintensjonen med YFF er at elevene skal få praktisk erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver som karakteriserer de ulike yrkene som utdanningsprogrammet leder til ved utplassering i bedrifter, og gi elevene "mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet" (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1). På denne måten kan YFF bidra til å skape sammenheng i opplæringen ved å la elevene prøve ut og anvende yrkeskompetansen i de to kontekstene.

Det andre forholdet som kan skape sammenheng mellom de to kontekstene, er integreringen av de fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Som integrert i alle fag og dermed som fagrelevante ferdigheter, poengteres det at "alle lærere og instruktører har derfor ansvar for at elever og lærlinger utvikler de grunnleggende ferdighetene gjennom arbeidet med de ulike fagene" (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 4). Det er viktig å merke seg her at lærere og instruktører ikke bare skal "holde på med skriving" i fagene, men er forpliktet til å *utvikle* elevenes ferdigheter som har relevans for faget og det yrket de utdanner elever og lærlinger til.

Forskning på skriving i yrker og yrkesopplæring

Interesse for kompetansevurdering og grunnleggende ferdigheter (*basic skills*) i yrker og yrkesopplæring har vært økende de siste ti-årene, blant annet gjennom flere internasjonale storskala-undersøkelser som også omfatter nordiske forhold. IALS (International Adult Literacy Study) hadde til hensikt å måle voksnes (15–65 år) leseferdigheter av ulike type tekster. Det påfølgende programmet PIAAC (International Assessment of Adult Competencies) har særlig hatt fokus på arbeidsbaserte ferdigheter i lesing og problemløsning (OECD, 2009). VET-LSA (International Comparative Large Scale Assessment in Vocational Education and Training) er en internasjonal komparativ undersøkelse av læringsutbytte til elever i yrkesopplæringen. Likeledes har COMET-modellen (Competence Development and Assessment in TVET) (Rauner, Heinemann & Hauschildt, 2013) og den norske varianten av denne, MECVET (Measuring Vocational Competence Development) (Lahn & Nore, 2018), som overordnet mål å vurdere yrkeskompetan-

sen til elever og lærlinger i fag- og yrkesopplæringen. Ingen av disse undersøkelsene har fokus på skrivepraksiser og skriftlige ferdigheter som arbeidslivet etter spør (Nore & Lahn, 2014).

I nordisk sammenheng er forskning på skriving innenfor det yrkesfaglige feltet relativt beskjeden. Men med stadig større behov for skrivekompetente deltakere i samfunn og arbeidsliv, har også forskningsinteressen økt for skrivepraksiser i ulike yrker. Det dokumenteres at så å si alle yrker bruker skriving, gjerne i kombinasjon med lesing og muntlige samtaler, også yrker som vi tradisjonelt ikke forbinder med tekstbaserte aktiviteter (Karlsson, 2006, 2009; Karlsson & Nikolaidou, 2016). Arbeidsbasert skriftkompetanse og yrkesrettet skriving i arbeidslivet innebærer kompleks skrivekompetanse rettet mot ulike målgrupper, formål og bruk av ulike tekstsjangre (Blikstad-Balas, Roe & Klette, 2018; Filiattaz et al., 2015; Paul, 2017). Samtidig viser arbeidslivets skriftbruk liten sammenheng med den skriving og lesing som praktiseres i skolekonteksten. Slike funn utfordrer den tradisjonelle praksisbaserte yrkesutdanningen og ikke minst relasjonen og koherensen mellom skolekontekst og arbeidslivskontekst.

Når det gjelder yrkesopplæringen, har forskningen i hovedsak vært konsentrert omkring yrkespedagogikk og praksisbasert læring, kjønn, makt og dannelse (Hiim, 2009; Johansen, 2015; Sylte, 2017; Vagle & Møller, 2015). Noen få studier tematiserer yrkesfaglæreres skriftbruk og skrivepraksiser som viser at de bruker skriving medierende for at elevene skal lære fag, men som i liten grad er rettet mot komplekse skrivepraksiser i arbeidslivet (Hellne-Halvorsen, 2014; Lindberg, 2006). Andre studier har perspektiv på yrkesfagelevenes lingvistiske skrivekompetanse (Nyström, 2000), og elevenes skriftbruk i opplæringen (Westman, 2009). Som et delprosjekt av MECVET-prosjektet, ble elevers og lærlingers skrivekompetanse sammenlignet med hensyn til yrkesspesifikke og generiske skriveferdigheter, som både kaster lys over utvikling av ulike skriveferdigheter gjennom utdanningsløpet og implikasjoner ved skrivepraksiser i to ulike kontekster sett fra elev-lærlingeperspektiv (Hellne-Halvorsen, Lahn & Nore, 2018).

Svært få studier har perspektiv på overganger mellom skoleslag og klassetrinn (Evensen, 2006; Hellne-Halvorsen, 2014). Når det gjelder overgangen mellom skoledel og bedriftsdel av fag- og yrkesopplæringen, så er det særlig i forbindelse med evaluering av Kunnskapsløftet, gjort forskning på blant annet tilbudsstruktur og søkning, frafall og gjennomføring, pedagogisk og didaktisk sammenheng mellom de to kontekstene og vurderingsformer (Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe, 2010; Lier, Haaland, Sannerud & Karstensen, 2008; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Generelt er skriftbruk i de to kontekstene, og mer spesifikt læreres og instruktørers arbeid med skriving, og hvilke skrivepraksiser som eventuelt overføres fra skoledelen til bedriftsdelen, lite utforsket. Denne artikkelen er et lite bidrag til innsikt i dette feltet.

Teoretisk forankring og sentrale begreper

Sosiokulturell tilnærming

En sosiokulturell tilnærming til skriving betyr at skriving betraktes som sosial praksis. Konteksten rundt skrivearbeidet inkluderes i måten skriving realiseres på. Dette indikerer et samspill og en interaksjon mellom skriving og kontekst. Spørsmål her er hvilke faktorer i konteksten som skal trekkes inn når skriving som fenomen skal undersøkes. Eller sagt med andre ord; hvor går grensene for konteksten? Et smalt perspektiv på skriving er å betrakte skriving som *situert* der skriving interagerer med den konkrete, observerbare og faktiske situasjonen. Dette synet har paralleller til situert læringsteori (Lave & Wenger, 1991). Innenfor skriftforskning og forskning på språkbruk, vil det situerte perspektivet sammenfalle med begrepet *skrifthendelse* (literacy event), altså en hendelse der skrift brukes ved at man skriver, leser eller samtaler om noe som er skrevet (Heath, 2001; Karlsson, 2006). Mer eksplisitt relatert til skriving, bygger min forståelse på at konkrete og situerte faktorer som deltakere, artefakter og aktiviteter som utspiller seg i situasjonen, inngår i den situerte skrivehendelsen som medierende artefakter i skrivingen (Hamilton, 2000).

Et bredere perspektiv betrakter skrivearbeid i et gjensidig samspill med flere faktorer i konteksten som ikke nødvendigvis er konkrete og observerbare. Innenfor skriveforskning kjennetegnes et slikt perspektiv som økologisk og ideologisk, forklart med begrepet *skrivepraksis* (literacy practices) (Barton, 2007; Gee, 2003, 2008; Street, 2006). Her rettes perspektivet mot aktørenes holdninger og verdier, deres kulturelle forankring, fagbakgrunn og erfaringer, i tillegg til de konkrete faktorer og artefakter. Dette indikerer at kontekstens rammer og grenser så å si viskes ut. Skrivepraksiser kan i dette perspektivet, ikke bare forklares og forstås i samspill med de situerte omgivelser, der skriving utspiller seg, men også med forbindelser til andre kontekster, andre miljøer, interesser, bakgrunner eller erfaringer. Dette indikerer et gjensidig samspill eller dialektisk forhold mellom flere faktorer. Slik knyttes kontekster sammen som transkontekstuelle forbindelser (Brandt & Clinton, 2002, s. 337–356). Det transkontekstuelle perspektivet på skriving og skrift (lesing og skriving), representerer en ny forståelse av begrepet kontekst innenfor skriftforskningen og den angloamerikanske retningen *New Literacy Studies* (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984).

De to tilnærmingene, det situerte og det økologiske/ideologiske gir to ulike forståelser for skrivearbeid i fag- og yrkesopplæringen. Mens den situerte gir kunnskap om *hva slags* og *hvordan* skriving realiseres, vil den økologiske/ideologiske også gi kunnskap om *hvorfor* skriving brukes på den måten det gjøres. Dette siste er et viktig perspektiv etter min mening, når skriving studeres hos lærere og

instruktører som ikke primært har skriving og utvikling av elevenes skriveferdigheter som sin primære oppgave. I sum er likevel begge tilnærmingene sentrale i studiet av skrivearbeidet til lærere og instruktører.

Transfer og transformasjon

Når skriving skal studeres i fag- og yrkesopplæringen, omfatter dette skriving i to ulike kontekster. Samtidig dreier det seg om en helhetlig og sammenhengende utdanning. Det er derfor interessant å undersøke hva slags og hvordan skriving som element i yrkesopplæringen og yrkeskompetansen de to første årene i skolekonteksten, overføres til bedriftskonteksten. Og videre, om skrivepraksiser i skolekonteksten endrer seg når skriving praktiseres i bedriftskonteksten. Sagt med andre ord ligger perspektivet på om det i overgangen mellom de to kontekstene markeres en endring eller en sammenheng i skrivepraksiser i fag- og yrkesopplæringen sett under ett. I denne sammenheng finner jeg begrepet *transfer* relevant.

Transfer handler i tradisjonell forstand om å overføre og anvende kunnskaper, ferdigheter eller fenomen fra en kontekst til en annen (Aarkrog, 2012, s. 19; Spetalen & Sannerud, 2013). For fag- og yrkesopplæringen vil skoledelen og bedriftsdelen representere to ulike kontekster, som gjerne betegnes som henholdsvis en opplæringskontekst og anvendelseskontekst¹. Fordi kontekstene er forskjellige, må vi anta at det neppe overføres identiske kunnskaper, praksiser eller ferdigheter. Det skjer gjerne en transformasjon, en omforming, når det lærte skal anvendes i nye kontekster. For å betone den komplekse læringsprosessen i transformasjonen, må oppmerksomheten rettes mot mentale, sosiale og organisatoriske forandringer (Jørgensen, 2011; Nägele & Stalder, 2017; Saks, Salas & Lewis, 2014). Slik sett kan transformasjon være et egnet begrep, som i nyere litteratur erstatter transferbegrepet. Men ettersom anvendelse av kunnskap og ferdigheter sjelden gjentas som kopier, som identiske størrelser, men tilpasses konteksten det skal brukes i, finner jeg at transformasjon ligger implisitt i transferbegrepet. Undervisning, som i hovedsak må knyttes til skoledelen av opplæringen, har som utgangspunkt at elevene skal kunne anvende og bruke sine kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger (Aarkrog, 2012, s. 23). Skriveferdigheter og skrivepraksiser betraktes på denne måten som overførbare eller "transferable" ferdigheter (Nägele & Stalder, 2017). Dette harmonerer med selve formålet for opplæringen, der elever og læringer skal kunne overføre sine kunnskaper og ferdigheter til arbeidslivets stadig skriftende yrkesoppgaver.

Det finnes ulike teoretiske innganger til forståelse av begrepet transfer. Den tradisjonelle forankres til en kognitiv læringsteori der det lærte betraktes som individuell og kontekstuavhengig med intensjon om at det kan overføres til nye kontekster. En motsats til dette finner vi i sosiokulturell teori om situert læring (Lave & Wenger, 1991), der læring skjer ved situasjonsbasert deltakelse eller interaksjon med andre i et praksisfellesskap og som kontekstavhengig læring. Et

bredere sosiokulturelt perspektiv på transfer og læring poengteres av Jørgensen, som ser transfer som læring på tvers av kontekster der "... the learned, the learner and the context are all transformed" (Jørgensen, 2011, s. 5). Her legges vekt på det gjensidige samspillet mellom det lærte, individet selv og de organisatoriske rammene eller konteksten. Det er med andre ord flere faktorer som gjensidig spiller sammen i transfer eller overføring mellom kontekster. Dersom vi betrakter fenomenet skrivepraksiser i et slikt transferperspektiv, indikerer denne forståelsen verken en ensidig vektlegging av det kognitivt individorienterte eller det situerte, men på skrivepraksiser som et grenseoverskridende (*boundary crossing*) fenomen (Kilbrink, 2013, s. 8). En hypotetisk inngang til skrivepraksiser i to ulike kontekster vil da innebære at individet, som ansvarlig for opplæringen, skifter fra å være yrkesfaglærer til instruktør i bedrift, konteksten forandrer seg fra skole til bedrift, og det lærte, altså fenomenet skrivepraksiser, antas å transformeres i et gjensidig samspill med disse faktorene.

Empiri og metode

Datagrunnlaget som det vises til i denne artikkelen baseres på en mikroetnografisk studie, med perspektiv på sosiale praksiser og kontekst, knyttet til skriftbruksetnografien (Karlsson & Strand, 2012, s. 120–131). Sentrale begreper innenfor denne retningen er de situerte skrifthendelser og de økologiske og transkontekstuelle skriftpraksiser, som i denne artikkelen avgrenses til skriving (og ikke lesing). Mikroetnografiske studier på skriving konsentrerer seg om lokale avgrensede arenaer, med relativt få informanter. Det innebærer bruk av metoder som observasjon og intervju (Silverman, 2008, s. 67).

Dataene er ulikt fordelt mellom yrkesfaglærere i skolekonteksten og instruktører i lærebedrift. Hovedvekten ligger på observasjon og intervju av yrkesfaglærere, mens det bare er foretatt intervju av instruktører. Dette gir dataene fra yrkesfaglæreres skrivepraksis større forklaringskraft enn dataene fra instruktører. Instruktørens skrivepraksiser, slik de uttaler seg om dette, vil ikke kunne sammenholdes med yrkesfaglærernes i et likeverdig forhold. I et komparativt perspektiv kan de bare benyttes som begrensede eksempler på tendenser for hvordan skriving praktiseres i lærebedrift overfor lærlinger.

Mer konkret hentes dataene knyttet til yrkesfaglærere fra to videregående skoler og tre utdanningsprogrammer, nemlig Teknikk og industriell produksjon (TIP), Helse- og oppvekstfag (HO) og Design og håndverk (DH). Det dreier seg om til sammen ni yrkesfaglærere på vg1 og vg2 (Hellne-Halvorsen, 2014). Data fra instruktørene er ikke benyttet i min studie fra 2014, men brukes her for første gang i analysen til denne artikkelen. Disse dataene korresponderer med de tre utdanningsprogrammene; én arbeider i kostymeavdelingen i NRK (Norsk rikskringkasting) (DHvg3 - kostymesyerfaget), den andre i en mekanisk bedrift (TIPvg3 - industrimekanikerfaget) og den tredje i fylkets ambulansetjeneste

(HOvg3 – ambulansefaget). Yrkesfaglærere og instruktører korresponderer faglig innenfor samme område.

Intervjuene av både yrkesfaglærere og instruktører ble gjennomført med lydopptak og fulgte en semistrukturert og forberedt intervjugaid. Intervjuene hadde form av en faglig samtale (Kvale, 2006). Styrken ved kvalitative intervjuer er at de får fram et komplekst bilde av informantenes livsverden og erfaringer. Det vesentligste var likevel å få fram deres synspunkter og erfaringer med skriving og skriftlige ferdigheter i deres opplæring. Observasjoner av yrkesfaglæreres undervisningspraksis var motivert ut fra ønske om dels mer solid kunnskap om hvordan de arbeidet med skriving i fagene, dels som komplementerende data til intervjuene.

Gjennom hele forskningsprosessen, fra datainnsamling, transkribering av intervjuer og feltnotater av observasjoner til analyse av dataene, har jeg forsøkt å være bevisst min rolle som forsker ved å innta et emisk, eller tilbaketrukket rolle (Creswell, 2007), og fastholde perspektivet på informantenes praksiser, holdninger og erfaringer. I kvalitativ forskning er forskeren selv hovedinstrumentet, og derfor er bevissthet om forskerrollen helt essensielt for forskningsresultatene validitet. For å sikre størst mulig validitet, har det derfor vært viktig at jeg ikke framstår med mitt paradigme, min teoriforankring eller mitt verdisyn. Perspektiv på både hva lærerne sier at de gjør og hva de faktisk gjør (triangulering) bidro til å styrke validiteten av dataene.

Rammefaktorer: Læreplanenes krav til skrivekompetanse

I Kunnskapsløftets læreplaner for fag og fagområder finner vi krav til skriftlige ferdigheter, dels uttrykt eksplisitt i begynnelsen av hver læreplan, dels integrert i kompetansemål. Disse er ment å være retningsgivende for lærere og instruktører i deres arbeid med skriving i fagene, for hvilke skriftlige ferdigheter som kreves i faget og for elevens og lærlingens framtidige yrkesliv. Et fellestrekk for hvordan de skriftlige ferdighetene er formulert i begynnelsen av hver læreplan, både for skoledelen (vg1, vg2) og for bedriftsdelen (vg3) av opplæringen, er vektleggingen av det framtidsrettete og yrkesrettete perspektivet. Her heter blant annet på HO at å kunne uttrykke seg skriftlig (og muntlig) "... innebær å kommunisere med andre menneske ..." (vg1). Og videre på ambulansefaget på vg3 kreves "...å kommunisere med ulike samarbeidspartnere [...] i stressede situasjoner". For utdanningsprogrammet TIP innebærer skriftlige ferdigheter "... å beskrive, forklare og dokumentere arbeidsoppgavene" (vg1), og i industrimekanikerfaget kreves "... å utarbeide rapporter og dokumentasjon knyttet til utførte arbeidsoppgaver" (vg3). På DHvg1 er "... kommunikasjon om estetikk, design og produksjonsprosesser med kunder, kolleger, leverandører og andre samarbeidspartnere [...] sentralt", en formulering som også gjentas for kostymesyerfaget på vg3

(Utdanningsdirektoratet, 2006, 2012). Vi ser med andre ord at yrkesretting av læringsaktiviteter, som også innebærer skriving, er et vesentlig formål. Og fremfor alt indikerer yrkesrettingen at skriving rettes mot ulike målgrupper i arbeidslivet.

Kompetansemålene angir den kompetansen elever og lærlinger skal inneha etter endt opplæring. De integrerte skriftlige ferdighetene uttrykkes ved forskjellige handlingsverb i mange av kompetansemålene. Jeg betegner disse som tekstorienterte kompetansemål, i motsetning til de praksisorienterte målene (Hellne-Halvorsen, 2014, s. 52–53). De tekstorienterte kompetansemålene skiller ikke nødvendigvis mellom muntlig og skriftlig tekstarbeid. Utdanningsprogrammet HO skiller seg ut med overvekt av tekstorienterte kompetansemål i skoledelen av opplæringen, der de skriftlige ferdighetene blant annet innebærer å *gjøre rede for, drøfte, forklare, vurdere*. På TIP skal elevene *beskrive, forklare og vurdere*, mens kompetansemålene på DH innebærer at elevene skal *reflektere over, vurdere, begrunne, argumentere og beskrive* kunnskap og praktisk arbeid. Det er med andre ord en sammensatt skrivekompetanse som kreves av elevene i skolekonteksten av opplæringen.

Læreplanen for bedriftsopplæringen, vg3-planen (Utdanningsdirektoratet, 2016a), har naturlig nok overvekt av de praksisorienterte kompetansemålene. Men også her kreves arbeid med tekst. I Ambulansefaget (HO) skal lærlingene blant annet *drøfte, kommunisere, planlegge, dokumentere, vurdere* og *gjøre rede for* diverse arbeidsoppgaver. I industrimekanikerfaget (TIP) skal lærlingene *planlegge, redegjøre for, dokumentere* og *registrere* arbeid, og Kostymesyerfaget (DH) innebærer ferdigheter i å *analysere, vurdere, gjøre rede for, vurdere* og *dokumentere*.

Krav til skrivekompetanse i de to kontekstene, skole og bedrift, har klare fellestrekk. Forskjellen er at disse er mer forankret i praktisk arbeid i bedriftsopplæringen enn i skolekonteksten, der det også kreves skriftlig arbeid i tilknytning til kunnskapsstoffet fra læremidler og til yrkesteori.

Analyse

Yrkesfaglærere og instruktører har med Kunnskapsløftet ansvar for å utvikle skriveferdigheter til elever og lærlinger for å forberede dem på et tekstbasert arbeidsliv. Skrivearbeidet må med andre ord sikte inn mot å gjøre elever og lærlinger kompetente til å kommunisere faglig og relevant som ferdig utdannende fagarbeidere både med kolleger, samarbeidspartnere innad i en bedrift eller institusjon og utad med kunder, klienter og pasienter. Et sentralt spørsmål er om skrivearbeid i skole og bedrift reflekterer dette, både med hensyn til en fremoverrettet og yrkesrettet praksis, og med hensyn til om skriveferdighetene til elever og lærlinger vurderes som tilstrekkelige i et slikt perspektiv. Med andre ord er den sentrale inngangen her hva som kjennetegner skrivearbeidet til lærere og instruktører, og hvordan dette skrivearbeidet realiseres i de to kontekstene skole

og bedrift. I denne artikkelen presenteres noen sentrale funn fra yrkesfaglæreres og instruktørers skrivepraksiser.

Skolekontekstens skrivepraksiser

Yrkesfaglærere i de tre utdanningsprogrammene uttaler alle at det er mye skriving i programfagene. Dette skyldes ikke minst programfaget *Kvalitet og dokumentasjon*² (og varianter av dette) som er kommet inn i flere utdanningsprogrammer, og som innebærer at elevene skal dokumentere, vurdere og reflektere over utført eller planlagt praktisk arbeid eller læringsaktiviteter. Det er flere felles trekk for skrivearbeidet slik det realiseres som situerte hendelser i programfagene. Et sentralt trekk er at yrkesfaglærerne benytter ulike artefakter som medierer skrivearbeidet. Lærebøker, digital programvare, utførte praktiske arbeidsoppgaver og skriveskjemaer for utfylling benyttes av alle yrkesfaglærere. Her er det særlig skriveskjemaer som utmerker seg. De er tenkt som holdepunkter og retningslinjer for elevenes skriving ved at de kan skrive etter konkrete anvisninger, i åpne rubrikker og skrivelinjer, "det er enkelt for elevene, de får noe å forholde seg til og da blir det enklere å skrive og fylle ut", sier en yrkesfaglærer på DH. Blant annet kan det å skrive dokumentasjon i form av en logg over utført arbeid, struktureres etter punktene *hva, hvordan og hvorfor* (DH), eller etter mer spesifikke punkter som *planlegging, gjennomføring, evaluering og oppmøte* der hvert punkt har flere underpunkter (TIP).

Et annet fellestrekk for yrkesfaglærerne er at mange av skriveoppgavene som de utarbeider gjengir kompetansemål fra læreplanen i faget med dechiffrede måloppnåelser, som ofte kobles til både elev- og lærervurdering. Her tar yrkesfaglærerne utgangspunkt i handlingsverbene i kompetansemålene og nivådifferensierer disse. Blant annet tolkes kompetansemålet; *Drøft hvordan endringer i samfunnet påvirker yrkesutøvelsen i oppvekst-, helse- og omsorgssektoren*, (HOvg1), på laveste nivå som *nevne noen endringer ...* (karakter 2), på middels nivå skal elevene *forklare hvilke endringer ...* (karakter 3–4) og på høyeste nivå skal elevene *drøfte hvordan endringer ...* (karakter 5–6). En vesentlig begrunnelse for å integrere kompetansemålene i oppgaveformuleringen er at elevene skal vite hva de blir vurdert etter. Det er særlig yrkesfaglærere på DH og HO som bruker læreplanens kompetansemål i skrivearbeidet og som skriveinstruksjoner.

Et tredje fellestrekk er at skriving brukes for å mediere elevenes kunnskapsbygging. Et gjennomgående argument fra alle yrkesfaglærere er at "formålet med skrivingen er de [elevene] skal lære seg faget" (HOvg1). Mitt datamateriale viser at yrkesfaglærerne gjør dette på tre ulike måter, men som også viser at de legger litt ulik vekt på de tre måtene utdanningsprogrammene imellom. De tre måtene som skriving brukes på for å bygge elevenes kunnskap i fagene, betegner jeg som *kunnskapslagring, kunnskapsutvikling* og *metakunnskap* (Hellne-Halvorsen, 2014). Alle tre kan sammenfattes som *kunnskapsbyggende skrivearbeid*.

Kunnskapslagring knytter seg til definisjonsoppgaver av fagbegreper og spørsmål-svar-oppgaver. Til slike skriveoppgaver krever yrkesfaglæreren korte og presise svar, ofte i stikkordsform. Slike oppgaver skal gi den første grunnleggende introduksjonen til fagets terminologi og fagspråk (Askerøi, 1999; Hellne-Halvorsen, 2014; Lindberg, 2003b). Vi kan si at kunnskapslagrende skriveoppgaver medierer kunnskapens *hva*, og forankres gjerne i læreplanens kompetansemål der handlingsverbene er *forklare, nevne, gi eksempler på, definere*. Alle yrkesfaglærere på de tre utdanningsprogrammene legger stor vekt på at elevene skal beherske fagterminologi. Men det er særlig lærere på HO som utarbeider slike oppgaver for eksplisitt læring av kunnskapsstoffet på denne måten. For eksempel dreier en oppgave i programfaget Yrkesutøvelse på HO seg om å definere flere fagbegreper, blant annet "kultur, segresjon og levekår", og her fremstår læremidler og yrkesteori som viktigste artefakt. Kunnskapsutviklende skriveaktivitet gjør seg gjeldende på alle utdanningsprogrammer og krever ofte mer utførlig skriving. Også i slike oppgaver skal elevene skrive etter lærerens instruksjoner, enten gitt muntlig eller i form av skriveskjemaer. Svært ofte rommer slike skjemaer illustrasjoner, matematiske formler, tekstutdrag eller bilder, som multimodale tekster, og svært ofte gjengis kompetansemål fra læreplanen med dechiffrede måloppnåelser som rammefaktorer for elevenes skriving. Handlingsverb som *å gjøre rede for, drøfte, analysere eller beskrive* indikerer en argumenterende skrivekompetanse der elevene må begrunne, utdype eller gi eksempler fra kunnskapsstoffet, ofte i form av både tekst og semiotiske ressurser. Et eksempel fra DH kan illustrere denne type skriveoppgave: I faget "Materialkunnskap" skal elevene bruke skjema og skrive inn i rubrikker og åpne linjer om blant annet egenskaper og behandling av for eksempel silke, bomull eller ull. Læreren har integrert bilder og tekst fra eksterne kilder i skjemaet, samtidig skal elevene teste ut kvaliteten på det enkelte materialet ved fysiske og konkrete stoffprøver som finnes i klasserommet. HO-lærere på vg2 Ambulansefag utmerker seg ved å lage case-oppgaver knyttet til elevenes framtidige yrkesliv. Her skal elevene gjøre rede for forhold i en tenkt arbeidssituasjon.

Den siste kunnskapsbyggende skriveaktivitet betegner jeg som metakunnskap. Yrkesfaglærerne krever her i sine initierte skriveaktiviteter, at elevene skal ha et utenfraperspektiv på kunnskapen, elevene skal abstrahere kunnskapen sin og innta et metaperspektiv. Mer presist dreier det seg om å *dokumentere, reflektere over, vurdere og planlegge* praktiske oppgaver som elevene har jobbet med i skolens verksted eller fra utplassering i bedrift, gjennom faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Dette er handlingsverb som også går igjen i flere av kompetansemålene på alle de tre utdanningsprogrammene. Slike skriveaktiviteter indikerer at flere aspekter av yrkeskunnskapens *hva, hvordan og hvorfor* skal formidles skriftlig (Askerøi, 2005; Hellne-Halvorsen, 2014; Lindberg, 2003b), og fremstår også som den mest krevende skrivingen for elevene. På TIP og DH er dette den dominerende skrivebaserte kunnskapsformen, som ikke minst skyldes henholdsvis

programfagene "Dokumentasjon og kvalitet" og "Kvalitet og dokumentasjon". I Ambulansefaget på HO, vg2, praktiseres også case-oppgaver, som skal illudere realistiske situasjoner elevene vil erfare i yrkeslivet. Det er i slike skriveaktiviteter at de fagspesifikke sjangerbetegnelsene brukes. *Logg, rapport, dokumentasjon, framdriftsplan, sluttspurtrappreport, arbeidsplan* er noen av termene. Til alle sjangere utarbeider lærere holdepunkter eller gir elevene støttestrukturer for hva teksten skal inneholde av ulike momenter. En dokumentasjon fra TIP kjøretøy kan tjene som eksempel: Læreren har utarbeidet et skjema på til sammen fire sider, der forsiden skal inneholde navn, klasse, fag etc., mens hver av de andre sidene gir detaljert informasjon om hva som skal skrives til henholdsvis *rammefaktorer, dokumentasjon av arbeidsprosessen* og siste side skal romme *egenvurdering og refleksjon*.

I sum viser disse tre fellestrekkene av yrkesfaglæreres arbeid med skrivning at skrivepraksiser i skoledelen av fag- og yrkesopplæringen er rettet mot skolekontekstens innhold og virksomheter. De er ikke rettet mot elevenes framtidige arbeidsoppgaver i et yrke eller til ulike målgrupper de vil møte i yrkeslivet. Jeg karakteriserer denne form for skrivepraksis som bakoverrettet skrivning, i motsetning til en framoverrettet skrivning, rettet mot arbeidslivets tekstkulturer og skrivebehov.

Bedriftskontekstens skrivepraksiser

Intervjuer med instruktører innenfor de tre fagområdene avtegner visse tendenser i lærebedrifters skrivearbeid. I tråd med den praktiske delen av opplæringen som vg3 i bedrift innebærer, er det ikke overraskende at det er arbeidsoppgavene som medierer skrivearbeidet. Samspeillet mellom konteksten med arbeidets form og innhold, og hvordan skrivearbeidet realiseres er helt avgjørende. Det indikerer selvsagt variasjoner i hvordan skrivearbeidet praktiseres, for hvilke kriterier instruktørene setter for lærlingenes skrivearbeid, som teksttype og tekstenes innhold. Det er likevel slående likheter mellom de tre lærebedriftenes skrivehendelser.

For det første gir instruktørene holdepunkter for hvordan lærlingene skal utforme teksten sin, og for det andre dreier skrivehendelsene seg om dokumentasjon over utført arbeid: I bedriften som utdanner industrimekanikere skriver lærlingen logg hver dag som samles i en perm, som er ment å danne grunnlag for fagprøven. Loggen må ikke være for detaljert og ikke for lang, men beskrive hva som er gjort i løpet av dagen, ifølge instruktøren. Lærlingen i kostymesyerfaget kombinerer bilde og verbaltekst i dokumentasjonen. I et ferdig utarbeidet skjema limes bilder av produktet inn, ved siden av skriftlig dokumentasjon knyttet til blant annet arbeidsprosess, tidsbruk, kriterier for oppgaven og egenvurdering. Her integreres også kompetansemålene fra læreplanen for vg3 som lærlingen skal arbeide etter. Instruktøren poengterer at de forholder seg mye til læreplanens kompetansemål. Den samme holdningen har opplæringsleder for Ambulansefag som jeg intervjuet. Han følger "Kunnskapsløftet og vg3 planen tett", og

sier at "tekstene som lærlingene skriver er styrt av kompetansemålene". Også her dokumenterer lærlingene i forbindelse med ambulanseoppdrag, i form av journal som er en standardtekst.

Et tredje framtrekkende trekk ved skrivehendelser i bedrift er det kunnskapsbyggende formålet. Alle instruktører vektlegger læringsaspektet, og at skriving brukes for at lærlingenes skal utvikle kunnskapen sin. I industrimekanikerfaget vektlegges skriving for at lærlingene skal "huske og lære", instruktøren i kostymesyerfaget hevder at skriving er en nødvendighet i faget, "et viktig verktøy for å uttrykke seg faglig, med fagord", og hun sier videre at det ikke holder med bare bilder, men at "forståelsen av faget vises ved den skriftlige refleksjonen". Særlig viktig synes skriving og skriftlig formidlingsevne å være i Ambulansefaget. Lærlingene deltar i ambulanseoppdrag og skriver journal etter et oppdrag. I journalene skal lærlingene forene teorien og det praktiske, og de skal være pinlig nøyaktige, for som instruktøren sier, er journalene et "medisinsk dokument. Det som ikke er skrevet er heller ikke gjort", sier opplæringslederen og understreker at det er "det eneste dokumentet som kan framvises i en eventuell rettsak". Opplæringslederen framhever at skriftlig framstillingsevne er "*ekstremt viktig*".

Et fjerde fellestrekk for instruktørenes skrivearbeid er å forberede lærlingen på fagprøven. Den gjennomføres som en praktisk og skriftlig del, og skrivearbeid underveis i bedriftsopplæringen har særlig fagprøven som siktemål. Det dreier seg særlig om å dokumentere praktiske oppgaver som lærlingen har gjennomført. Videre er skrivearbeidet forankret til Kunnskapsløftets læreplaner (spesielt for fagområder i HO og DH), og til lærlingenes kunnskapsbygging for å bestå fagprøven.

Konklusjon

Fag- og yrkesopplæringen i Norge omfatter, som hovedstruktur, to år i skolekontekst og to år i bedrift. Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot skrivepraksiser i disse to kontekstene og hvordan henholdsvis yrkesfaglærere og instruktører arbeider med skriving i sine fag og fagområder. I følge Læreplaner for Kunnskapsløftet er både lærere og instruktører ansvarlige for å utvikle fagrelevante skriveferdigheter til elever og lærlinger. En inngang for undersøkelsen var om skrivearbeidet realiseres forskjellig i de to ulike kontekstene av to ulike aktører; yrkesfaglærere og instruktører.

Ved å sammenligne skrivepraksisene i de to kontekstene, avtegnes et bilde av både forskjeller og likheter. Forskjellene dreier seg først og fremst om tekstskrivningens form og innhold. I skolekonteksten realiseres et mangfold av teksttyper eller sjangre knyttet til forskjellig innhold i læringsaktivitetene. Læremidler av ulike slag, gjennomførte praktiske arbeidsoppgaver fra skolens verksted og utplassering i bedrift medierer skrivearbeidet. Og teksttypene varierer fra korte

spørsmål-svaroppgaver av kunnskapsstoff og fagterminologi til lengre og detaljerte refleksjonstekster og dokumentasjoner. Yrkesfaglærerne benytter skrive-skjemaer, med fagspesifikke betegnelser, som "periodeplan", "sluttspurtrapport", "logg" eller "dokumentasjon". Variasjon i tekstformingen reflekteres også i et bredt spekter av skrivehandlinger; elevene skal blant annet *forklare, presentere, gjøre rede for, drøfte, reflektere* og *vurdere*. I skolekonteksten medierer skrivearbeidet alle de tre formene for kunnskapsbygging betegnet som kunnskapslagring, kunnskapsutvikling og metakunnskap (Hellne-Halvorsen, 2014).

I bedriftskonteksten realiseres skrivearbeidet mye mindre variert. Naturlig nok er det de praktiske arbeidsoppgavene som medierer skrivingen. Skrivearbeidet begrenses til å dokumentere og rapportere hva lærlingene har utført av praktiske oppgaver. I industrimekanikerbedriften ble det kun skrevet daglige logger, samlet i en perm som grunnlag til fagprøven. I bedriften for kostymesyersken krever rapporteringen relativt mange detaljer fra arbeidsprosesser, og i ambulansesfaget blir det lagt særlig vekt på kronologien i hendelsene og et presist språk. Skrivehandlingene dreier seg med andre ord om å dokumentere og rapportere, i noen grad vurdere og reflektere over arbeidet, og kan i hovedsak knyttes til kunnskapsbyggingens metakunnskap.

Det er likevel slående likheter mellom skrivepraksiser i de to kontekstene. Først og fremst synes skrivingens overordnede funksjon og formål, for både yrkesfaglærere og instruktører, å være begrunnet med elevers og lærlingers læring. De skal huske og forstå kunnskapsteori og arbeidsprosesser fra praktiske arbeidsoppgaver. Dette er selvsagt i tråd med opplæringens viktigste formål, nemlig å utvikle elever og lærlingers yrkeskompetanse. I dette perspektivet benyttes læreplanenes kompetansemål eksplisitt i skrivearbeidet, spesielt innenfor fagområdene DH og HO i begge kontekster.

Men fag- og yrkesopplæringen har også som vesentlig formål å forberede elever og lærlinger til arbeidsoppgaver i yrkeslivet, spesielt fordi opplæringen utdanner fagarbeider direkte til arbeidslivet. Når skriving er involvert i læringsaktivitetene, synes disse å være særlig rettet mot skolens innhold og virksomheter, og ikke mot deres framtidige yrkesliv som fagarbeidere. Skrivepraksisene er med andre ord mer bakoverrettet enn framoverrettet. Opplæringen i begge kontekstene må forholde seg til læreplaner for Kunnskapsløftet, som kan innebære en læreplanstyrt og skolerettet opplæring. Dette igjen kan gi implikasjoner for opplæringens sammenheng og relevans til arbeidslivet og framtidige arbeidsoppgaver for elever og lærlinger. Både elever og lærlinger retter skrivearbeidet sitt primært mot læreren eller instruktøren, og skrivepraksisene er i stor grad styrt av skole- og utdanningsinstitusjonens rammefaktorer, med vekt på kontroll og vurdering av kompetanse.

Diskusjon

Skrivepraksiser i skolekonteksten synes i all hovedsak å bli overført til bedriftskonteksten uten å bli nevneverdig transformert (Jørgensen, 2011). Spørsmålet som bør reises er om fag- og yrkesopplæringens skrivepraksiser er relevante for arbeidslivets skrivepraksiser? For det første er det grunnlag for å hevde at tekstkulturen og skrivepraksiser i arbeidslivet (og lærebedrift) for en stor del skiller seg fra tekstkulturen i opplæringskonteksten (Karlsson, 2006; Karlsson & Strand, 2012; Paul, 2017). I arbeidslivet skrives, i tillegg til ulike former for rapporttekster, også andre type tekster, som for eksempel notater, registrering og bestilling av varer og tjenester, informasjonsskriv til ulike mottakere, møteinnkallinger og referater, plakater og oppslag, instruksjoner, skjemautfylling om taushetsklæring eller egenmelding, beskjeder og avtaler (Karlsson, 2006; KompetanseNorge, 2017). I tillegg har den enkelte arbeidsplass sin særegne tekstkultur med sine spesifikke teksttyper (Gee, 2001). Flere av disse teksttypene blir elever eller lærlinger i liten grad kjent med under opplæringen.

For det andre er opplæringens skrivearbeid i all hovedsak rettet mot yrkesfaglæreren eller instruktøren som eneste mottaker. Når formålet med skrivepraksisene er å lære fag og vurdere læringsutbytte og kompetansen til elever og lærlinger (Lindberg, 2003a), er det tekstskrivningens faglige innhold, som fagterminologi og faglig argumentasjon, som vektlegges. "Skriving skjer i forbindelse med at elevene skal lære fag eller teorien", sier en yrkesfaglærer, og en annen legger vekt på argumentasjonen når han hevder at elevene "utdyper ikke, de begrunner ikke faglig". Og instruktøren på ambulansesag mener lærlingene "skal vise kunnskap i detalj", og at "de kan forene teori med praksis" (Hellne-Halvorsen, 2014).

Et tredje aspekt ved skrivingen er de formelle, lingvistiske sidene ved språkføringen, som tekstorganisering, setningsbygning, ortografi eller tegnsetting. Dette er ferdigheter som er overførbare (*transferable*) (Nägele & Stalder, 2017) og gjelder på tvers av fag og kontekster, og dekkes av flere begreper som generiske ferdigheter (Evensen, 2006; Nägele & Stalder, 2017) eller transkontekstuelle (Brandt & Clinton, 2002) og funksjonelle skrivekompetanser (Berge, Evensen & Thygesen, 2016). Det er grunn til å hevde at det er disse ferdighetene som muliggjør transformering av situert skriftbruk til yrkeslivet og på tvers av kontekster. God og mest mulig korrekt språkføring er vesentlig når fagspesifikk kompetanse skal formidles til ulike målgrupper og med ulikt formål. Denne undersøkelsen viser at yrkesfaglærere og instruktører vier liten oppmerksomhet ved disse aspektene ved fagskrivingen, selv om de generelt sett påpeker til dels store språklige mangler i tekstene til elever og lærlinger. Noen uttalelser illustrerer dette: "Det kan faktisk være store feil i skrivingen og språket, og sånt, men likevel leter jeg etter det faglige, jeg ser på fagligheten", "... jeg retter ikke språket, for det er nå som det er, "... jeg retter aldri språket, det er ikke min oppgave", eller "Hvis

språket ikke er så godt, hvis elevene skriver dårlig norsk, så tar jeg ikke mye hensyn til det – karaktermessig”. En av instruktørene sier at han valdri har rettet språket”.

Slike utsagn reflekterer en fagbakgrunn og tilhørighet til en fagkultur som tradisjonelt sett i liten grad har vært preget av skriftbruk og av skriftlig kommunikasjon, der formelle skriveferdigheter har spilt liten rolle. Både yrkesfaglærere og instruktører sier noe om dette: ”Jeg er ikke personlig veldig god i norsk. Skriver en del feil på tavla”, ”Det er ikke min oppgave å lære dem norsk”, eller som en annen sier: ”Vi mangler kompetanse”. En instruktør sier om sin egen skrivekompetanse at han ”skulle ønske han var flinkere”. Flere studier dokumenterer at fagkultur og utdanningsbakgrunn til yrkesfaglærere og instruktører kan forklare visse mangler i deres egen skrivekompetanse og dermed nødvendigheten av formelle skriveferdighetene for ulike yrkesfunksjoner (Hellne-Halvorsen, 2014; Liberg, 2007, 2008; Westman, 2009, 2011). På tross av at alle lærere og instruktører har ansvar for å utvikle skrivekompetansen til elever og lærlinger, viser denne undersøkelsen at det er den fagspesifikke delen av skrivekompetansen som utvikles og ikke de formelle sidene ved språkføringen. Spørsmålet er om dette impliserer mangler i språkføringen for elever og lærlinger, som ferdig utdannede fagarbeidere, når de skal kommunisere skriftlig med helt andre målgrupper enn læreren eller instruktøren, til blant annet klienter og kunder, pasienter og pårørende, til kolleger og ledere, og som ikke har den samme toleransen for språklig ”støy” i kommunikasjonen. Et tankekors er det at både yrkesfaglærere og instruktører hevder at skriveferdigheter er viktig og nødvendig i yrkesutøvelsen. En av dem sier at ”Det er et stort pluss i forhold til yrkesstolthet”. På tross av dette tematiseres ikke denne delen av skrivekompetansen i noen av de to kontekstene. For noen elever og lærlinger vil nettopp opplæringskonteksten sett under ett være den siste arena for å utvikle språket og skrivekompetansen.

I fag- og yrkesopplæringen brukes skriving medierende i praktiske og teoretiske læringsaktiviteter. At det i liten grad skjer transformasjon av skrivepraksiser fra skolekontekst til bedriftskontekst, betyr at skriving som er involvert i læringsaktiviteter og utvikling av yrkeskompetansen, i stor grad forblir skolerettet og bakoverrettet. Skrivningen endrer i liten grad karakter underveis i opplæringsløpet på tross av formålet om å forberede elever og lærlinger på deres framtidige yrkesoppgaver. Å overføre det lærte med tilpasninger til nye kontekster, fra en kontekst til en annen, kan synes å være vanskelig. Flere faktorer kan forklare dette, som bare kort kan antydes her. For det første kan fagkulturen og diskursen som generelt sagt mange yrkesfaglærere og instruktører har en tilhørighet til, spille inn med fagkulturens svake tradisjon for skriftbruk (Gee, 2008). For det andre kan overføring av ferdigheter og kompetanser betinge at begge kontekster har store likheter (Nägele & Stalder, 2017, s. 744). Videre hevdes det at overføring av ferdigheter forutsetter tre sentrale faktorer; individuelle faktorer som meta-

kognitive evner og motivasjon, aktiv deltakelse i et arbeidsfellesskap og organisatoriske forhold på arbeidsplassen med støtte og veiledning av kolleger og arbeidsledere (Nägele & Stalder, 2017; Saks et al., 2014).

Opplæringen i skole- og klasseromskontekst skjer i større omfang nå enn for bare noen tiår siden, som kan gi større distanse til arbeidslivets skriftbruk generelt. Flere har påpekt utfordringer med den svake sammenheng mellom skoledelen og bedriftsdelen av opplæringen og nødvendigheten av å tette gapet mellom utdanning og arbeidsliv (Grossman & Salas, 2011; Nore & Lahn, 2014; NOU, 2008; Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Opplæringens relativt sterke forankring til læreplanens kompetansemål kan indikere yrkesfaglæreres og instruktørers behov for vurdering av yrkeskompetansen til elever og lærlinger gjennom skriftlig dokumentasjon (Hellne-Halvorsen, 2014). Om læringsaktiviteter knyttet til kunnskapsbygging og praktiske ferdigheter rettes mot yrkeslivets kompetansekrav, synes det i sum ikke å gjelde skrivepraksiser i skole og bedrift for at elever og lærlinger skal møte arbeidslivets behov for skriftkompetente fagarbeidere. For at utvikling av skriveferdigheter til elever og lærlinger i yrkesopplæringen skal rettes mot de behov yrkeslivet etterspør, må opplæringen sette fokus på dette gjennom hele opplæringen.

Sluttnoter

¹ Det må her bemerkes at læring selvsagt også skjer i bedriftsdelen av opplæringen. En kritikk mot denne todelingen av kontekster for læring og anvendelse, reises blant andre av Christian Helms Jørgensen (2011).

² <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02/Hele/Kompetansemal/kvalitet-og-dokumentasjon>

Om forfatteren

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er førsteamanuensis med doktorgrad i fagdidaktikk og skrivepraksiser. Hun er ansatt ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for yrkesfaglærerutdanningen. Skriveopplæring og fagskriving er hennes spesialfelt, med særlig vekt på skriveforskning innenfor det yrkesfaglige feltet; i yrker, i yrkesopplæring, yrkesfaglærerutdanning.

Referanser

- Aarkrog, V. (2012). *Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard.
- Askerøi, E. (1999). Fag- og yrkesspråk: Læring gjennom praksis og tekst. I E. Askerøi & M. Høie (Red.), *Les og lær? Lærebokas rolle i yrkesfag* (s. 175–195). Oslo: Tano Aschehoug.
- Askerøi, E. (2005). Yrkeskultur, språk og handling i yrkesfagopplæringen. I K. Fossestøl & O. Eikeland (Red.), *Nytt arbeidsliv – nye former for kunnskapsproduksjon* (Vol. 12, s. 211–231). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. & Klette, K. (2018). Opportunities to write: An exploration of students writing during language arts lessons in Norwegian lower secondary classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119–154.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacies as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337–356.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2 ed.). Sage.
- Europakommisjonen. (2012). *Education and training 2020 work programme: Thematic working group "Assessment of Key Competences" – Literature review, glossary and examples*. Hentet 10. september 2018 fra: https://www.academia.edu/2254264/Thematic_Working_Group_Assessment_of_Key_Competences_Literature_review_glossary_and_examples
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 14–23). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Filliettaz, L., Billett, S., Bourgeois, E., Durand, M. & Poizat, G. (2015). Conceptualising and connecting Francophone perspectives on learning through and for work. I L. Filliettaz & S. Billett (Red.), *Francophone perspectives of learning through and for work* (Vol. 12, s. 19–49). Sveits: Springer.
- Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2010). *En, to...tre? Den vanskelige overgangen: Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. Hentet 19. august 2018 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/279203?show=full>

- Gee, J.P. (2001). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction *and* What is literacy? I E. Cusham, E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A critical sourcebook* (s. 525–544). Boston & New York: Bedford/St. Martin's.
- Gee, J.P. (2003). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (3. utg.). London & New York: Routledge.
- Gee, J.P. & Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. London & New York: Routledge.
- Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. London: Allen & Unwin.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies* (s. 16–34). London & New York: Routledge.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (2001). Protean shaped in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I E. Cusham, E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A critical sourcebook* (s. 443–466). Boston & New York: Bedford/St. Martin's.
- Hellne-Halvorsen, E.B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hellne-Halvorsen, E.B., Lahn, L.C. & Nore, H. (2018). Writing competences in Norwegian vocational education and training: How students and apprentices express their professional Competences. *Written Communication*, In press.
- Hiim, H. (2009). *Læreres yrkeskunnskap og læreren som forsker*. Doktoravhandling. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Johannesen, H.S. (2015). *Cultural codes of technical and vocational teachers: A qualitative study of technical and vocational teachers cultural codes. Teaching school-based learning at the Norwegian upper secondary level*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, C.H. (2011). Teachers learning in TVET: Transfer, transition and transformation. Hentet 20. mars 2017 fra: http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/7014/1/ID_2355_Paper_on_transfer_for_ECER_2011_CHJ_DK.pdf
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken* (Vol. 2). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by reading and writing: Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76).
- Karlsson, A-M. & Nikolaidou, Z. (2016). The textualization of problem handling: Lean discourses meet professional competence in eldercare and the manufacturing industry. *Written Communication*, 33(3), 275–301.
- Karlsson, A-M., & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: Mot en samlad förståelse. *Språk och stil: Tidsskrift för svensk språkforskning*, 22(1), 110–134.
- Kilbrink, N. (2013). *Lära för framtiden: Transfer i teknisk yrkesutbildning*. Doktoravhandling. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Kompetanse Norge. (2017). *Profiler for grunnleggende ferdigheter på jobben*. Hentet 14. juni 2018 fra: <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Profiler-for-grunnleggende-ferdigheter-pa-jobben/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet: Kultur for læring*. Oslo: Rundskriv.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lahn, L.C. & Nore, H. (2018). Large scale studies of holistic professional competence in vocational education and training (VET): The case of Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, In press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liberg, C. (2007). Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen: Likheter och olikheter. I S. Matre & T.L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole I* (s. 145–157). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Liberg, C. (2008). Skrivande i olika ämnen: Lärares textkompetens. I R.T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 51–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lier, A.R., Haaland, S.G., Sannerud, R. & Karstensen, S. (2008). *Vandreboka: Overgang skole bedrift*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Lindberg, V. (2003a). *Teoretiseringen av yrkesutbildningen*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindberg, V. (2003b). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40–61.
- Lindberg, V. (2006). *Literacy practices in Swedish vocational education*. Paper presented at the Technologies of the word: Literacies in the history of education, Umeå University.
- Losa, S. & Filliettaz, L. (2017). Negotiating social legitimacy in and across contexts: Apprenticeship in a 'dual' training system. I J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (Red.), *Negotiating boundaries at work: Talking and transitions* (s. 109–129). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Nore, H. & Lahn, L.C. (2014). Bridging the gap between work and education in vocational education and training: A study of Norwegian apprenticeship

- training offices and e-portfolio systems. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 21–34.
- NOU. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- NOU. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Oslo: Departementenes sikkerhets-og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: En studie av genre, tekststruktur och sammanhang*. Doktoravhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Nägele, C. & Stalder, B.E. (2017). Competence and the need for transferable skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based vocational and professional education* (Vol. 23, s. 739–753). Sveits: Springer International Publishing.
- OECD. (2009). *PIAAC literacy: A conceptual framework*. Hentet 20. mai 2018 fra: <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>
- OECD. (2017). *Getting skills right: Skills for jobs indicators*. Hentet 20. mai 2018 fra: https://www.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-skills-for-jobs-indicators_9789264277878-en
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasiets lærlingsutbildning: Vård och omsorgselevers möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker*. Doktoravhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Rauner, F., Heinemann, L. & Hauschildt, U. (2013). Measuring occupational competences: Concept, method and findings of the COMET project. I L. Deitmer, U. Hauschildt, F. Rauner & H. Zelloth (Red.), *The architecture of innovative apprenticeship* (s. 159–175). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Saks, A.M., Salas, E. & Lewis, P. (2014). The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 81–83.
- Silverman, D. (2008). *Interpreting qualitative data* (3. utg.). London, Thousand Oaks & New Dehli: Sage.
- SINTEF. (2015). *Effekter av teknologiske endringer på norsk nærings- og arbeidsliv*. Hentet 14. august 2018 fra: <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISin+1334467>
- Skjeltbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning: Literacy i læringskontekster. I D. Skjeltbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–25). Oslo: Cappelen Damm as.
- Spetalen, H. & Sannerud, R. (2013). Erfaringer med bruk av simulering som transferstrategi. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3, 1–17.
- St.meld. nr 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York & Melbourne: Cambridge University Press.

- Street, B. (2006). *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies*. Hentet 11. september 2010 fra: <http://www.media-anthropology.net>
- Sylte, A.L. (2017). *Relevant, yrkesrettet og profesjonsrettet utdanning*. Doktoravhandling. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing* (s. 1–15). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter i LK06*. Hentet 15. august 2018 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/Grunnleggende-ferdigheter-i-LK06/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Hentet 15. august 2018 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Yrkesfaglig fordypning – YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet 15. august 2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Å forstå kompetanse*. Hentet 15. august 2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Vagle, I. & Møller, E. (2015). *Kjønn på dagsordenen gjennom to-tre-og firepartssamarbeid i det yrkesfaglige feltet: Et aksjonsforskningsarbeid for mer mangfoldige arbeidsplasser og friere yrkesvalg innen elektro- og bilfag*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*. Hentet 14 mai 2016 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280897/NIFUrapport2012-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Westman, M. (2011). Yrkeslärares tankar om text. I Å. Bartholdsson & E. Hultin (Red.), *Kultur och lärande*. (s. 1–12). Falun: Högskolan Dalarna.



Att undervisa för utveckling av yrkeskunnande i vård och omsorg

(Teaching for development of vocational knowledge in health care)

Eva Eliasson

Stockholms universitet, Sverige (eva.eliasson@edu.su.se)

Abstract

The aim of this study was to examine didactic principles in health care teachers' description of their teaching practices, and how these principles were intertwined with vocational knowledge. In addition, characteristics of a health-care didactical approach were explored. Theoretical framework was based on Vygotsky's sociocultural perspective and Lave and Wenger's situated learning. 17 health-care teachers, working with adolescents or adults, were interviewed. The findings showed that vocational knowledge and didactic principles were often intimately intertwined. Didactic principles were dialogicity, work-links, variation, relational environment and language development. The health-care didactical approach highlighted the development of students, both as health-care givers and as persons, through interactions with teachers and peers, and the teachers acted as boundary-crossing role models. The health-care didactical approach also involved the students' language development. Issues that need to be reflected on are if the emphasis on feminine-coded vocational knowledge is too strong in relation to the programme objectives, and if reading and writing as teaching forms are too marginalised.

Keywords: health care didactics, didactic principles, vocational knowledge, socio-cultural perspective, nursing assistants



Inledning

Hur yrkeslärare undervisar om yrkeskunnande i gymnasial yrkesutbildning är inte ett väl utforskat område även om en del studier gjorts under de senaste åren. Ett flertal av dessa fokuserar relationen mellan skola och arbetsliv. Berner (2010) diskuterar till exempel hur skolförlagt lärande i yrkesutbildningar kan betraktas som ett gränsarbete, där det både handlar om att upprätta och upplösa gränser mellan skola och arbetsliv. Yrkeslärarna kan i detta perspektiv ses som gränsarbetare, en individ som är medlem i flera praktikgemenskaper (Wenger, 1998). Fejes och Köpsén (2014) riktar på ett liknande sätt blicken mot yrkeslärarna när de använder begreppet "boundary crossing" i syftet att öka förståelsen för hur yrkeslärare formar sin identitet i gränslandet mellan tidigare yrkesliv, lärararbete och lärarutbildning, något som de menar har betydelse för undervisningens utformning (se också Chan, 2012; Farnsworth & Higham, 2012; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto, 2010). Transfer är ytterligare ett begrepp som används i studier om yrkesutbildning för att beskriva förmågan att överföra kunskap till nya sammanhang (Bransford & Schwartz, 1999; Kilbrink & Bjurulf, 2012; Marton, 2006). Den nära anknytningen mellan skola och arbetsliv synliggörs också i studier som påvisar att yrkeslärare använder egna yrkeserfarenheter och berättelser från yrket i sin undervisning (Berner, 2010; Higham & Farnsworth, 2012; Kemmis & Engström, 2011; Robson, Bailey & Larkin, 2004), liksom att yrkeslärare anser det vara av vikt att fostra elever till hur man uppträder på en arbetsplats (Berglund, 2009; Kemmis & Engström, 2011). Läraren betraktas och betraktar sig ofta som en förebild och företrädare för yrkesområdet, och eleverna utvecklar yrkesidentiteter redan under utbildningen (Korp, 2014). Köpsén (2014) utvidgar yrkeslärares synsätt på sitt fostransuppdrag när hon belyser hur de talar om fostran som inte enbart handlar om yrket utan också berör studier och livet som helhet. Robson (2002) beskriver hur yrkeslärare ofta definierar sin kunskap som tyst och påvisar också yrkeslärares synsätt på sin egen undervisningspraktik där praktiska, realistiska och elevcentrerade strategier anses vara kännetecknande för god undervisning. Även Gustavsson (2013) belyser yrkeslärares didaktiska val utifrån studier av yrkeslärarstudenters fältanteckningar och i likhet med övriga forskare betonar hon yrkesutbildningens socialiserande karaktär.

Studier inom området har således inte i någon större utsträckning fokuserat på yrkeslärares didaktiska förhållningssätt. De flesta studier som gjorts inom området fokuserar också på yrkeslärare som en enhetlig grupp. Min intention i den här texten är att undersöka en specifik yrkeslärargrupp, vårdlärare, och deras beskrivningar av sin undervisning av blivande undersköterskor i relation till ett specifikt yrkeskunnande. Att inte enbart beskriva yrkeskunnande och undervisning av yrkeskunnande som generellt möjliggör att inte enbart upptäcka det specifika för yrkesutbildning jämfört med annan utbildning, utan också upptäcka det specifika inom olika former av yrkesutbildning. Vårdlärares undervisning är

särskilt intressant att studera eftersom den gymnasiala svenska vård- och omsorgsutbildningens kurser bygger på kunskaper från många olika ämnesområden som medicin, sociologi, psykologi, pedagogik och vårdvetenskap, något som kan påverka vilka arbetsformer som används. Tillika är bristen på utbildad personal inom vårdområdet en stor utmaning inför den framtid där antalet äldre med stort vårdbehov antas öka (Socialstyrelsen, 2009), vilket innebär att studier som belyser området är viktiga.

Specifikt för undersköterskans yrkeskunnande i Sverige över tid är att det alltid har förhållit sig till sjuksköterskans yrkeskunnande (Pingel & Robertsson, 1998; Rehn, 2008; Thunborg, 1999), och tillgången på sjuksköterskor har ofta avgjort vad undersköterskor fått ta ansvar för. Undersköterskans arbete beskrivs ofta som patientorienterat och styrt av regler och rutiner (Pingel & Robertsson, 1998; Thunborg, 1999). Betoningen på vårdarens personlighet eller personliga förmågor har framkommit i ett flertal studier som studerat vilken utbildning och kompetens som anses behövas inom vård och omsorg (se t.ex. Ahnlund, 2008; Colley, James, Diment & Tedder, 2003; Drugge, 2003; Herrman, 1998; Rehn & Eliasson, 2015; Skeggs, 1997; Törnquist, 2004). De personliga egenskaperna eller förmågorna som anses värdefulla är starkt kopplade till femininitet, till exempel omtänksamhet, empati, gott bemötande och lyhördhet.

I den här texten är jag intresserad av hur vårdlärare arbetar för att utbilda "goda" vårdare. Det går att fundera på om det är relevant att ställa frågan "hur" i relation till lärarens arbete i en tid när den forskande blicken i stor utsträckning vänts mot elevers lärande i stället för lärarens undervisning. Carlgren och Marton (2002, s. 23) beskriver denna vändning som en förskjutning från "hur lärare gör till vad elever erfar". Konstruktivistiska teorier lyfter fram elever som skapare av sina egna kunskaper och färdigheter (Phillips & Soltis, 2009; Säljö, 2015). Svensk skolforskning under 2000-talet har inte heller i särskilt hög utsträckning fokuserat på lärarens undervisning, även om det finns undantag, till exempel Learning studies och designorienterade perspektiv (se t.ex. Eriksson & Ståhle, 2010; Kempe & West, 2010; Selander & Svärde-Åberg, 2009; Åkerfeldt, 2014). Samtidigt finns ett utökat intresse, främst i internationell forskning, kring lärarens betydelse för elevers lärande (Håkansson & Sundberg, 2012). Hensvold (2006) menar att skillnaden mellan framgångsrika och inte framgångsrika skolor i första hand kan relateras till skillnader mellan lärare. Även Hattie (2009), som gjort en omfattande metastudie av andra forskares resultat angående framgångsrik undervisning, pekar ut läraren som den mest betydelsefulla faktorn för elevers skolframgångar. Likaså finns en stark politisk diskurs om lärarens stora betydelse för elevers resultat i Sverige, och policydokument talar sitt tydliga språk (se t.ex. Skolinspektionen, 2010, "Framgång i undervisningen"; Skolverket, 2010, "Inget slår en skicklig lärare").

Att enbart fundera över hur lärare undervisar utan att ta hänsyn till vad som undervisas är inte särskilt fruktbart. I ett situerat sociokulturellt perspektiv går

det inte att särskilja *vad* och *hur* vi lär eftersom form och innehåll anses vara intimt sammankopplade (Säljö 2015; jfr också Gustavsson, 2013). Talet om "hur" i den här texten ska således ses i relation till det yrkeskunnande som eftersträvas. Talet om "hur" ska inte heller förstås som att det handlar om att identifiera specifika undervisningsmetoder. Enligt Håkansson och Sundberg (2012) tycks de flesta forskare idag vara överens om att det inte är själva undervisningsmetoderna som är centrala, utan lärares sätt att tillämpa dem genom att använda sig av vissa centrala undervisningsprinciper som anses gynna elevernas lärande.

Det som den här studien vill bidra med är en fördjupad förståelse av hur yrkeslärare inom vård och omsorg resonerar om utvecklande av yrkeskunnande inom skolförlagd utbildning samt hur yrkeskunnande och didaktiska principer vävs samman i deras resonemang. Yrkeskunnande används i den här artikeln som ett inkluderande begrepp som kan inrymma mycket: kunskaper, färdigheter, förmågor och egenskaper. Studiens fokus är det didaktiska förhållningssättet i relation till yrkeskunnandet, och intentionen är att definiera det som skulle kunna benämnas som ett "vårddidaktiskt förhållningssätt". Även om det lärarna beskriver som fungerande arbets sätt kan ses som goda exempel är utgångspunkten att dessa föreställningar är tids- och kontextbundna. Frågeställningarna är således:

- Vilka didaktiska principer synliggörs i vårdlärares utsagor?
- Hur relaterar dessa didaktiska principer till yrkeskunnandet?

Utbildning av undersköterskor i Sverige

Utbildning av undersköterskor/personal inom vård och omsorg sker idag vid gymnasieskolans treåriga vård- och omsorgsprogram. Programmets kurser ges i ännu större omfattning som vuxenutbildning via kommunala och privata utbildningsanordnare. Undersköterskor är idag ett bristyrke, vilket har bidragit till att många utlandsfödda kvinnor utbildar sig inom området.

I examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet framhålls bland annat att eleverna ska utveckla kunskaper om hur människan kan förstås ur olika perspektiv i relation till hälsa, ohälsa och funktionsnedsättning (Skolverket, 2011). Vikten av goda språkkunskaper påtalas samt kunskap om hur man kan samverka för att skapa goda och jämlika arbetsförhållanden. Flyttar vi fokus till det som skulle kunna betecknas som förmågor/färdigheter så handlar det om att kunna bemöta människor på ett yrkesmässigt sätt och kunna kommunicera såväl muntligt som skriftligt på ett respektfullt sätt. Man ska kunna ta ställning i etiska frågor och följa den etik som finns inom yrkesområdet, ta initiativ till att lösa problem, se konsekvenser av olika handlingar samt vara kreativ och kvalitetsmedveten. Det som nämns explicit och som skulle kunna betecknas som ideologiska ställningstaganden/etik inom yrkesområdet är att stötta utvecklandet av människans egna

resurser, ge människor delaktighet och inflytande samt visa respekt för individens integritet. Likaså nämns vikten av en helhetssyn på människan (Rehn & Eliasson, 2015). Inom vuxenutbildningen saknas examensmål eftersom utbildningen inte utgörs av ett enhetligt program, även om kurserna inom yrkesområdena är desamma.

Ett sociokulturellt perspektiv på yrkeskunnande och lärande

En utgångspunkt i den här texten är att lärande sker i interaktion mellan lärare och elever (Säljö, 2015). Genom att ställa frågor till lärare om vad de uppfattar som främjande av lärande i en specifik kontext ges också en bild av deras förståelse av hur elever lär och vad som gynnar elevers lärande. Med andra ord är elevers lärandeprocesser inte osynliga, utan en del av lärares subjektiva förståelse om undervisning som "fungerar", en förståelse som utvecklats i interaktion med elever över tid. Det kan uttryckas som att kunskap distribueras åt båda håll i undervisningskontexten. Lärares förståelse av sin undervisning kan i ett sociokulturellt perspektiv betraktas som approprierad kunskap (Säljö, 2015; Vygotsky, 2001), det vill säga kunskap som utvecklats genom erfarenheter i ett specifikt sammanhang där också yrkeskultur, skolkultur, pedagogiska trender, statlig styrning etc. har betydelse. Genom appropriering blir kollektiva erfarenheter en del av en enskild individs tänkande (Vygotsky, 2001). Det betyder inte att alla lärare utvecklar samma förståelse, men det går att anta att det finns vissa gemensamma föreställningar bland vårdlärare om vad som är bra arbetsformer, liksom vad som är viktigt yrkeskunnande för undersköterskor.

Ett närliggande perspektiv är det sociokulturella situerade perspektivet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I en studie som handlar om yrkeslärande är perspektivet relevant i och med synsättet på kunskaper som inbäddade i praktikgemenskaper, liksom att lärande sker genom tillträde till dessa gemenskaper. Det situerade perspektivet har stundtals kritiserats för att betona konsensus och sakna ett konfliktperspektiv (Säljö, 2015). I min förståelse av vilket yrkeskunnande som är centralt och vilka arbetsformer som anses fungera går det inte att bortse från de maktprocesser som är en del av yrkens traditioner, där förhandling och omförhandling om vad som är ett gott yrkeskunnande ständigt sker. Denna förhandling om vad som ska räknas som yrkeskunnande innebär maktprocesser där olika aktörer har olika möjligheter att påverka utfallet, och ofta reproduceras även samhällsliga hierarkier genom dessa processer (Bourdieu & Passeron, 1990). Tillika handlar alltid undervisning om att påverka eleverna i en viss riktning, vilket innebär att i resultatet uppmärksammas hur olika arbetsformer styr eleverna till "det rätta tänkandet" eller "de rätta kunskaperna" (Foucault, 2003). Även om inte maktperspektivet är i fokus i den här texten finns det med som ett raster, liksom att det som anses som viktigt yrkeskunnande och hur detta yrkeskunnande bäst utvecklas aldrig kan ses som något helt stabilt och oföränderligt.

Ett begrepp som används i studien är didaktiska principer. Med didaktiska principer avses i den här texten idéer om lärande som antas stötta elevers förståelse av och utvecklande av yrkeskunnande. Utifrån en sociokulturell förståelse skulle detta kunna uttryckas som idéer som syftar till att elever ska appropriera kulturella redskap som är relevanta i en vårdkontext.

Empiriskt material och metodologi

Det empiriska materialet består av 17 kvalitativa intervjuer med lärare inom vård och omsorg. En förfrågan om att delta i studien gick ut vid ett handledarmöte för yrkeslärare. Ett så kallat snöbollsurval gav sedan ytterligare tillgång till lärare som var intresserade av att delta i studien (Dalen, 2007; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2012). Eftersom ungdomsgymnasiet och vuxenutbildningen arbetar enligt samma kursplaner finns lärare från båda utbildningsformerna representerade. 12 av lärarna arbetade inom vuxenutbildningen och 5 inom ungdomsgymnasiet. 9 av lärarna fanns i Storstockholmsområdet medan 8 arbetade i mellansvenska städer och lärarerfarenheten varierade mellan 2 och 20 år. Även om de flesta har sjuksköterskeyrket som grund finns även flera andra yrkesgrupper representerade. Alla var kvinnor, vilket speglar den kvinnodominans som råder inom yrket.

Intervjuerna har genomförts med hjälp av så öppna frågor som möjligt. De frågor som ställts har huvudsakligen berört vad lärarna anser är det centrala innehållet i vård- och omsorgsämnena, vilket yrkeskunnande de anser att eleverna får med sig, vad en godkänd elev kan när utbildningen är klar samt hur lärarna arbetar för att eleverna ska utveckla yrkeskunnande. I den här texten är det sistnämnda, hur lärarna arbetar för att eleverna ska utveckla det önskvärda yrkeskunnandet, i fokus. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant.

En induktiv, tematisk analys användes för att identifiera och tolka mönster i materialet (Braun & Clarke, 2006). Vid genomläsningen av intervjuerna kopierades i ett första skede all text som kunde tänkas svara på frågan *hur* lärarna arbetade för att eleverna skulle erövra det centrala yrkeskunnandet. Inledningsvis kodades intervjuerna induktivt utan specificerade frågeställningar eller teoretiskt ramverk. I den fortsatta bearbetningsprocessen sorterades det kodade materialet till potentiella, övergripande teman. Begreppet "didaktiska principer" blev i den här fasen ett analytiskt redskap för konstruktionen av teman och bidrog till en mer specificerad frågeställning. Även relationen mellan didaktiska principer och det yrkeskunnande som skulle erövrats blev av intresse, i och med att det sociokulturella perspektivet framträdde som ett perspektiv som kunde användas för att fördjupa analysen. De slutgiltiga temana blev dialogicitet, arbetslivsanknytning, variation, relationsskapande miljö samt språk- och begreppsutveckling.

I framskrivningen av resultatet är intentionen att i första hand synliggöra teman genom citat och sammanfattning av lärarnas utsagor. Vid urval av citat har de utsagor valts som tydliggör de olika temana. 12 av de intervjuade lärarnas utsagor finns med i form av citat, varav 5 av dem vid fler än ett tillfälle. I slutet av varje tema ges en sammanfattande beskrivning av relationen mellan yrkeskunnandet och det didaktiska förhållningssättet. I den avslutande diskussionen görs analyser utifrån det sociokulturella perspektivet samt kopplingar till forskning som till exempel belyser vilka föreställningar som de didaktiska principerna vilar på. Trots att examensmål inte finns inom vuxenutbildningen diskuteras dessa mål i relation till lärarnas utsagor, eftersom målen ändå kan betraktas som en övergripande beskrivning utifrån innehållet i de gemensamma kurserna. I diskussionen sammanfattas också det som kan betraktas som ett värddidaktiskt förhållningssätt utifrån lärarnas utsagor. Här väcks också frågor om relationen mellan maktprocesser, arbetsformer och yrkeskunnande.

Dialogicitet – att lära genom kommunikation

En av de allra starkaste trådarna i lärarnas tal om utvecklandet av yrkeskunskaper i vård och omsorg kan relateras till användandet av diskussioner som undervisningsform. Att få igång samtal ses som en ingång till reflektion om viktiga frågor som rör det kommande yrkesområdet. Diskussioner nämns ofta i samband med utvecklandet av "mjuka" förmågor som till exempel empati, vilket är det som läraren nedan resonerar om.

Man behöver så frön så att folk börjar utvecklas eller tänka själva, framförallt tänker själva. För den personliga utvecklingen, den går hand i hand tycker jag med själva undervisningen eller det som ämnet berör, det som ämnet handlar om. (Intervju 4)

Vårdläraren ovan menar vidare att man inte kan lära eleverna empati, men att läraren ändå finns med som en igångsättare av en reflekterande process. Att "tänka själv", att börja reflektera, förutsätts leda till ett inkännande och empatiskt förhållningssätt. Tydligt är också att läraren anser att personlighetsutveckling sker i symbios med undervisningsinnehållet. Med andra ord skulle det kunna uttryckas som att personlig utveckling och utveckling av yrkeskunnande är intimt sammankopplade.

En annan vårdlärare visar på ett liknande synsätt när det gäller värdet av samtal och diskussioner.

Och att hjälpa personer till självkänedom, det gör man när man pratar sjukdomar, när man pratar lidande och när man pratar död, då blir det så att man inte kommer undan etiken och vad livet går ut på och hur man fyller sitt liv med livskvalitet. Så diskussionerna är oerhört viktiga... (Intervju 9)

Läraren ovan betonar i den här utsagan främst elevens relation till sig själv och inte till patienten, något som också kan knytas till personlighetsutveckling. Självkänedom i en vårdsituation kan innebära att bli medveten om egna känslor och behov och på så sätt undvika att dessa påverkar kontakten med den hjälpsökande (Holm, 2001). En annan av lärarna talar om att "fostra till en sjukvärld där människor har kriser", vilket indikerar en tydligare inriktning på det framtida yrkesutövandet.

En vårdlärare som menar att det viktigaste yrkeskunnandet är förståelsen för människors lika värde och att kunna bemöta människor i svåra situationer menar att diskussioner är det främsta redskapet för att nå dit.

Det måste man ha diskussioner hela tiden om. På skolan och på handledarbesöken, hur man är och också med handledarna ute på praktiken. Väldigt mycket levande diskussioner om det. Dom diskussionerna kan man inte bara ha i etikkursen utan dom diskussionerna måste man ha hela tiden... (Intervju 13)

Att diskussionerna anges vara "levande" kan tolkas som ett tecken på öppenhet utifrån olika sätt att bemöta vårdtagarna. Det skulle också kunna vara ett uttryck som används för att spegla elevens engagemang och aktiva deltagande. Läraren inkluderar även handledarna i de diskussioner och samtal som bör ske, vilket ger en signal om att vårdgivarna ute på fältet inte självklart omfattas av ett ständigt närvarande etiskt förhållningssätt. En tolkning av utsagan är att för att ett etiskt förhållningssätt ska bibehållas måste diskussioner ske fortlöpande, för att inte rutiner och en ständig exponering för åldrande och sjukdom ska bidra till en sänkt "etisk uppmärksamhetsgrad".

En annan vårdlärare beskriver när hon är nöjd med sin undervisning.

Ja, jag är riktigt nöjd när man ser att dom verkligen lyssnar, när det blir stora diskussioner, när man verkligen ser att nu diskuterar dom och dom gör det och kan knappt sluta. Det tycker jag är bra för då delar dom med sig och sätter ord på sina tankar och drar fram andras erfarenheter och sånt också. (Intervju 12)

Här blir det påtagligt att läraren är nöjd när eleverna är motiverade, aktiva och engagerade. Att sätta ord på sina tankar och att också andra får ta del av dessa blir i lärarens ögon en ingång till lärande.

Sammanfattningsvis synliggörs i lärarnas utsagor om dialogicitet ett yrkeskunnande som berör ett empatiskt och etiskt förhållningssätt. Diskussionen som arbetsform nämns även i samband med existentiella frågor och personlighetsutveckling. Patienten/vårdtagaren finns med som en bakgrund till det yrkeskunnande som ska utvecklas, och omnämns som "människor i kris" och "människor i svåra situationer". Dialog och reflektion är intimt sammankopplade.

Arbetslivsanknytning

Ytterligare ett starkt spår som används i erövrandet av yrkeskunskaper är enligt vårdlärarna olika former av anknytning till autentiska eller fiktiva situationer från yrkespraktiken. Att berätta om verkliga händelser från den egna yrkesverksamheten är något som lärarna använder frekvent (jfr Kemmis & Engström, 2011; Robson m.fl., 2004).

Ja, jag är ganska narrativ, jag tycker om berättandet. Och jag märker att eleverna också tycker om när man berättar om händelser som har hänt. Sen är jag ju en historisk person, jag brukar inte behöva använda så mycket mer eftersom jag har varit i vården sen jag började som elev 1967, jag har varit med om ganska mycket inom vården. (Intervju 3)

En annan lärare, som också använder egna berättelser i undervisningen, menar att de egna berättelserna börjat sina, och att hon därför bett om att få göra yrkesstudier i tjänsten. Hon beskriver hur hon använder berättelserna.

När man frågar eleverna i utvärdering så minns dom ofta berättelserna, för det är väl så varmt om hjärtat. Och det kan vara skrämmande, alltså jag kör med lite skrämmande [...] Och så sen också solskenshistorier, som när jag jobbade med psykiatri och det har varit psykosjukdom och nån undersköterska, skötare har gjort nånting som blir en vändpunkt på alltihop. (Intervju 5)

Berättelserna fungerar utifrån citatet ovan som sedelärande historier, antingen som avskräckande exempel som påtalar vad man ska akta sig för och hur man inte ska agera, eller som goda exempel där den enskilda vårdaren kan göra stor skillnad för en patient. Även eleverna involveras i berättandet utifrån egna erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen, liksom tidigare elever, samt patienter med erfarenhet av vissa sjukdomar.

Att arbeta med fallbeskrivningar och rollspel är andra arbetsformer som lärarna lyfter upp utifrån syftet att knyta ihop teoretiska kunskaper med fiktiva vårdssituationer. Fall används som utgångspunkt för att resonera om diagnos, åtgärder, vård, bemötande med mera av vårdtagare utifrån ett helhetsperspektiv, vilket läraren nedan påpekar.

Jag jobbar väldigt mycket med fall ... och jag tänker mycket KASAM. Att allt som görs ska ha ett sammanhang och vara begripligt och meningsfullt både här i klassrummet och sen när vi gör saker och ting. (Intervju 5)

Läraren ovan nämner Antonovskys (2005) teorier om KASAM, känsla av sammanhang, och menar att fall gör undervisningen både mer förståelig och mer meningsfull för eleverna. Fall, liksom rollspel, används även av lärarna för att väcka känslor, till exempel genom att anknyta till elevers närstående eller ta upp mediedebatter om missförhållanden i vården.

När Carema kom upp var det höga diskussioner. Så att då blir det också något verkligt. Om det är nånting som är viktigt att försöka titta på så är det verkligheten. Ibland anknyta till den, ibland säga att så här skulle vi vilja att det var, men

det är inte så. Sen så att väcka känslor, det man har någon känsla för, oavsett om den är ilsken eller glad, det är det du kommer ihåg sen tror jag. (Intervju 12)

Lärarens synsätt är att om känslor är inblandade bidrar detta till ett mer varaktigt lärande. I exemplet ovan handlar det inte heller om ett fiktivt fall utan om en aktuell debatt, vilket förstärker anknytningen till den reella vårdverkligheten.

I de allra flesta exemplen ovan handlar det, liksom i det förra temat, om att utifrån berättelser, fall och rollspel få igång en dialog, en kommunikation där eleverna engageras och blir aktiva, ofta i förhållande till känslor som väcks och åsikter som förs fram. Syftet är huvudsakligen att uppnå en ökad medvetenhet om vikten av ett förhållningssätt präglad av empati, kommunikation och ett gott bemötande.

Trots den tydliga inriktningen på arbetslivsanknytning som didaktisk princip är det få av lärarna som nämner praktiska övningar och praktiska förevisningar. Någon påtalar att metodövningarna är färre nu och att man förlitar sig på APL (arbetsplatsförlagt lärande) när det gäller lärandet av det praktiska kunnandet. En av informanterna påtalar att brist på ekonomiska resurser gör att metodrum inte längre finns. Vid ett av de få tillfällen där praktiska övningar nämns är det av en lärare på ungdomsgymnasiet som talar om träning i att bädda och tvätta dockor.

Sammanfattningsvis synliggörs i lärarnas utsagor om arbetslivsanknytning främst ett yrkeskunnande som rör empati, bemötande och etiskt förhållningssätt, men också ett yrkeskunnande som berör medicinsk terminologi och vård utifrån ett helhetsperspektiv.

Den varierade undervisningen

I utsagorna om hur yrkeskunnande erövrats uttrycker nästan alla vårdlärare explicit att variation är viktigt i undervisningen.

Jag försöker alltid bygga en lektion på att man får in olika delar, lyssna och se, kommunicera, alltså försöka få in alla delarna, det är mina optimala lektioner. (Intervju 11)

Jag tror på varierad undervisning, att man inte bara börjar med en powerpoint varje gång. (Intervju 12)

Talet om variation visar sig också i lärarnas beskrivning av de många olika undervisningsformer som används. Lärarna menar att variation är viktigt för att skapa och behålla elevers intresse och motivation. Genom variation främjas även aktivitet, eftersom vårdlärarna framhåller att det i variationen av undervisningsformer är viktigt att involvera eleverna i olika lärandeaktiviteter, vilket innebär att inte endast lyssna på lärarens föreläsningar. Variation sker också som en anpassning till elevgruppen, vilket lärarna nedan tar upp.

För det första fixar dom ju inte att man skulle stå och föreläsa en timme utan nu tänker jag tjugo minuter och sen får man ha nåt att sätta i händerna på dom, nåt praktiskt. (Intervju 8)

Så att i klassrummet finns det ju en väldigt stor variation på elever som ska lära sig nånting om vården. Allt ifrån att inte ha sett vården och vad det innebär, och dom som har varit ute och har jobbat och förstått lite vad det innebär. Så att klassrums-situationen kan ju se väldigt olika ut. För man måste ju se dom som inte har kunskaper och behöver lite extra hjälp, och dom som har kunskap och då måste man ge ... en annorlunda hjälp för att dom inte ska tröttna. Så att det gäller ju att vara en liten tusenkonstnär när man är i klassrummet. (Intervju 7)

I den första utsagan är det gruppen i dess helhet, i det här fallet gymnasieungdomar, som inte anses kunna lyssna på en föreläsning alltför länge. I den andra utsagan, som yttras av en lärare inom vuxenutbildningen, är det i stället den stora variationen av erfarenheter och kunskaper inom gruppen som framhålls, vilket innebär att läraren måste ha olika angreppssätt för olika elever.

Det finns ytterligare ett tydligt stråk i många utsagor om att variation inte enbart kan relateras till intresseskapande eller tidigare erfarenheter och kunskaper, utan också till att olika elever har olika sätt att lära.

Jag är väldigt mycket för att försöka hitta dom här olika typerna av inlärningsmodeller, att man får använda alla sinnen, om det sinne som är ditt. Det passar dig bäst att lära in genom ögonen till exempel, och du visualiserar saker och så. (Intervju 4)

Även om informanten ovan först talar om att få använda alla sinnen, knyter hon sedan lärandet till ett specifikt sinne för en specifik individ. Teorier om lärostilar influerar flera lärares tänkande, och är också det perspektiv på lärande som uttrycks explicit flest gånger i materialet.

Förmågan att variera undervisningen kan också relateras till den flexibilitet i stunden som vissa av lärarna lyfter fram som central.

Vi har ju alla styrkor och svagheter och min styrka är inte i powerpoint, min styrka är i klassrummet tror jag. Att fånga saker här och nu, sen kan jag avsluta min lektion med att jag har fem powerpointbilder kvar för jag har fångat ... jobbar mycket med kvinnornas och männens, om vi har män också, deras erfarenheter... (Intervju 3)

Här blir det påtagligt att läraren menar att hon inte följer sin planering fullt ut om eleverna tar upp erfarenheter som hon anser är viktiga att ge utrymme åt. Variationen eller flexibiliteten handlar här om hur man kan förändra sin undervisning medan den pågår utifrån de signaler man får av eleverna i klassrummet. Nästa informant stödjer också denna inställning.

Det som är viktigast med dom här eleverna som läser här, det är att fånga dom där dom är. För har jag kommit in och tänkt prata om, vi säger njurarna och vård av njursjuka ... och mina elever är inte där för det har hänt nånting, nån har sett nånting på en praktikplats ... och så kommer dom plötsligt in på döden. Och då liksom, då får man ju lägga ner det här med njurarna, då får man ju ... ah, det var det här som var intressant idag. Och jag vet att jag har dom i tre år. (Intervju 2)

Sammanfattningsvis kan variation betraktas som en allmändidaktisk princip som främjar lärande och gör undervisningen mer intressant och motiverande (jfr Bronäs & Runebou, 2010), och som också ökar möjligheten till interaktion genom en mångfald av arbetsformer. Den didaktiska principen som rör variation och flexibilitet kan kopplas till pedagogiska antaganden som rör hur elever lär sig och hur de blir aktiva och motiverade, liksom vikten av att anpassa undervisningen till såväl grupp som individer. Därför kan principen i huvudsak kopplas till ett lärarkunnande, och i mindre utsträckning till det yrkeskunnande som undervisas.

En god, relationell miljö

Flera lärare tar upp vikten av att skapa relationer till eleverna och att möta eleverna på deras villkor, att lyssna på dem och att stötta dem. Det sociala samspelet i form av den frekvent använda diskussionen har redan synliggjorts utifrån lärarnas utsagor. Det finns dock också ett utvidgat tal om vikten av att skapa en god klassrumsmiljö. En informant som talar om vikten av trygga undersköterskor som vågar prata och föra vårdtagares talan får frågan om hur hon arbetar för att utveckla denna förmåga.

Från början brukar jag alltid ha mindre grupper ... jag placerar borden så att alla ser varann och jag försöker tänka på att alla ska ha sagt nånting den första timmen [...] ... nej men att det blir högt i tak och ofarligt ganska tidigt. (Intervju 5)

Några av lärarna som talar om vikten av en trevlig stämning i klassrummet knyter detta till vikten av ett bra bemötande i vården och att själv fungera som en förebild.

I klassrummet ska man ha en trevlig stämning och man måste föregå med gott exempel, annars kan vi aldrig skapa den tanken liksom. (Intervju 12)

Ibland tycker jag att man kan jämföra patienter från lasarettet, alltså oroliga patienter med elever, som är liksom oroliga för olika saker. Och det gäller att lyssna på dem och bemöta dem utifrån var var och en befinner sig. (Intervju 16)

De som nämner vikten av att de själva föregår med gott exempel gör det i relation till bemötande och värdegrund, förutom en av lärarna som inkluderar vikten av att själv ha en hälsosam livsstil utifrån programmets karaktär. Detta spår i lärarnas utsagor kan tolkas som ett uttryck för att lärarna genom sitt eget sätt att vara vill erbjuda eleverna en positiv identitetsförebild som kan relateras till lämpligt agerande även i en vårdkontext, något som ofta har varit centralt i handledningen av vårdelever (Eliasson, 2009).

Sammanfattningsvis är den didaktiska principen om vikten av en god, relationell klassrumsmiljö starkt förknippad med utveckling av ett yrkeskunnande som omfattar ett gott och respektfullt bemötande. I den här kategorin lyfts

läraren fram som en viktig förebild på ett annat sätt än tidigare. En annan koppling till klassrumsmiljön är dess betydelse för utvecklandet av självförtroende och att våga yttra sig gentemot andra yrkeskategorier inom vården, något som anses som viktigt yrkeskunnande i en kontext där undersköterskan befinner sig närmast patienten/vårdtagaren. Detta synsätt blir en motvikt till det yrkeskunnande som dominerar och som kan kopplas till traditionell femininitet.

Språk- och begreppsutveckling

Att eleverna inom vård och omsorg, och då främst vuxenelever, ofta har sitt ursprung i andra länder och att många inte erövat det svenska språket till fullo, blir synligt i talet om undervisning och undervisningsformer. Många lärare talar om elevers språksvårigheter som en stor didaktisk utmaning i sitt arbete.

Och dom som har svårt för dom här svenska krångliga orden, dom ska klara sig dom också. Det är oerhört svårt att förenkla språket och låta bli att sänka nivån på utbildningen, det är det absolut svåraste tycker jag. Och där kommer vi nog till-korta ganska rejält allihopa. (Intervju 4)

Stora skillnader i språkförståelse innebär ett dilemma där det är svårt att avgöra hur mycket tid som ska läggas vid till exempel ordförklaringar. Blir förklaringarna många kan undervisningen uppfattas som långsam och tråkig av de elever som inte har problem med språket, och går läraren vidare utan förklaringar finns flera elever som inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Språkförmågan knyts också till det framtida arbetet, där förmågan till kommunikation ses som central för att klara av arbetet. En liten annorlunda vinkling till varför svaga språkkunskaper är problematiska ger en lärare när hon menar att ett svagt språk innebär ett sämre självförtroende, vilket i sin tur leder till minskade möjligheter att påtala brister på arbetsplatsen, något hon anser får betydelse både för vårdtagare och även vårdgivare.

Läsning av texter som pedagogiskt redskap är relativt frånvarande i lärarnas beskrivningar av hur yrkeskunnandet erövrar, även om den nätbaserade Vårdhandboken nämns som en resurs. Den traditionella läroboken nämns knappast alls och när det görs sker det ofta i kommentarer om den marginaliserade roll den fått. Läraren nedan som arbetar på ett ungdomsgymnasium säger:

Våra elever, i alla fall här på skolan, dom lär sig mycket genom att diskutera och se. Det här att läsa böcker, det är inte deras styrka, just de här eleverna som väljer att läsa här. Utan det är mycket att sätta det i ett sammanhang, att berätta exempel. (Intervju 2)

En annan av lärarna pekar ut läroböckers utformning som avgörande för att de inte används så mycket.

Kurslitteraturen är ibland alldeles för mycket ord. Jag kan förstå att när man skriver läroböcker så vill man ju göra väldigt tjusigt och imponera på sina kollegor

mer än man vill göra en bra bok för eleverna. Jag kan känna att det är så ibland. Man vill ha ett väldigt nyanserat språk men det blir bara besvärligt. (Intervju 9)

En lärare nämner dock att eleverna läser texter tillsammans och resonerar om dem, och ytterligare en talar om att skönlitteratur används i undervisningen.

Jag försöker få in mer skönlitteratur. Som nu då dom ska ha en etikkurs, då får man läsa en svensk roman eller novell, vilken som helst men på svenska ska den vara för att dom ska träna språket, i en genre som dom tycker om. Och i den ska dom leta efter etiska dilemman och det finns i alla böcker ... (Intervju 15)

I läsningen av skönlitteraturen finns således en tydlig koppling till det yrkeskunnande som handlar om etik, samtidigt som läraren också påtalar utvecklandet av det svenska språket som ett mål för undervisningen.

När det gäller skrivandet av egna texter så är det endast en av lärarna som explicit nämner skrivandet som redskap för lärande när hon får frågan om vilka utmaningar hon upplever i arbetet.

Ja, men det är ju att få med sig en grupp och se en utveckling och se att det händer nånting med ... en grupp eller individen. Det är när dom kommer och berättar ifrån praktiken eller när det lossnar, studietekniken lossnar och plötsligt så ser man att berättelserna, eller deras eget skrivande, språk och reflektioner blir yvigare och mera. [...] Jag tror att skrivandet kommer att hjälpa dom att se vad mycket dom gör och vilken bred kompetens dom har och vad mycket som är viktigt ur ett helhetsperspektiv. (Intervju 5)

Förutom som ett stöd för lärandet ser läraren ovan också skrivandet som ett stöd i förståelsen av det egna yrkeskunnandet. I övrigt nämns skrivandet av någon av lärarna som viktigt att arbeta med för att eleverna ska kunna dokumentera, något som ofta krävs på arbetsplatserna.

Sammanfattningsvis är språk- och begreppsutveckling en didaktisk princip som berör de flesta lärandesituationer, men den kan ses som särskilt viktig i grupper med ett flertal andraspråkselever. Det finns en tydlig koppling till det yrkeskunnande som berör kommunikation, eftersom det handlar om att kunna kommunicera med såväl vårdtagare som kollegor på ett fungerande sätt. Samtidigt påverkar språkliga brister också erövrandet av yrkeskunnandet som helhet. Språkkunskaper handlar också om möjligheter att göra sin röst hörd på de framtida arbetsplatserna.

Sammanfattande analys och diskussion

Syftet med den här studien är att beskriva och analysera hur vårdlärare beskriver sitt arbete med att utbilda goda vårdare i relation till det yrkeskunnande som ska erövas, något som skulle kunna benämnas som ett vårddidaktiskt förhållningssätt. I likhet med flera andra studier blir det yrkeskunnande som i första hand beskrivs förmågor som berör bemötande, empati och ett etiskt förhållningssätt (Ahlund, 2008; Colley, James, Diment & Tedder, 2003; Drugge, 2003; Herrman,

1998; Rehn & Eliasson, 2015; Skeggs, 1997; Törnquist, 2004). Utifrån det som skulle kunna kallas ett vårddidaktiskt förhållningssätt är vägen till dessa förmågor främst att i samspel med andra, genom till exempel diskussioner, rollspel och fall, utvecklas, både som vårdare och person. Läraren försöker således på olika sätt stötta elevens egen reflektionsprocess i den riktningen. Det skulle kunna uttryckas som en strävan mot ökad intersubjektivitet (Rommetveit, 1992), det vill säga förmågan att samspela med andra människor och förstå deras perspektiv. Dialog som redskap för lärande kan spåras tillbaka till Platons dialoger och sokratiska samtal (Englund, 2012) liksom till Deweys (1975) synsätt på det demokratiska samtalet. Själva ordet "dialog" har en positiv innebörd och förkroppsligar ett socialt ideal som kontrasterar till exempel negativt laddade förhållningssätt som aggressivitet, fiendlighet och fördomar (Wierbicka, 2006, i Englund, 2012, s. 9–10). Användningen av dialog som undervisningsform och som grundläggande didaktisk princip kan således betraktas som ett förhållningssätt som i sig anses gynna erövrandet av det yrkeskunnande som är särskilt eftersträvansvärt, det vill säga förmågan till empati och gott bemötande.

Med användning av lärare och andra elever som kulturella resurser ska föreställningar och värden i yrket approprieras, som ett led i utvecklingen av en yrkesidentitet, där ett agerande för patientens bästa ska vara i fokus. Likaså kan det situerade perspektivets synsätt på våra erfarenheter som både intellektuella och kroppsliga, relateras till de undervisningsformer som lärarna beskriver.

I många utsagor synliggörs lärarens arbete för att minska glappet mellan skol- och vårdkontext (jfr t.ex. Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014). Arbetslivsanknytning kan ses som ett försök att överbrygga den institutionella skolformen, att genom olika resurser och redskap iscensätta en känsla av autenticitet i lärandet. Förutom att arbetslivsanknytning anses väcka intresse och ge möjlighet till förståelse för det kommande yrket, kan berättelserna ses som ett led i utvecklingen av en yrkesidentitet där läraren bjuder in eleverna till en titt bakom kulisserna i den vårdande miljön. Berättelser från lärarens tidiga yrkesverksamhet synliggör även lärarens koppling till den vårdande miljön, vilket kan bidra till en ökad auktoritet och trovärdighet i elevernas ögon. Utifrån ett sociokulturellt situerat perspektiv skulle man kunna peka på att verklighetsanknytningen ska bidra till en inflytning i en social och historisk yrkespraxis, en praktikgemenskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Likaså framställs läraren som en förebild utifrån tanken att lärarens relation och förhållningssätt till elever ska kunna kopplas till de blivande vårdgivarnas relation till vårdtagare. Det skulle kunna uttryckas som att lärarna önskar förkroppsliga det eftersträfvade kunnandet. Ett vårddidaktiskt förhållningssätt utifrån den här studien skulle således kunna sägas vara att som lärare agera som en gränsöverskridande förebild.

Vikten av att kunna kommunicera är också starkt kopplat till ett centralt yrkeskunnande, och finns inbyggt i de arbetsformer som används. Det som är särskilt utmanande i många vårdlärares arbete idag är att många elever har svaga

kunskaper i det svenska språket. I examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet framhålls språkets betydelse för reflektion och lärande, liksom vikten att kunna kommunicera skriftligt och muntligt (Skolverket, 2011). Att inte ha utvecklat goda språkkunskaper blir i ett sociokulturellt perspektiv på lärande ett stort hinder. Om inte eleven behärskar undervisningsspråket tillräckligt bra minskar möjligheten att appropriera kunskaper och insikter, att utifrån den yttre kommunikationen skapa inre representationer byggda på förståelse (Säljö, 2010; Vygotsky, 2001). Säljö (2010) framhåller också att det inte alltid räcker att kunna det svenska språket för att förstå budskapet i en text. Förståelsen kan även förutsätta en bekantskap med kulturella företeelser och olika genrer, vilket kan bli ytterligare ett hinder för andraspråks elever. Samtidigt som lärare i studien framhåller språk- och begreppsutveckling som viktigt, verkar det finnas en ganska liten tilltro till läsning och skrivning som redskap för lärande. En god läs- och skrivförmåga kan ses som alltmer viktig i de flesta yrken och kan även betraktas som en förutsättning för att kunna fungera som en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle (Kress, 1989). Även andra förmågor, till exempel att utveckla abstrakt tänkande, kan negligeras om läraren har alltför låga förväntningar på eleverna. Ett flertal forskare har uppmärksammat hur lärares positiva förväntningar på eleverna kan påverka utfallet i positiv riktning liksom det motsatta (Hattie, 2009; Håkansson & Sundberg, 2012; Nordenbo, Sögar Larsen, Tiftikci, Wendt & Östergård, 2008; Rosenthal & Jacobsen, 1968). Gibbons (2009) samt Hager och Meestringa (2010) påtalar vikten av att även andraspråks elever som ännu inte uppnått en fullgod språklig nivå bör mötas av höga förväntningar och utmaningar i undervisningen. Även om det finns utvecklingsområden utifrån lärarnas utsagor, är det också viktigt att påpeka att det som särskilt framhålls som centralt för andraspråks elever, att erbjudas många tillfällen till språklig interaktion (Hager & Meestringa, 2010; Lindberg, 2006), är en tydlig inriktning i lärarnas tal om sin undervisning. Utifrån studien framkommer det som önskvärt att ett vård- didaktiskt förhållningssätt, särskilt inom vuxenutbildningen, innebär att ha ett språk- och begreppsutvecklande arbetssätt vilket innebär att utveckla såväl vardagspråket som yrkesspråket hos eleverna.

Vilka frågor är då angelägna att lyfta fram utifrån det som framkommit i studien? En fråga man kan ställa är hur det yrkeskunnande som framhålls som centralt i såväl intervjuutsagor som i forskning relaterar till det kunnande som beskrivs i examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet. Ett svar är att den undersköterska som gestaltas i examensmålen är, trots likheter med det yrkeskunnande som beskrivs i studien, mer självständig. Att kunna samverka för att skapa goda och jämlika arbetsförhållanden i en traditionell hierarkisk miljö, att ta initiativ till att lösa problem och att vara kreativ och kvalitetsmedveten anges bland annat som viktigt kunnande. Denna "starka" undersköterska är inte helt osynlig i vårdlärarnas utsagor, men visualiseras endast i enstaka utsagor, exempelvis att undersköterskan ska vara modig och föra patientens talan. Eftersom

intervjuerna gjordes 2012, precis i brytpunkten mellan två läroplaner, skulle det vara intressant att undersöka om talet om en mer självständig undersköterska nu gett utslag i lärarnas beskrivningar av yrkeskunnande, eller i det som ofta förändras ännu senare, själva undervisningen. Möjligen kan den tydliga inriktningen på ett traditionellt feminint yrkeskunnande då utmanas. I det utbredda talet om elevers känslomässiga utveckling i riktning mot en empatisk, lyhörd vårdare går det även att väcka frågan om utvecklingen av kognitiva förmågor ses som mindre viktig, och vilken betydelse det i så fall får för konstruktionen av yrkesrollen.

Bilden av vårdläraren som en gränsöverskridande förebild som introducerar eleven till en praktikgemenskap kan också nyanseras. Från vilken position bjuds eleverna egentligen in och till vilken position? Här finns maktprocesser involverade i och med att lärarna ofta arbetat på en högre, hierarkisk nivå än undersköterskorna, mestadels som sjuksköterskor. Den praktikgemenskap som medieras via till exempel lärarna med sjuksköterskebakgrund görs utifrån sjuksköterskans uppfattning om undersköterskors yrkesroll, inte *inifrån* en praktikgemenskap (jfr Rehn & Eliasson, 2015). Även om etiska värden är tänkta att genomsyra alla yrkesgrupper inom vård och omsorg blir blicken delvis en utomståendes blick, vilket kan innebära en risk för reproduktion av hierarkiska förhållanden i vården. Ytterligare ett sätt att betrakta vårdläraren med sjuksköterskebakgrund är att hen kan utgöra ett gott komplement till handledarnas *inifrån*-perspektiv, och hen kan också vidga de identitetserbjudanden som eleven erbjuds. Korp (2012; 2014) beskriver hur yrkeslärarens vägledning in i ett yrke kan skapa såväl möjligheter som begränsningar för yrkes eleven. En stark identifikation med yrkesläraren kan reproducera idéer som att det finns praktiska och teoretiska elever och förstärka könsstereotyper inom olika yrken (Dovemark, 2012; Niemi & Rosvall, 2013). Möjligen kan vårdläraren, som ofta har en yrkesutbildning på högskolenivå, fungera som en gränsöverskridande förebild i förhållande till synsättet på högre studier. Det kräver dock en medveten satsning, inte bara på yrkeskunnande, utan också på utveckling av läs- och skrivfärdigheter.

Även vårdlärarnas tydliga associationer till lärostilsteorier kan problematiseras. Kritiska röster menar att dessa teorier ofta används på ett okritiskt sätt och riskerar att eleverna delas in i stereotyper (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004). Nixon, Gregson och Spedding (2007) menar att objektiva bevis på lärostilsteoriernas effektivitet saknas. De menar att teoriernas popularitet bland annat beror på att de upplevs som enkla och tilltalande och att de kan tjäna vissa instrumentella mål och behov inom yrkesutbildning. Samtidigt finns forskning som visar på positiva effekter om lärare är medvetna om att elever lär sig på olika sätt och ordnar sin undervisning därefter, i stället för att förutsätta att alla lär sig på samma sätt (Nordenbo m.fl., 2008). Det som kan diskuteras är huruvida individuella sätt att lära bör knytas till elevers lärostilar eller relateras till ämnesinnehåll, sammanhang och tidigare erfarenheter av undervisningsformer. I det senare

fallet krävs en ständig lyhördhet för elever och en öppenhet för förändring och utveckling, till skillnad från synsättet på en fast, fixerad individuell lärstil som genomsyrar alla lärandesituationer.

Den här studien har visat hur yrkeskunnande och arbetsformer vävs samman i yrkeslärares tal om sin undervisning. Likaså kan man hävda att yrkeskunnandet går att koppla till lärarens förhållningssätt till elever. I fortsatta studier vore det intressant att få svar på vilka arbetsformer som anses främja ett yrkeskunnande inom andra yrkesutbildningar, och fundera över vilka likheter och skillnader som framträder jämfört med den här studien. En särskilt intressant frågeställning är om och i så fall hur arbetsformer och lärarens förhållningssätt förändras när yrkeskunnandet är tydligt maskulint kodat i stället för feminint.

Om författaren

Eva Eliasson är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen rör huvudsakligen yrkeskunnande och lärande, speciellt inom vård- och omsorgsutbildningar, samt hur olika maktprocesser kan relateras till dessa områden. Hon är programansvarig och VFU-studierektor för yrkeslärarprogrammet vid Stockholms universitet.

Referenser

- Ahnlund, P. (2008). *Omsorg som arbete: Om utbildning, arbetsmiljö och relationer i äldre- och handikappomsorgen*. Avhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggarbetarens yrkesutbildning*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Educational Research*, 24(1), 61–100.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2(3), 77–101.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik: En undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary-crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 409–421.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Colley H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Training and Education*, 55(4), 471–498.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dewey, J. (1975). *Philosophy of education*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Dovemark, M. (2012). Yrkesval eller utsortering. I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 75–93). Lund: Studentlitteratur.
- Drugge, C. (2003). *Omsorgsinriktat lärande: En studie om lärande i hemtjänsten*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Eliasson, E. (2009). *Metodik, personlighet och forskning: Kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur 1958–1999*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Englund, B. (2012). Dialog och dialogicitet som tankefigur hos tre filosofer. I B. Englund & B. Sandström (Red.), *Dialogen som idé och praktik* (s. 16–44). Stockholm: Carlssons.

- Eriksson, I. & Ståhle, Y. (2010). *Mätandets idé – en learning study i Botkyrka kommun*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2012). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36–57). Malmö: Liber.
- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridized professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 443–505.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Foucault, M. (2003). Technologies of the self. I P. Rabinow & N. Rose (Red.), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954–1984* (s. 145–169). New York: The New Press.
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gustavsson, S. (2013). Blivande yrkeslärares beskrivningar av yrkesämnets didaktik. *Utbildning & lärande*, 7(1), 66–86.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hensvold, I. (2006). *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Herrman, M. (1998). *Förändring med förhinder: Omvårdnadselevens beskrivningar av sin yrkesförberedande utbildning*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Higham, J. & Farnsworth, V. (2012). What makes a course vocational? School-based work-related programmes in Canada in dialogue with a community of practice. *Journal of Education and Work*, 25(4), 443–471.
- Holm, U. (2001). *Empati: Att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kemmis, R.B. & Engström, C. (2011). *Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy: Mirror images and international alignments in Sweden and Australia*. Paper presenterat på ECER VETNET Conference 2011, Berlin, Tyskland.
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kilbrink N. & Bjurulf, V. (2012). Transfer of knowledge in technical vocational education: A narrative study in Swedish upper secondary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3), 519–535.
- Korp, H. (2012). Identitetserbjudanden och lärare-elevrelationen. I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 95–112). Lund: Studentlitteratur.

- Korp, H. (2014). 'I think I would have learnt more if they had tried to teach us more' – performativity, learning and identities in a Swedish transport programme. *Ethnography and Education*, 7(1), 77–92.
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford University press.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194–221.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: Lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 57–85). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2006). Sameness and difference in transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 499–535.
- Niemi, A-M. & Rosvall, P-Å. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: How young men's position in vocational education are produced and reproduced. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(4), 445–460.
- Nixon, L., Gregson, M. & Spedding, T. (2007). Pedagogy and the intuitive appeal of learning styles in post-compulsory education in England. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 39–51.
- Nordenbo, S.E., Sögaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Östergard, S. (2008). *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school: A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Köpenhamn: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2009). *Perspectives on learning*. New York: Teachers Colleges Press.
- Pingel, B. & Robertsson, H. (1998). *Yrkesidentitet i sjukvård: Position, person och kön*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Rehn, H. & Eliasson, E. (2015). Caring disposition and subordination: Swedish health and care teachers' conceptions of important vocational knowledge. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 558–577.
- Rehn, H. (2008). *Framväxten av sjuksköterskan som omvårdnadsexpert: Meningsskapande om vård under 1900-talet*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Robson, J. (2002). The voices of vocational teachers in the UK: Their perceptions of the nature and status of the further education teacher's professional knowledge. *Australian and New Zealand Vocational Educational Research*, 10(2), 95–113.
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.

- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I A. Heen-Wold (Red.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*, (s. 19–44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rineheart & Winston.
- Selander, S. & Svärdemo-Åberg, E. (Red.) (2009). *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen: En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Hämtad 30 mars 2017 från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Framgang-i-undervisningen/>
- Skolverket. (2010). *Inget slår en skicklig lärare: En dokumentation av sex konferenser 2010 – tio föreläsares perspektiv*. Hämtad 30 mars 2017 från: <http://pedagogblogg.stockholm.se/jamstalld-undervisning/2012/01/13/inget-slar-en-skicklig-larare/>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2009). *Hälso- och sjukvårdsrapport 2009*. Hämtad 30 mars 2017 från <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2009/2009-126-72/Documents/Utveckling%20V%C3%A5rd%20av%20V%C3%A4ldre%20med%20omfattande%20v%C3%A5rdbehov.pdf>
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Thunborg, C. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter: En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Avhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Törnquist, A. (2004). *Vad man ska kunna och hur man ska vara: En studie om enhetschefers och vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer*. Avhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vähäsantanen K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404.

Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.



A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work

Åsa Mårtensson, Per Andersson, Sofia Nyström

Linköping University, Sweden (asa.martensson@liu.se)

Abstract

A central part of Swedish vocational teachers' work concerns their students' work-based learning (WBL). The focus of this article is the character of the relational work carried out by teachers of vocational education and training (VET) concerning WBL. The qualitative study is based on 15 interviews with teachers on the upper-secondary level Child and Recreation, Building and Construction, and Handicraft programmes. The study is based on a situated learning perspective, and uses the concepts of community of practice, broker and boundary crossing. The findings highlight three central aspects of VET teachers' relational work with WBL: recruiting workplaces for WBL, matchmaking between students and workplaces, and 'firefighting' to prevent and deal with problems that occur during WBL periods. The study contributes to the understanding of the work of VET teachers, as they cross the blurred boundaries between school and working life and strive to create a good learning environment for all students during WBL periods.

Keywords: vocational teacher, work-based learning, relational work, community of practice, boundary crossings



Introduction

This article describes and analyses the work that vocational education and training (VET) teachers in Sweden carry out in association with the students' work-based learning (WBL). It contributes to our understanding of VET teachers' work, especially the work they do outside school and the classroom to ensure that the VET students' vocational learning in the workplace is successful.

WBL has a central position in VET. However, the organisation of WBL differs between countries, as do the distribution of responsibility for it and the role of the VET teachers. In some countries, the workplace has full responsibility for the WBL components of VET. In Sweden, by contrast, VET teachers from vocational schools play a central role and have a significant responsibility when it comes to the work-based parts of VET at upper-secondary level. This paper presents a study of the significance of this role in the work of a VET teacher, based on cases from three of the twelve national vocational programmes in Sweden: Building and Construction, Child and Recreation, and Handicraft.

The current Swedish national curriculum for upper secondary school, UpSec11, was introduced in 2011 (Swedish National Agency for Education [SNAE], 2011). It encompasses vocational programmes and programmes that prepare students for higher education, and provides two ways in which VET may be organised. The regular programmes are mainly school-based, but should include at least 15 weeks of WBL during the three years of the programme. The apprenticeship programmes are to be based at workplaces for at least 50% of the teaching, which is described by SNAE (2015) as another method for vocational education. The learning outcomes should be the same, but the learning process differs. The introduction of UpSec11 has changed the work of VET teachers, as VET is now work-based to a greater extent than before. The demands on VET teachers to cooperate with industries and trades, and with the local employers and workplaces, are higher (SOU 2008:27). The workplace now has a central position in vocational learning, as a consequence of the principle that vocational learning should take place in an authentic worklife community (*ibid.*, p. 385). Thus, the cooperation and connection between vocational education and the workplace have become crucial for the outcomes of VET.

The regulations that govern the operations of upper secondary schools (SFS 2010:2039, Ch. 4, Section 12) state that the local board of education is responsible for ensuring that sufficient places for WBL are available. This means that the work-based parts of VET become the responsibility of vocational schools, which usually delegate this to the teachers. Even though WBL takes place in workplaces, where a supervisor should always be appointed, it is the schools and the teachers of vocational subjects who must plan and organise the vocational learning process as a whole. They must also assess whether the students achieve the learning outcomes stated in the national curriculum. Here, it should be noted that

Swedish VET teachers typically have a background in the field of occupation which they are teaching. Therefore, they have a background in the types of workplace in which WBL takes place (Köpsén, 2014).

Studies from the Swedish Schools Inspectorate (SSI) (2011, 2013, 2016) and quality reports from SNAE (2015, 2016) have shown that the cooperation between schools and workplaces differs greatly between schools and programmes, as does the overall organisation of WBL. Some schools have been criticised for sending students to WBL without having sufficient knowledge about learning opportunities at the workplace and for the expected learning outcomes not having been clearly communicated to supervisors. SSI (2011, 2013) has also criticised VET teachers for a low level of attendance at the workplaces, considering their responsibility for assessment and grading. Here, it is important to analyse teachers' work conditions for organising the cooperation with working life.

This article deepens our understanding of the work of VET teachers, with a special focus on the work they do to arrange WBL. The aim is to study what characterises VET teachers' relational work concerning WBL.

Previous research

Since the division between in-school teaching and WBL differs between countries, what constitutes part of the work of a VET teacher also differs. The extensive responsibility of teachers concerning WBL in Swedish VET is uncommon internationally, which means that research on their relational work concerning WBL is scarce. We have here identified a number of studies that can help us understand the working conditions of VET teachers, focusing on the relationship between school and vocational practice and the relational work of the teachers.

VET teachers between school and vocational practice

One trend in VET in recent years in Sweden, as in Finland, is the transfer of students' learning from schools to workplace. This increased emphasis on WBL also affects the work of the VET teacher. The teacher must move the planning for learning and its assessment to the workplace (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). The research presented in this section focuses on vocational teachers' work with WBL, and how they connect students with workplaces and supervisors.

Teaching vocational subjects differs from teaching theoretical subjects in several ways. The VET teacher's subject knowledge originates mainly from experience and participation in a community of practice in working life, while the subject teacher's knowledge is based on university studies (Hargreaves, 1994). Swedish VET and the work of teachers still take place mainly in schools, but prior working-life experience is a rich source of inspiration in the work of teachers (Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014). Persson Thunqvist and Axelsson (2012) argue that in order to teach the students difficult professional skills, teachers tend to use their previous experience of work. In this way, the boundaries between

school and work become blurred, and the workplace is reconstructed in the school setting.

VET teachers' work has been described as defining, defending and crossing blurred boundaries between school and the workplace, with conflicting demands (Berner, 2010). This means that VET teachers need a 'double identity', as both a teacher and a craftsman (Fejes & Köpsén, 2014; Nylund & Gudmundson, 2017). Nylund and Gudmundson (2017) show that teachers identify themselves either more as 'teachers' or more as 'craftsmen', and this has implications in terms of what they consider to be important knowledge. The 'teacher' considers teaching skills to be important parts of the work, together with work skills and vocational culture, while the 'craftsman' mainly puts the emphasis on the latter.

One problem that VET teachers describe when students learn a trade arises from the fact that school-based education was designed as something other than workplace-based education (Billett, 2010; Höghielm, 2005, 2014). Therefore, it is difficult to connect students' learning at school with the learning at the workplace (e.g. Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker 2011; Fjellström, 2017; Mårtensson, 2014). International research has shown that an emergent teacher task is to connect students with their future community of practice, and that the role of broker is crucial for the stakeholders to come together in a joint enterprise (Willegems, Consuegra, Struyven & Engels, 2016). Previous research in the Swedish context has shown that teachers play a key role in introducing and connecting students to the learning environments of specific workplaces, and in helping students to consolidate learning at school with learning in the workplace (Köpsén, 2014; Lagström, 2012). This broker role, however, puts the teachers in an exposed position as they become accountable to two 'worlds', and the risk of being criticised is high (Akkerman & Bakker, 2011). However, recent studies have shown that the workplace conditions (concerning equipment use, local demand, and knowledge use) set standards for what students can and will learn during WBL. This may not correspond with the aims set out by the curriculum (Fjellström, 2017; Kristmansson, 2016). Furthermore, the role and work of the vocational teacher change when the students' learning takes place outside school, in the workplace. The role changes from organising teaching at school to analysing the skills used in the workplace and deciding what learning can take place there (Lagström, 2012; Moore, 2004).

To conclude this section, it is important to understand all parts involved in VET teachers' work such as their occupational background, their work conditions, the demands from different stakeholders and how the changes in governing documents provide changing conditions for the teachers' work.

VET teachers' relational work

Teaching always comprises meetings. A good relationship between students and teachers is important for learning, and the ability to build relationships with

students is vital for all categories of teacher (e.g. Aspelin & Persson, 2011; Langelotz, 2014). The VET teacher, who often interacts with students during long hours at school, has the opportunity to develop a solid base of knowledge about the student (Köpsén, 2014). Vocational teachers can also use their experience from professional life by being a 'safe resource person' (Engström, 2009, p. 51). He describes this as the relational work that teachers carry out, as they acknowledge and listen to the students and appear in this way to be committed and trustworthy adults. However, when Engström (2009) describes the teaching activities of professional teachers, it is done from a classroom perspective. Köpsén (2014), on the other hand, describes the professional identity of VET teachers based on their relational work with students. Swedish research has also shown that teachers see fostering as an important part of education as they want the students to develop and mature; no student should be left behind and the teachers want to give the students something to believe in (Berner, 2010; Köpsén, 2014). Widening the students' knowledge and understanding is an important part of the work of a teacher, and this cannot always be satisfied in the workplace (Berner, 2010). VET teachers' relational work goes beyond students and colleagues: it also includes stakeholders in companies and industries, and supervisors at local businesses.

VET teachers use many methods when working with WBL in order to link students' learning at different workplaces with the requirements set by the curriculum. Therefore, the way in which they cooperate and communicate with WBL providers may vary with time and situation (Billett, 2006; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto, 2009). Vähäsantanen et al. (2009) unwrap different ways of connecting with the workplace where the individual teacher's thoughts on how to work with the workplace affect the cooperation between school and the workplace. The different roles VET teachers take on are relational constructions, and they are defined relative to complementary and interrelated roles. Without a student, there will be no teacher; without a workplace, there will be no WBL. This means that VET teachers' work must be put into a broad context that includes the workplace (Billett, 2008; Isopahkala-Bouret, 2010). The relationships that arise at the boundary between workplace and school are also important for teachers as a source of professional development, and as a means to keep their vocational subject knowledge that is situated in working life up-to-date (Köpsén & Andersson, 2018). When students spend more time at the workplace there is less time for teachers to foster and teach. The supervisors become more important for the students, but the outcomes are still the responsibility of the teacher. This broadens the VET teacher's role from merely teaching to brokering between the student, the WBL community of practice and the school, which increases the emphasis on the relational work. However, little is known about the character of this relational work concerning WBL in Swedish VET.

Theoretical perspective

This article concerns the work that VET teachers carry out at the boundary between school and the workplace as part of WBL. These two contexts, school and workplace, can be related to Lave and Wenger's (1991) concept of 'community of practice'. VET teachers in Sweden have a solid base in their former occupation and know the community of practice well. As VET teachers they enter another community of practice, school, but they need to keep in touch with their old practice as well. Wenger (1998) describes how practice is associated with doing, although this doing occurs in relation to a historical and social context. A community of practice is the environment in which these practices are developed, negotiated and shared as an essential part of our learning. The community here, therefore, consists of both the community in its wider sense of a practice, and the individual company or workplace. A community of practice is defined by mutual engagement and a joint enterprise, which means that it shares norms and values, as well as a collective and mutual understanding of what it means to belong to the community and what this stands for. Wenger (1998) also emphasises the development of a shared repertoire that contains common resources, comprising activities, symbols, language and artefacts that are symbols for the community.

Lave and Wenger (1991) described the learning process that newcomers must undergo in order to become a part of a community of practice as 'legitimate peripheral participation'. The concept of being 'peripheral' changes over time, influenced by newcomers' learning trajectories and identities (Lave & Wenger, 1991). Some individuals have a form of identity as a broker, which enables them to introduce elements of one practice to another (Wenger, 1998). Not all multi-membership entails brokering, but such brokering involves '... a process of translation, coordination, and alignment between perspectives' (Wenger, 1998, p. 109). It is a complex process that requires a belonging and a distance. The broker must have knowledge about the practices, and must have sufficient legitimacy to justify influence and being listened to. WBL is here a path for students to enter a community of practice, and the VET teacher can function as a broker for admission to that community. WBL is a school-related phenomenon situated in different workplaces, and the teacher works on the boundary between school and workplace.

This theoretical perspective has been criticised for putting too much emphasis on the importance of learning at the workplace, resulting in VET schools (and VET teachers) having a low status as learning institutions (Tanggaard, 2007). Tanggaard (2007) challenges this perspective and argues that the boundary crossing between the VET school and the workplace actually enhances learning. The tension between a vocational school and the workplace can be seen as a relationship between strangeness and familiarity. In the struggle to make sense of this

relationship, students learn the vocation and develop an identity as a tradesperson.

Methods

Here, we report the findings from a qualitative study in which 15 interviews with Swedish VET teachers have been transcribed and analysed thematically. The teachers were active in three different vocational programmes at upper secondary level: (1) Child and Recreation, (2) Building and Construction, and (3) Handicraft. These programmes were chosen for the following reasons: (1) the Child and Recreation programme has achieved good results from work-based learning (SNAE, 2016), (2) the Building and Construction programme is the one with the highest number of apprentices (and, thus, a programme that involves much WBL) (SNAE, 2017), and (3) Handicraft is an area with a long tradition of apprenticeship and WBL (SOU 2009:85). Five interviews were conducted with teachers from each programme. The Handicraft programme is broad, and the teachers interviewed had previously worked as hairdressers (two teachers), a stylist, a goldsmith, and a cabinet-maker. The interviewees were employed at eight schools in seven municipalities.

The sample of teachers was based on a register of where the various vocational programmes are located, and requests were sent to the heads of several schools where the three programmes were taught. Teachers from schools whose heads agreed for interviews to be conducted were invited to participate, and those who accepted were interviewed. Teachers were selected continuously, in order to obtain a sample with a range of properties concerning schools and municipalities, age, and experience as VET teacher. Only one interview for any one programme was conducted at the same school, but teachers from two programmes at the same school were interviewed in two cases. Not all VET teachers had experience from apprenticeship training. Some were working only with adult vocational education, but all had experience from VET at upper secondary schools. All five Child and Recreation teachers were female. In Handicraft, the hairdresser, stylist and goldsmith teachers were female and the cabinet-maker teacher was male. All five interviews in Building and Construction were carried out with male teachers.

Twelve interviews (in Swedish) were conducted face-to-face at the schools where the teachers worked. One interview was conducted via Skype and two via telephone, due to the distance that made visits to these schools impractical. The interviews lasted between 45 and 75 minutes. All interviews except two were individual. In the two exceptions, the interviewees requested that a colleague join the interview, to contribute more information. This request was accepted. One of the interviews with two participants was with hairdressers from the Handicraft programme, and the other was with carpenters from the Building and Construction programme. Thus, six interviewees participated from Handicraft, six from

Building and Construction, and five from Child and Recreation, giving a total of 17 teachers and 15 interviews.

The interviews were semi-structured and covered the following themes: thoughts on WBL, the tasks of teachers related to WBL, school/teacher cooperation with the workplace and other stakeholders in WBL, characteristic features of a good workplace for WBL, and the differences between being an apprentice teacher and the regular VET teacher job.

The interviews were recorded and transcribed verbatim (again in Swedish). Between the interviews, notes and reflections from each interview, including relevant quotations, were written down. This material formed the basis of the initial analysis. In the written text, the informants have been given names with initials consistent with the programme in which they work (e.g. 'Bengt' at the Building and Construction programme).

When all interviews had been conducted, a thematic analysis of the material was carried out, using the research question as a guideline (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). Themes were created according to how the teachers talked about their work. Patterns that could be identified in the material became themes. Such a theme may contain quotations from all of the programmes, while in other cases there were obvious differences between the programmes. Such differences are described below. In the 'Findings' section, quotations from interviews are used to illustrate the themes and categories. These quotations have been translated into English.

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

Findings

The aim of the work reported here was to describe and analyse the work done by VET teachers in connection with WBL. Teachers often report that they lack the time necessary to do this work (SSI, 2017). But what does the work consist of? Our findings show that a large part of the work of VET teachers with WBL concerns finding placements. This involves matching a student to the right workplace and supervisor, and the constellation thus created may subsequently need help from the VET teacher. We describe and categorise this work using the following themes: Being a recruiter, being a matchmaker, and being a firefighter.

Being a recruiter

'Being a recruiter' consists of the various ways of finding placements that the teachers describe. Teachers use their social network, obtain help from administrators, let students find their own placements, and are approached by companies asking for students.

Using the social network

Successful recruiters are skilled and experienced workers in the trade, which ensures that they have extensive knowledge and a wide network. Several VET teachers expressed having a broad network as an advantage. Old friends and acquaintances are often useful resources in finding work placements, as shown by Henrik and Clara:

Now the thing is that my colleague and I, we know this industry quite well. We know the entrepreneurs, and when something new turns up, we find out about it. (Henrik)

Well, yes, it may be that I have contact with old colleagues, because the coordination doesn't work really, and then you have to call old colleagues. (Clara)

Being a recruiter also requires that the teachers know the culture in a prospective company – whether it is, for example, driven by an intense desire for profit, or whether the manager can give an employee an hour or two to supervise and teach the student the job. This means that an effective recruiter must have reliable knowledge of the local trade and of newcomers in the field. The teachers pointed out that a social network needs to be maintained, which requires time and effort. Birger argues that:

I was out driving and saw a company car, [and I thought] 'I haven't seen that one before, I wonder who it is'. So I followed. And we drove all the way to the office, as it was the manager himself, and we went in and talked to him. 'Yes, we could try that' ... You have to be a bit pushy, you can't just sit and wait for things to happen.

Being a recruiter is constant and ongoing work, and the teachers emphasise how important it is to have a large social network. VET teachers with poor knowledge of the local trade face challenges in the recruitment process, although the absence of a network is not always negative. Hilda gives an example of when the absence of connections and a lack of prejudices turned into something positive.

While I had a blank sheet, I knew nothing about any salons, I knew nothing about the supervisors. And in that way I thought it was quite good, because I had no pre-conceived ideas. My colleague could say 'No, not that salon, I don't like that supervisor', while I said 'Yes, we'll give it a try, see what happens here'. And it turned out really well in some salons when they took on students. (Hilda)

Receiving lists from an administrator

VET teachers may be assisted in finding placements through a formal system in which administrators compile lists of work placements from official records. This differs greatly from the method described above in which the teachers use their own networks. Some teachers on the Child and Recreation programme have a coordinator or administrator who sends requests to principals, daycare managers and other officials, asking for a number of placements for a special purpose, on specific days and weeks. The teachers are given a list of possible placements and

the names of the supervisors. Some placements and supervisors are the same from one year to another, while others are new.

They [the VET teachers] have to send requests for how many places they need, when and for what, if it is disability or children... Then they get lists of who can receive [a student] and then... (Christina)

Letting students find their own placements

A more informal system of finding work placements is to let the students find their own. This can be justified by the need to develop an entrepreneurial ability in the students, and giving them the opportunity to 'sell' themselves to a specific employer or supervisor (as in the quotation below). Helena gives a further justification of letting the students find their own placements:

... that is also a bit difficult for us, if we know that it is a student who doesn't behave well, then it is very tough to call a [hairdressing] salon and ask if they can take a student on placement. [...] It's quite simply a dilemma, because you need to have a good relationship with the supervisors at the salons. They think that 'Well then, if you're going to send such a student to us...', and then we are responsible [laughter] ... for the problems that arise.

Helena emphasises the long-term negative consequences of this: 'But it is also at the expense of the reputation of the school in the trade [...] Because that is where our students are going, and they'll become colleagues in the future'. A colleague of Helena describes the advice she gives to students looking for work placements: 'I tell them, you should ask someone in a small company who does a lot of work with older women. Don't you have that kind of company in your neighbourhood?' (Hanna). This is another way of finding placements, and matching students and companies in an informal way, without risking being so closely associated with the student that his or her wrongdoings will spill over to the school and the teacher.

On the watch for headhunters

In some cases, a VET teacher is approached by companies looking for students to undertake WBL at the company. Bengt says:

NCC are planning to build up here on the hill, and they were here and talked to our head and two teachers. They want us to get involved in the project.

Another teacher described how companies sometimes phoned him, looking for apprentices.

... this is a gamble, are they calling just because they need labour? [...] If so, I usually tell them that 'Yes, we've got one, but then you must employ this guy when he leaves school this summer. Because it's clear you need one more'. And then they might agree to this. [...] So you make demands on the company too. (Hans)

Work placements are generally hard to find, which means that when they appear easily as in this case the VET teachers must be careful – there is a risk that the company mainly wants free labour and will not provide a good learning environment for the student. The cases described by Bengt and Hans differ from other cases, as the most common answers that the teachers gave to questions about finding work placements concerned how difficult and time-consuming it is.

It becomes apparent here how the community of practice is an important part of the VET teachers' work. They need the members of the community and have to adjust to their desire, while at the same time having to comply with the school's curriculum and standards for workplace learning.

Being a matchmaker

The recruitment phase is followed by a phase in which the VET teachers act as matchmakers between the student, the workplace, and the supervisor. The goal is to match each student to a workplace, and the learning outcomes for the student are always an important factor in this. The teacher may carry out the match-making in a manner characterised by tact or by improvisation.

A central aspect in the matchmaking process is to strive for a good learning environment, something that can be characterised in two ways. It may be a workplace at which a variety of work tasks are carried out and where the student can see and follow the entire process from yarn to suit. The student is new in the community of practice, and such a workplace gives the student an opportunity to gain an understanding of the complete work process. This is one starting point for a description of the good learning environment. Alternatively, the workplace may be a small company at which only a limited range of work tasks is carried out. Such a workplace may be used in cases where the needs of the students that must be satisfied to enable learning must be given priority. Thus, any one company can be a good learning environment for certain students, and a less suitable learning environment for others. The teachers pointed out that all students follow the same curriculum, but students have different needs, knowledge, and desires. This makes it necessary to match students to the available workplaces. This is a difficult aspect of relational work, since the teacher has only a few weeks to get to know the students and to match them with a workplace. Billy describes how he works alongside a colleague and how they talk about what the 'good workplace' is for each student.

They study the building and construction subjects three days a week, and we try to give them a basic education and training at school. [...] at the same time I get to know how they act and work, what values, what ideas, what qualities they have, what weaknesses and strengths they have. In this way we are able to find a placement. [...] So we sit down and have a small conference up there, and go through every pupil, where I describe the experience I have of the guy. And he [the colleague] has an overview of all the building companies, so he knows who can take which pupil, and he knows what work tasks they should start with, so then he can distribute the pupils according to their needs.

Being a matchmaker is a job that requires knowing students, workplaces and supervisors to match personal and learning needs. The teacher's knowledge of the community of practice is particularly useful here.

Tactful or improvised

In doing this job, teachers act mainly in two different ways. They can act in a manner characterised by tact or by improvisation. Tactful matchmaking can be used when the VET teachers know the students well. In this case, both personal needs and learning needs can be considered, and the teachers know the workplaces and supervisors well enough to ensure that the match is optimal. Tactful matchmaking can only occur if certain conditions are met, which makes it difficult to achieve. Teachers from all three VET programmes expressed a desire to use tactful matchmaking, but described several factors that made it difficult. VET teachers with large groups find it difficult to get to know all the students, while teachers with small groups find it easier to get to know their students and their needs. Cecilia, an experienced teacher on the Child and Recreation programme, has all the information she needs at her fingertips:

I have such a large network, and as soon as there is someone who has special requirements for their placement, then almost immediately a bell rings for me – who, where, what place. And then there's a period in which the decision matures, you just let things rest, and suddenly the penny drops. So almost all the time I'm using my network, contacts and so on, and then the right person always gets into the system in some way. It's quite weird, really. That it comes to you, somehow.

Cecilia does all the matchmaking work herself. This is easy for her since she lives in a small community, has a large network, and is close to the local community of practice.

Another way of handling the matchmaking is to use improvisation. This may occur, for example, when teachers receive lists from administrators with workplaces and supervisors to match with students. It might be expected that the matchmaking process will be smooth and fast in this case. However, in order to achieve a good learning environment, the VET teacher must decide which student to assign to which workplace and supervisor. Given a list of 50 workplaces and 45 students to distribute between them, the matchmaking work will necessarily be improvised, since the teacher has not done the groundwork personally and does not know all the people on the list. Of the three units to match – student, workplace and supervisor – the teacher has knowledge of only one or two of them. Here, there is no connection between the teacher's matchmaking and the community of practice.

In summary, the work of VET teachers with WBL includes matching students' educational and personal needs and wishes with the staffing and business needs of workplaces and supervisors, to create a learning environment that is optimal for all parties. This task involves several difficulties of different types.

Being a firefighter

Firefighting is the work the teachers do mainly when the students are carrying out WBL. The concepts of 'fire' and 'burning' are used as metaphors for what can happen when students and supervisors come together in a work placement. The metaphor describes a critical incident in the relationship. In the worst-case scenario, such an incident causes the supervisor to withdraw from the assignment. Firefighting operations range from preventative work to clearing up after a fire that has destroyed any possibility for a workplace to be used for future work placements.

All the teachers used the metaphor of 'burning' when the behaviour of a student causes the supervisor to tell the school that the student cannot continue the work placement. In the worst-case scenario, the workplace turns down all future students, and in such cases the student has 'burnt' that workplace. Several reasons for the relationship collapsing were identified: the student was not ready for work placement, the relationship between the supervisor and the student simply did not work, or the supervisor had not fully appreciated what it meant to have an apprentice. In cases in which the students are referred to as the cause, the VET teachers describe them as immature or unmotivated. 'Immature' is often expressed as a reluctance to attend work on time, or as a tendency to spend too much time using their phones. Bengt describes typical student behaviour that caused the supervisor to call him.

When the supervisor called and said that he [the pupil] had not turned up yet, I called him and said... He had overslept. So I talked to the supervisor and then he said that the pupil [usually] arrives late, and, yes... So I talked to the pupil, and he said that, 'Yes, but they don't leave until 7 anyway, so I arrive at five to.' 'It doesn't matter,' I said, 'If you start at quarter to you must be there at quarter to.' ... This was followed by a lot of time on the phone.

This is a typical description of the work VET teachers talk about doing when students are carrying out WBL. VET teachers at different schools and programmes work under different conditions. In this case, the teacher had time to answer when the supervisor called, visit the workplace in question, and talk to the student and the supervisor. The fire was put out quite rapidly, before it could do much harm. This is one way to suppress a smouldering fire, but the work situations of most teachers are hectic, and they cannot always stop what they are doing and leave to deal with an incident. Carin states that it can take several days before she has the opportunity to talk to the student.

Then sometimes it just doesn't work for a student. Then I have to discuss it with the supervisor, and then the student comes here on Monday, and I have to talk with the student about it.

The teachers are not present at the workplaces when incidents occur, but they still take responsibility for them, and relate them to a mismatch from their side. In doing so, they take responsibility for the fire.

You also have to evaluate why it didn't work. Then you learn about the personal chemistry. About the student, and about the supervisor. Then we come back to what we discussed earlier [...] that it is important to get to know your supervisors and students. And this is also something that is part of our role as [VET] teachers. We have to carry out tasks like this all the time, but it is not stated in our working instructions that we should spend time on this. And it could mean going out and trying to mediate between a supervisor and a student who are not on speaking terms. (Billy)

Billy is aware of the difficulties he encounters in his job. He wants to be a 'safe resource' and to be there for his students and supervisors, but there are many obstacles along the way. Billy knows the importance of arriving at work on time in order to become a member of the community of practice, and he emphasises this to help his student become part of that community.

One important firefighting task that the teachers brought up is preventive work with both students and supervisors. It is necessary to teach the students not only work skills, but also the 'hidden rules' to be aware of at work; how to behave, and what to do if something happens at the workplace. Teachers can discuss 'the youth of today' with supervisors, and give advice on how to act and talk with the students, to make the supervisors aware and more prepared to be good role models.

We have analysed the work of Swedish VET teachers with WBL, and discovered some hidden aspects that this work includes. The work with WBL starts long before the students arrive at the school; it never ceases; it connects many participants; and it involves many relational aspects. While the work of other teachers can be described as planning, implementing, and following up on classroom teaching, the work of VET teachers consists of planning for learning in what can be an unknown environment, with different stakeholders in communities of practice where teaching is not a task they normally carry out. It may seem at first glance that having students carrying out WBL is 'time without students', but the results presented here have provided a broader perspective of the relational work concerning WBL.

Discussion

This study has identified the characteristics of VET teachers' relational work with WBL as being a recruiter, a matchmaker, and a firefighter. A significant finding is the amount of work put in by the teachers before and during WBL. With more student time spent at the workplace, the teachers have more time to plan and assess learning they are not participating in. Students learning in an occupational community of practice but on school terms gives the VET teacher the role of a

boundary worker. Mediating between school curriculum, workplace resources and personal desires and needs is different to the regular teacher tasks. With their background in the trade they are educating students on, the VET teachers have a base in the community of practice. The broker role is, with more time at the workplace, not an emergent task but a real task that needs more attention. In this planning for learning, the teacher's private network and engagement in the local community of practice becomes a key aspect that is not always thought of as a teaching skill.

A key finding in our analysis of the work teachers do in finding WBL placements for their students shows how important their personal connections and networks in the local community are. The school is responsible for providing WBL placements, but the work presented here shows that the school relies on the teacher as a recruiter, using individual and personal networks to find the placements. As previously shown by Fejes and Köpsén (2014), the teachers in our study also draw upon social networks, contacts, and knowledge of the local community of practice, in combination with their relational knowledge (Aspelin & Persson, 2011), to find positive learning environments. However, this shift of focus from a school responsibility (as stated in UpSec11) to a personal responsibility of the teacher has the consequence that a failure to find placements becomes an individual failure: it is the teacher's 'fault' for not having a sufficiently extensive network.

During the *matchmaking* process, teachers use their double identity as described by Fejes and Köpsén (2014) to match students to workplaces. With their double identities, VET teachers can introduce students to the norms and values of the workplace as part of the enterprise and repertoire that they share with the supervisors in the workplace (Wenger, 1998). Furthermore, they can negotiate effectively with the workplace since the VET schools and the community of practice they educate for have a shared mutual engagement in the industry. A VET teacher with knowledge of the trade and its local community of practice, and with accurate knowledge of the students, has the relational knowledge required to act as a broker. Such a teacher can effectively align students, workplaces and learning. This knowledge enables them to create what Akkerman and Bakker (2011) describe as 'sameness and continuity' (p. 133), a situation in which the differences between school and workplace practice are comprehensible for the students, and the two communities create meaning for the students.

The work of VET teachers with WBL can be characterised by Wenger's (1998) term 'broker', since it involves creating interconnections between all stakeholders: staff at the workplace, supervisors, students and others in the learning environment. The findings show that a positive learning environment can be created, and vocational learning can emerge if the workplace and its supervisors are prepared with sufficient information about the student and the conditions for learning are made clear. It is also necessary to prepare the student for WBL. If this

preparatory work has been successful, the teacher can take a step back, while his or her former colleagues in the trade continue the introduction of the students to the community of practice. Wenger (1998) describes the work of a broker as 'a process of translation, coordination and alignment between perspectives' (p. 109). Similarly, the findings show that the role of broker is complex, since it requires both belonging to the community and maintaining distance from it, and involves multimembership. One issue that VET teachers often point out is that they lack time for work associated with WBL (e.g. SSI, 2011) and that they can seldom be a part of the WBL, making it difficult to create. Vähäsantanen et al. (2009) call this a 'relationally emergent agency', and the teachers are compelled to act within a restricted agency.

Many studies describe VET teachers as 'boundary crossers' (e.g. Akkerman & Bakker, 2011; Köpsén & Andersson, 2018; Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014; Tanggaard, 2007). The work presented here broadens this picture, by describing and analysing the work content of VET teachers. This has revealed the teaching skills that VET teachers need in order to fulfil the task of planning for learning at the workplace. Akkerman and Bakker (2011) describe a boundary crosser as a person who interacts between different sites and in unfamiliar territories, whereas Swedish VET teachers act in two communities, both of which are familiar to them. Here, it is important to see that VET teachers extend the boundaries between school and work. Workplaces must adapt to school regulations in their efforts to educate skilled workers, and schools can gain credibility by entering into working life. We describe here not solely boundary *crossing*, but rather boundary *extension*, since the regulations that apply at school are to be extended to and applied in the workplace.

Our study confirms results obtained by SSI (2011, 2013), namely that VET teachers are rarely available at the workplace. Their work consists to a great extent of preparing students and supervisors for WBL, here described as the preventive work of a firefighter. Once the students have started the period of WBL, the work of the teacher becomes that of 'looking in from the outside'. It may be difficult to act as a teacher from this external position, using legitimate peripheral participation to guide the students in their journey to become members of a community of practice. The supervisor may in such cases become 'the teacher', without having the legal responsibility for the student. Many of the teachers interviewed in the work presented here stated that it is difficult to find suitable workplaces and supervisors. Supervisors who are central members of the community of practice and who have experience in the role and knowledge of the school's norms and values can engage in the joint enterprise of fostering the next generation of community members. Together with the teachers they can create a positive learning environment for the students at the workplace. We show here that the teacher must have extensive knowledge of the students, supervisors and workplaces, in addition to his or her vocational knowledge of the subject.

Strengthening WBL may be achieved by upgrading the role, responsibility and knowledge of the supervisor, or by giving the VET teacher more time to spend with the student and the supervisor at each workplace, in this way deepening the connection between the school and working life.

Conclusions

VET teachers with a solid background and strong connections in the local community of practice of their initial occupation can give students better conditions for their WBL than teachers without such connections. The balancing act of 'being neither in nor out' in a relationship with a workplace can give VET teachers a role as brokers for admission to the community of practice. They must be critical teachers who place demands on workplaces and supervisors, while at the same time balancing this with the need to create good relationships with the workplace and its stakeholders. The many relationships connected to the role as broker contribute to the diversity that being a VET teacher involves. The VET teacher's community of practice goes beyond the school and is larger than that of most other types of teacher. VET teachers carry out relational work on the boundary between school and the workplace. Thus, the dilemma of being a teacher *or* a craftsman is a false dilemma. A teacher who has a solid base in the curriculum and who is at the same time a skilled craftsman can coexist with the supervisor, the workplace and the student, and create a positive learning environment for the student.

Nevertheless, the extended boundary of VET into the workplace accompanies the student and the teacher, and the workplace must relate to this. What is seen as the realm of the teacher (the school environment, teaching techniques, curriculum, etc.) expands and develops relationships with several stakeholders: individuals, companies and organisations. The workplaces and their stakeholders have a great impact on the work that the VET teachers do. In turn, the VET teachers assume a huge responsibility for providing the labour market with qualified workers, and the response they receive from workplaces has an impact on a personal level.

This study has painted a picture in which the VET teacher requires excellent knowledge not only of the vocational subject, but also of the market, companies and supervisors. This emphasises the need for social skills, since the teacher must 'sell' the VET programme and the students to appropriate work placements and supervisors. The work of the VET teacher has been described as setting priorities for what the student needs to learn next and determining the optimal development location for each student – school or workplace. The VET teacher with deep and personal knowledge of all students can carry this out, and it is a task that is seldom described as part of a teacher's duties. We have shown here how VET teachers navigate between supervisors with strong ideas about how students should behave, companies looking for cheap labour, and companies with a truly

good intention to promote learning. Therefore, the teacher must navigate between the two communities of work and school, and risks being criticised by both. One way of dealing with this is to remain more in the role of a craftsman, or to take on more the role of a teacher. This choice has consequences, and is a classic dilemma that must be highlighted.

Notes on contributors

Åsa Mårtensson is a PhD student and university lecturer in education at the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University, Sweden. Her teacher work mainly concerns courses at the vocational teacher programme. Her thesis project examines supervisors' work at the workplace and VET teachers' in-school work to facilitate vocational learning. She also has a background as a VET teacher at the Child and Recreation programme.

Per Andersson is a professor of education at the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University, Sweden. His research interests focus on recognition of prior learning, professional development among teachers in vocational and adult education, and marketization of adult education.

Sofia Nyström is an associate professor of education at the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University, Sweden. Her research interest focuses on the relation between education and work concerning arrangements for professional and vocational learning, identity formation and simulation using different theoretical perspectives. She is currently working on a research project on simulation-based training in vocational education in upper secondary school.

References

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik* [On relational pedagogy]. Malmö: Gleerups.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31–48.
- Billett, S. (2008) Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58.
- Billett, S. (Ed.). (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Engström, C. (2009). Yrkeslärare, undervisning och yrkesdidaktik [Vocational teachers, teaching and vocational pedagogy]. In T. Hansson (Ed.), *Didaktik för yrkeslärare* [Pedagogy for vocational teachers] (pp. 39–58). Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Fjellström, M. (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. PhD thesis. Umeå: Umeå universitet.
- Gustavsson, S. (2012). Trepårtssamtalet i APL [The tripartite conversation in WBL]. In I. Henning Loeb, & H. Korp (Eds.). *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* [Teachers and learning in vocational and introductory programs] (pp. 149–165). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Höghielm, R. (2005). *Yrkesbaserat lärande: Erfarenheter från PEOPLE delprojekt i Söderhamn 2002 till 2005* [Vocation-based learning: Experiences from the PEOPLE sub-project in Söderhamn 2002 to 2005]. Söderhamn: CFL/Centrum för flexibelt lärande.

- Höghielm, R. (2014). *Man lär så länge man har elever: Yrkeselevers arbetsplatslärande ur företagsperspektiv* [You learn as long as you have pupils: Vocational pupils' work-place learning from a business perspective]. Stockholm: Ratio, Rapport nr. 15, 2014. Retrieved 21. March, 2017, from <http://ratio.se/app/uploads/2014/11/man-lar-sa-lange-man-har-elever1.pdf>
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational teachers between educational institutions and workplaces. *European Educational Research Journal*, 9(2) 220–231.
- Kristmansson, P. (2016). *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet: En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunskande* [Upper secondary apprenticeship education in the business and administration programme: A study of preconditions of upper secondary apprenticeship education and development of professional skills]. PhD thesis. Umeå: Umeå universitet.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.
- Köpsén, S., & Andersson, P. (2018). Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing professional development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 58–75.
- Lagström, A. (2012). *Lärlingsläraren: En studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial yrkesutbildning* [The apprenticeship program teacher: A study of how the role of the vocational teacher is formulated in conjunction with the introduction of upper secondary school apprenticeships]. PhD thesis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [What 'make(s)' a good teacher? A study of peer group mentoring as a practice of professional development.] PhD thesis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D.T. (2004). Curriculum at work: An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 325–340.
- Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning: Gymnasial yrkesutbildning på förskolan* [Supervisors and supervision: Upper-secondary vocational education in the pre-school]. Licentiate thesis. Linköping: Linköpings universitet.
- Nylund, M., & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet [Teacher or craftsman? The importance of vocational teachers' professional identification for what they regard as important knowledge in the Building and Construction programme]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64–87.

- Persson Thunqvist, D., & Axelsson, B. (2012). 'Now it's not school, it's for real!': Negotiated participation in media vocational training. *Mind, Culture, and Activity*, 19(1), 29–50.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning* [The Upper Secondary School Ordinance]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Retrieved 11 October, 2016, from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen: En reformerad gymnasieskola* [The road to the future: A reformed upper-secondary school]. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2009:85. *Gymnasial lärlingsutbildning – hur blev det?* [Upper secondary apprentice education – how did it turn out?] Stockholm: Fritzes.
- SOU 2010:75. *Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb: Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning* [Upper-secondary apprenticeship education – education for work: Experiences after two years' try-out with apprenticeship education]. Stockholm: Fritzes.
- SNAE (Swedish National Agency for Education). (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* [Curriculum, diploma goals and subject syllabus of upper secondary school 2011]. Stockholm: Fritzes.
- SNAE. (2015). *Gymnasial lärlingsutbildning* [Upper-secondary apprenticeship training]. Retrieved 30. November, 2015, from <https://www.skolverket.se/fran-skola-till-arbetsliv/larlingsutbildning/gymnasial-larlingsutbildning/gymnasial-larlingsutbildning-1.214589>
- SNAE. (2016). *Det arbetsplatsförlagda lärandet på gymnasieskolans yrkesprogram: Nationell kartläggning och analys av apl-verksamheten utifrån yrkeslärarnas perspektiv* [Workplace-based learning in vocational programmes in upper secondary school: National mapping and analysis of WBL from the vocational teachers' perspective]. Rapport 437. Stockholm: Skolverket.
- SNAE. (2017). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017* [Presentation of commission of follow up of upper secondary school 2017], Dnr 2016:01706. Stockholm: Skolverket. Retrieved 13. September, 2017, from <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3766>
- Swedish Research Council. (2011). *Good research practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Swedish Research Council. (2017). *Good research practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SSI (Swedish Schools Inspectorate). (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken* [Workplace-based education in practice]. Rapport 2011:2. Stockholm: Skolinspektionen.
- SSI. (2013). *Gymnasial lärlingsutbildning: En kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning* [Upper-secondary apprenticeship education: A quality control]. Rapport 2013:2. Stockholm: Skolinspektionen.

- SSI. (2016). *Samverkan för bättre arbetslivsanknytning: En kvalitetsgranskningsrapport om restaurang- och livsmedelsprogrammet och hantverksprogrammet* [Cooperation for better work-life connection: A quality control report on the restaurant management and food programme and the handicraft programme]. Dnr. 400-2015:3299. Stockholm: Skolinspektionen.
- SSI. (2017). *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. [Entirety of the upper secondary school vocational programme]. Dnr. 40-2016:202. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). How to become a broker: The role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 173–193.



Svårigheter i att definiera begreppet kompetens

(Difficulties in defining the notion of competence)

Birgit Schaffar

Helsingfors Universitet, Finland (birgit.schaffar@helsinki.fi)

Abstract

This article discusses theoretically and philosophically difficulties in defining the notion of competence. 'Competence' is a key-concept in today's educational discussion, where it combines both a psychological meaning of an inner disposition, and a sociological meaning as a category that organises tasks and power-relations in public and private institutions. A short historical overview shows that 'competence' has a complex etymology that explains these different layers of possible usages and the different ontological and epistemological assumptions that arise from them. Still, the article argues that an ambiguous notion is not a notion with an indistinct meaning. In concrete situations, 'competence' just has different meanings. Inspired by Wittgenstein, the article takes a philosophical view on science and methodology and argues that the strive to define 'competence' unequivocally can be understood in different ways. Notions have to be defined unambiguously to make empirical measurements possible. But definitions are running the risk to ignore important meaningful usages for the sake of what is empirically possible to measure and what kind of political interests there are in measuring certain aspects of a complex notions. Finally, it is argued that an ambiguous notion implies risks of undermining critical voices in the discussion about global educational policy.

Keywords: competence, etymology of competence, educational policy, definition, philosophy of science, Wittgenstein



Inledning

Denna artikel tar sin utgångspunkt i den förvirring som verkar drabba de flesta som försöker närma sig begreppet kompetens. Begreppet använts "inflationar-
tat" (t.ex. Granberg, 2009, s. 104; Ott, 2010; Späte, 2011), samtidigt som det inte råder enighet om exakt hur "kompetens" borde definieras. Många kritiserar be-
greppet för att vara flytande och så intetsägande att alla kan fylla det med precis
den betydelse som de önskar (t.ex. Granberg, 2009; Hjort, 2009). De som är
mindre kritiska bekräftar ändå att det finns riktiga behov att teoretiskt utveckla
och precisera modeller för vad kompetens är (t.ex. Koeppen, Hartig, Klieme &
Leutner, 2013; Pfadenhauer 2013). Trots dessa oklarheter i hur kompetensbegrep-
pet ska förstås finns det knappast något annat fenomen i andra socialvetenskap-
liga discipliner som man satsar så mycket möda på att utveckla mätinstrument
för som på begreppet kompetens (Cortina, 2016, s. 30).

En redogörelse av begreppets etymologi kommer till en början att visa att be-
greppets användningar genom tiderna öppnar för en mångfacetterad bredd av
olika betydelser, vilket berör flera olika vetenskapliga grenar och synsätt. Jag
skisserar kort denna mångfald av användningar inom olika vetenskapliga disci-
pliner, för att därefter inta ett vetenskapsfilosofiskt perspektiv som inte stannar i
den ofruktbara ontologiska diskussionen om vad kompetens sist och slutligen är.
Istället tillåter detta mig att diskutera varför olika aktörer i debatten behöver ha
mer eller mindre entydiga definitioner av olika (vetenskaps)politiska intressen.

Överblick över begreppets användningar

Kompetensbegreppets långa etymologiska historia bär med sig en mångtydighet
som ger näring åt den aktuella teoretiska och empiriska debatten om kompetens.
Som följande översikt visar betyder denna mångtydighet dock inte att begreppet
är otydligt, utan enbart att det inte finns en entydig definition som är oberoende
av en konkret kontext.

Begreppets etymologiska utvecklingslinjer

Ordet "kompetens" går etymologiskt tillbaka till latinets "*competentia*" och "*com-
petere*" och har en tidig medeltida betydelse av "ett sammanträffande", "en över-
enskommelse" och "symmetri", till exempel i samband med vissa konstellationer
av stjärnor inom astronomi (jfr Ritter & Gründer, 1976, s. 918; Competence, u.å.).
Enligt en tysk historisk ordbok i filosofi började man under 1200-talet inom det
romerska kanoniska rättsväsendet använda "*Kompetenz*" i bemärkelsen av de
mest basala inkomster som någon, framför allt klerker, har rätt till och som inte
fick utmätas. (Ritter & Gründer, 1976, s. 917). I ett engelskspråkigt etymologiskt
lexikon dateras betydelsen "adequate supply" och "sufficiency of means for
living at ease" till 1600-talet (Competence, u.å.). Ritter och Gründer visar vidare

att betydelsen av "*Kompetenz*" senast under 1800-talet inom det tyska militärväsendet fungerade som en länk mellan det som någon har rätt till att få som inkomst och förmåner (pengar, förmåner in natura, boende och kläder) och de ansvarsområden som hen hade att sörja för, så som "avlöningskompetens, fältkompetens, marschkompetens" etc. (min översättning, Ritter & Gründer, 1976, s. 919). "Kompetens" betecknade alltså något som är både en av andra tilldelad rättighet och en organisatorisk avgränsning av ett större uppdrag.

Denna hänvisning visar på en ytterligare konnotationslinje, då det latinska begreppet "*competens*" redan inom det romerska rättsväsendet enbart användes som adjektiv, som betydde just "ansvarsfull, rättrådig och duglig". Adjektivet användes i relation till en enskild tjänsteman och betecknade denne som "kapabel och ansvarsfull" (Ritter & Gründer, 1976, s. 919). Det engelskspråkiga etymologiska lexikonet daterar adjektivets betydelse som "suitable, sufficient, appropriate" till sent 1300-tal, medan adjektivets juridiska status går tillbaka till sent 1400-tal (Competent, u.å.).

I engelska och svenska etymologiska lexikon hänvisas även till att engelskans "*competence*" resp. svenskans "*kompetent*" har gemensamma etymologiska rötter med engelskans "*compete*" som har en genklang i den ovan nämnda betydelsen av ett sammanträffande, en överenskommelse, samt också i den formella betydelsen "att vara kvalificerad för något". Det latinska ordet "*com-petere*" utgår från en gemensam företeelse (från "*com-*", tillsammans) som tillsammans med "*petere*" har ett vitt betydelsespektrum, från "att gemensamt sträva efter något" till "att attackera någon i rivalitet" (Compete, u.å.; Hellquist, 1922, s. 338).

Begreppet kompetens uppstod alltså till att börja med inom samhällliga, statliga och administrativa diskurser kring maktbefogenheter. Där rör sig användningarna mellan a) rätten till vissa inkomster, b) befogenheter, c) ansvarsområden, d) färdigheter och e) sammanhang som syftar till gemenskap eller är tävlingsinriktade.

Dessa användningar öppnar för en mångfacetterad betydelseskala. "Kompetens" har på så vis fungerat som ett teoretiskt begrepp inom många skilda vetenskaper; inom naturvetenskaperna, samhällsvetenskaperna och inom beteendevetenskaperna. Som ett första, grovt indelningssätt kan man urskilja två huvuddrag i frågan *var* man lokaliserar kompetens, det vill säga vart man riktar den vetenskapliga blicken för att få syn på kompetens. Utifrån vissa ontologiska utgångspunkter antas kompetens vara en mellanmänsklig företeelse, medan kompetens, om utgångspunkterna är andra, ses som en inneboende egenskap hos en individ. Medan den sistnämnda förståelsen faller under det psykologiska vetenskapsområdet, har kompetens som en social företeelse snarare diskuterats inom sociologisk teori, till exempel i samband med organisations- och kommunikationsteoretiska antaganden. Jag kommer ytterligare att skilja detta från ett etiskt, existentiellt perspektiv.

Kompetens som sociologiskt begrepp

Inom sociologisk teori har begreppet kompetens använts allt sedan sociologin utvecklades som självständig vetenskap. Det anknyter där direkt till den etymologiska betydelsen av kompetens som ett begrepp i diskussionen om maktbefogenheter. Max Weber använder kompetens som en grundkategori inom ramen för sin teori om moderna samhällen, i vilka kompetens är nyckeln som möjliggör en rationell maktfördelning i en stat. De uppgifter som behöver genomföras för att staten ska fungera kan å ena sidan delas upp inom olika kompetensområden (t.ex. legislativ kompetens, administrativ kompetens), och möjliggör å andra sidan att enskilda personer har maktbefogenheter utifrån deras kompetenser i form av färdigheter och kvalifikationer. Centralt i Webers kompetensbegrepp är att det fungerar som en juridisk och politisk kategori som inte fokuserar på personer utan på organisationer. Med hjälp av kompetens som grundkategori kan maktbefogenheter inom byråkratin legitimeras på ett sådant sätt att *på förhand* uppställda regler följs för att tillsätta personer på vissa hierarkiskt organiserade poster. På det viset övervinner, enligt Weber, moderna samhällen tidigare legitimitetsproblem där makt och befogenheter tilldelades utifrån personens härkomst och inte utifrån hennes faktiska färdigheter (Kurtz, 2010). Webers fokus på kompetens som en organisationsteoretisk kategori finns idag fortfarande i till exempel diskussioner om så kallade lärande organisationer, där man diskuterar vilka kompetenser en organisation behöver för att överleva och fungera i en ständigt förändrande omgivning.

Webers tanke om att fördelningen av befogenheter behöver strikta, på förhand fastslagna, juridiska ramar relaterar också till ett centralt pedagogiskt sammanhang när det kommer till frågan om hur man kan institutionalisera förfarandet att intyga en persons kompetens. Det är centralt att tydligt reglera vilka institutioner som får dela ut examen på olika utbildningsnivåer eftersom de på det sättet möjliggör att personen i fråga kan ta emot en befattning inom en organisation, eller inom staten, som antingen är bunden till bindande kvalitetsstandarder, eller som innebär offentliga maktbefogenheter. De juridiska ramarna för utbildningsorganisationer och deras examensstadgar fastställer på så sätt på förhand principer, kriterier, regler och rutiner för anordnande av examen, bedömning, och möjligheten att överklaga.

Begreppet kompetens har använts inom sociologin även i samband med begreppet kommunikativ kompetens. Jürgen Habermas talar inom ramen för sin teori om kommunikativt handlande om "kommunikativ kompetens" som en grundläggande, omfattande och förteoretisk nyckelkompetens. Det handlar inte enbart om semantisk och grammatisk kompetens utan också om en grundläggande förmåga att överlag stå i en kommunikativ relation med (om)världen. Den kommunikativa kompetensen handlar dessutom om hur samhällseliga relationer struktureras (Habermas, 1981). Även Ervin Goffman, och via honom den så kallade Chicago School of Sociology, använder kommunikativ kompetens som ett

nyckelbegrepp. Till skillnad från Habermas teoretiska perspektiv på samhället som helhet fokuserar Goffmans sociologiska analyser på kommunikativ kompetens inom professionella och vardagliga samtal, till exempel mellan läkare och patient (t.ex. Goffman, 1959).

Kurtz särskiljer, med hänvisning till Willke (2002), ytterligare en sociologisk användning av begreppet kompetens från dessa två. Från ett sociologiskt perspektiv kan den ökande mängden kunskap och information även beskrivas som en ökning av mängden icke-kunnande för en enskild individ. Att vara kompetent i ett sådant samhälle innebär att behöva ha förmågan att kunna hantera osäkerhet och icke-vetande. Kompetens innebär här att kunna ta beslut fast man uppenbarligen inte längre kan förvänta sig förmågan att överblicka all relevant information som borde noteras. Kompetens innebär här dessutom att hantera den osäkerhet kring de organisatoriska och samhällsliga konsekvenser som ens handlingar kommer att ha (Kurtz, 2010, s. 15).

Kompetens som ett mellanmänniskt, existentiellt begrepp

Vid sidan av dessa sociologiska perspektiv och användningar av begreppet kompetens, finns en vidare aspekt av kompetens som ett mellanmänniskt fenomen. Begreppet kompetens används i samband med specifika relationer mellan människor. Denna vidare användning uppmärksammar dessa relationers särskilda struktur, vilket innebär att begreppet också bär med sig etiska frågeställningar.

Kompetens är något som behöver bevittnas i mellanmänniska situationer, antingen i formaliserade situationer så som under en examen, eller i informella situationer där till exempel en vän rekommenderar en hantverkare ("Jag skulle ringa X. Hen är en kompetent elektriker"). "Kompetens" uttrycker alltså i dubbel bemärkelse en persons uppskattning av det en annan person klarar av. En persons kompetens måste visa sig inför någon annan för att den ska kunna vittna om och intyga att personen besitter den. När en bedömare inom en utbildningsinstitution intygar en studerandes kompetens så gör hen det med hjälp av bindande bedömningskriterier som är oberoende av bedömarens egen person. Som ett bevittnande av någons kompetens är varje bedömning dock samtidigt uttryck för ett personligt omdöme. Bedömaren står i slutändan personligen, med sitt namn, för kvaliteten av bedömningen, och garanterar och intygar på så vis med sin egen person den andras kompetens (Jönsson, 2016, s. 45). Den pedagogiska diskussionen pendlar här mellan frågan om hur man kan minska risken för subjektiv partiskhet i bedömningen utan att å andra sidan falla för frestelsen att tänka att det kunde finnas ett fullständigt standardiserat och objektiva system för bedömning (ibid.). Kompetensbedömning ställer på det viset de involverade inför etiska frågor om uppriktighet, transparens och rättvisa (Utbildningsstyrelsen, 2017).

Bedömningen av kompetens anknyter här även till de etymologiska rötterna, som lyfte fram tävlingsmomentet i begreppet. Vid tillsättningen av en befattning

har en persons kompetens i regel bedömts genom två jämförelser. Till att börja med genom en jämförande bedömning i slutet av en utbildning (examen) och sedan vid tillsättande av en konkret tjänst eller anställning. En examen är på sätt och vis en abstraherad tävling, där man till exempel genom ett slutvitsord klassas både i jämförelse med andra som har tagit samma examen och i jämförelse med de kunskapsmässiga och innehållsliga mål som professionen och ämnet kräver. Vid tillsättande av en tjänst eller anställning jämförs sökandenas kompetenser ytterligare, både sinsemellan och med tanke på de kompetenser som behövs för att framgångsrikt kunna genomföra arbetsuppgifterna.

Bourdieu (1991) skriver att det finns en social sida när vi tillskriver en person kompetens. Han kallar det för "social kompetens", vilket ur dagens perspektiv är lite vilseledande. Han menar inte sociala färdigheter, utan vill snarare uppmärksamma "att benägenheten att förvärva vad man kallar teknisk kompetens är desto större, [...] ju mer man är socialt erkänd som värdig, alltså förväntas förvärva" en viss kompetens (Bourdieu, 1991, s. 258f). Olika sociala konstellationer medför alltså att man förväntar sig vissa kompetenser av vissa personer, men inte av andra. Hans exempel på detta är att män i regel anses vara mera kompetenta för att svara på politiska frågor än kvinnor, eller att personer som tillhör vissa samhällsklasser har mer eller mindre benägenhet att svara på undersökningar, beroende på huruvida de själva, och de som utformar enkäterna, anser att de är kompetenta för att svara eller inte. Bourdieu påpekar alltså att kompetensbegreppet bär på en förståelse av att någon är både berättigad och förpliktigad att befatta sig med vissa uppgifter. Dessa rättigheter och skyldigheter baserar sig inte enbart på personens plats i en organisatorisk hierarki som bygger på en juridisk struktur, utan baserar sig också på vissa sociala positioner och konventioner.

Som sociolog beskriver Bourdieu inte dessa sammanhang i etiska termer. Frågan om huruvida människor formar varandras möjligheter för att bli den man är beskrivs fram för allt inom den existencialistiska filosofin som en genuin etisk fråga (t.ex. Buber, 1994; Lévinas, 2003). Där betonas att människan existerar i relation till andra och inte först och främst som en isolerad individ. Vår existens som människor med egna individuella egenskaper, individuella färdigheter och talanger är beroende av att andra ser och bekräftar oss i vår partikularitet och annanhet (Lévinas, 2003). Att bevittna och intyga någons kompetens är på det viset även en grundläggande bekräftelse av den andres existens och egenart.

Samtidigt är det först i relation till andra som en människa erfar att hen har en egen vilja som i sin tur förmår påverka andra och deras liv. Vi behöver hela tiden fråga oss: vad får jag göra, vad borde jag göra och vad vill jag göra med tanke på de konsekvenser mitt agerande har för andra människor? För den som har kompetens (eller: för den kompetenta personen) inställer sig dessa frågor till exempel i form av befogenheter att ta beslut och att delegera uppgifter. På det viset be-

stämmer man över andra människor och över (delar av) deras livsvillkor. Kompetenta handlingar är således hela tiden underkastade en (yrkes-) etisk frågeställning och granskning.

Utan att beskriva detta som explicit etiska frågeställningar beskriver Pfadenhauer (2013) just det här som en väsentlig del av kompetensbegreppet. Hon betonar att då vi talar om kompetens eller tillskriver någon kompetens, så innebär det ett aktivt aktörskap. Hon hävdar att kompetens inte bara visar sig i hur någon löser ett givet problem i konkreta situationer; den kompetenta personen måste i regel först identifiera och definiera vad "en situation" är och på vilket vis situationen kräver åtgärder, vilket i sin tur ger ramen för vad som kan anses vara lämpliga lösningar (ibid.).

Här glider frågan om vad kompetens är så småningom från ett sociologiskt och mellanmänniskt fenomen till ett psykologiskt fenomen, där kompetens snarare förstås som en individs handlingsberedskap, med antingen bredare ("generiska") eller snävare (färdighetsbetonade "tekniska") egenskaper.

Kompetens som en individuell förkroppsligad egenskap

När man ser på kompetens som en egenskap hos en individ behöver definitionerna till att börja med balansera mellan två betraktelsesätt. Å ena sidan kan kompetens betraktas som *resultatet* av en lärandeprocess. Detta syns tydligast när kompetensmätningar används med syfte att utvärdera individuella lärandeprocesser eller större helheter som nationella utbildningssystem (jfr kompetensmätningar inom ramen av PISA, TIMSS; se även Brosziewski, 2010; Koeppen m.fl., 2013). "Kompetensdiagnostik", ett jämförelsevis nytt begrepp inom pedagogisk psykologi, tyder på denna förståelse av kompetens (bl.a. Prenzel, Gogolin & Krüger, 2007).

Denna förståelse av kompetens som ett mätbart resultat vid en viss tidpunkt (t.ex. i slutet av den obligatoriska skoltiden) kritiserar dock för att snäva av förståelsen av kompetens. Bland många andra påpekar Cortina (2016) att en mätning av kompetens inte enbart borde ses som intressant som en retrospektiv indikator för utfallet av en bildningsprocess, utan att den även borde beakta att våra utbildningssystem är framtidsorienterade, och därmed också indikera ett prospektivt utfall. Kompetens som begrepp borde alltså omfatta en individs förutsättningar att lösa vissa problem i framtiden (ibid., s. 34), ett perspektiv som ger begreppet rollen som en *disposition*.

Denna framtidsorientering är central för till exempel Illeris definition av kompetens (Illeris, 2013). Han skriver att eftersom förhållandena i vår värld hela tiden förändras blir "flexibilitet" och "förändringsbenägenhet" nyckelord, "och därför är det av avgörande betydelse vilka möjligheter i form av dispositioner och potentialer som står till förfogande" (Illeris, 2013, s. 38). Illeris anser att "kompetens" i denna situation är det teoretiska begrepp som förmår uttrycka denna behövliga förändringsbenägenhet.

När kompetens beskrivs som en disposition för framtida handlingar i olika sammanhang görs det både i en snävare och i en vidare bemärkelse. Kompetensbegreppets användning i samband med "generiska kompetenser" inom högre utbildning eller de "nyckelkompetenser för livslångt lärande" som nämns i europeiska styrdokument (Eur-Lex, 2006) är exempel på en bredare förståelse av kompetens som en disposition. Här handlar det om att kompetenserna i fråga inte nödvändigtvis är specifika, det vill säga snäva tekniska, färdigheter. Det innebär istället, som till exempel i Illeris beskrivning, att någon har förutsättning att utveckla *ytterligare* färdigheter som behövs i framtiden.

Under denna användning av kompetensbegreppet som en disposition i bred bemärkelse faller även diskussionerna som sedan 1960-talet har förts inom psykologi och humanbiologi, där man med hjälp av kompetensbegreppet kritiserade diskussionen om intelligenstester. Kritiken handlar om att begreppet intelligens, till skillnad från begreppet kompetens, bortser från motivation och från sociala och emotionella aspekter av intelligensen. (Kompetenz, u.å.) Vidare kritiserar uppställningen i intelligenstest, som uppvisar en snäv uppfattning om intelligens, då man tror sig kunna testa intelligens som en faktor oberoende av en specifik kontext. Kompetens däremot implicerar att en person förmår lösa problem i konkreta sammanhang (t.ex. Klieme & Hartig, 2007, s. 14).

Till skillnad från denna breda förståelse av kompetens kan man, ofta i professionsutbildande sammanhang, tala om kompetens även med tanke på mera tekniska yrkeskompetenser. Det är då snarare exempel på kompetens i bemärkelsen av en disposition i snävare mening. Exempel på detta är Finlands så kallade kompetenspoängssystem som infördes i augusti 2015 inom andra stadiets yrkesutbildningar (Finlex (630/1998)). Här (och i många liknande sammanhang) skrivs enskilda kompetenser ut i detalj för att kommunicera vad en studerande exakt förväntas kunna för att godkännas inom en viss examensdel. Kompetenspoängssystemet använder alltså begreppet kompetens med en rätt liknande betydelse som begreppen "lärandemål" eller "kunskapsmål" har i många läroplaner och styrdokument (jfr Clarke & Westerhuis, 2011).

Denna korta överblick över användningar av begreppet kompetens visar upp en lång etymologisk historia som i sin tur är sammanvävd med en komplext förgrenad vetenskapsteoretisk historia. Att kompetensbegreppet har använts "inflationsartat" inom den pedagogiska diskussionen under de senaste 20–30 åren kan säkert delvis föras tillbaka på att pedagogiska fenomen har denna mångsidiga karaktär som behöver beakta både en individs egen utveckling samt pedagogikens mellanmänskliga och samhällsliga aspekter. Eftersom begreppet kompetens är lika gångbart på dessa tre områden kan det se ut som om kompetensbegreppet erbjuder en eftertraktad möjlighet att kombinera de epistemologiska och ontologiska områden som psykologi och sociologi representerar (se t.ex. Illeris, 2013, s. 25f).

Jag vill i det följande dock lyfta fram några av de vetenskapsfilosofiska utmaningar som ett mångtydigt begrepp medför.

Behövs entydiga definitioner?

Mångtydighet som ett "sjäsligt bryderi"

Som jag skisserade ovan används begreppet kompetens ontologiskt både som ett begrepp för att beskriva interpersonella och organisationsteoretiska frågor, samt som en beskrivning av en förkroppsligad egenskap hos en enskild individ. När man inser att begreppet används på flera olika meningsfulla sätt är det inte överraskande att det i de interna vetenskapliga diskussionerna inte råder någon enighet om en allmänt accepterad, entydig definition.

Sett ur detta perspektiv är det snarare ett meningslöst sisyfosarbete att söka efter "den rätta" definitionen, när det finns olika möjliga meningsfulla användningar som glider in i varandra. Wittgenstein jämför en sådan situation med likheterna i en familj (Wittgenstein, 1999, s. 20). I en familj ser man att olika medlemmar liknar varandra och att de på det viset hör ihop. Det finns dock inte en enda egenskap som alla har gemensamt, snarare finns det flera olika drag som finns hos några i familjen, medan åter andra egenskaper kan vara gemensamma med personer utanför familjen. Så är det enligt Wittgenstein ofta i vetenskapsfilosofiska diskussioner, där man till exempel söker efter en definition.

Vi förmår inte att klart avgränsa de begrepp vi använder, inte för att vi inte känner till deras riktiga definition, utan för att det inte finns någon riktig "definition" av dem. Att anta att det måste finnas en är som att anta att då barn leker med en boll så leker de en lek enligt strikta regler. (1999, s. 30)

När vi alltså frågar efter en definition "Vad är X?" så ger vi enligt Wittgenstein uttryck för att vi är förvirrade i vad vi riktigt menar och talar om. De många olika möjliga brukerna av ett ord verkar förvirra oss. Wittgenstein beskriver detta som ett uttryck för ett "sjäsligt bryderi" (Wittgenstein, 1999, s. 31). Att vi frågar efter en definition och kräver entydighet kan alltså till att börja med förstås som ett sätt att lugna vårt sinne och det tyder på att man har att göra med en filosofisk förvirring, och inte med en krävande situation där man inte förmår vara tillräckligt entydig.

Wittgenstein skriver att språket i sådana fall vilseleder oss. Frågan "vad är X?" låter oss att tänka att X är något visst, liksom ett ting som motsvarar substantivet X (Wittgenstein, 1999, s. 1). Annorlunda uttryckt så implicerar strävan att entydigt avgränsa ett begrepps betydelse att man letar efter något föremålsliknande, något som har en egen, avgränsbar och kontextoberoende betydelse. Med "oberoende av kontext" menas här att man ofta är frestad att föreställa sig att ett begrepps betydelse finns någonstans i en sfär som är skenbart oberoende av den

meningsstruktur som vi skapar i våra liv och i vårt språk, och att betydelsen är något som skulle kunna upptäckas. Wittgenstein föreslår däremot att man borde samla på olika användningar av ett begrepp för att få syn på dess betydelse i våra liv. Språkligt uttrycker vi ju inte enbart faktueella påståenden, utan vi söker efter och uttrycker mening. Wittgensteins filosofiska begreppsanalyser söker alltså inte efter ett föremålsliknande fenomen som man sedan försöker beskriva i detalj, utan han frågar sig vad det betyder att använda begreppet X i en viss situation och vilka implikationer det innebär för den som talar och den mening som hen ser i just den situationen (som en del av livet) genom användningen av X (Lagerpetz, 2006, s. 10f; Wittgenstein, 1999, s. 23–26).

Att ett begrepp inte har en definition som är oberoende av kontexten borde alltså inte missförstås som att vi har att göra med en "floating signifier", som till exempel Hjort skriver med referens till Laclau och Mouffe samt Foucault (Hjort, 2009, s. 114). Hjort skriver:

In a theoretical perspective, the concept of competence development could be defined as a 'floating signifier' [...]. Like many other key concepts in the discourse concerning public transformation – modernization, development, quality, learning, efficiency etc. – competence development may be understood as a phrase the most important meaning of which is that it does not mean anything. Or more accurately, the concept's 'reference to reality' has not been fixed but is still floating. (ibid.)

I detta citat finns det en viss spänning. "Kompetens" beskrivs å ena sidan som ett begrepp "vars viktigaste betydelseinnehåll är att det inte betyder något." Beskrivningarna ovan antyder dock att kompetens som begrepp *har* betydelse. Betydelsena är dessutom många. Men det i sin tur kan ge sken av det som Hjort beskriver, nämligen att begreppets "referens till verkligheten" inte är fastställd utan "fortfarande flytande." (Hjort, 2009, s. 114). Det är dock viktigt att se att begreppets betydelse i konkreta sammanhang inte är flytande utan ofta ganska klar. Ibland talar vi om kompetens som en egenskap hos en person, som ibland kan kompetens intygas med hjälp av olika formella papper, och ibland avses en ansvarsfördelning inom en organisation.

Det som verkar vilseleda oss här är att när man söker efter en entydig ("fastställd") betydelse av begreppet så försöker man inta en betraktande position oberoende av de konkreta situationer i vilka ordet används. Denna oberoende, neutrala position inom vetenskapliga diskussioner är visserligen frestande, men den har dock på många sätt blivit kritiserad, framför allt med tanke på ett vetenskapligt ideal inom människovetenskaperna, där oberoende observationspositioner varken är möjliga eller önskvärda (bl.a. Hyldgaard, 2008; Winch, 1991). Uppenbarligen fortsätter flera möjliga meningsfulla sätt att använda begreppet kompetens att finnas, oberoende av vad olika vetenskapsgrenar sinsemellan försöker avtala om den korrekta användningen.

Entydighet som förutsättning för empiriska mätningar

Sökandet efter en kontextoberoende entydighet i definitionen av ett begrepp har dock också en annan sida. Som vi såg kan begreppet kompetens placeras ontologiskt i olika vetenskapsfilosofiska diskussioner, beroende av om kompetens beskrivs som ett psykologiskt, mellanmännskligt, sociologiskt eller organisationsteoretiskt fenomen. Dessa olika ontologiska antaganden för med sig vidare epistemologiska frågor och empiriska tillvägagångssätt. Den beteendevetenskapliga, empiriska pedagogiken diskuterar hur man kan finslipa psykometriska tillvägagångssätt för att mäta nivån på olika kompetenser som ska kunna beskrivas i detalj (se t.ex. den omfattande metodologiska diskussionen i samband med övernationella kompetensmätningar som PISA, TIMSS). Dessa diskussioner har en postpositivistisk vetenskapsfilosofisk utgångspunkt (Brinkkjær & Høyen, 2011; Hyldgaard, 2008). Undersökningar av kompetens som ett interpersonellt, organisationsteoretiskt begrepp genomförs däremot snarare med hjälp av tolkande och diskursiva analyser, till exempel analyser av kommunikation i olika situationer och på olika samhälleliga nivåer, av synliga och osynliga maktstrukturer samt av konstruerade och reproducerande hierarkier. De vetenskapsfilosofiska utgångspunkterna är här alltså inte postpositivism utan hermeneutik, fenomenologi och konstruktivism (ibid.).

Oberoende av vilken epistemologisk ansats man använder sig av så förenas empiriska undersökningar av kravet på att fenomenet som ska undersökas måste vara entydigt definierat för att det ska vara möjligt att samla in datamaterial. Inom vetenskapsteori skiljer man mellan ett begrepps betydelse och en terms definition (Backman, Gardelli, Gardelli & Persson, 2012, s. 37). En term är ofta en snävare, operationaliserbar avgränsning för empiriskt vetenskapliga syften. I början av vetenskapliga rapporter definieras då termer för att så tydligt som möjligt kommunicera vad man mer precist kommer att undersöka och mäta (ibid., s. 38f).

Mot denna bakgrund är det som händer i många teoretiska diskussioner kring kompetens förvånande. I sökandet efter en entydig definition av ett mångtydigt begrepp avfärdas mångtydigheten ofta som en brist. Man kan till exempel kalla det som inte passar in i ens definition felaktiga användningar (jfr Illeris, 2013, s. 16) eller vardagliga bruk av begreppet som inte har någon plats i en vetenskaplig undersökning (jfr Cortina, 2016, s. 30). I de vetenskapsteoretiska och metodologiska definitionsdiskussionerna som föregår empiriska tillvägagångssätt försöker man ofta på ett sådant sätt rensa bort mångtydigheten genom att beskriva den som en otydlighet, istället för att enbart konstatera vilken aspekt av kompetens man kommer att fokusera på. Diskussionen hamnar på det viset i långa utläggningar om vilka aspekter av kompetens som borde beaktas. Räcker det till exempel att förstå kompetens enbart som ett resultat av en lärandeprocess (något Cortina kritiserar utgångspunkterna i PISA-undersökningarna för), eller borde man även beakta personens benägenhet att handla kompetent i framtida situa-

tioner? (Cortina, 2016) Denna ontologiska fråga får en epistemologisk motsvarighet hos till exempel Pfadenhauer som med rätta kritiserar ansatser som bortser från den kompetenta personens förmåga (disposition) att överblicka en situation i sin helhet och som därför förmår handla kompetent. Men hur kan man mäta en sådan benägenhet eller disposition? (Pfadenhauer, 2013)

Denna metodologiska svårighet speglar en central vetenskapsfilosofisk debatt kring frågan om vilka aspekter av det mänskliga livet som överlag kan mätas och empiriskt undersökas, och vilka sidor som inte låter sig fångas av dessa metoder. Debatten handlar om skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa egenskaper hos ett fenomen. Exempelvis positivistiska ansatser måste per definition bortse från sådana aspekter som inte går att mäta. Hit räknas etiska och estetiska frågor samt upplevelser av meningsfullhet. Det är centrala aspekter av mänskliga liv som ofta helt enkelt inte beaktas av mätningar (jfr Hyldgaard, 2008; Liedman, 2007; Wittgenstein, 1999, s. 41). När det gäller kompetens hamnar därmed aspekter såsom en persons aktörskap och ansvar, hens förutsättningar i fråga om motivation och attityder, samt etiska frågor om att intyga en persons kompetens och att uppskatta någon för hens kompetens, utanför den vetenskapliga debatten. Dessa aspekter är svåra, om inte omöjliga att operationalisera och att mäta, men de är icke desto mindre tungt meningsbärande aspekter av både våra liv som individer och av vårt gemensamma samhälleliga och politiska liv.

Detta problem syns till exempel i OECD:s planer att i den aktuella PISA-mätningen även undersöka skolelevernas så kallade "globala kompetens" (OECD, 2018). Global kompetens beskrivs som ett mycket omfattande och flerdimensionellt fenomen; en kombination av specifika kunskaper, kognitiva och sociala färdigheter, attityder och värderingar. I de konkreta planerna för vilket data-material som ska samlas in under PISA-undersökningen faller dock de etiska frågeställningarna helt enkelt bort (OECD, 2018, s. 18). Det är visserligen bra att forskarna tydliggör vilka aspekter av det komplexa begreppet "global kompetens" som ska undersökas och vilka inte, vad de alltså menar med termen "global kompetens". Det som snarare är problematiskt är att det i resultatredovisningen blir svårt att undvika missförstånd, då man kommer att redogöra för olika nivåer av global kompetens i olika länder. Även om forskarna i de vetenskapliga rapporterna tydligt skiljer mellan termen och begreppet "global kompetens", bär "global kompetens" framför allt i den populariserade redovisningen med sig en mängd olika vardagliga betydelser, där "kompetens" som ett etiskt förhållnings-sätt är en central del av dess betydelse. Liksom i de andra PISA-mätningarna finns en stor risk att allmänheten och utbildningspolitiker tolkar resultaten i denna bredare bemärkelse, som om mätningen faktiskt skulle kunna uttala sig om global kompetens som ett omfattande och etiskt fenomen, medan man de facto har valt bort viktiga delaspekter av kompetens under mätningen.

Exemplet visar att empiriska ansatser är i behov av att rensa bort betydelse-skikt från de begrepp och fenomen som inte passar in i deras epistemologiska

ansatser och grundantaganden, medan dessa fenomen och begrepp ändå spelar en viktig roll i vår så kallade "vardagliga" förståelse. Att rensa bland betydelse-skikt kan förstås även göras retrospektivt. Definitionen av en term är då en efterhandskonstruktion som passar in på det man kunde mäta, istället för att först komma till klarhet om vad precis man söker efter innan man utvecklar mätinstrument och tolkar resultaten. (Detta handlar om undersökningarnas validitets- och reliabilitetsproblematik, jfr Cortina, 2016, s. 34ff.)

När ett begrepp inte har en entydig betydelse, varken en sådan som har getts av "en oberoende kraft" som Wittgenstein skriver (Wittgenstein, 1999, s. 28) eller en entydighet, oberoende av kontext, som kunde åstadkommas genom en intern överenskommelse inom det vetenskapliga samfundet, så är det centralt att ställa vetenskapspolitiska och forskningsetiska frågor. Vilka och vems intressen finns närvarande i hur forskningsfenomenet definieras på det ena eller det andra sättet? Vilka intressen finns i att inte beakta vissa aspekter av möjliga meningsfulla användningar? Vidare, hur fördelas forskningsfinansiering mellan olika vetenskapliga ansatser och projekt som bygger på olika definitionsmissiga avgränsningar? Och så vidare.

Samma begrepp - olika betydelser, samma företeelse - olika begrepp

I sin studie om National Qualification Frameworks (2014) lyfter Allais fram en mera allmän svårighet. Hon diskuterar den globala trenden i utbildningspolitiken, ett förenhetligande av kunskap, och skriver att det är svårt att jämföra och diskutera olika globala företeelser då ett begrepp kan ha olika betydelser inom olika språk och, som vi såg, även inom samma språkområde. När man till exempel enbart ser på dagens användning av "kompetens" respektive engelskans "*competence*" inom olika europeiska språk, syns en tydlig skillnad. Cedefop, det europeiska centret för yrkesutbildningsutveckling, har jämfört dessa olika skiftningar (2009), och tar på samma gång ställning till hur de vill kommunicera olika policyplaner inom det europeiska språkområdet. De kom fram till att på tyska, nederländska och franska används "*Kompetenz*", "*compétentie*" respektive "*compétence*" i bred, generisk bemärkelse: "Competence is defined as 'capacity' in relation to a broad occupational field. It is a multi-dimensional concept, combining different forms of knowledge and skills, as well as social and personal qualities. It relates to a person's ability to draw on multiple resources to deal with a given work situation" (Cedefop, 2009, s. 19). I engelska dokument avser begreppet "*competence*" däremot inte "the overall capacity of the individual". Begreppet "*competence*" hänvisar här snarare till "the individual's performance of prescribed tasks or skills to a defined standard" (Cedefop, 2009, s. 20; se även Brockmann, Clark & Winch, 2008), alltså kompetenser i en snävare teknisk bemärkelse av enskilda färdigheter. I den engelskspråkiga pedagogiska diskussionen talar man däremot om "*expertise*" när man menar den mera övergripande, bredare beredskapen att handla (för exempel se Addi & Winch, 2017).

Att den snävare användningen av kompetens, i bemärkelsen specifika tekniska färdigheter inom de nordiska yrkespedagogiska sammanhangen, existerar parallellt med kompetensbegreppets vidare betydelse (t.ex. "nyckelkompetenser") skulle kunna ses som ett tecken på att de nordiska språken och de nordiska pedagogiska idéerna har influerats av både det kontinentala och det anglo-saxiska språkområdet.

Men situationen försvåras ytterligare då liknande företeelser beskrivs med hjälp av olika begrepp i olika nationella utformningar av policyn eller även inom samma språkområde. Så kan man i vissa sammanhang och under olika skeden av denna nutida idéhistoriska utveckling se att olika begrepp, till exempel "competence", "learning outcome" och "qualification", ofta skiljs noggrant från varandra, medan de lika ofta används synonymt. Allais skriver:

Sometimes, policy makers seem to change from one term to another to signal a policy shift or hoped for shift. In many cases, authors or policy makers seem to attempt to use a different term to distance themselves from an approach with which they disagree or which is seen to have failed. (Allais, 2014, s. xxvi)

I sin studie ger hon en rad exempel från olika länder i världen som har genomfört olika reformer som dock vid närmare påseende har upprätthållit samma struktur fast olika nyckelbegrepp har lanserats. Denna oklarhet i exakt hur vi ska definiera och använda vissa begrepp är problematisk, då den underminerar möjligheten att kritisera de internationella trenderna inom utbildningspolitiken. Allais argumenterar med Young (2009):

that the terms 'learning outcomes' and 'competences' have become almost synonymous in recent policy documents, partly because they are both expressions of the increasingly instrumental approach to education, in which emphasis is placed on the economic benefits of general, as well as vocational, education, and all education is judged in terms of potential benefits for the labour market and economy. (Allais, 2014, s. xxvii)

Hon utesluter inte att de som är inblandade i utarbetandet av policies skiljer dessa begrepp noga från varandra, men hon påpekar att "this area of policy is so laden with jargon that it tends to be opaque and tedious to outsiders, contributing perhaps to a lack of critical engagement in this area of policy" (Allais, 2014, s. xxvi).

Att inte enas om en definition av centrala pedagogiska begrepp försvårar alltså den kritiska bevakningen av till exempel internationell policyutveckling. Begrepp byts dessutom ut mot nya begrepp när en kritiserad utbildningspolitik vill signalera en kursändring, medan just dessa byten av begrepp paradoxalt nog möjliggör upprätthållandet av *status quo*, som Allais studie visar.

Sammanfattning

Begreppet kompetens har en mångtydig etymologi, som medför att man rör sig bland ett komplex av konnotationer som öppnar upp för många olika tankelinjer. Dessa olika betydelsetrådar löper in i rätt skilda vetenskaper, som skiljer sig från varandra i sina ontologiska och epistemologiska grundantaganden. Vid sidan om begreppets användning i pedagogik så förekommer kompetens som teoretiskt begrepp i åtminstone sociologi, psykologi och biologi. Ett mångtydigt begrepp är inte ett begrepp med otydlig betydelse. I konkreta sammanhang har begreppet kompetens helt enkelt olika betydelser och kan användas på olika sätt.

Strävan efter att hitta en entydig definition som är oberoende av ett konkret sammanhang kan förstås på olika sätt. Å ena sidan finns det en frestande föreställning om att varje substantiv har en viss föremålsliknande motsvarighet i verkligheten. Enligt Wittgenstein blir vi förvirrade när det finns olika användningar; vi är frestade att fråga efter vilken den rätta definitionen är, som om en sådan kunde finnas oberoende av den mening vi ger begreppet i konkreta situationer. Att fråga efter en sådan entydighet som är oberoende av kontext får ytterligare stöd av den vetenskapliga strävan efter empiriskt mätbart datamaterial. Begrepp behöver vara entydigt definierade så att man med största möjliga precision vet vad som ska undersökas. När betydelserna av ett begrepp dock är många olika, blir definitionskampen en arena för vetenskapspolitiska frågor om till exempel tolkningsföreträde och finansiering.

Medan entydighet, i bemärkelse av en kontextoberoende definition, inte finns, spelar denna mångtydighet å andra sidan utbildningspolitiken i händerna. Så länge den akademiska diskussionen är upptagen med att diskutera begreppens definitioner kan utbildningspolitikens aktörer använda och byta begrepp på eget bevåg. Det här har i många fall lett till att samma policy förs fram med hjälp av olika begrepp. Det försvårar och undergräver i sin tur kritiken som kan riktas mot olika utbildningspolitiska trender.

Om författaren

Birgit Schaffar är universitetslektor i allmän didaktik vid pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Hon forskar och publicerar om filosofiska frågor inom pedagogik och är särskilt intresserad av området där vetenskapsfilosofiska, etiska och empiriska frågor möts.

Referenser

- Addis, M. & Winch, Ch. (Red.) (2017). Education and expertise: Special issue. *Journal of Philosophy of Education*, 51(3).
- Allais, S. (2014). *Selling out education: National qualification frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Backman, Y., Gardelli, T., Gardelli, V. & Persson, A. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg: Till grund för akademiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Köpenhamn: Hans Reizels Forlag.
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2008). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training*, 32(2/3), 99–113.
- Brosziewski, A. (2010). Von Bildung zu Kompetenz: Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. I T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Red.), *Soziologie der Kompetenz: Grundlagenband zu einem wichtigen Gebiet der Forschung* (s. 119–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buber, M. (1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Cedefop. (2009). *The shift to learning outcomes: Policies and practices in Europe*. Luxemburg: Cedefop. Hämtad 22 maj 2019 från <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054>
- Clarke, L. & Westerhuis, A. (2011). Establishing equivalence through zones of mutual trust. I M. Brockmann, L. Clarke & C. Winch (Red.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market: What's in a vocational qualification?* (s. 136–148). Oxford: Routledge.
- Compete. (u.å.). I *Etymonline*. Hämtad 22 maj 2019 från <https://www.etymonline.com/word/compete>
- Competence. (u.å.). I *Etymonline*. Hämtad 22 maj 2019 från <https://www.etymonline.com/word/competence>
- Competent. (u.Å.). I *Etymonline*. Hämtad 22. maj 2019 från <https://www.etymonline.com/search?q=competent>
- Cortina, K. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität: Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. I S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Red.), *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (s. 29–38). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Eur-Lex. (2006). *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande (2006/962/EG)*. Hämtad 22 maj 2019 från Europeiska unionens officiella tidning, <https://eur->

- lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SV
- Finlex. (630/1998). *Lag om yrkesutbildning*. Hämtad 22 maj 2019 från <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday.
- Granberg, O. (2009). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Haberman, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hellquist, E. (1922). *Svensk etymologisk ordbok*. Lund: C.W.K. Gleerups förlag. Hämtad 22 maj 2019 från <http://runeberg.org/svetym/0426.html>
- Hjort, K. (2009). Competence development in the public sector: Development or dismantling of professionalism? I K. Illeris (Red.), *International perspectives on competence development* (s. 112–123). London: Routledge.
- Hyldgaard, K. (2008). *Vetenskapsteori: En grundbok för pedagogiska ämnen*. Stockholm: Liber.
- Illeris, K. (2013). *Kompetens: Vad, varför, hur*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2016). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. I M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Red.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*.
- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Competence models for assessing individual learning outcomes and evaluating educational processes: A priority program of the German research foundation (DFG). I S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Fege (Red.), *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges* (s. 171–192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kompetenz. (u.å.). I *Lexikon der Biologie*. Hämtad 22 maj 2019 från <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/?q=kompetenz>
- Kurtz, T. (2010). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. I T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Red.), *Soziologie der Kompetenz: Grundlagenband zu einem wichtigen Gebiet der Forschung* (s. 7–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lagerspetz, O. (2006). *Smuts: En bok om världen, vårt hem*. Stockholm: Symposium.
- Lévinas, E. (2003). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Liedman, S.E. (2007). Sancta Æmulatio, "Den heliga tävlingslusten": Om kvantiteternas roll i ett historiskt perspektiv. I L. Strannegård (Red.), *Den omätbara kvaliteten* (s. 26–40). Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- OECD. (2018). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Hämtad 22 maj 2019 från

- <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Ott, M. (2010). *Aktivierung von (In-)Kompetenz: Praktiken im Profiling – eine machanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Pfadenhauer, M. (2013). Competence: More than just a buzzword and a provocative term? Towards an internal perspective on situated problem-solving capacity. I S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Fege (Red.), *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges* (s. 81–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H-H. (Red.) (2007). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*.
- Ritter, J. & Gründer, K. (1976). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4. I-K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Späte, K. (2011). *Kompetenzorientiert Soziologie lehren*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Utbildningsstyrelsen. (2017). *När är bedömningen etiskt hållbar?* Hämtad 22 maj 2019 från http://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/elev-bedomningen/nar_ar_bedomningen_etiskt_hallbar
- Winch, P. (1991). *The idea of the social science and its relation to philosophy*. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1999). *Blå boken och bruna boken: Förberedande studier till Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.



Educational time-out between a rock and a hard place: Vocational students in search of coherent life narratives

Kaja Reegård

Fafo Institute for Labour and Social Research, Norway

(kaja.reegard@fafo.no)

Abstract

This article analyses students in upper secondary vocational education and training (VET) for retail and office work in Norway who deploy gap year justification in search of an educational time-out. The international literature on gap year, emphasises that this is a way for privileged students of getting ahead in the competition for access to elite universities. Based on qualitative interviews of VET students, the article finds that this perspective is, however, very different from the (un)planned 'gapping' reality of the working-class students of the study. The findings show that the students have worked out neither activities for the gap year nor what they plan to do after their time off. Rather, the findings reveal gapping to be a strategy to postpone essential choices of what and who to become. By examining the ways in which VET students in weakly established vocational trades make meaning of their seemingly open-ended educational journeys, the article explores how their interpretations of the opportunities they face are informed by legitimising individualised gapping discourses.

Keywords: vocational students, gap year, coherent narratives, individualisation, youth



Introduction

The Nordic countries share a number of institutional similarities, yet exhibit significant differences in models of vocational education and training (VET) (Jørgensen, Olsen & Persson Thunqvist, 2018; Jørgensen & Tønder, 2018). However, one common challenge is to provide youth with transparent and attractive vocational and occupational paths. Studies have shown that weakly institutionalised vocational trades which are unable to induct newcomers into the skills, knowledge and dispositional approaches of a trade, and to structure access to certain segments of the labour market, impede students' formation of a clear conception of a career path (Reegård, 2017a).

About two decades ago, Norway expanded its quite well-functioning VET system within industry and crafts to also cover the service sector, which lacks tradition of apprenticeship training. The aim of the article is to investigate how students enrolled in the Sales trade and Office and administration trade in Norwegian upper secondary vocational education legitimate, to themselves and to others, the timing of a so-called 'gap year' as a way of making meaning and constructing a coherent narrative of their ambiguous educational journey. 'Gapping' could be a first step for young people to leave school permanently or temporarily, and for that reasons it is relevant to explore how they are reasoning and justifying this choice.

The significance of de-standardised, prolonged and postponed school-to-work transitions remains among the least contested issues within the field of youth research (Côté & Bynner, 2008; Furlong, Woodman & Wyn, 2011). Walther's (2006) notion of 'yo-yo' transitions – as opposed to linear transitions – captures the messiness of transitions, comprised of the two volatile components of choice and risk. In parallel with school-to-work transition routes becoming increasingly uncertain (Heinz, 2009), it has become more common to take time outs from education. Thus, taking a (pre-university) gap year has become a global phenomenon (Birch & Miller, 2007; Curtis, 2014; Snee, 2014a). The literature suggests gapping as a middle-class response to widening participation in higher education designed to establish new forms of distinction, where the gap year is pursued from a position of relative privilege and helps certain young people maintain their social advantage (Heath, 2007; Simpson, 2005a, 2005b). Common gap year activities include combinations of paid work, volunteering, leisure and, perhaps foremost, overseas travel (Bagnoli, 2009; Heath, 2007). The presumed benefits of a gap year include becoming more employable by acquiring soft skills needed in the modern world of work, increased independence, greater maturity, and enhanced self-awareness (Stehlik, 2010). However, studies find that a person taking a break before or during vocational education is more likely to end up as a 'drop-out'. Disconnecting from formal study might mean that one might never re-connect (Stehlik, 2010; Vogt, 2018). Evidence shows that people who commence their

studies before the age of 25 are twice as likely to complete a degree compared to those who wait (Statistics Norway, 2015).

This study implies that working-class students' activities differ from what has been depicted of middle-class youth in the literature, and consequently that gapping might have other meanings for the youth in this study. In this article, gapping is conceptualized as a negative choice *away* from more schooling, rather than a positive choice *toward* the gap year's perceived horizon-broadening experiences. The students in the study reported facing a dilemma in which the perceived abundance of possible educational and employment options became overwhelming. They planned for a gap year as a kind of time-out to figure out what to do next.

The study is situated in Norway, and its upper secondary VET system. Taking a year off between upper secondary school and higher education represents an increasingly legitimate practice for young people. Norway fits within what Walther (2006) classifies as the universalistic Nordic youth transition regime, contrasted to the liberal (UK), the employment-centred (Germany and France), and the sub-protective (Italy and Spain) regimes. The Nordic regime is characterised by a comprehensive school system, a generous welfare state, and high levels of social capital (Wollebæk & Seggaard, 2011). Within this regime, Walther (2006) states, adolescents are encouraged and supported by education and welfare options in experimenting with 'yo-yo' transitions, as long as they do so within the system's framework.

The young people in the study were undertaking vocational education for service work, i.e., the Sales trade and the Office and administration trade. In Norway, vocational education in general, and service work-directed vocational programmes in particular, are characterised by significantly lower completion rates compared to general academic upper secondary tracks (Lillejord, Halvorsrud, Ruud et al., 2015). Research on dropout has only to a small degree addressed the students' considerations and decision-making processes in relation to dropping out or remaining in the education system (Wahlgren, Aarkrog, Mariager-Anderson, Gottlieb & Larsen, 2018; Reegård & Rogstad, 2016). By focusing on VET students' reasoning behind this decision, and how they legitimate their choices, the article adds to the body of literature by placing emphasis on the students' subjective accounts of their uncertain ways through the VET system.

The article is structured as follows. Next, the article presents the analytical framework guiding the analysis, before outlining the context of the study, data, and methods. VET students' subjective reasoning and justifications of becoming a gapper are then analysed in two sections: the anguish of choosing and gapping as postponement. In the final section, the article discusses potential implications of the findings in relation to the national VET system and individualistic tendencies in society.

Analytical framework

This article seeks to contribute to the literature on VET by elucidating how vocational students in weakly established vocational trades, who face great uncertainty construct coherent life narratives, and the meaning-making strategies they draw on. In order to grasp the ways vocational students reason and legitimise a gap year, the article employs the notion of 'bounded agency' (Evans, 2007). Neither under- nor over socialised, it denotes individual agency, albeit subject to constraints (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). In the article, the concept of bounded agency serves as an interpretive framework for the students' reasoning, which is presented in the subsequent section. This notion accentuates the (un)structuring effects of the Sales trade and the Office and administration trade – illustrating how action is bounded and restricted within the loosely structured environments of service sector VET, yet the very same loose structures enable creativity, innovation and active participation in creating coherent narratives (Reegård, 2017b). Uncertainty and openness require agency and adaptive competences in order to manage meaningful decisions between alternative pathways to employment (Heinz, 2009).

The literature emphasises that the 'need' for individuals to search for meaning and construct coherent narratives, both as an 'internal dialogue' and to tell others, has become increasingly important (Linde, 1993). The presentation of a 'cohesive' self is conceptualised as a social obligation to represent events as revealing plausible causal connections (Devadason, 2007). The article is concerned with students' meaning-making processes as premises of action, understood as the process by which people turn circumstances into comprehensible situations, which again serve as a springboard for action. Furthermore, meaning-making is conceived as an on-going retrospective process, in which we rationalise behaviour, yet also as prospective through the narratives we tell of ourselves. Both retrospective justifications of past events and anticipations of the future are organised to provide a coherent self-concept which directs action, and provides individuals with a sense of personal continuity through time (Leccardi 2008; Mead [1932] 1959; Thornton et al., 2012).

The study

The study was carried out in Norway. The national VET system is designed according to a 2 + 2 model. This refers to the division of the standard 4-year model into 2 years of school-based learning followed by 2 years of apprenticeship. The apprenticeship period consists of workplace training guided by state-issued curricula in training-authorized companies. Vocational students who pass the trade examination achieve a trade certificate in a particular trade. Vocational programmes do not provide general entry qualifications to higher education, and

vocational tracks generally suffer from disparity of esteem compared to the general academic track.

VET directed toward the labour market sectors of industry and crafts in Norway is characterised by a quite well-functioning tripartite system, where the vocational certificate provides youth with clear occupational paths as a basis for career progression. However, VET for the service sector, which the students in the study were pursuing, is weakly established in the Norwegian labour market. This vocational education suffers from low labour market currency. Rather, employers have come to prefer training and recruitment practices disconnected from the VET system (Reegård, 2017a). The current situation is that of a VET programme in which only one-third of the students complete apprenticeship. Fifty percent of the students leave the VET trajectory after the 2 years of school-based education to undertake 1-year courses of supplementary studies in order to qualify for higher education (Høst, Seland & Skålholt, 2013).

This study was part of a national research project (spanning 2012–2015) covering a broad range of topics on the quality of the Norwegian VET system. More specifically, it was integrated in a project module investigating the relation of learning environment to completion of training. The interviewees were in the second year of the VET programme called 'Sales, Service & Security.' Students following the normal progression were then about to start apprenticeships in companies. About half of the sample planned to take a gap year, switch VET programme, or take a one-year course of supplementary studies to qualify for higher education. This article concentrates on those who talked about taking a gap year. This sample was comprised of eight individuals.

The study comprised classes in six upper-secondary schools distributed in three (out of 19) counties in Norway: Telemark, Nord-Trøndelag, and Rogaland. Within each class, six to eight students were individually interviewed, adding up to 43 students aged 17–20 in total. The students were selected to ensure gender variation and diversity in educational and apprenticeship intentions and learning motivation. Shortly after the school visits, immediate impressions were written in field notes. All interviews were then recorded, transcribed, and analysed by clustering data by key topic, i.e., justifications of a gap year. Categories and patterns in the data were identified by text-close coding.

Investigating how young people frame and justify becoming gappers enables an examination of both their subjective understandings of legitimate and illegitimate reasons for taking educational time-outs and how they draw upon cultural resources in this process. The students were interviewed on educational and occupational choice-making, and their approaches to employment and becoming skilled. The themes pursued included the following key questions: What were their plans and dreams related to education and work? How did they experience uncertainties and constraints in the fields of education and work? Thus, issues relating to gapping were not part of the original focus of the interviews but rather

emerged as significant as the interviews progressed. The interviews also included the occupation/employment status of the student's parents. Most students' parents were in manual occupations or receiving social benefits. In the two subsequent sections, I analyse what kind of moral evaluations were used by the interviewees to explain and give meaning to their choices and experiences standing on the threshold of adulthood.

The anguish of choosing

In Norway, the transition from lower to upper secondary education, and the choice of a general academic track or a vocational track, represents a potential structural turning point because it is the first-time young people are obliged to make a choice that will influence their educational path. The data tell of young people stumbling into vocational education for service work by happenstance, as expressed by Martine, aged 17:

To be honest, I didn't know, really. There were so many options, and I didn't know what to choose, so, I just applied for this [service sector-directed vocational education]. But then I thought that there are really many opportunities It's easy to get a job anywhere.

The open-minded nature of their entry into these programmes was illustrated by how little knowledge they had of what to expect from vocational education or which other vocational programmes to choose. For some, vocational education for retail and office jobs was not their preferred choice; however, insufficient grades in lower secondary school meant that other educational options were unattainable.

Unlike the better-established vocational education for industry and crafts, the vocational programme directed toward the service sector is weakly established in the Norwegian labour market and does not provide transparent occupational paths. Thus, the job-directed education provides few 'navigational tools' that students can use to orientate their learning experiences, and students often have difficulty formulating their future careers (Reegård, 2016). While vocational education does not provide access to higher education, more than half of the students enrolled in service sector-directed programmes switch to a supplementary year of academic subjects in order to obtain such access.

The arbitrary and ambivalent nature of their choice-making might be rooted in a lack of transparency, defined as 'how well young people can see through the system to plot a course from where they are in the present to find a distant future goal' (Hamilton & Hurrelmann, 1994, p. 331). The students of the study were forced to choose a course of education and training without knowing which course to enter – they had 'no choice but choosing' (Giddens 1991, p. 81), or as Bauman (1998) puts it, 'all of us are doomed to the life of choices' (p. 86), even if

we do not have the means to really make them. However, what the students were certain of was a change toward more practical-oriented learning, thus they chose vocational education over general academic education. This was expressed by Susanne (18):

I figured this [service sector-directed vocational education] was the best fit, what suited me best. I didn't want the general academic track. I hate theory and such. I get wary.

Another typical response is exemplified by Martin, aged 17: 'I'm not really someone who loves school and stuff. I want to do something else.' The students commonly described themselves as 'school-wary.' They seemed to like hanging out at school with their friends, but when asked to specify what it was about school, they were tired of, it was 'homework, tests, and just sitting in the classroom all day' (Stine, aged 18). Several chose a vocational track over the general academic track to avoid more school and 'theory.' However, they were disappointed when it turned out that the two school-based years of the vocational education also involved blackboard teaching, homework, and tests. When asked if the vocational education hitherto met his expectations, Martin responded, 'No, it was all more school.' However, the alternative, that is, what this 'something else' should be, was yet to be decided. Martin continued, 'But you have got to have education if you want to go places.'

Thus, Martin displayed dissonance, a mismatch between his self-understanding as school-wary and his perception of the need for higher education to access the labour market. Martin did not care too much for the idea of continuing school by entering university, but at the same time he was confident that he could do it, so it turned out that was what he wanted or needed. However, he was still lacking a clear idea of whether he wanted to commence further studies or of what he wanted to study. The students' narratives testify to acceptance, or rather resignation, in relation to formal education as a prerequisite for getting a decent job, as an expression of the institutional dependence in the wake of individualisation as described by Beck (1992). In the current climate in Norway, where almost all of the youth cohort proceeds from lower to upper secondary education, in parallel with the massive expansion of higher education, the relative deprivation of remaining outside the 'knowledge society' has become increasingly intolerable (e.g. Vogt, 2016). This was reproduced in the students' narratives: some appeared to adhere to the value of the need for further education in order to avoid unemployment, alluding to the human capital narrative, emphasising the importance of higher levels of qualifications for gaining better chances of employment. Thus, exiting upper secondary education without a certificate was perceived as limiting one's chances in the labour market.

To previous generations, choice of education was characterised by an *absence* of decisions, fitting into the everyday flow of actions without the need for

retrospective rationalisations (Grytnes, 2011). Contemporary biographies, in contrast, mean that more has become open to choice, whereas the consequence of that choice has to be borne by the individual. Young people are confronted with an overwhelming amount of options, and choice of education and labour market destination have taken centre stage. At the same time, they are forced to reflect on the available options and justify their decisions. Mia's (17) statement of wanting 'to keep all options open,' rooted in indeterminacy over the perceived abundance of choice, was typical of the data material. She is dreading making an irreversible decision because it seems too soon to make choices about what and who to become. In line with Du Bois-Reymond (1998), the pragmatic statement 'I don't want to commit myself yet' characterises the current sample, as well as the mentality of many young people across Europe today. Thus, the students decided not to decide (yet). The 'pause button' they needed turned out to be a gap year.

Gapping as postponement

The enhanced profile of the gap year is described as an institutionalised opportunity that 'increases cultural capital for the definition of today's young middle-class identities' (Bagnoli, 2009, p. 342). However, in line with Hjort (2016), who found that the option of taking a gap year appears to be relevant across the social spectrum, the 'gappers-to-be' from working-class backgrounds also expressed the desire to take a gap year:

- | | |
|-------------|--|
| Researcher: | So, what are your plans for the upcoming fall? |
| Trine: | Um, I'm thinking of taking a gap year. |
| Researcher: | Have you made any plans for the gap year yet? |
| Trine: | No. My mum works in this small cleaning company. Maybe I'll work there or something. I don't know yet. |

The prevailing gapping discourse of what constitutes 'worthwhile' activity during a gap year emphasises 'proper' travel, accruing benefits, making a contribution, and enjoying oneself (Snee, 2014b). These activities are, however, very different from the (un)planned gapping reality of the students in the study. In the above interview extract, Trine, aged 17, undecided as to what she would fill the gap year with, the same indecisiveness she displayed when talking about her choice of education. When asked why she wanted to take a gap year, Trine responded that it was 'to figure out what I want to do.' At the time of the interview, she had absolutely no idea. Thus, gapping represented a wait-and-see strategy when stuck in an option dilemma; students were school-wary and lacked a clear conception of what they wanted to do next, yet not ready to leave the education system for good. This wait-and-see strategy represented a 'comfortable' state, given that it did not require them to make any difficult decisions at this point. However, to Sigrid (18), gapping did explicitly represent an 'emergency exit':

I'm really fed up with school. I think I'll just take a gap year and work at Shell [gas station].

To Sigrid, a gap year justified her exiting school. It was easier to construct a narrative of taking a gap year, than to outright say she was leaving school. Perhaps did she also have plans of returning at some point.

Daniel, aged 19, used gapping as a backup plan. He, too, was undecided and struggled with formulating his future plans. He had applied for an apprenticeship, but he was ambivalent about the idea of taking one on. If it turned out he was unable to secure one, he would take a gap year. He did not plan for eventualities, so he had no idea which activities the gap year could consist of. At the same time, he kept talking about his 'true dream':

Daniel: I learned that this [service sector-directed vocational education] wasn't something for me. I think it's boring; it's all the same.

Researcher: Do you consider choosing this education as a mistake?

Daniel: Yes, it just doesn't interest me. It's not the line of work that suits me. I'm thinking of a gap year.

Researcher: Initially, you told me you were a little bit more motivated?

Daniel: Yes, but that was the first year. It got worse the second year. Just more boring, really.

Researcher: Regarding the path forward, what are your plans and dreams?

Daniel: You mean right now? I really want to start in the military. You know, work out with the guys and stuff.

Researcher: So, if you don't get an apprenticeship, that's your plan?

Daniel: Yes, right now it is. There's not so much for me to do here. The military would have been good for me. Go away, travel and stuff.

To Daniel, gapping represented a legitimate plan B, and one of several potential options. Like Trine, Daniel solved the 'choice-option problem' by accepting flexibility and adopting a strategy of wait and see. Common to the students; they planned for neither volunteering nor overseas travel, activities which are the 'gold standard' of gapping (Heath, 2007).

The interview data provided a window into how the students made sense of their situation. Those looking for a way to put their education on hold, or seeking a way out, had internalised and adopted a gapping discourse. The cultural mantra that every man is the architect of his own fortune implies that it is illegitimate to call the (temporary) exit from the education system 'doing nothing.' Doing nothing was instead framed as doing *something*.

Except for one student who had absolutely no plans for the upcoming gap year and Daniel, the rest planned to have paid work – most likely in the retail sector,

which absorbs a great number of young people without formal qualifications in Norway (Jordfald & Mühlbradt, 2015). Paradoxically, if they had stayed in school and commenced the apprenticeship integrated in the vocational education, they still would have most likely ended up in the retail sector. King (2011) argues that the gap year represents 'an interruption in institutional transitions and consequently in some young people's transition to adulthood' (p. 341). To the students, gapping was used to prolong adolescent status by taking a break to figure things out; however, by entering the workforce full time, they may have been accelerating adult status by becoming economically independent.

In the prevailing literature, gapping is depicted as a way for adolescents to reflexively construct their identity, that is, to 'find themselves' and subsequently decide on a career path. However, rather than justifying the gap year with doing something worthwhile, the 'articulated rationalities' for gapping included to gain time to find out what to become, that is, postpone the choice of further education and occupational career. Gapping constituted a way to legitimise, to themselves and to others, temporary or permanently dropping out of the educational system. The material suggests that the choice of training and occupation amongst these undecided students is partly the result of intense reflection, but also has a temporary or even arbitrary character insofar as it was always possible to revise a decision. Presented as a social obligation, it was considered illegitimate to attribute personal failure to external factors. One plausible narrative would be that they entered the education on false premises, they felt deceived, and they were nervous about what the future would bring. Rather, taking a gap year represented a way for the young people to exert agency and take charge of their own lives, indicating adherence to individualised values of independence and autonomy. The alternative strategy of claiming structural disadvantage does not appear to be attractive, perhaps signalling resignation or a loss of such autonomy.

The students made choices according to their preferences and intentions yet did so within the scope of finite opportunities. The decision of opting for a gap year presented itself as an individual and highly personal act, yet the students' narratives conformed to similar, and common, moral scripts. This is understood in light of adolescents' internalisation of contemporary and individualised cultural values. This emphasises the significance of intersubjectivity in youth lives and youth transitions, as a shared sense of what is considered worthwhile as something which is agreed and negotiated between subjects, where lines are drawn between experiences that do and do not have worth (cf. Snee, 2014b). By representing dominant understandings, the students are situated within a shared, intersubjectively constituted consensus.

Despite having quite disparate future orientations, the students shared an adherence to a discourse of individual autonomy. Simultaneously being within and outside the mainstream, the accounts of the students' attitudes of 'trying out to find out' appear both common and accepted.

Discussion

The article has analysed how VET students in Norway who lack school motivation draw on gap year reasoning in search of ways to put their educational journey on hold. The findings indicate that the students seemed stuck between a rock and a hard place. On the one hand, they were school-wary, opting for vocational education to quickly access the labour market. On the other hand, they perceived obtaining the upper secondary certificate, and perhaps even higher education, as necessary in order to get a decent job. Thus, taking a gap year represented a strategy to postpone making important decisions and was perceived as a legitimate break from school. While gapping, subsequent plans could be worked out.

The young people's interpretations of the opportunities they faced were informed by their internalisation of individualised gapping discourses. The notion of extensive or even limitless options frequently occurred in students' deliberations about their future plans, and the agony of choosing was evident. The 'ethic of self-fulfilment,' which characterises individualised cultures, appears internalised by the individuals to the extent that it becomes central to their self-understanding. This manifested in an overwhelming perceived choice abundance, although choosing was rendered difficult due to the lack of moral guidelines for which choice was the right one to make.

The data from the study do not tell us whether the students ever returned to vocational education or pursued other types of education or whether they remained dropouts, disconnected from the educational system. The following observations are necessarily speculative as to whether and how the type of transitions young people make has a bearing upon their future life chances. When young people are 'pushed' into gapping as a result of negative choice-making, their transitions may be more tenuous and fragmented, and they themselves possibly more vulnerable to dropping out than those who plan for a gap year with a conception of what types of activities they will undertake during that time and what further education remains to be completed later. However, statistics show that 46 percent of all trade certificates in Norway are completed by adults (Bratsberg, Nyen & Raaum, 2017). This implies that several resume vocational education more motivated and mature than they were before their time off. One alternative viewpoint would be that gapping could be considered rational in the absence of reliable information about either the future labour market or one's own abilities and interests at a young age. Further longitudinal research exploring the implications of these types of gap year behaviour would enable us to reveal the extent to which it is advantageous or detrimental to young people's longer-term labour market chances.

The Sales and the Office and administration trade provide poor navigational tools to help students orientate their learning experiences. Based on national research, the Sales and the Office and administration trade have not been successful

in attracting the student mass or in engaging employers, nor have skilled retail and office work become embedded in the society as powerful social and occupational categories (Høst, Reegård, Reiling, Skålholt & Tønder, 2015; Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2015). Thus, the students' occupational orientations become vague and unsettled. By studying VET students who lack the means to use gapping as a way to gain advantages, the article has aimed to supplement and extend the existing body of research on the ways in which young people create coherent life narratives within the setting of weakly established vocational trades.

Note on contributor

Kaja Reegård, PhD Sociology, is a researcher at Fafo Institute for Labour and Social Research in Oslo, Norway. Her research interests include vocational education and training, apprenticeships, vocational students' engagement, dropout and school-to-work transitions.

References

- Bagnoli, A. (2009). On an 'introspective journey': Identities and travel in young people's lives. *European Societies*, 11(3), 325–345.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Policy Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Birch, E., & Miller, P. (2007). The characteristics of 'gap-year' students and their tertiary academic outcomes. *The Economic Record*, 83(262), 329–344.
- Bratsberg, B., Nyen, T., & Raaum, O. (2017). Fagbrev i voksen alder [Vocational qualifications in adulthood]. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(1–2), 24–43.
- Côté, J., & Bynner, J.M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 251–268.
- Curtis, D.D. (2014). The 'gap year' in Australia: Incidence, participant characteristics and outcomes. *The Australian Economic Review*, 47(1), 107–114.
- Devadason, R. (2007). Constructing coherence? Young adults' pursuit of meaning through multiple transitions between work, education and unemployment. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 203–221.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet': Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63–79.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(7), 85–93.
- Furlong, A., Woodman, D., & Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), 355–370.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Grytnes, R. (2011). Making the right choice! Inquiries into the reasoning behind young people's decisions about education. *Young*, 19(3), 333–351.
- Hamilton, S.F., & Hurrelmann, K. (1994). The school-to-career transition in Germany and the United States. *Teachers College Record*, 96(2), 329–344.
- Heath, S. (2007). Widening the gap: Pre-university gap years and the 'economy of experience'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 89–103.
- Heinz, W. R. (2009). Structure and agency in transition research. *Journal of Education and Work*, 22(5), 391–404.
- Hjort, J.L. (2016). Oslo youth between individualization and class: A study of orientations towards the future. (Published doctoral dissertation.) Oslo: University of Oslo.
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R.B., Skålholt, A., & Tønder, A.H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering* [Vocational educations with a weak position in the labour market: A review]. Rapport 16/2015. Oslo: NIFU.

- Høst, H., Seland, I., & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring: En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole* [Vocational students' various adaptations to vocational education and training: A study of students in three upper secondary vocational programmes]. Rapport 16/2013. Oslo: NIFU.
- Jordfald, B., & Mühlbradt, M. (2015). *Arbeidskraftbehov ved søndagsåpne butikker* [Labour needs with shops open on Sundays]. Fafo-notat 2015:03. Oslo: Fafo.
- Jørgensen, C.H., & Tønder, A.H. (2018). Transitions from vocational education to employment in the Nordic countries. In C. Jørgensen, C., O-J. Olsen, & D. Persson Thunqvist (Eds.), *Vocational Education in the Nordic Countries: Learning from diversity* (pp. 29–50). Cambridge: Routledge.
- Jørgensen, C., Olsen, O-J., & Persson Thunqvist, D. (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries: Learning from diversity*. Cambridge: Routledge.
- King, A. (2011). Minding the gap? Young people's accounts of taking a gap year as a form of identity work in higher education. *Journal of Youth Studies*, 14(3), 341–357.
- Leccardi, C. (2008). New biographies in the 'risk society'? About future and planning: Twenty-first century society. *Journal of the Academy of Social Sciences*, 3(2), 119–129.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hague, T.E., Homme, A.D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt* [Drop out from upper secondary education: A systematic review]. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press Inc.
- Mead, G.H. ([1932]1959). *The philosophy of the present*. La Salle, IL: Open Court.
- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I., & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring [Learning environment and completion]. In H. Høst (Ed.), *Kvalitet i fagopplæringen: Sluttrapport* [Quality in vocational education: Final report] (pp. 83–144). Oslo/Bergen: NIFU, Fafo, HiOA, University of Bergen.
- Reegård, K. (2016). Creating coherence: A longitudinal study of students traversing vocational education for office work in Norway. *Young*, 25(2), 1–16.
- Reegård, K. (2017a). *Vague orientations and weak institutions: A study of students and apprentices in vocational education and training or retail and office work in Norway*. (Published doctoral dissertation.) Bergen: Department of Sociology, University of Bergen.
- Reegård, K. (2017b). Contrasting prospects: The institutionalisation of VET for retail and office work in Norway. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(4), 558–575.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). Introduksjon [Introduction]. In K. Reegård, & J. Rogstad (Eds.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring* [Those who

- dropped out: On dropout in upper secondary education] (pp. 9–21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Simpson, K. (2005a). *Broad horizons: Geographies and pedagogies of the gap year*. (Unpublished doctoral dissertation.) Newcastle, UK: University of Newcastle.
- Simpson, K. (2005b). Dropping out or signing up? The professionalization of youth travel. *Antipode*, 37(3), 447–469.
- Snee, H. (2014a). *A cosmopolitan journey? Difference, distinction and identity work in gap year travel*. London: Routledge.
- Snee, H. (2014b). Doing something 'worthwhile': Intersubjectivity and morality in gap year narratives. *The Sociological Review*, 62(4), 843–861.
- Statistics Norway. (2015). *Completion rates of students in higher education, 2013/2014*. Retrieved 3. June, 2019, from: <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/hugjen/aar/2015-06-26>
- Stehlik, T. (2010). Mind the gap: School leaver aspirations and delayed pathways to further and higher education. *Journal of Education and Work*, 23(4), 363–376.
- Thornton, P.H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Vogt, K.C. (2018). The timing of a time out: The gap year in life course context. *Journal of Education and Work*, 31(1), 47–58.
- Vogt, K.C. (2016). *Men in manual occupations: Changing lives in times of change*. Oslo: Open Access, Cappelen Damm Akademisk.
- Wahlgren, B., Aarkrog, V., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., & Larsen, C.H. (2018). Unge voksnes beslutningsprosesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenuddannelse [Young adults' decision processes in relation to drop out: An empirical study among young adults in vocational education and training and basic general adult education]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 98–113.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119–139.
- Wollebæk, D., & Seggaard, S.B. (Eds.) (2011). *Sosial kapital i Norge* [Social capital in Norway]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk