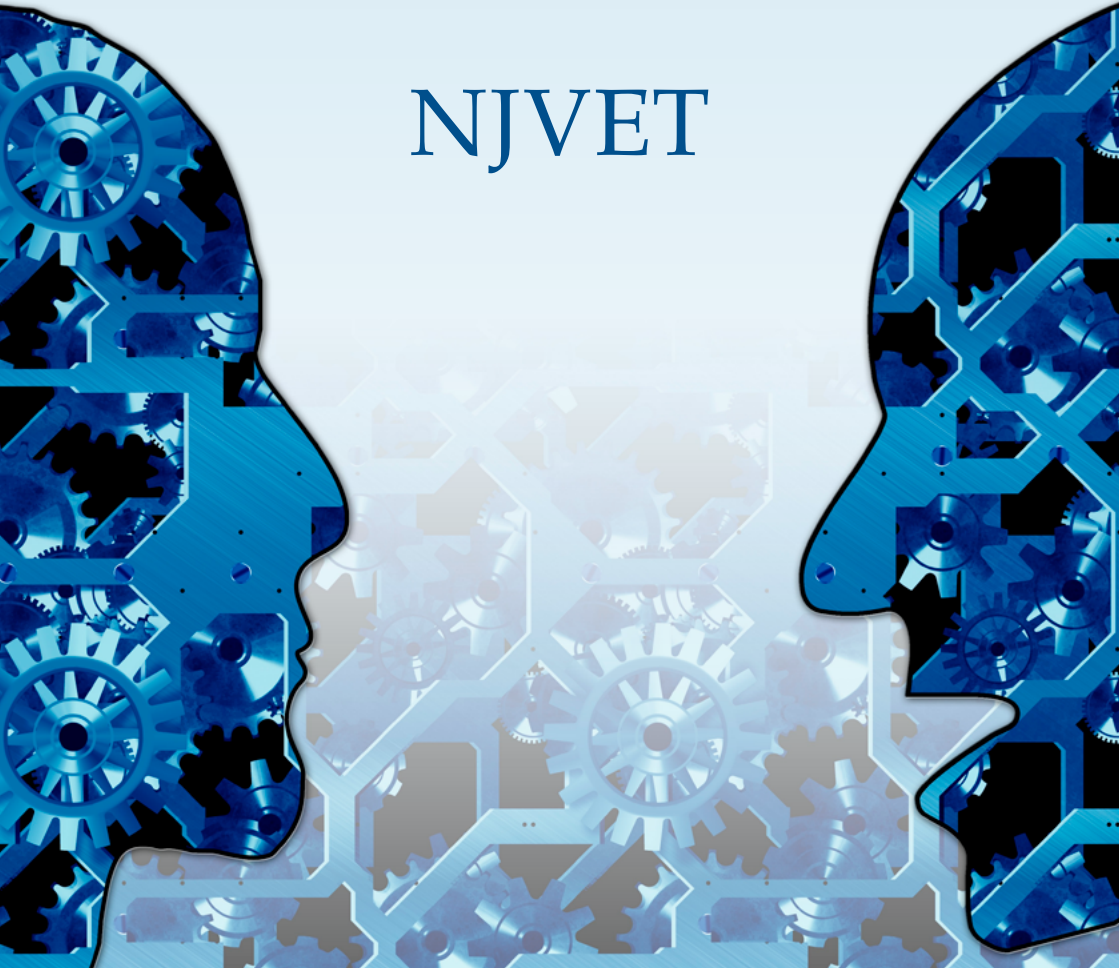


*Nordic Journal of  
Vocational Education  
and Training*

NJVET





---

## Table of Contents

### Editorial

#### **Editorial: Assessment in Nordic VET**

*Hæge Nore and Viveca Lindberg* ..... iii

### Magazine articles

#### **Realkompetansevurdering i norske kommuner [Validation of prior learning in Norwegian municipalities]**

*Erik Døving and Anita E. Tobiassen* ..... 1

### Peer-reviewed articles

#### **De fem A'er: En evalueringsmodel for læreprosesser på erhvervsuddannelserne [The five A's: An assessment model for vocational education]**

*Lene Tanggaard* ..... 17

#### **Fastighetsskötarens erfarenheter av validering [Caretakers experiences of validation]**

*Per Andersson* ..... 29

#### **Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? [Evaluating vocational competence: What is vocational competence, and how can it be evaluated?]**

*Hilde Hiim* ..... 45

---

<b>Når lærlingen møter arbeidslivets vurderingslogikk: Yrkessosialisering i det norske salgsgaget [The apprentice's encounter with the assessment logic of working life: Vocational socialisation in the Norwegian sales trade]</b> <i>Kaja Reegård</i> .....	67
<b>Yrkeslärares bedömningar i gränslandet mellan skola och arbetsliv: Utifrån studier av svensk gymnasial lärlingsutbildning [VET teachers' assessments in the borderland between school and work: Based on studies of Swedish upper secondary apprenticeship education]</b> <i>Ingrid Berglund</i> .....	83
<b>"Du har skött dig bra": Återkoppling inom arbetsplatsförlagt lärande utifrån yrkeselevens upplevda läroplan ['You're doing good': Feedback in workplace-based learning from a perspective of the experienced curriculum]</b> <i>Martina Wyszynska Johansson</i> .....	99
<b>Yrkesbevis för godkänt yrkesprov i floristutbildning [Professional certificate in floristry education]</b> <i>Camilla Gåfoels</i> .....	122
<b>Invandrarnas yrkesutbildning och sysselsättning i Finland [Immigrants' vocational education and employment in Finland]</b> <i>Johanna Lasonen, Marianne Teräs and Carine Cools</i> .....	138



## Editorial: Assessment in Nordic VET

Hæge Nore & Viveca Lindberg

OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway (hnore@oslomet.no)  
Stockholm University, Sweden (viveca.lindberg@hsd.su.se)

Ten years ago, during a research exchange at Stockholm University, we organised a workshop on assessment in Nordic VET. At that time Viveca Lindberg had recently undertaken a review of Swedish research for Vetenskapsrådet (the Swedish Research council), in the field of assessment (Forsberg & Lindberg, 2010). During the work they also had a side-view to the other Nordic countries and summarised there were hardly any scientific articles on assessment in vocational education and training in a Nordic context. During the workshop we decided to invite Nordic colleagues who we knew were enrolled in projects dealing with different aspects of assessment in VET to contribute to an anthology on assessment. Most of these contributions were related to upper secondary (16+) education, a few also to adult education. 18 abstracts were accepted in 2010. Unfortunately, the original publisher withdrew due to reorganisation at the university and the development process was placed on hold for several years while we tried to find a new publisher in one of the Nordic countries. The fact is that many publishers do not want chapters written in different Scandinavian languages as our invitation to the authors indicated. Finally, in 2018, we were lucky to reach an agreement with this journal (NJVET) to publish a special issue on assessment in Nordic VET. Here there are possibilities for multi-lingual publications (English, Danish, Norwegian, and Swedish). On the road, we of course lost some of the contributions. Some published in other journals, some have withdrawn their contributions due to outdated content and contexts. Nevertheless, we are pleased to present eight peer-reviewed research articles and one magazine article.

Together the articles represent much of the complexity dealing with assessment in vocational education and training, although some of the data may be a bit old.



## The Nordic context

Although the Nordic countries share many cultural and welfare values ('The Nordic Model'), VET is organised and run in different ways across national borders (Jørgensen, 2018; Michelsen & Stenström, 2018). The influence on VET from social partners differs, and so do the state regulations. In the period 2010–2020, there have been national educational reforms influencing VET in all countries, and since the 1990s, supranational governance from bodies like CEDEFOP and OECD have had an increasing impact on national reforms. There are, in principle, four different VET systems.

Sweden still has a school-based VET. However, since the millennium shift, workplace-based learning has been implemented and developed, labelled *upper secondary apprenticeship education*, a permanent parallel pathway to school-based programmes with a form for practical examination at the end (Panican & Paul, 2019). As such, vocational teachers play a major role in Swedish VET – though with decreasing impact on later courses of the programmes.

Finland used to have a school-based VET-system like Sweden. As in Sweden, the European evaluation at the end of the 1980s critiqued the lax connection to working life. Since then, Finnish VET has also increasingly emphasised the importance of workplace-based learning and internships, with the aim of strengthening relevance as well as employability. The role and responsibilities of VET teachers target the boundary-crossing aspects between schools and companies. The final assessments in Finnish VET are organised as 'skill demonstrations' involving cooperation between schools and companies. The recommendation from the latest reform in 2018 is that all examinations related to vocational competences should predominantly be organised at workplaces.

Norwegian VET is a sequential dual model with two years of school-based education and two years of apprenticeship. The learning arenas are equally worthy, with the schools responsible for the first two years and the training establishments responsible for the apprenticeship. This means that VET teachers' roles and responsibilities are limited to the school-based part, including a separate subject based on internships in companies (20–30% of the curricula). Teachers are responsible for the assessment of learning from these internships and students report a variety of assessment practices (Sandal, Smith & Wangensteen, 2014). After the apprenticeship period, there is a practical trade or journeyman's examination organised in companies and assessed by skilled representatives from working-life. From 2020 a new structure in VET and new curricula will be implemented.

Danish VET has a strong tradition of apprenticeship after initial school-based training. The apprenticeship also includes shorter periods of school-based training (often called a 'sandwich-model'). This model was modified in 2014 with more flexible pathways, including possibilities for longer initial school-based

training. VET teachers' responsibilities are limited to the school-based part, but part of their competencies include transfer between arenas and between theory and practical work. Journeyman's examinations have a long tradition in Denmark and are organised by the social partners in different trade committees as well as assessed by a tripartite committee ('skuemestre').

When dealing with assessment in Nordic VET, we must consider the different educational models, stakeholders, actors, regulations, traditions and cultures that frame the various programmes, and as such, affect assessment procedures and practices (Lahn & Nore, 2018). This special issue addresses different aspects of assessment.

### The complexity of assessment in VET

Vocational education and training is conducted in upper secondary schools, adult education, workplaces, NGOs, through private experiences and, increasingly, through internet resources. Assessment deals with possibilities as well as requirements for admission, for learning to become a professional, for documentation and validation of vocational competencies and of prior learning – in fact assessment is present from entrance to exit (and legitimation). The actors are students/apprentices, peers, teachers and trainers, customers or clients, colleagues, sensors etc. Assessment is a key component in vocational didactics and in vocational teacher education. But, as many actors are primarily connected to workplaces without any formal competency in assessment, nor any in-depth knowledge of curricula, we experience different views on the competencies to be assessed. Mulder and Winterton (2017) describe the tensions between competence-based and competence-oriented assessment in VET. The former is based on learning outcomes as described in the curricula and often used in schools, the latter being quality requirements to work performance at workplaces. As internships and apprenticeships become more common in Nordic VET, we may expect more competence-oriented and discretionary assessment by trainers in companies. This poses a special challenge to teachers that are not skilled in the trades their students are aiming for and yet are responsible for the assessment (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2017). According to Hager (2017), extensive use of schematic forms and procedures are common if the assessors are newcomers, unexperienced or lack up-to-date competencies in the trade.

Crossing boundaries between different learning arenas is not new, but challenges students as well as assessors to support the process of becoming a professional worker along with the development of key competences and transversal skills (Nägele & Stalder, 2017).

Assessment of prior learning is part of the life-long learning policy in Europe, giving unskilled people a 'second chance' and immigrants a possibility for integration into working life or further education in the recipient country.

This complexity in means and goals, learning arenas, traditions and cultures as well as political intentions was the backdrop for the design of the original book and now this special issue. The articles represent perspectives as seen from the individual student/apprentice, from teachers and from a more political/structural view. Two articles are more conceptual and overarching.

### Outline and perspectives – article overview

The first conceptual and overarching article is by **Lene Tanggaard** in Denmark and presents *The five A's: An assessment model for vocational education*. It is a heuristic method to describe and reflect on assessment practices studying the simultaneously related and dynamically interacting roles of Actors, Action, Audiences, Artefacts and Affordances. The article questions the distinction between summative and formative assessment and asks how artefacts supporting boundary-crossing can strengthen the formative assessment and how apprentices can take more responsibility for their own assessment.

The second conceptual article by **Hilde Hiim** in Norway asks the question; *What is vocational competence and how can it be evaluated?* Based on Norwegian laws and regulations with definitions of competence, curriculum frameworks and assessment procedures, Hiim questions the relationship between these components in the light of rationalist, pragmatic and critical epistemology. A main question is what kind of assessment procedures are relevant to express students' development of vocational competence. She also argues that theoretical, practical and social aspects of vocational competence are holistic and makes a claim for professional judgement.

Two articles represent the teacher/trainer perspective. The first one by **Ingrid Berglund** in Sweden presents *VET teachers' assessments in the borderland between school and work: Based on studies of Swedish upper secondary apprenticeship education*. Based on VET teachers' dual professional identities and their responsibility for assessment and grading of students' vocational competences both in schools and at workplaces, she introduces VET teachers as border workers. Students' transitions between schools and workplaces challenge teachers' assessment and boundary practices in building and construction.

The second article with a teacher perspective is based on assessments of vocational certificate tests in floristry and written by **Camilla Gåfvæls** in Sweden: *Professional certificate in floristry education*. It is a study of five teachers' assessments of floral arrangements including the importance of the use of botanical materials and negotiations of the performed work. The tests are driven by the florists' trade council and implemented to secure student's employability at the end of VET. The dual roles of VET teachers as both florists and teachers are obvious as they discuss vocational knowing based on an assessment protocol, with the student's own teacher as a main player in the negotiations.

Three articles represent the perspective of the individual. The first is by **Kaja Reegård** in Norway, on vocational socialisation in the sales trade: *The apprentice's encounter with the assessment logic of working life: Vocational socialisation in the Norwegian sales trade*. The article examines the role of formative assessment in a labour-market sector characterised by high turnover, part-time work and low formal education. Three assessment practices are analysed: 1) through customer interaction, 2) through gradual access to more complex work tasks and responsibility, and 3) through registered and monitored individual sales figures. Apprentices described customer evaluation as being of great importance to their learning and becoming sales professionals.

The second article by **Martina Wyszynska Johansson** in Sweden is about feedback in workplace-based learning. In *'You're doing good': Feedback in workplace-based learning from a perspective of the experienced curriculum*, the examples are from focus group interviews with students in the Swedish 'Barn- och fritidsprogrammet' (Children and leisure). They outline different aspects on feedback: 1) students' work with implicit and partially explicit feedback, 2) feedback on professional care, 3) feedback on care-oriented or customer-oriented treatment, and 4) students' work as brokers between feedback in school and feedback at workplaces. The article argues for more divergent assessment practices with self-assessment in the foreground for the process of becoming in people-centred service professions.

The third article is on *Caretakers' experiences of validation* written by **Per Andersson** in Sweden. Caretakers are a group where vocational learning is primarily informal and as such, a group with potential for recognition and validation of prior learning. The article is based on phenomenographic analyses of how caretakers in a property management company experienced a validation process. Experiences are described as an opportunity for personal development, as a matter of assessment and control, or as 'only scratching the surface'. Some experienced the value of prior learning, some also new learning and some no learning at all. The findings are integrated in a model where the relationships between the individual and the validation process is described as a developmental, a credit-exchange, or a critical relation.

The importance of recognition of immigrants' competencies both for employment and for accessing further vocational education is described in the article *Immigrants' vocational education and employment in Finland*, by **Johanna Lasonen, Marianne Teräs** and **Carine Cools** in Finland. The article explores the employment challenges for adult immigrants based on their vocational competencies and young immigrants' access to education. Results show that immigrants generally get their competencies validated for employment when they have an overlapping or further vocational education from Finland. Regarding youth, entrance to vocational education requires language knowledge and motivation for societal



integration as well as a support system. As such, cooperation between the authorities, homes and the youths may prevent drop-out.

A magazine article, written by **Erik Døving** and **Anita E. Tobiassen** in Norway, is also included in this special issue. The article *Validation of prior learning in Norwegian municipalities* describes and discusses how employers facilitate the validation processes for unskilled healthcare workers. Employees regard validation as a steppingstone to fulfil vocational education, whilst employers regard the validation as of limited value. It turns out that information about the possibilities for recognition and validation of prior learning is limited in the municipalities. Targeted information to immigrants is recommended, as they represent a large group of unskilled healthcare workers.

This selection of articles represents a variety of perspectives regarding professions and vocational competencies, contexts and frameworks, roles and responsibilities. Many of them represent and discuss boundary crossing – between school and work – with students as brokers and teachers as boundary workers. They also present models for understanding and analysing assessment practices, as well as epistemological perspectives. We hereby invite you to fruitful scientific discussions on some of the many similarities and differences concerning assessment in Nordic VET.

## References

- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P., & Paul, E. (2017). *Gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv – med utgångspunkt i försöksverksamheten 2008–2014*. RIPS nr 13. Göteborgs universitet.
- Hager, P. (2017). The integrated view on competence. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 203–228). Springer International Publishing Switzerland.
- Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: En kartläggning*. Vetenskapsrådet.
- Jørgensen, C.H. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: Different systems and common challenges. In C.H. Jørgensen, O.J. Olsen, & D. Persson Thunqvist (Eds.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (pp. 1–28). Routledge Research in International and Comparative Education.
- Lahn, L.C., & Nore, H. (2018). ePortfolios as Hybrid Learning Arenas in Vocational Education and Training. In S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (Eds.), *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles* (pp. 207–226). Springer.
- Michelsen, S., & Stenström, M.L. (Eds.) (2018). *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution*. Routledge Research in International and Comparative Education.
- Mulder, M., & Winterton, J. (2017). Introduction. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 1–43). Springer International Publishing Switzerland.
- Nägele, C., & Stalder, B.E. (2017). Competence and the need for transferable skills. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 739–753). Springer International Publishing Switzerland.
- Panican, A., & Paul, E. (2019). *Svensk gymnasial yrkesutbildning - en framgångsfaktor för en effektiv övergång från skola till arbetsliv eller kejsarens nya kläder?* Svenska ESF-rådet. <https://lup.lub.lu.se/search/publication/c7fa70b1-5062-49f4-90f2-139cfd8aa5d7>
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning*, 7(2), 241–261.



# Realkompetansevurdering i norske kommuner

(Validation of prior learning in Norwegian municipalities)

Erik Døving & Anita E. Tobiassen

Handelshøyskolen ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge  
(erikdo@oslomet.no)

## Abstract

Workers in Norway can get skills acquired through informal and incidental learning validated in a formal process. The educational authorities issue a certificate stating that the worker's skill level is equivalent to a certain level of vocational education. This way, the worker can more easily obtain a vocational degree. We describe and discuss how Norwegian employers facilitate validation for unskilled employees within municipal nursing and care, and we discuss how municipal employees can get their skills formally recognised. Results are based on qualitative interviews and written surveys in seven municipalities. Validation is useful for workers mostly as a stepping-stone to complete a vocational education, while from the municipal employers' perspective validation as such is of limited use. Only every fourth worker knows about the national system for validation of skills, and workers that can benefit most know the least about the system. The results presented here show that the employer and co-workers are the most important source of information, while trade unions are less active in providing such information. Our results further imply that information and initiatives should be targeted at immigrants in particular. In addition, counties responsible for vocational education vary in how they implement the validation system.

**Keywords:** validation of prior learning, vocational education, municipalities, Norway, nursing and care



## Innledning

I denne artikkelen beskriver vi ordningen med realkompetansevurdering i Norge. Realkompetanse omfatter formell kompetanse opparbeidet i utdannings-systemet og uformell kompetanse utviklet gjennom erfaring. Realkompetansevurdering kan brukes både for å gjøre veien til kvalifikasjoner på videregående skoles nivå (ikke minst fagbrev) kortere og som grunnlag for opptak til høyere utdanning. Vi fokuserer på realkompetansevurdering med sikte på fagbrev innenfor pleie og omsorg i kommunal sektor. Innenfor dette fagområdet er det særlig mange ufaglærte samtidig som kommunene står fremfor tiltagende knapphet på kvalifisert arbeidskraft. I pleie- og omsorgssektoren er det en stor andel innvandrere og mange innvandrere tar videregående yrkesutdanning i voksen alder innenfor helsefag. Hver tredje voksen som tar videregående opplæring velger helsefag (Vox, 2013). Artikkelen bygger hovedsakelig på intervjuer med en rekke ledere og tillitsvalgte i syv kommuner og en spørreundersøkelse blant medarbeidere i de samme kommunene. Den empiriske undersøkelsen ble avsluttet i 2008, men ordningen med realkompetansevurderingen består (Utdanningsdirektoratet, 2014). Andelen innvandrere i den kommunale pleie- og omsorgssektoren har økt fra 11 % i 2009 til 17 % i 2017, i Oslo er andelen 44 % (SSB, 2018). Dette tilsier at problemstillingene vi tar opp har blitt stadig mer aktuell årene.

Realkompetansevurdering innebærer at uformell kompetanse opparbeidet gjennom erfaring blir dokumentert og anerkjent på linje med formell kompetanse i form av for eksempel vitnemål fra utdanningsinstitusjoner. I Norge har alle voksne over 25 år uten fullført videregående skole rett til realkompetansevurdering (opplæringsloven § 4A-3). Retten gjelder både for de som ønsker å gjennomføre videregående opplæring og de som kun ønsker å få dokumentert sin kompetanse. Voksne med slik rett skal vurderes opp mot en læreplan i videregående opplæring (Hult & Andersson, 2008). Etter gjennomført vurdering får vedkommende utstedt et kompetansebevis eller vitnemål. Av kompetansebeviset skal det fremgå hvilke deler av læreplanen som er godkjent på bakgrunn av realkompetansevurderingen.

En realkompetansevurdering kan for mange gjøre veien til fagbrev eller studiekompetanse kortere ved at den enkelte kan få godkjenning av hele, eller deler av et fag i den videregående opplæringen (Røstad & Solli, 2006). Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan realkompetansevurdering fungerer i samspill mellom arbeidstaker, myndigheter og arbeidsplass. Realkompetansevurdering kan stimulere til kompetanseheving for voksne, ufaglærte arbeidstakere noe som kan være gunstig både for sysselsettingen og for kommunenes tilgang til kvalifisert arbeidskraft (Albrecht, Berg & Vroman, 2005; Falch, 2011; Hermansen, 2011; Høst, Arnesen, Næss & Aamodt, 2009).

## Realkompetansevurdering i Norge

### Rettigheter

Realkompetansevurdering var ett av flere tiltak under den norske Kompetanse-reformen (Stortingsmelding nr. 42 1997-98). Alle voksne over 25 år uten fullført videregående skole har lovfestet rett til å få realkompetansevurdert sin kompetanse. Denne retten ble innført i 2003. Retten gjelder både for de som ønsker videregående opplæring, og for de som kun ønsker å få dokumentert sin kompetanse. Voksne uten rett til videregående opplæring og som ikke er henvist av annen offentlig instans (som for eksempel NAV), kan etter søknad til fylkeskommunen (som har ansvaret for videregående opplæring) få sin realkompetanse vurdert. Retten er lovregulert og gjelder også for personer som ikke er i et arbeidsforhold. Opplæringsloven omfatter alle som har fullført grunnskoleutdanningen, men som ikke tidligere har fullført videregående opplæring. Realkompetansevurdering som grunnlag for opptak i videregående skole går vi ikke nærmere inn på her. I arbeidslivet er det ingen rett til realkompetansevurdering, men kompetanseutvikling er nedfelt i Hovedtariffavtalen for kommunesektoren.

I praksis betyr realkompetansevurdering for voksne med lite utdanning at det vurderes i hvilken grad personens kompetanse opparbeidet gjennom erfaring og praksis oppfyller kravene til bestemte program eller fag i videregående skole – innenfor pleie og omsorg vil dette gjelde utdanning som helsefagarbeider. For videregående opplæring skal nasjonale læreplaner benyttes ved vurdering av realkompetanse. Realkompetansevurderingen resulterer i et kompetansebevis og dette blir på samme måte som et vitnemål individets eiendom. Ut over å være et redskap for å avdekke kompetanse som finnes, er hensikten med realkompetansevurdering at den enkelte voksne skal få dokumentere sin kompetanse og eventuelt supplere denne med videre utdanning for å oppnå kvalifikasjoner som er etterspurt (Haugerud, Røstad & Stubbe, 2004).

### Gjennomføring

I Norge har fylkeskommunene ansvar for videregående opplæring og de har plikt til å sørge for videregående opplæring også for voksne. Fylkeskommunene har også ansvar for å gjennomføre realkompetansevurdering og å utferdige kompetansebevis på grunnlag av denne vurderingen. De fleste fylkeskommunene organiserer arbeidet gjennom ett eller flere sentre, eller har lokalisert arbeidet til videregående skoler. Når vurdering skal skje i henhold til læreplaner, benyttes fagpersoner i det aktuelle faget.

Det er forholdet mellom den voksnes realkompetanse og kompetansemålene i Læreplanverket som avgjør hva den voksne trenger av videregående opplæring for å oppnå den ønskede sluttkompetansen. Dersom den voksne bare får godkjent deler av et fag, skal det fremgå hvilke deler av faget som er godkjent. Det

vil være viktig for å kunne vurdere hvilken opplæring den voksne har behov for og krav på for å kunne bestå det aktuelle faget (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Første trinn i den samlede vurderingsprosessen er kartlegging som dokumenterer eller beskriver den enkeltes kompetanse, dette kan være attester, kursbevis eller annen dokumentert læringsaktivitet. Kartleggingen kan også beskrive kompetanse opparbeidet på en arbeidsplass. Andre trinn i prosessen er å vurdere den kartlagte kompetansen mot gitte kriterier. I det offentlige utdanningssystemet er læringsmålene i den aktuelle utdanningen vurderingskriterium. En faglærer eller annen fagperson vurderer realkompetansen ved bruk av metoder som samtale, vurdering av dokumentasjon eller vurdering av praktisk arbeid. I siste trinn blir det utarbeidet dokumentasjon fra vurderingen. Kartlegging og vurdering av realkompetanse skal oppsummeres skriftlig. Dette vil være viktig for etterprøvbarehet og den voksnes rettssikkerhet. Kompetansebeviset skal si noe om hvilken formell og uformell realkompetanse den voksne har.

Det blir anbefalt at realkompetansevurderingen skal skje med den metoden som er best egnet for den enkelte. De tre aktuelle metodene for realkompetansevurdering er (Vox, 2006):

- *Dialogbasert* metode som er en samtale mellom kandidaten og en fagperson. Fagpersonen skal ta utgangspunkt i de kunnskaper og erfaringer den voksne arbeidstakeren har. Denne metoden krever individuell tilrettelegging og et personlig møte.
- *Vurdering* på bakgrunn av innsendt dokumentasjon i form av et kartleggings skjema sammen med vitnemål og attester. Metoden forutsetter ikke personlig oppmøte. Metoden er effektiv for arbeidstakere med god skriftlig dokumentasjon.
- *Yrkesprøving* er en vurderingsmetode tilpasset voksne arbeidstakere som mangler dokumentasjon av utdanning og/eller arbeidserfaring. Yrkesprøving består av et intervju der den voksnes bakgrunn, utdanning, arbeidserfaring, språkferdigheter og målsetting blir kartlagt. Deretter blir det gjennomført et fagintervju og en praktisk prøve.

### **Fylkeskommunens praksis**

Fylkeskommunene er gitt stor frihet til å prøve ut ulike prosedyrer, organisering, modeller og verktøy knyttet både til realkompetansevurdering og voksnes rett til videregående opplæring (Vox, 2007). Fylkeskommunene har noe ulik praksis for realkompetansevurdering - det er ulike oppfatninger om hvordan lovverket skal forstås og praktiseres (Vox, 2011). Organiseringen av arbeidet er ulik både med hensyn til hvor den skjer, hvilke metoder og vurderingsverktøy som brukes samt hvilke samarbeidspartnere som involveres (Engesbak mfl., 2003; Røstad & Storli, 2006). Ytterpunktene spenner fra en sterkt sentralisert struktur til at arbeidet inngår som en liten ressurs på en videregående skole. Brukerne har hatt noen

vansker med å finne frem fordi navnene på kontoret eller senteret med ansvar for realkompetansevurdering ikke er selvforklarende og dessuten varierer mellom fylkeskommunene (Vox, 2007).

Røstad og Storli (2006) fant i sin undersøkelse at realkompetansevurderingen ofte ble gjennomført i form av en samtale, og at det ble lagt mindre vekt på skriftlige dokumenter. I et tilfelle skjedde vurderingen i hovedsak på grunnlag av innsendt, skriftlig dokumentasjon. Når kandidatene mangler skriftlig dokumentasjon, stiller dette store krav til at fagkonsulentene får fram kompetansen i en vurderingssamtale. Mange av fagkonsulentene la stor vekt på teori, noe som betyr at arbeidspraksis ikke godkjennes fullt ut som likeverdig med teoretisk opplæring. Kandidater som skal få realkompetansevurdering vet ofte ikke hva de faktisk kan fordi de mangler de teoretiske begrepene til å sette ord på sin erfaringsbaserte kompetanse. Dette kan være en utfordring når de møter fagkonsulenter som legger stor vekt på teori.

Fylkeskommunene brukte til dels ulike metoder med en kombinasjon av vurderingsmetoder i realkompetansearbeidet, både skriftlig dokumentasjon og samtale/intervju (Haugerud mfl., 2004). Det var særlig store forskjeller med hensyn til hvor omfattende prosedyren med intervju/samtale i verdsettingsdelen er, og vektleggingen på veiledning og rådgivning. For eksempel bruker en av fylkeskommunene to metoder: (a) samtalebasert vurdering hvor en faglærer går gjennom læreplanen i det aktuelle faget sammen med kandidaten for å finne ut hva vedkommende kan i forhold til teorikravet, og (b) yrkesprøving. I en annen fylkeskommune skjer vurderingen på bakgrunn av en samtale ved den skolen som har de fagene en ønsker opplæring i. Vurderingen omfatter (a) tidligere utdanning (vitnemål og attester og lignende); (b) udokumentert kompetanse kartlagt gjennom egenvurdering og samtale med faglærer (dialogbasert metode); og (c) yrkesprøving. Vurderingen utføres til dels av de samme faglærerne som har ansvar for undervisningen på området.

### **Bruk av realkompetansevurdering**

Blant voksne som tok videregående opplæring i 2006 er helse- og sosialfag klart det vanligste, av disse er godt over halvparten realkompetansevurdert og 84 % av disse igjen har grunnlag for avkortet opplæring (Vox, 2007). De siste årene har omkring 2400 personer blitt realkompetansevurdert årlig, dette utgjorde 12 % av voksne deltakere i videregående opplæring (Vox, 2012, 2013). I løpet av skoleåret 2006–2007 gjennomgikk 6800 realkompetansevurdering, tallet har deretter vært noe fallende (Vox, 2011). En forklaring på dette fallet kan være at de første par årene var utslag av oppdemmet behov slik at omfanget de etterfølgende årene kanskje er nede på et normalt nivå.

I en spørreundersøkelse i 2003 var nær halvparten av befolkningen ikke interessert i realkompetansevurdering (Engesbak mfl., 2003). Interessen synker med alder, og dette gjelder spesielt for menn. Interessen hos kvinner synker med

økende utdanningsnivå. Resultatene tyder på at kvinner som er lavt utdannet er en gruppe som vil være motivert for realkompetansevurdering og eventuelt kompetanseheving. I 2006 kjente 26 % av arbeidstakerne til ordningen med vurdering av realkompetanse, mens hele 74 % av arbeidstakerne kjente *ikke* til ordningen (Vox, 2006). Personer med lite utdanning har minst kjennskap til rett til opplæring på grunnskole- eller videregående nivå (Engesbak mfl., 2003). Paradoksalt nok er det personer med denne retten som har minst kjennskap til ordningen, og få vet hvor de kan henvende seg for å få sin realkompetanse vurdert. 56 % er interessert i å få dokumentert sin realkompetanse når de får informasjon om ordningen (Vox-barometeret, våren 2004).

Arbeidsgiver kan være en viktig kilde for ansatte om informasjon om mulighetene til realkompetansevurdering, selv om det også hos arbeidsgiveren (kommunen) viser seg å være til dels mangelfull kjennskap til ordningen (Helgesen, Stigen & Tjerbo, 2009). For en arbeidsgiver kan det ut fra et strategisk synspunkt være interessant å få dokumentert viktig kompetanse som ansatte besitter (Nordhaug, Døving & Nordhaug, 2004). Uformell kompetanse er mer sammensatt og mindre tilgjengelig for kartlegging, mens formell kompetanse kan beskrives i form av klart definerte utdanninger, fag og grader. Erfaringsbakgrunnen representerer den uformelle kompetansen, og her bør man kartlegge både hvilke funksjoner og oppgaver en medarbeider har ivaretatt tidligere og utfører i dag.

Mens vurdering av realkompetanse gjerne har utgangspunkt i enkeltpersoners behov og ønsker, henger arbeidsgiverens tilrettelegging også sammen med virksomhetens behov og personalpolitikk. Kompetansekartlegging og vurdering av realkompetanse har fra et strategisk synspunkt begrenset verdi for kommunale arbeidsgivere om det ikke følges opp av andre tiltak for kompetanse- og karriereutvikling (Helgesen, Stigen & Tjerbo, 2009). For de medarbeiderne som har lovfestet *rett* til å få vurdert sin kompetanse, kan en slik realkompetansevurdering være et første steg for videre kompetanse- og karriereutvikling. Den kommunale arbeidsgivers tilrettelegging for realkompetansevurdering kan dermed sees i sammenheng øvrig praksis på personal- og kompetanseområdet.

## Datagrunnlag

I Norge har kommunene på laveste nivå (primærkommunene) ansvar for pleie og omsorg blant annet i form av alders- og sykehjem. Om lag halvparten av de ansatte i kommunene er innenfor helse- og sosialtjenester. I 2008 innhentet vi data fra i alt syv primærkommuner. Blant disse er det en storby, en stor forstadskommune, en stor landkommune og fire utkantkommuner. Kommunene representerer dermed ulike deler av landet og er forskjellige med hensyn til størrelse og til dels hvilke utfordringen de står overfor (tabell 1). Innenfor pleie og omsorg var det 25–40 % ufaglærte da undersøkelsen ble gjort. For å styrke tilgangen på faglærte hjelpepleiere og omsorgsarbeidere legger myndighetene vekt på utvikling



av ufaglærte som allerede er ansatt i kommunene (Sosial- og helsedirektoratet, 2006).

Tabell 1. Kommuner i undersøkelsen, nøkkeltall og respondenter.

Kommune	Folke- tall	% inn- vandrere <sup>a</sup>	Årsverk	Av disse i helse/ sosial	% ufaglærte i pleie og omsorg	Respon- denter
Bergen	250.000	9,6	11.600	6.300	30–40	70
Bærum	107.000	13,2	6.200	3.200	30	20
Bø <sup>b</sup>	3.000	4,3	250	150	32	0
Hadsel	8.000	5,3	720	420	25	13
Kongsvinger	17.300	8,5	972	510	25	27
Kvam	8.300	4,3	780	380	37	22
Ringsaker	32.000	4,1	1.839	960	35	61

<sup>a</sup> Personer som selv har innvandret og personer født i Norge av foreldre født i utlandet.

<sup>b</sup> Ingen brukbare skjema mottatt.

Kilder: SSB, KS/PAI. Tall for et av tre siste år (før 2008).

Vi gjennomførte halvstrukturerte intervjuer og telefonintervjuer med nøkkelinformanter i den kommunale administrasjonen samt lokale fagforeningsledere. Gjennom intervjuene fikk vi en oversikt over hvordan de aktuelle kommunene arbeidet med realkompetansevurdering.

Spørreundersøkelsen var rettet mot målgruppen for realkompetansevurdering, både arbeidstakere som var aktuelle for vurdering og arbeidstakere som hadde gjennomført en slik vurdering. Respondentene sendte svarene anonymt direkte tilbake til oss. Tabell 1 viser antall svar for hver kommune. Ved gjennomgang av listen over ansatte viste det seg at mange falt utenfor målgruppen av ulike grunner, noe som betyr at målgruppen for realkompetansevurdering er noe mindre enn anslått ut fra totaltall for kommunene. I alt fikk vi inn 213 utfylte skjema, noen skjema var imidlertid ikke fullstendig utfylt slik at for enkelte tabeller er grunnlaget noe færre enn 213. Vi delte ut i alt 828 skjema noe som gir en respons på 26 %. Respons på omkring 30 % er vanlig for undersøkelser som dette. Utvalget er dominert av kvinner (86 %) og det er større andel innvandrere enn i befolkningen generelt. Dette samsvarer med andelen kvinner og andelen innvandrere som tar helsefagutdanning på videregående skoles nivå (Vox, 2013). Om lag to tredeler arbeider deltid, og en tredel er midlertidig ansatt. Dette utvalget samsvarer også med de typiske deltakerne i realkompetansevurdering i Norge (Hult & Andersson, 2008). Vi har derfor ikke noe grunn til å tro at svarprosenten har skapt noen vesentlige skjevheter i utvalget.

## Realkompetansevurdering i kommunene

### Kommunenes tilrettelegging for realkompetansevurdering

Kommunene hadde i varierende grad oversikt over hvor stor andel av medarbeiderne som er ufaglærte, faglærte eller med høyere utdanning. Dette kan skyldes at kartlegging av all kompetanse, særlig realkompetanse, er et svært krevende arbeid. Realkompetansevurdering i seg selv syntes i liten grad å være relevant fra kommunenes synspunkt. Det kan være en av grunnene til at kommunen som arbeidsgiver gir lite eller ingen informasjon om mulighetene for realkompetansevurdering isolert sett. Unntaket er tillitsvalgte som i noen grad informerer om mulighetene for sine medlemmer. Dette betyr imidlertid ikke at kommunene er *uinteressert* i realkompetansevurdering. Tilrettelegging for realkompetansevurdering er noe som skjer i tilknytning til videreutdanning, og da spesielt i forbindelse med å gi ansatte muligheten til å ta en fagutdanning (fagbrev), slik at realkompetansevurdering vil være et ledd i dette arbeidet.

Kommunenes målsetting er at alle ansatte skal ha fagbrev, ikke minst innenfor pleie- og omsorg. Helse- og sosialsektoren er blant de bransjene som er mest opp tatt av formell utdanning ved rekruttering av nye tilsatte (Hilleren mfl., 2004). Kommunene står overfor store utfordringer innenfor helse og omsorg, én av dem er raskere utskrivning av pasienter fra sykehus, noe som stiller større krav til kompetanse på sykehjemmene. Det er vanskelig for kommunene å rekruttere tilstrekkelig mange med fagbrev, dermed er en løsning å gi opplæring til nåværende medarbeidere (Meld. St. 13 (2011–2012)).

For eksempel opprettet en kommune i vår undersøkelse i samarbeid med fylkeskommunen et systematiske opplegg for realkompetansevurdering og kompetanseutvikling ("fra ufaglært til faglært") både innenfor helse- og sosialfag og barne- og ungdomsarbeiderfaget. Opplegget omfatter informasjonsmøter og leseveiledningskurs fra faglig ansvarlige i kommunen. Hensikten med dette opplegget er å gå gjennom begreper fra lærebøkene som skal brukes når arbeidstakerne begynner på fagutdanningen og bevisstgjøre deltakerne om hva de faktisk kan. Det viser seg at mange arbeidstakere med lite utdanning kan langt mer enn de tror når de får en forståelse av begrepene. Dette leseveiledningskurset er viktig både for realkompetansevurderingen (arbeidstakerne kan mer enn de tror) og med hensyn til gjennomføring av opplæringens teoridel. Etter 4–5 måneder gjennomføres realkompetansevurderingen av faglærer fra videregående skole i kommunen. Faglærer inviterer arbeidstakere som skal realkompetansevurderes til en samtale – ordet "samtale" brukes tilsiktet fordi "realkompetansevurdering" er mer truende. Samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune var avgjørende for at opplegget skulle fungere. Vurderingen følges opp av undervisningstilbud som varer et halvt år. Før deltakerne skal opp til fagprøven har de fagansvarlige en samtale med dem.

En annen kommune utformet i samarbeid med fylkeskommunen et tilrettelagt, individuelt utdanningsløp hvor nærhet og bruk av erfaringer fra arbeidsplassen er viktige ingredienser. For å kunne delta i utdanningsløpet må søkerne ha gjennomført realkompetansevurdering. Undervisningen er lagt til tre forskjellige arbeidsplasser i kommunen med 10 til 15 deltakere i hver gruppe. Fylkeskommunen (videregående skole) er ansvarlig for undervisningen, og det legges stor vekt på å gjøre den mest mulig case- og praksisrelatert.

### Rekruttering til realkompetansevurdering

Kjennskap til ordningen er vesentlig for at ufaglærte i kommunene skal rekrutteres til vurdering. Omkring halvparten av medarbeiderne "har hørt om ordningen" men vet lite konkret, mens en tredel kjenner godt til ordningen. Kjennskapet til mulighet for realkompetansevurdering er minst i de yngste aldersgruppene (under 36 år), og best i gruppen 36–45 år. Våre resultater viser omtrent det samme som Vox (2006) bortsett fra at vi finner en stor gruppe (omtrent halvparten) som har en overfladisk kjennskap til ordningen. Andre undersøkelser peker også på at informasjon om ordningen er kritisk (Oxford Research, 2009).

Det varierer litt fra kommune til kommune hvordan de informerte om mulighetene for realkompetansevurdering. Enhetsleder eller nærmeste leder samt kollegaer synes å være en viktig informasjonskilde, disse ble nevnt oftest av våre respondenter. Ofte informerer personalansvarlige eller andre som jobber med kompetanseutvikling enhetslederne om aktuelle kurs eller utdanningstiltak. Flere av enhetslederne vi intervjuet hadde oversikt over hvem som er interesserte i videreutvikling og hadde også en formening om hvem som er egnet, og oppfordrer disse til å melde seg på. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at alle enhetsledere faktisk har oversikt over aktuelle medarbeidere for realkompetansevurdering. Oppslagstavler, medarbeidersamtaler, tillitsvalgte og mer uformelle samtaler med leder ble også brukt som informasjonskanal. En kommune hadde for eksempel etablert en strukturert fremgangsmåte for prosessen fra ufaglært til faglært, og første ledd i denne prosessen er nettopp informasjon om mulighetene.

### Tilbud om realkompetansevurdering

Initiativ fra den kommunale arbeidsgiver er et viktig ledd i tilretteleggingen. Tabell 2 viser hvor stor andel av respondentene som har fått tilbud om, ønsker eller har gjennomført en realkompetansevurdering. Disse alternativene ikke er helt gjensidig utelukkende, men de fleste respondentene har tolket det slik. Bare 14 % av hele utvalget svarer nei på alt: de har ikke gjennomgått, ønsker ikke å gjennomgå og har heller ikke fått tilbud. Av de som *ikke* har gjennomført en vurdering, svarer over halvparten at de ønsker en vurdering. Uten at det er et helt klart mønster, ser det ut til at de med minst utdanning får mest tilbud (noe som nok skyldes at dette er den sentrale målgruppen for realkompetansevurdering). Til

sammenligning viste en undersøkelse i 2003 (Engesbak mfl., 2003) at 30 % (av respondentene med lite utdanning) var svært lite interessert i realkompetansevurdering, mens de øvrige fordelte seg fra "litt" til "svært interessert", hvorav en firedel viste en relativt stor interesse.

Tabell 2. Gjennomføring av realkompetansevurdering, %.<sup>a</sup>

Jeg har du fått tilbud om realkompetansevurdering fra kommunen (arbeidsgiver)	23
Jeg har gjennomgått en realkompetansevurdering.	31
Jeg ønsker å gjennomgå en realkompetansevurdering.	37

<sup>a</sup> Flere alternativer mulig.  
N=213

### Initiativ til vurdering

Initiativ til å sette i gang med etter- og videreutdanning er ofte overlatt til den enkelte arbeidstaker i kommunen. Vel halvparten av kommunene viste seg hjelpelige med informasjon om realkompetansevurdering, en knapp tredel opplyste at de ga permisjon i forbindelse med vurdering, en av ti kommuner opplyste at ga støtte til reise og en av ti kommuner deltok i samarbeid som omfattet realkompetansevurdering (Helgesen, Stigen & Tjerbo, 2009). Tabell 3 viser hvem som tok initiativ til at medarbeideren skulle få vurdert sin realkompetanse og vi ser at det hovedsakelig var medarbeideren selv, i tillegg har lederne vært viktige pådrivere. For medarbeidere på deltid var det i noe større grad arbeidsgiveren.

Tabell 3. Initiativ til realkompetansevurdering, etter stillingsbrøk, %.<sup>a</sup>

Hvem tok initiativ	Totalt	Stillingsbrøk	
		Deltid	Full tid
Arbeidstakeren selv	57	54	63
Tillitsvalgt/fagforening	2	1	4
Nærmeste leder el enhetsleder	27	31	20
Kommunens personalkontor	9	12	4
Andre	4	1	9
I alt %	100	100	100
I alt N	127	81	46

<sup>a</sup> Gjelder bare respondenter som hadde gjennomgått eller skulle gjennomgå en vurdering.  $p=0,057$  (kji-kvadrattest for sammenheng mellom stillingsbrøk og hvem som tok initiativ)

Arbeidstakere mellom 36 og 55 år var særlig ivrige, mens arbeidstakere over 56 år i minst grad tok initiativet selv. For arbeidstakere uten utdanning utover grunnskole ser lederen/arbeidsgiveren ut til å være særlig viktig, mens for ar-

beidstakere med annet morsmål var leder eller personalkontor oftere initiativtakere. Fremmedspråklige arbeidstakere ser også ut til å ha litt mindre kjennskap til ordningen, blant disse er det også en større andel som jobber deltid. Dette kan bety at både språkbarrierer og en svakere tilknytning til arbeidsplassen kan medføre at fremmedspråklige i mindre grad får relevant informasjon og i større grad er avhengig av informasjon og initiativ fra leder/arbeidsgivers side. Det samme gjelder langt på vei medarbeidere uten utdanning utover grunnskole. Dette betyr etter alt å dømme at arbeidsgiveren (representert ved nærmeste leder eller det sentrale personalkontoret) er den mest effektive måten å nå fram til minoritetspråklige samt grupper med lite utdanning. For medarbeidere som er lite informert eller ikke tar initiativ selv er det dermed mye som tyder på nærmeste leder er en nøkkelperson for gjennomføring av systematisk arbeid med realkompetansevurdering. Dette taler for at målrettet arbeid med realkompetansevurdering bør bruke disse kanalene på en systematisk måte, blant for å hindre at viktige målgrupper faller utenfor.

### Nytte av realkompetansevurdering

Dokumentasjon av realkompetanse er spesielt viktig for personer som mangler formell kompetanse i form av fagutdanning eller akademisk utdanning. Verdien av erfaring og opplæring for arbeidstakeren avhenger av i hvilken grad kompetanse blir anerkjent og verdsatt av både nåværende og fremtidige arbeidsgivere (Døving, Ure, Tobiassen & Lund, 2005). Dokumentasjonen er særlig relevant med sikte på videreutdanning til fagbrev, samt for å dokumentere kompetanseelementer som er anvendelig i andre jobber og eventuelt i andre virksomheter (Døving mfl., 2005). Ved å dokumentere kompetanseelementer som også er anvendelig i andre jobber og eventuelt i andre virksomheter, styrkes arbeidstakerens stilling både i det interne og eksterne arbeidsmarkedet. Realkompetansevurdering med hensyn til læreplaner i videregående skole gir mulighet til å oppnå fagbrev. Dermed kan veien til fagbrev bli kortere, noe som kan være vesentlig for arbeidstakere som kanskje er lite motiverte i utgangspunktet (Døving & Tobiasen, 2006).

De aller fleste (88 %) som i vår undersøkelse hadde gjennomgått en realkompetansevurdering opplevde den som "nokså" eller "svært" rettfærdig, bare 12 % opplevde den som urettfærdig. Det store flertallet var totalt sett "fornøyd" med vurderingen. Minoritetspråklige opplevde realkompetansevurderingen som noe *mindre* rettfærdig enn arbeidstakere med norsk som morsmål, og de var litt mindre fornøyd enn personer med norsk morsmål. Også deltidsansatte opplevde vurderingen som mindre rettfærdig enn fulltidsansatte. Dette er viktige funn, men på grunnlag av disse dataene er det vanskelig å si noe om hva det skyldes. Det kan for eksempel tenkes at språkbarrierer gjør at fremmedspråklige kommer

dårligere ut i vurderingen. Det kan også skyldes at formålet med realkompetansevurderingen ikke er klart kommunisert, slik at denne feilaktig kan oppfattes som en generell vurdering og ikke som en vurdering for et bestemt fag.

Våre respondenter oppfatter realkompetansevurdering først og fremst som et trinn på veien til fagbrev, men en god del legger også vekt på dokumentasjonen i seg selv. Arbeidstakerne i dette utvalget vektlegger altså selve dokumentasjonen mer enn bruk av dokumentasjonen i det eksterne arbeidsmarkedet. Selv om dokumentasjon og opplæring i prinsippet øker arbeidstakernes mobilitet i det eksterne arbeidsmarkedet, viser vår undersøkelse at arbeidstakerne i liten grad har tanker om å forlate arbeidsplassen. Det er altså en relativt liten risiko for kommunen å bistå ansatte med dokumentasjon av realkompetanse og videre kompetanseheving til fagbrev. Tallene gir i seg selv ingen forklaring på hvorfor, men en grunn kan være at medarbeidere med lite eller ingen formell fagutdanning kan oppleve det som en fin anerkjennelse av og bekreftelse på erfaring og kompetanse de sitter inne med. Til sammenligning påpeker Hagen og Skule (2004) at muligheten for å gjøre en bedre jobb og personlig interesse (ønske om personlig utvikling) samt høyere lønn fremstår som viktige drivkrefter for å ta formell videreutdanning innenfor kommunesektoren.

## Konklusjon

Realkompetansevurdering betyr at arbeidstakeren får kompetanse opparbeidet gjennom praksis og erfaring anerkjent og dokumentert. Slik realkompetansevurdering gjør veien til fagbrev eller studiekompetanse kortere. For ufaglærte arbeidstakere med lang erfaring vil en slik anerkjennelse av realkompetanse styrke selvtilliten. I Norge har arbeidstakere over 25 år og uten videregående utdanning rett til vurdering.

Resultatene viser at ulike kategorier arbeidstakere står overfor ulike utfordringer. Vi har for eksempel sett at minoritetsspråklige skiller seg ut blant annet ved at de i mindre grad opplever realkompetansevurderingen som rettferdig og ved at de rapporterer om mindre gevinst av fagopplæring. Dette innebærer at arbeidsgiverens tilrettelegging så langt som mulig bør tilpasses den aktuelle målgruppen. For minoritetsspråklige kan leseveiledning som forberedelse til realkompetansevurdering og fagopplæring sees i sammenheng med opplæring i norsk og generell orientering om regler, begrepsbruk og norsk forvaltning innenfor fagopplæring.

Våre undersøkelser avdekket at arbeidstakere som ikke har norsk som morsmål skiller seg ut på flere måter, blant annet at de i større grad baserer seg på informasjon og initiativ fra leder eller personalkontor. Dette taler for å bruke disse kanalene på en målrettet måte for å fange opp minoritetsspråklige som kanskje ikke får informasjon fra andre kilder eller selv tar initiativ til realkompetansevurdering. Kompetansepolitikk overfor innvandrere og minoritetsspråklige

medfører dermed særskilte utfordringer. Innvandrere og minoritetsspråklige er ingen ensartet gruppe og våre resultater sier lite om årsakene til at denne gruppen skiller seg ut.

Kommunen som arbeidsgiver kan spille en viktig rolle med hensyn til å informere ansatte om muligheten for realkompetansevurdering, ikke minst fordi en stor del av målgruppen ikke har særlig kjennskap til ordningen. Våre resultater tyder på at noe mer informasjon har nådd fram til målgruppen i de deltagende kommunene enn i den generelle befolkningen. Samtidig kan det tyde på at det fortsatt er rom for bedre informasjonsarbeid fra fylkeskommunen som har det overordnede ansvaret både overfor målgruppen og overfor kommunale arbeidsgivere som er lite kjent med ordningen. Bare en tredel av våre respondenter sier de har god kjennskap til ordningen og en firedel har ingen kjennskap. Når vi samtidig ser at det som oftest er arbeidstakeren selv (eller nærmeste leder) som tar initiativet, betyr det at tilstrekkelig informasjon til alle i målgruppen kan være nødvendig for å utløse initiativ. En daglig leder har mange oppgaver og mange medarbeidere, og selv om lederen er en god informasjonskanal kan den også bli overbelastet og det kan være mer effektivt å informere fra kommunen sentralt. Det er tendenser til forskjeller i hvordan den enkelte fylkeskommune forvalter regelverket for realkompetansevurdering og hvordan den enkelte arbeidstaker blir vurdert.

Realkompetansevurdering og mulighetene for fagutdanning kan være en viktig kilde for kommuner til å skaffe seg kompetent arbeidskraft. For kommunale arbeidsgivere kan oppgradering av assistenter til fagarbeidere være en enkel og billig tilgang til kvalifisert arbeidskraft. Et annet fortrinn er at de allerede kjenner de ansatte godt, og vet om dette er kandidater som er interessert og motivert for jobben sin. Noen kommuner skiller seg ut i systematisk tilrettelegging ved at de i samarbeid med de respektive fylkeskommuner, har utviklet klare rutiner for hvordan de skal gjennomføre systematisk realkompetansevurdering. De relativt store kommunene er dessuten i stand til å opprettholde et kontinuerlig tilbud.

For noen kan realkompetansevurderingen i seg selv oppleves som en slags eksamen, og de kan dermed være nervøse for hva dette innebærer. Informasjonsmøter hvor det også stiller representanter fra den videregående skolen, og gjerne også fra andre instanser i fylket ser ut til å fungere godt. Kommunene kan dermed ha mye å hente på å samarbeide tettere med fylkeskommunene når det gjelder informasjon. Jo bedre informert medarbeiderne er, desto mindre usikre vil de være om hva de går til. Mange med lite utdanning har liten tro på egen mestring knyttet til videreutdanning og blir ofte positivt overrasket ved å få bekreftet hva de kan og får styrket selvtilit som resultat av realkompetansevurdering.

Dersom ansatte oppfordres til realkompetansevurdering fra sin arbeidsgiver, vil medarbeiderne få en forventning om at dette skal resultere i noe mer, det være seg opplæring, høyere lønn, avansement, nye oppgaver eller større ansvar. Det tilsier at kommunen som arbeidsgiver bør ha en plan med hva realkompetanse-

vurdering skal brukes til, hvis ikke kan det i verste fall resultere i mindre motiverte ansatte. For kommunene inngår realkompetansevurdering ofte først og fremst som et ledd i en større plan om å løfte arbeidstakere frem til fagbrev. I den forbindelse er det derfor vesentlig å kommunisere formålet med realkompetansevurdering. For det første å klargjøre at realkompetansevurderingen gjøres i forhold til kravene i en bestemt fagutdanning, og at formålet ikke er en bred kartlegging i virksomheten eller en total kompetanseoversikt for arbeidstakeren. For det andre bør arbeidsgiveren klargjøre hva arbeidstakeren kan forvente som oppfølging etter vurderingen. I et helhetlig opplegg bør realkompetansevurderingen inngå i et planlagt løp der arbeidsgiverens bidrag til hvert ledd er klargjort og avtalt. Selv om arbeidsgiver ikke lover et helhetlig tilrettelagt løp for den enkelte, bør ansatte informeres om hvilke muligheter som åpner seg og hvordan løpet videre vil være.

### Om forfatterne

**Erik Døving** er førsteamanuensis ved Handelshøyskolen ved OsloMet. Han forsker blant annet på personalledelse, læring i arbeidslivet og ledelse av profesjonsutøvere.

**Anita E. Tobiassen** er førsteamanuensis ved Handelshøyskolen ved OsloMet. Hun forsker blant annet på internasjonalisering av oppstartbedrifter og små og mellomstore bedrifter.



## Referanser

- Albrecht, J., van den Berg, G.J. & Vroman, S. (2005). *The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels*, Discussion paper no 1503, Bonn: IZA – Institute for the study of labour.
- Døving, E. & Tobiassen, A.E. (2006). Arbeidsrelatert opplæring. *Beta*, 20(2), 147–160.
- Døving, E., Ure, O.B., Tobiassen, A.E. & Lund, M. (2005). *Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet*. Underveisrapport. SNF-arbeidsnotat nr. 55/05, Fafo-notat 2005:25. Bergen: Samfunns- og næringslivsforskning.
- Engesbak, H., Haugerud, V., Røstad, S. & Stubbe T.A. (2003). *...men hvor skal vi henvende oss? Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Oslo/Trondheim: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Falch, T. (2011). Videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne, *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 14(11), 25–37.
- Hagen, A. & Skule, S. (2004). *Det norske kompetansemarkedet – en oversikt og analyse*. Fafo-rapport 461. Oslo: Fafo.
- Haugerud, V., Røstad, S. & Stubbe T.A. (2004). *Intensjoner og realiteter: Fylkeskommunenes håndtering av voksnes rett til videregående opplæring*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Helgesen, M.K., Stigen, I.M. & Tjerbo, T. (2009). *Kompetanseløftet 2015 – kommunenes deltakelse*. Notat 2009-103. Oslo: NIBR.
- Hermansen, Å. (2011). *Personell og yrkesfordeling innen pleie- og omsorgssektoren*. Fafo-notat 2011:13. Oslo: Fafo.
- Hilleren, I., Haugøy, G., Fossan-Waage, T. & Brekke, Ø. (2004). *Læring i arbeidslivet, innovasjon og digital kompetanse. Resultater fra Vox-barometeret høsten 2004*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Høst, H., Arnesen, C.Å., Næss, T. & Aamodt, P.O. (2009). *Evaluering av Kompetanseløftet 2015. Underveisrapport 1: Mars 2009*. Rapport 12/2009. Oslo: Nifu-Step.
- Hult, Å. & Andersson, P. (2008). *Validation in the Nordic countries: Policy and practice*. Aarhus: Nordisk nettverk for voksnes læring/Kristianstad: Fiora förlag.
- Meld. St. 13. (2011–2012). *Utdanning for velferd: Samspill i praksis*. Melding til Stortinget. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordhaug, O., Døving, E. & Nordhaug, I.W. (2004). Kompetanse i norske bedrifter: Verdiskaping, drivkrefter og behov. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 21(1), 101–113.
- Oxford Research. (2009). *Med blikket rettet fremover: Sluttrapport for evaluering av realkompetansevurderingsprosjektet innenfor Kriminalomsorgen*. Kristiansand: Oxford Research.
- Randall, D.M. (1990). The consequences of organizational commitment: Methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 361–378.

- Røstad, S. & Storli, R. (2006). *Realkompetanse i praksis – en casestudie om kompetanse fra arbeidslivet og tredje sektor, og forholdet mellom godkjent realkompetanse og opplæringstilbud*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Rekruttering for bedre kvalitet*. Rapport nr. 3 fra Rekrutteringsplan for helse- og sosialpersonell 2003–2006, IS-1411, Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- SSB. (2018). *Innvandrerne sto for 1 av 6 årsverk innen omsorg*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 29 september 2020 fra <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/innvandrerne-sto-for-1-av-6-arsverk-innen-omsorg>
- Stortingsmelding nr. 42. (1997–98). *Kompetansereformen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Voksnes rett til videregående opplæring*. Rundskriv datert 2. september 2008. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vox. (2006). *Voksnes læring 2006 – tilstand, utfordringer og anbefalinger*. Basis! Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vox. (2007). *Rett og rimelig. Felles forståelse og praktisering av voksnes rett til videregående opplæring*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vox. (2011). *Realkompetansevurderinger – status og utfordringer 2011*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vox. (2012). *Vox-speilet 2012. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vox. (2013). *Vox-spegelen 2013. Vaksne si deltaking i opplæring*. Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.



# De fem A'er: En evalueringsmodel for læreprocesser på erhvervsuddannelserne

(The five A's: An assessment model for vocational education)

Lene Tanggaard

Aalborg Universitet, Danmark (lenet@hum.aau.dk)

## Abstract

This article develops the contours of a new Five A-model for assessment practices in vocational education. The model develops a combination of the Five A-model taken from creativity research with empirical studies of vocational education. The rationale is to create a basis for description, analysis and development of assessment in vocational education. The Five A-model presents a heuristic method used to describe and reflect on basic assessment practices in vocational education studying the simultaneously related and dynamically interacting role of respectively actors, action, audiences, artefacts and affordances for assessment. On this basis, the article asks not only how research on assessment developed vital distinctions between summative and formative assessment, but also how the idea of formative assessment can be a vehicle to further development of artefacts supporting boundary crossing between schools and learning in the workplace, and furthermore, how apprentices can take responsibility for their own assessment actions. Assessment practices are never neutral, but they contribute in themselves to the valorisation of particular practices, which is why researchers and practitioners in the field must continuously ask critical questions related to the consequences of assessment.

**Keywords:** assessment, dynamic assessment, formative assessment, the five A-model, vocational education



## Indledning

I denne artikel vil jeg, på basis af 5A-modellen, som vi har udviklet i vores forskningsgruppe (Glăveanu, 2013; Tanggaard & Glăveanu, 2014), vise, hvordan man kan evaluere læreprocesser blandt eleverne på erhvervsuddannelserne i henhold til de fem dimensioner (A'er) i modellen. 5A-modellen understreger, at der er mindst 5 dimensioner eller områder, hvor læreprocesser kan vise sig, og hvor vi kan bestræbe os på at evaluere disse læreprocesser. Det gælder:

1. **Aktørniveauet.** Vi kan undersøge, om eleverne er lærende eller oplever at lære.
2. **Aktions- eller handlingsniveauet.** Vi kan eksempelvis undersøge, om der er relationer mellem elevernes oplevelser af egen læring og deres handlinger.
3. **Audience** (tilhørerniveauet). Vi kan undersøge om ideer eller produkter anerkendes som tegn på læring af andre.
4. **Artefakter.** Vi kan undersøge betydningen af redskaber for udviklingen af læreprocesser. Vil bestemte former for undervisningsteknologier eksempelvis fremme eller hæmme læring? Betyder det eksempelvis noget for læring, om vi arbejder analogt eller digitalt?
5. **Affordance.** Vi kan undersøge, hvordan materialer, rum og ting kan fremme læring.

De fem dimensioner kan betragtes som en analytisk, heuristisk model, som kan give klarhed over, hvem og hvad og hvordan, der evalueres. Den kan bruges i undervisning såvel som i mere almene sammenhænge, og idet den udstrækker evalueringen til ikke blot at have fokus på individer (elever, lærere, mestre etc.) eller produkter, men også på handlinger, redskaber og kunder vil jeg i artiklen argumentere for, at den kan have særlig relevans i erhvervsuddannelsesregi, hvor evaluering af praktiske færdigheder og håndlag ofte står centralt.

I artiklen udfoldes modellen og herefter gives en række eksempler på evaluering af læreprocesser med afsæt i egne studier på erhvervsuddannelserne.

## Evaluering og læreprocesser

Evalueringsformer er en væsentlig del af reguleringen af det sociale liv på erhvervsuddannelserne. En af de centrale måder, som elever og lærlinge lærer på, er gennem evaluering. Evaluering tjener typisk to formål eller kræver to typer af kompetencer (Boud, 2003). 1) Dels skal man kunne indkredse standarder. Det vil sige, at evaluering indebærer overvejelser over, hvad der i et givet felt tæller som rigtigt og forkert, godt eller mindre godt. Disse standarder vil naturligvis ændre sig over tid i takt med nye krav til opgaveløsningen, ny teknologi og så videre.

2) Dels skal man være i stand til at foretage disse vurderinger, hvilket ikke altid er det samme som blot at kende og kunne identificere standarderne. Man skal kunne give feedback, kunne guide elever i deres videre læreprocesser og i det hele taget opstille et stillads, der gør det muligt for eleverne at bruge evalueringen fremadrettet. Det er især sidstnævnte dimension af evaluering, der interesserer mig i denne artikel. I det følgende vil jeg derfor, inden 5A-modellen beskrives nærmere, indkredse typer af evaluering, sammenhæng mellem læreprocesser og evaluering og principperne bag formativ, dynamisk evaluering.

*Typer af evaluering:* Nielsen (2003) har beskrevet, hvordan evaluering er funktionel, når den er med til at ændre forudsætninger for at handle, hvordan evaluering kan være støttende (anerkendelse), rettet mod at forbedre lærlingens deltagelse i praksis (saglige evalueringer) eller følge de måder, som er dominerende i den lokale kultur (evalueringskulturen). Det centrale er, at evalueringspraksis rent faktisk evaluerer de læreprocesser, vi har interesse i at fremme. I en generel definition af evaluering henvises ofte til evaluering som den systematiske opsamling af resultater af en given indsats, der kan have så forskellige mål som kontrol, dokumentation, læring, organisationsudvikling og opsamling af viden (Foss Hansen, 2002). På engelsk vil betegnelsen "evaluation" typisk henvise til evaluering, kontrol og styring af eksempelvis politiske reformer og sociale systemer, mens betegnelsen "assessment" vil henvise til former for test og vurderinger af uddannelses- og læringsindsats (Aastrup Rømer, 2003). I denne artikel vises det, hvordan der i forskellige situationer og praksis 'konstrueres' forskellige former for evaluering, som igen skaber forudsætninger for forskellige måder at lære på. Når jeg i det følgende skriver om praktik og om skole vil jeg med praktik ofte henvise til læreprocesser på en virksomhed, fordi min egen forskning på erhvervsuddannelserne, som jeg refererer til i nærværende artikel, har været foretaget sådanne steder (Tanggaard, 2006a, b), men det er naturligvis vigtigt at påpege, at der også findes praktik fx i form af skolepraktik, som altså ikke finder sted på en virksomhed, men som baserer sig på nogenlunde de samme principper om at lære gennem produktion, som vi kender det fra en virksomhedsbaseret praktik. Skolepraktik kan dog nærme sig skolen på den måde, at der ikke altid er den samme grad af autenticitet, som der vil være i en praktik på en virksomhed., fordi der i en vis grad er tale om en "kunstig" produktion, måske med rigtige kunder, men stadig designet specifikt med henblik på elevernes læreprocesser. Erhvervsuddannelserne er organiseret forskellige i forskellige lande, men i Danmark, som udgør den empiriske kontekst for artiklen her, finder det meste praktik sted som virksomhedspraktik, mens der er fx Norge vil være mere skolepraktik.

*Læreprocesser og evaluering:* Studier af læreprocesser forbundet til evaluering viser, at jo mere komplekse læreprocesser, vi ønsker at fremme, jo flere evalueringstrengte har vi brug for (Beckman & Barry, 2007). For en tømrer er det eksempelvis ikke nok, at vi tester om vedkommende har lært at beregne vinklen

i et spær. Eleven skal også ofte være i stand til at arbejde i tværfaglige teams på byggepladsen, kommunikere med kunder og at kunne evaluere egne arbejdsprocesser og om nødvendigt ændre disse i takt med opgaverne. Det interessante er, hvordan man lærer elever at mestre denne samarbejdsorienterede, fleksible og kreative praksis. De fleste måder at teste elever på i skolen anvender ofte udprægede, individualiserede og dekontekstualiserede evalueringsformer, der hænger sammen med en individualiseret opfattelse af læring (Cole, 1996). Her opfattes læring at resultere i individuel tilvækst af viden, kunnen og færdigheder. I virkelighedens verden er det dog sjældent tilstrækkeligt at kunne noget alene. Her viser vores kompetencer sig ofte at være kontekstafhængige. Vi er afhængige af gode kollegaer, adgang til udfordrende og meningsfulde opgaver og en progression i disse i sværhedsgrad, hvis vi vil lære mere, og så bliver det straks sværere at lave præcise evalueringer af elevernes læreprocesser. Vi kan stadig godt måle på enkeltindividernes kompetencer, men denne måling svarer ikke særlig godt til de opgaver, der rent faktisk løses, hvor det måske er samarbejdet, som er det afgørende.

*Formative, dynamiske former for evaluering:* Af hensyn til fremme af læreprocesser kan vi have brug for at kunne gå fra rent summative, opsamlende og retrospektive evalueringer til mere formative evalueringer, der udvikler kompetencer samtidig med, at disse evalueres. Her er der brug for dynamiske former for evaluering, der peger fremad i tid og som kan hjælpe eleven til at udvikle de kompetencer, evalueringen viser, der kan være brug for at fremme. Vi har derfor brug for evalueringer på erhvervsuddannelserne, der er "fit for purpose" (Brown, 2004), og som måler og former det, vi gerne vil måle og fremme. Vi bruger ofte essays, mundtlige prøver og multiple-choice, men hvad med port-folio, rollespil, posters og kundeevalueringer? Vi skal samtidig gøre det klart, hvorfor vi evaluerer? Vil vi kontrollere, teste, give feedback, motivere eller selekttere? Jo større klarhed over formålet, jo større chance for at fremme de former for læring, vi intenderer at fremme.

Det er således tydeligt, at evaluering på ingen måde er et neutralt redskab. Som understreget af Moss, Pullin, Paul Gee og Haertel (2005, p. 77), så vil evaluering også forme sin egen genstand, hvorfor evaluering og læreprocesser altid vil stå i forbindelse med hinanden: "Testing shapes people's actions and understandings about what counts as trustworthy evidence, as learning or educational progress, as fairness or social justice, and as appropriate aims for an educational system". I psykologien er der en lang tradition for at understrege den dynamiske sammenhæng mellem netop evaluering og læreprocesser, noget der går helt tilbage til Lev Vygotskys oprindelige tænkning (Cole, 1996; van der Veer & Valsiner, 1991), og som reflekteres i nye bestræbelser på at formulere, udvikle og anvende "dynamic assessment" (se Haywood & Lidz, 2006; Lidz, 1987; Tzuriel, 2001) og "formative interventions" (Engeström, 2011). I sin essens angår dynamisk evaluering en bestræbelse på at tilpasse opgaverne til de niveauer, eleven

er på og denne form for evaluering kan fint pågå i forskellige former for samarbejde og allerede eksisterende arbejde i læringsmiljøet eller klasseværelset. Dermed kan evaluering også anvendes som en mulighed for at fremme en bestemt udvikling hos eleven eller i hele gruppen/klassen (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2002; Shepard, 2000). I det følgende vil jeg kort beskrive 5A-modellen, der i denne sammenhæng danner grundlag for en model for dynamisk evaluering på erhvervsuddannelserne.

## 5A-modellen

5A-modellen er oprindeligt udviklet af Glăveanu (2013) med den intention at udvikle en ny forståelse af kreativitet, der tager dennes kontekstafhængighed alvorligt. De fem elementer er som følger på engelsk: *Actors, Audiences, Artefacts, Actions, and Affordances* (5A). Det betyder i den oprindelige model, at kreativitet, der er omdrejningspunktet for Glăveanus forskning, ikke længere ses som noget, der er indlejret i individet. Kreativitet ses derimod snarere som en emergent form for handling, der igangsættes af en række aktører i relation til mange slags publikum og ved at udnytte redskaber og muligheder i omgivelserne for at kunne skabe noget nyt og værdifuldt for aktørerne selv eller for omgivelserne. Pointen med at inddrage de 5 A-dimensioner i denne sammenhæng er at bruge modellen som et dynamisk redskab til at tænke evaluering og læreprocesser sammen på en måde, således at evalueringen ikke alene bliver centreret om elevens læreprocesser, men om hele læringskonteksten, en kontekst der inkluderer elever, lærere, mestre, svende, andre lærlinge, kunder og hele den institutionelle og kulturelle arena knyttet til forestillinger om, hvad man skal kunne som erhvervsuddannelseselev. Modellen er således ikke i første omgang udviklet med evaluering for øje, men de fem dimensioner kan netop pege på en meget kontekstafhængig og bredspektret tilgang til evaluering.

I det følgende vil jeg kort opridse en række aspekter og centrale evalueringsspørgsmål knyttet til de fem dimensioner, og herefter vil jeg diskutere og perspektivere modellen. Opdelingen mellem de fem dimensioner i modellen er naturligvis alene en analytisk skelnen, så spørgsmålene vil i praksis overlappe hinanden.

## Evaluering i praksis med afsæt i 5A-modellen

**Aktører:** For at sikre progression i læreprocesser er det fordelagtigt at koncentrere evalueringen omkring den, der skal lære. Lave og Wenger (1991) skriver med afsæt i undersøgelser af lærlinges læreprocesser, at læring er en integreret del af deltagernes forandrede deltagelse i foranderlige praksisser. På erhvervsuddannelserne gælder dette for så vidt både på skole og i praktik. En evaluering af læring kan derfor med fordel fokusere på, hvordan lærlingens eller elevens

deltagelse forandres, hvilken bevægelse og hvilken progression, der kan iagttages. Ofte evaluerer vi ved at sammenligne elever i henhold til en given standard eller skala, men i ovennævnte optik er det mindre interessant, hvor den enkelte elev ligger i sammenligning med andre elever. Det mest interessante er, hvordan den enkelte elev har flyttet sig i sin egen praksis. Herunder hvordan man om muligt kan bidrage til, at vedkommende flytter sig yderligere. Det er også helt relevant at undersøge elevens egen-vurdering og at lave egne læringsplaner. Hovedperspektivet med afsæt i 5A-modellen er, at aktørerne ses som ansvarlige, som netop aktører og som relationelt forbundet til andre aktører og til situationer og sociale praksisser, der giver bestemte muligheder for handling. I min egen forskning har jeg i den sammenhæng interesseret mig for kønnede læreprocesser. Det viste sig gennem kvalitative interviewstudier på henholdsvis mejeri- og elektronikområdet, at eleverne på erhvervsuddannelserne i Danmark oplevede forskelle i handlemuligheder relateret til deres køn. Kvinderne oplevede, at de indimellem skulle håndtere bemærkninger om egen krop, blandt andet på grund af gennemsigtige uniformer, og at de i perioder blev forholdt læringsmuligheder. De fik ikke sagt til eller fra på samme måde som mændene, der kunne fortælle om ofte at få et stort og selvstændigt ansvar, selvom de kun var lærlinge. De kastede sig mere ud i læringsmuligheder, fordi de fik mere og større adgang til dette (Tanggaard, 2006b). Eleverne oplevede selv, at mændene blev vurderet til at være mere kapable til at tage ansvar, mens dette ikke nødvendigvis altid var tilfældet. Tilskrivningen af evnen til at tage ansvar påvirkede dog oplæringens sociale praksis, således at kvinderne fik sværere ved at tage ansvaret. I et normativt evalueringsperspektiv er pointen, at det at opfatte sig selv som aktør i relation til evaluering i sig selv kan bidrage til at fremme læring, så jo mere, man på erhvervsskolerne kan få eleverne delagtiggjort i egen-vurderingen og få dem til at tage ansvar for at opsøge evaluering og feedback, jo bedre. Boud (2003) har i sit arbejde omkring selv-evaluering understreget, at denne form for evaluering bør stille en større rolle i uddannelsessystemet fremadrettet, da de fleste elever vil skulle forholde sig til krav om livslang læring og derfor vil få brug for at kunne guide og styre egne læreprocesser. Desuden er det sandsynligt, at det bliver sværere at opstille standarder for faglig kompetence i givne felter i længere tidsrum, så evnen til at kunne korrigere egne handlinger, at tilpasse sig og at påvirke nye standarder bliver ganske afgørende.

**Action:** Her er fokus på evaluering med afsæt i et handlingsperspektiv. Centrale spørgsmål er her, hvordan egne og andres handlinger kan bidrage til øget læring, og hvad der måtte forhindre dette? I relation til dette perspektiv på handlinger vil man i en evalueringsoptik lede efter tegn på læring ved at undersøge handlingsmønstre over tid, og ved at undersøge hvordan læring viser sig i form af ændret deltagelse og ændret praksis? Med afsæt i handlingsdimensionen kan man med fordel undersøge, hvordan bestemte handlinger fremadrettet vil kunne bidrage til mere læring, og hvordan hidtidige handlinger i et mere summativt



perspektiv har resulteret i bestemte former for læring. I en evalueringsoptik er det centralt, at man spørger ind til de handlinger, der kan repræsentere ressourcer og barrierer for elevernes videre læring. Jo mere sagligt, man kan forbinde en evaluering og feedback til bestemte handlinger, jo nemmere kan det være for eleven at vide, hvilke indsatser, der for hendes vedkommende vil kunne fremme læring. Dette kobler sig fint til Falchikov og Bouds (2007) overvejelser over evaluering i et livslangt perspektiv, hvor et nærværende spørgsmål for undervisere og evalueringsdesignere er, hvordan man kan tænke evaluering, således at det har effekt på sigt. Hvorledes kan man således arbejde med evaluering, der gavner elevernes livslange udvikling, og hvordan kan eleverne selv tage ejerskab til evaluering ved at forholde sig til selvevaluering. Forfatterne nævner, hvordan det undervejs i Bouds eget uddannelsesforløb gik op for ham, at han kunne bruge flere ressourcer på at forholde sig og selv tage ansvar for at lære mere undervejs i sit uddannelsesforløb. Evaluering i et handlingsperspektiv drejer sig netop om spørgsmålet om ansvar og eget ansvar for at forholde sig til evaluering og ikke blot overlade det til at være lærernes eller undervisernes eller systemets ansvar.

**Affordances:** Er et ganske særligt og med al sandsynlighed også et nyt begreb i en evalueringsoptik. Begrebet er inspireret af Gibson, der i sin essens beskriver, hvordan affordances refererer til det, omgivelserne inviterer os til at gøre: "*the affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill*" (Gibson, 1986, p. 127). Det handler således om de handlemuligheder, der findes i omgivelserne og som man kan gøre brug af i en evalueringssammenhæng. Her er det eksempelvis muligt at diskutere, hvordan forskellige kontekster som skole og praktik kan give eleverne forskellige muligheder – hvordan disse så at sige inviterer til forskellige typer af handlinger. De elever, jeg har fulgt i forskellige forskningsprojekter på erhvervsuddannelserne gennem tiden, har ofte oplevet, at de i praktikken i højere grad har kunnet udfolde egne ressourcer i sammenligning med skolen (Tanggaard, 2006). Praktikken har inviteret dem til eksempelvis at bruge hænderne mere, at udvise praktisk fornuft og for mange af eleverne har det været en gave, der har løsnet dem fra nogle af de indlæringsvanskeligheder, de måtte have oplevet på skolen (Tanggaard & Szulevicz, 2013). Denne pointe kobler også til de grundlæggende dimensioner i 5A-modellen, hvor pointen netop er at tænke relationelt og at vise, hvordan bestemte handlinger og subjekt-positioner bliver mulige i bestemte kontekster. Når en elev trænger til at lære mere, så kan det i dette perspektiv være en pointe, at vi spørger ind til, om vi i tilstrækkelig grad har inddraget de affordances, som kunne muliggøre øget handlingspotentiale fra elevens side.

**Audiences:** Er også et uvant begreb i evalueringssammenhænge, men er ikke desto mindre interessant at se nærmere på. Det slående i en erhvervsuddannelsessammenhæng er, at der i skole og i praktik netop er meget forskellige publikum, og at der dermed også kan være tale om forskellige evalueringsskulturer. I et tidligere arbejde baseret på undersøgelser af evalueringspraksis på

erhvervsuddannelserne konkluderede vi, med afsæt i undersøgelser af praktikken på erhvervsuddannelserne, at en væsentlig del af evalueringskulturen i et arbejdende praksisfællesskab i praktikken er konsekvensevaluering, som på den ene side virker effektivt i forhold til at undgå fejl, men hvis tone dog også kan være unødigt hård. Svendepøven som er en overvejende summativ evaluering er den mest tydelige og institutionaliserede form for praksisevaluering (Tanggaard & Elmholdt, 2008). De formative typer af evaluering, som led i den almindelige produktionsproces, er modsat ikke udskilt som en opgave i sig selv, men regulerer lærlingens deltagelse i de forskellige praksisfællesskaber på virksomheden. Vi konkluderede, at disse evalueringsformer kunne synliggøres og udvikles yderligere i praktikken og på skolen. Det gjaldt således en påpegnings af det produktive ved, at evalueringsprocessen bliver integreret i selve læreprocessen og fungerer som et led i en igangværende produktion. Den mere formaliserede evaluering på skolen stod ofte i kontrast til denne praksisevaluering, og det blev derfor meget tydeligt, at eleverne på erhvervsuddannelserne ofte skal forholde sig til meget forskellige publikum, når de bliver evalueret.

**Artefacts:** Når vi evaluerer med afsæt i artefact-begrebet vil vi undersøge, hvad fagets redskaber bidrager til i en evalueringskontekst. Helt konkret vil faglige standarder i et givet felt ofte afhænge af kendskab til og færdigheder i redskabsbrug, så alene af den grund er redskaber og evaluering i praksis tæt forbundne aspekter af en faglig praksis. Man kan også i et artefact-perspektiv mere overordnet undersøge betydningen af redskaber for udviklingen af læreprocesser. Vil bestemte former for undervisningsteknologier eksempelvis fremme eller hæmme læring? Betyder det eksempelvis noget for læring, om vi arbejder analogt eller digitalt? I relation til pointen fremhævet tidligere gående på, at evaluering aldrig er et neutralt redskab, men i selve sin form og fremgangsmåde altid vil påvirke det, der evalueres, så giver artefact-dimensionen netop mulighed for at kunne diskutere, hvad det betyder at måle på bestemte måder og ved hjælp af bestemte redskaber. Hvordan vil ændrede evalueringspraksisser eksempelvis kunne påvirke det, der læres?

Schwendimann, Cattaneo, Dehler Zuffrey, Gurtner, Bétrancourt og Dillenbourg (2015) skriver på interessant vis i relation til dette, at teknologisk medierede erfaringsrum kan bruges til at facilitere elevernes bevægelse på tværs af skole og praktik i en erhvervsuddannelsessammenhæng. Der er stor forskel på skole og praktik, og Schwendimann et al. har med deres artikel ingen ambition om at udligne enhver forskel på skole og praktik, men de påpeger, at man med nyere teknologi kan hjælpe elevernes grænsekrydsninger mellem skole og praktik. Eleverne kan fx bruge mobiltelefonen til at dokumentere læreprocesser i praktikken ved at tage billeder, og eleverne kan på forskellig vis dokumentere læreprocesser undervejs ved at svare på spørgsmål eller have adgang til læringmateriale i praktikken. Teknologien kan bringe skolastiske spørgsmål ind i praktikken og være medierende led mellem skole og praktik. Eleverne kan

simpelthen bruge elektroniske portfolios til at være i forbindelse med skolen, når de er i praktikken og omvendt. Fordelen er, at mange elever finder det let at bruge mobilen til på den måde at holde kontakt og i realiteten også tage ansvar for egne læreprocesser med det digitale rum som støtte. Der er således store muligheder for at tænke artefakter med aktivt ind i evalueringsdesign.

## Diskussion

Pointen i det ovenstående har været at inddrage en model, der ellers normalt ikke forbindes til evaluering og læreprocesser, da den er udviklet som en model til analyse af kreativitet. Ikke desto mindre har det været pointen at inddrage en model, der gør det muligt at tænke bredspektret om evaluering og læreprocesser med særlig fokus på erhvervsuddannelserne. Det kan diskuteres, om modellen bibringer noget nyt til evalueringsfeltet? Det er måske især begreber som affordances, audience og artefacter, der repræsenterer nye perspektiver på evalueringspraksis. De gør det muligt at tænke publikum, omgivelsernes inviterende karakter og redskaberne ind i overvejelser over muligheder for evaluering. Især på erhvervsuddannelserne, hvor praktik fylder en del er det værd at overveje, om de klassiske diskussioner af evaluering kan udvides, så vi får et bredere blik på, hvad og hvordan, der med fordel kan evalueres med henblik på læring. Udvikles muligheder for evaluering optimalt i relation til omgivelsernes muligheder for at løse enkeltelever fra eventuelle indlæringsvanskeligheder og inddrages nye redskaber og teknologi, der kan give elever andre muligheder end de eksisterende. Samtidig kan 5A-modellen som et væsentligt bidrag bruges til at understrege, hvad aktører, herunder eleverne selv, kan gøre for at bidrage til evaluering, noget der med al sandsynlighed bliver mere afgørende fremadrettet i uddannelsessystemet. Overordnet set er pointen med modellen at tilbyde den, der skal foretage evaluering et redskab, der giver mulighed for at udvide perspektivet på, hvad evaluering omhandler og hvilke dimensioner, der kan inddrages i evalueringspraksis.

## Konklusion

I denne artikel har jeg, på basis af 5A-modellen, vist hvordan man kan evaluere læreprocesser blandt eleverne på erhvervsuddannelserne i henhold til de fem dimensioner (A'er) i modellen. Det blev understreget, at der er to afgørende dimensioner i enhver form for evaluering. Dels at kunne sætte standarder, dels at kunne vurdere opnåelse af disse standarder og at kunne bidrage til læring på basis af evaluering. Det blev understreget i kapitlet, at evaluering ikke fungerer som et neutralt redskab, men vil påvirke de læreprocesser, der søges vurdereret og denne dimension indgår netop også i 5A-modellen, idet det understreges, at der er et relationelt og dynamisk forhold mellem modellens enkelte dimensioner.

Modellen kan med fordel udvikles og forankres endnu mere i eksisterende forskningsprojekter med specifikt sigte på evaluering. Der er således på nuværende tidspunkt stadig mest talt om en heuristisk model, der kan udfoldes og diskuteres endnu mere specifikt og empirisk med afsæt i erhvervsuddannelserne end det er lykket i denne sammenhæng.

### Om forfatteren

**Lene Tanggaard** er cand.psych., Ph.d., Rektor på Designskolen i Kolding og Professor i Pædagogisk Psykologi ved Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet. Hun forsker i læreprocesser i uddannelsessystemet med særlig vægt på erhvervsuddannelse, betydningen af evaluering for læring og kreative læreprocesser.

## Referencer

- Aastrup Rømer, T. (2003). *Læring og evaluering i nyere uddannelsesteori*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Læring. Ålborg: Ålborg Universitet.
- Beckman, S.L. & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50(1), 25–56.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: King's College London School of Education.
- Boud, D. (2003). *Enhancing learning through self-assessment*. New York: Routledge/Falmer.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glăveanu, V.P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81.
- Haywood, H.C. & Lidz, C.S. (2006). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the longer term. I D. Boud & N. Falchikov (Red.), *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term* (s. 3–13). London: Routledge.
- Foss Hansen, H. (2001). Evaluering: Teori og praksis i designprocessen. *Nordiske Organisationsstudier*, 3(3), 43–62.
- Lidz, C.S. (Red.) (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Moss, P.A., Pullin, D., Paul Gee, J. & Haertel, E.H. (2005). The idea of testing: Psychometric and sociocultural perspectives. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 3(2), 63–83.
- Nielsen, K. (2003). Når eleverne selv skal sige det. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskab* (s. 219–236). København: Akademisk Forlag.
- Schwendimann, B.A., Cattaneo, A.A.P., Dehler Zuffrey, J., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The 'Erfahrraum': A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(3), 367–396.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Tanggaard, L. (2006a). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2006b). Situating gendered learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 18(4), 220–234.

- Tanggaard, L. & Elmholdt, E. (2008). Assessment in Practice: An inspiration from apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 97-116.
- Tanggaard, L. & Szulevicz, T. (2013). Sociale læreprocesser som analytisk strategi. *Psyke & Logos*, 34(1), 69-82.
- Tanggaard, L. & Glăveanu, V.P. (2014). Creativity assessment as intervention: The case-study of creative learning. *Akademisk kvarter / Academic Quarter*, 9, 18-30.
- Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment of young children. I D. Tzuriel, *Dynamic assessment of young children* (s. 63-75). Boston, MA: Springer.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.



# Fastighetsskötares erfarenheter av validering

(Caretakers' experiences of validation)

Per Andersson

Linköpings universitet, Sverige (per.andersson@liu.se)

## Abstract

Validation, or recognition of prior learning, involves an idea of 'making learning visible' – of valuing knowledge irrespective of how, when and where it is learnt. This chapter presents a phenomenographic analysis of how a group of caretakers from a Swedish property management company experience participation in a validation initiative focusing on their vocational competence.

The findings show how validation is experienced in various ways by the caretakers – as an opportunity for personal development, as a matter of assessment and control, or as 'only scratching the surface'. The process is also experienced in different ways in terms of learning – with a focus on prior learning or new learning, or even no learning. Other benefits of validation are described in terms of exchange value or personal development. Through a contextual analysis, the findings are integrated in a model where the relationship between the individual and the validation process is described as a developmental, a credit-exchange or a critical relation.

The conclusions put focus on the relevance of validation for groups like caretakers. This is a group where the vocational learning to a high extent is informal, which means a potential for recognition of their prior learning in terms of formal credentials.

**Keywords:** recognition of prior learning, validation, vocational competence, phenomenography, contextual analysis



## Introduktion

Validering är en företeelse som har diskuterats och utvecklats främst under de senaste decennierna, i Sverige såväl som i andra länder. Validering kopplas i första hand till vuxnas lärande, och då i stor utsträckning vuxnas yrkeskompetens. Det handlar om att "göra lärande synligt" ("*making learning visible*", Bjørnåvold, 2000). Synliggörandet innebär en ambition att identifiera kunskapers rättmätiga värde, oberoende av hur, var och när de har utvecklats. Olika begrepp används i olika länder och sammanhang, ibland med fokus på processen validering, ibland med fokus på kunnandet – tidigare lärande eller reell kompetens, och ibland används begrepp som innefattar båda dessa aspekter. På engelska är *recognition*, *validation*, *accreditation* eller *assessment of prior (experiential) learning* de vanligaste begreppen, nästan alltid med *prior learning* som en del av uttrycket. I Norden talar man bland annat om *realkompetencer* och *realkompetencevurdering* (Danmark), *realkompetanse* och *realkompetansevurdering* (Norge), *raunfærni* och *raunfærnimat* (Island), samt *aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen* ("värdering av vad som har lärts" eller "erkännande och validering av tidigare lärande") (Finland) (Hult & Andersson, 2008). Begreppet *validering* som används i Sverige är en översättning från franskans *validation (des acquis de l'expérience)*, likväl som när *validation* används i denna betydelse på engelska. I denna svenskspråkiga artikel används begreppet validering, som för övrigt introducerades med denna innebörd i Sverige 1996 i Kunskapslyftskommitténs första delbetänkande (SOU 1996:27).

Artikeln bygger på en fenomenografisk analys av en grupp svenska fastighetskötares erfarenheter från när de deltog ett initiativ för att validera deras yrkeskompetens inom områden som trädgårdsskötsel och städning.<sup>1</sup> Fastighetsskötare är ett yrke där det under lång tid inte funnits någon särskild yrkesutbildning, och där det därför finns många yrkesverksamma som saknar en specifik utbildning för yrket. Många har lärt sig yrket informellt, i arbetet, och en del har en utbildning inom något av de många områden som inryms i yrket – förutom trädgårdsskötsel och städning kan arbete med underhåll och reparationer ge användning för kunskaper från yrken som byggnadsarbetare, elektriker och VVS-tekniker ("rörmokare" som arbetar med värme, ventilation, sanitet). Denna bakgrund, med mycket informellt lärande inom yrket, var en huvudsaklig anledning till att validera fastighetsskötarnas yrkeskompetens, och en bakgrund med informellt lärande var också det vanligaste bland deltagarna i det aktuella initiativet, vilket illustreras av följande citat:

Det är nog mest man har blivit upplärd på arbetet sedan man började för länge sedan som en lite sommarjobbare och så vart man lite vikarie. Sen har vi ju fått lite utbildningar efter hand om man säger. Den biten har vi väl haft ganska stor inverkan på vad vi vill utbilda oss, vi har ju såna här personliga samtal och grejor och då kan vi lägga fram vad vi känner att man, jag vill lära mej lite mer om el och jag vill lära mej mer och det och det och så. Sen har man tagit hänsyn till det. Jag har inte gått nån sån ja fastighetsskötarutbildning.



Alla deltagare var anställda i samma fastighetsbolag, och arbetsgivaren stod för kostnaden för valideringen. Inledningsvis gjordes en kartläggning av individens kompetens genom ett diagnostiskt samtal. Den valideringsprocess som sedan följde innehöll en kombination av skriftliga, muntliga och praktiska prov, som genomfördes under ett antal dagar utspridda under en femmånadersperiod. Den inledande kartläggningen låg till grund för beslutet om vilka "ämnen" som valideringen skulle omfatta för varje individ. De områden som kunde ingå var städning, trädgårdsskötsel, byggnader, datorer och miljö. De som klarade valideringen med godkänt resultat fick ett certifikat på kompetensen inom respektive område. Efter valideringsprocessen erbjöds fastighetsskötarna fortsatt kompetensutveckling baserat på de behov som valideringen hade synliggjort, och denna kompetensutveckling kunde leda fram till ett certifikat som omfattade alla kompetensområden som ingick.

### Perspektiv på validering

Parallellt med att validering har utvecklats som en företeelse inom policy och praktik i relation till livslångt lärande i många länder har även forskningen på området växt fram runt om i världen. Till att börja med var forskningen nära knuten till den praktiska utvecklingen av hur validering skulle gå till. Så småningom utvecklades mer kritiska och teoretiskt baserade förhållningssätt inom forskningen. För den som vill få perspektiv på forskningsområdet finns bland annat en "trilogi" av antologier. Andersson och Harris (2006) presenterar ett antal kritiska, teoretiska perspektiv som använts för att förstå validering som företeelse. Harris, Breier och Wihak (2011) sammanställer översikter över forskningsläget i olika delar av världen, vilket också visar att den svenska forskningen är relativt framträdande på området (Andersson & Fejes, 2011). I den tredje antologin knyter Harris, Wihak och Van Kleef (2014) tillbaka till praktiken genom forskningsöversikter baserade på olika centrala teman och tillämpningsområden – exempelvis kvalitet, social rättvisa, yrkesutbildning, arbetsliv och högre utbildning – vilka även inkluderar implikationer för de praktiska tillämpningarna.

En översikt över den svenska valideringsforskningen, baserad på vilka teoretiska perspektiv som tillämpats, görs av Andersson och Fejes (2014). Där är huvudtemana validering och lärande, validering och makt, valideringens potentiella kraft samt valideringens validitet och reliabilitet. I det första temat innefattas studier med fokus på validering som lärandepraktik och på validering som uppfattat fenomen, och det sistnämnda är det område där den studie som ligger till grund för den här artikeln hör hemma. Det finns även bland annat några nordiskt baserade antologier inom området. I Danmark finns ett kunskapscentrum för validering, där flera texter har getts ut, däribland en antologi med dansk och internationell medverkan (Aagaard & Dahler, 2011). Vidare har en grupp finska

forskare varit involverade i arbetet med en internationell antologi med fokus på validering (Halttunen, Koivisto & Billett, 2014).

Under utvecklingen av valideringsområdet har ett otal modeller utvecklats och beskrivits i olika länder. Ett sätt att sortera dessa modeller är att skilja mellan systemanpassad respektive systemförändrande validering (Andersson, Sjösten & Ahn, 2003). Systemanpassad validering handlar i stor utsträckning om konvergent bedömning (Torrance & Pryor, 1998) av kunskap och kompetens, till exempel en kompetensbaserad bedömning där fokus ligger om en individ har vissa kunskaper och färdigheter och kan uppfylla specifika kriterier. Detta kan jämföras med en divergent bedömning (Torrance & Pryor, 1998), där det är *vad* individen kan som utforskas på ett mer förutsättningslöst sätt. Systemförändrande validering använder divergenta bedömningsmodeller i större utsträckning, vilket också betyder att det som individer redan kan ligger till grund för att förändra systemen på arbetsplatser, i skolor etc.

Andra sätt att beskriva skillnaden mellan olika ansatser är dikotomin mellan meritinriktade och utvecklingsinriktade modeller (Butterworth, 1992), och kategoriseringen i tekniska/marknadsinriktade, liberala/humanistiska samt kritiska/radikala perspektiv (Breier, 2005). Sammanfattningsvis kan man säga att synliggörande av (informellt) lärande har en potential att förändra system, men att en erkännande- eller valideringsprocess också kan innebära en mer eller mindre avsiktlig anpassning till systemet.

## En fenomenografisk studie

Den studie som ligger till grund för den här artikeln syftade till att beskriva och analysera variationen i sätt att erfa validering, som denna uttrycktes av deltagare i en satsning på validering för fastighetsskötare. I studien av dessa fastighetsskötares sätt att erfa validering användes som nämnts en fenomenografisk ansats (Bowden & Walsh, 1994; Marton, 1981, 1988; Marton & Booth, 1997), som även innefattade en kontextuell analys (Svensson, 1976). Den fenomenografiska ansatsen innebar att jag i analysen sökte efter uppfattningar eller sätt att erfa några olika fenomen inom ramen för valideringsverksamheten, vilka presenteras i kategorisystem eller "utfallsrum", och den kontextuella analysen identifierar relationer mellan kategorier inom och mellan kategorisystemen.

Fenomenografin innefattar en icke-dualistisk ontologi. Vårt sätt att erfa ett fenomen eller en situation ses därmed som en internal relation mellan världen och oss, och den enda värld vi då har tillgång till är vår uppfattade värld. Omfattande empirisk forskning har visat att det finns ett begränsat sätt att erfa ett fenomen. Fenomenografin fokuserar på variationen i sätt att erfa något, och denna variation är relaterad till å ena sidan vår förmåga att samtidigt urskilja och vara medvetna endast om ett begränsat aspekter av ett fenomen eller en situation,

och å andra sidan den mening som vi tilldelar dessa aspekter och relationerna mellan dem.

Analysen baseras på intervjuer med elva fastighetsskötare, vilket var samtliga deltagare i den aktuella gruppen. Intervjuerna genomfördes efter att de hade deltagit i valideringsprocessen, men innan de hade erbjudits fortsatt kompetensutveckling. Intervjuerna var halvstrukturerade och täckte in följande områden: vilka ämnes/kunskapsområden som respektive deltagares validering omfattade; vad de tyckte att validering handlade om; vilken kunskap som hade bedömts, och inte bedömts; var de hade lärt sig sitt yrke; om något som de inte tidigare var medvetna om hade synliggjorts; och vad de i allmänhet hade fått ut av att delta i valideringen. Intervjuerna spelades in och transkriberades, och de utskrivna intervjuerna låg till grund för analysen. Resultaten presenteras i form av kategorier, som genom "idealtyper"<sup>2</sup> beskriver variationen i sätt att erfara fenomen. Dessutom gjordes som nämnts en analys av relationer mellan kategorier, såväl inom som mellan kategorisystem. Citat från intervjuerna används som illustrationer av olika kategorier. Resultaten kan ses som utfallet av en tolkning, som min konstruktion av en beskrivning av relationerna mellan deltagarna och fenomenen (Walsh, 1994).

## Resultat – erfarenheter av validering

Resultaten från studien tar upp erfarenheterna av validering från tre olika perspektiv. Först presenteras sätten att erfara själva valideringsprocessen. Därefter diskuteras erfarenheten av lärande inom ramen för valideringsprocessen. Det tredje perspektivet berör erfarenheterna av vad valideringsprocessen gett för utbyte av annat slag än lärande. Slutligen förs dessa tre perspektiv samman i en diskussion kring tre möjliga relationer mellan deltagaren och valideringsprocessen.

### Erfarenheter av valideringsprocessen

Det första perspektivet som tas upp är alltså hur valideringsprocessen i sig erfors av deltagarna. Resultaten visar på tre olika sätt att erfara denna process:

- A. Validering som ett tillfälle för personlig utveckling,
- B. Validering som en fråga om bedömning och kontroll, och
- C. Validering som något som "bara skrapar på ytan"

Fokus i den första kategorin, *validering som ett tillfälle för personlig utveckling*, är individen och hans eller hennes kunskap och utveckling. Genom valideringen blir deltagaren medveten om sin egen kunskap, vilket också ger förutsättningar för personlig utveckling. Man lär något genom valideringsprocessen, vilket samtidigt skapar förutsättningar för fortsatt lärande. Sammantaget så är det en

positiv erfarenhet, även om det finns en medvetenhet om att allt man vet inte täcks i valideringen.

Det är att försöka få se vad jag kan tycker jag väl och vad jag inte kan. Och förkovra mej. Det är för min egen del, största målet är att förkovra sej, kanske få en bättre status och ett annat yrke också kanske i förlängningen. Annars ska man nog inte gå det här. Det är ju frivilligt naturligtvis. Men vi är några stycken utvalda så man känner sej lite privilegierad som fått gå det här.

Ja, det är för att få kunskap om vad vi kan egentligen va, och vad jag själv inte kan mycket också. Man kanske kan mer än vad man tror egentligen. ... Jo men jag gör det här för min egen skull, mycket bara för att få ner allting på papper också.

Valideringen är förstås också en fråga om bedömning, men denna aspekt är bara närvarande i bakgrunden i denna kategori, som något som gör kunskapen synlig för individen.

I kategorin *validering som en fråga om bedömning och kontroll* är det å andra sidan bedömningen eller snarare bedömaren som står i fokus. De huvudsakliga aspekterna i kategorin är individen själv, hans/hennes kunskaper, samt en extern aktör som bedömer och/eller kontrollerar. Relationerna mellan dessa aspekter varierar inom kategorin, vilket innebär att denna kan uttryckas på något olika sätt.

Det är väl att de vill kontrollera hur mycket man kan liksom eller vi kan visa vad vi kan rent ut sagt. Vad vi kan för något och vad vi tror oss kunna och vad vi verkligen kan egentligen. Det är att visa att man kan saker som man inte har utbildning på, tror jag.

Bedömningen är också relaterad till de möjligheter till fortsatt kompetensutveckling som kommer att följa efter valideringsprocessen. Det vill säga att valideringen kommer att leda till möjligheter till "personlig utveckling", men dessa möjligheter kommer efteråt och inte som en del av valideringen, och det är fortfarande bedömningen, som ska resultera i ett "papper", ett certifikat, som är det centrala i uppfattningen av själva valideringen.

Det går ut på att man testar sina kunskaper i olika ämnen och då är det satt en viss nivå vad man ska klara för att var godkänd eller icke godkänd, blir man inte godkänd så ska man få möjlighet att studera det då senare. De kommer ju att testa vilka ämnen vi inte är godkända i och sen är det meningen att vi ska få läsa in det då och bli godkända då va och sen i slutändan ska vi få ett papper, ett intyg på att vi är fastighetsskötare och att vi kan det här, vi är godkända inom de områdena då va. Och det är bra att vi får ett certifikat.

Vissa deltagare upplever att det finns problem med bedömningen. Det handlar om problem med nivån på den kunskap som bedöms, med de metoder som används, eller problem när det gäller vilket kunskapsinnehåll som täcks i bedömningen. Men de problem som uttrycks relaterade till denna kategori är konstateranden, som inte tolkades som uttryck för ett kritiskt perspektiv.

Ja. Så jag menar sen har man ju chansat på frågorna med. Det är ju så, kan man inte så får man ju chansa, blir det rätt så blir det ...

Sammantaget är denna kategori uttryck för en ganska neutral erfarenhet av att bli bedömd och kontrollerad.

Att uppfatta *validering* som något som "bara skrapar på ytan" är däremot en erfarenhet som kommer till uttryck genom ett kritiskt perspektiv. Huvudaspekterna i kategorin är individens kunskap och de bedömnings/valideringsmetoder som används. Relationen mellan dessa uppfattas som problematisk, vilket resulterar i en negativ erfarenhet.

Att kunna tjugo träd som vi har gjort idag, det känns ju lite, vad har jag för nytta av det. Jag måste ju veta vad egenskaperna, vad träden, vad de vill ha för jord, hur de ska beskäras och sånt. Det är inget sånt. Det är bara växtkänedom och det känns ju lite konstigt tycker jag. Så det är lite, det verkar lite hafsigt. Lite illa genomtänkt. Det är väl inte Trädgårdsskolans fel kanske men hela valideringen känns lite, snabbt, lite dåligt genomtänkt på något vänster känns det som.

Vi har ju gått igenom buskar, blommor och gräs och ja lite anläggning och lite men det känns bara som man har skrapat lite på ytan på något vänster, det känns lite.

Huvudtemat i kategorin är att valideringen inte gör rättvisa åt individens kunskap och kompetens. Det är en ny typ av bedömning, vilken uppfattas som en ad hoc-metod som huvudsakligen testar triviala kunskaper och förmågor. Deltagarna kan mycket mer än vad som bedöms – kunskaper som dessutom är mer centrala för yrket.

### Erfarenheter av lärande i validering

Det andra perspektivet i analysen av erfarenheter av validering är ett lärandeperspektiv. Hur uppfattas valideringsprocessen i termer av lärande? Variationen innefattas här i tre huvudkategorier, som beskriver olika sätt att uppfatta hur lärande är relaterat till validering:

- A. Validering innebär inte något lärande,
- B. Validering handlar om tidigare lärande, och
- C. Validering innebär även nytt lärande

I den första kategorin ger deltagaren uttryck för erfarenheten att *validering inte innebär något lärande*. Certifiering genom validering innebär inte att du kan mer än vad du kunde tidigare. Deltagarens uppfattning är att deltagandet inte har gett något i detta avseende.

Det här tror jag inte ger någonting i och för sej men. Jag kan ju inte mer, även om jag blir godkänd häruppe så kan jag inte mer än jag liksom kunde, eller när jag kom i morse om man säger då. Jag kan inte mer idag även om jag blir godkänd. Jag är inte fullärd i det här om man säger.

Ett annat slags erfarenhet av lärande i relation till validering sätter fokus på *tidigare lärande*. Denna uppfattning är närvarande i det perspektiv med fokus på bedömning och kontroll som diskuterats ovan. Tidigare lärande, eller kunskap, finns här implicit som *objektet* för bedömning och kontroll, men detta uppfattas inte som att lära någonting.

För några deltagare betydde valideringsprocessen emellertid nya sätt att erfara deras tidigare lärande. En *medvetenhet* om vad du faktiskt kan är något som kan utvecklas, du inser med andra ord vilka kunskaper du redan har. Detta innebär en metaprocess där du lär dig något om ditt tidigare lärande, men detta uppfattas inte som nytt lärande.

Ja, det är väl, man märker rätt snabbt att man vet ju rätt mycket som man inte trodde att man visste egentligen eller så men man vet ju ganska mycket om mycket och det är ju bra. Så att jag känner väl att jag har väl ett hum om det mesta som jag har bestämt att jag ska validera mej i. Så har jag ju det mesta kan jag nog rätt mycket bra, det som jag arbetar med dagligen då.

Valideringsprocessen kan också uppfattas som ett tillfälle där man får *friska upp* kunskaper man redan hade.

Fastighetsskötaren: På 80-talet höll vi på och la lite plattor och sådär men det är inget vi gör idag. Så det är nyttigt att kunna.  
Intervjuaren: Ja, var det så att du kunde det sen dess och fick friska upp det lite?  
Fastighetsskötaren: Ja, jag hade lite hum om det. Somliga kunde ingenting. Så det var ju bra.

Den tredje kategorin när det gäller erfarenheter av lärande i validering lyfter fram att validering även kan handla om *nytt lärande*. Processen kan bland annat innebära att du lära dig eller *snappar upp* saker då och då, oplanerat och informellt.

Det har gett rätt mycket. Man har ju lärt sig mycket som man inte visste innan, också.

Denna informella process uppfattas inte nödvändigtvis som "lärande", även om man har snappat upp något – något som uttrycks i följande citat.

Ja, det är väl, vad ska man säga, lite har man väl snappat upp som man inte visste innan och men ja i stort sett så har jag ju jag vet inte, man har inte lärt sej något som "det här kunde jag inget om förut liksom" utan inga direkta på det viset, planet men å andra sidan är det här bara en validering på det jag kan så i det här skedet ska jag egentligen inte lära mej så mycket utan jag ska bara försöka visa.

De ovanstående exemplen på "nytt lärande" innebär att det är individer som snappar upp saker. Men det finns också erfarenheter av kollektivt lärande. Då valideringsprocessen är organiserad i grupp finns det möjlighet att *lära av varandra* under processens gång.

Nej, utan vi lär oss av varandra tycker jag, man går och pratar och snackar med lärarna och varann också. De är från [Småstad] och de träffar vi inte varje dag precis. De jobbar på ett annat sätt.

Det lärande som skett genom valideringen uttrycks också som attityder – ett *intresse har utvecklats*, och därigenom också en *vilja att lära mer*.

Ja, det har väl gett mej mer intresse för vad buskar och träd heter. Förut har man bara kunnat det vanligaste. Nu har man fått lära sej lite mer ovanliga så man blir lite mer intresserad av konstiga, för det finns en massa ovanliga saker och ting. Man kan ju alla vanliga men man blir mer intresserad av att lära sej vad alla heter nu även vad konstiga buskar och träd som man inte har i områdena och så som man vill lära sej.

Organiseringen av den valideringsprocess som dessa fastighetsskötare deltog i innebar också att deltagarna skulle fortsätta att studera delar av den yrkeskunskap som inte täcktes av valideringsprocessen. Detta slags erfarenhet är förhållandevis formell – det följande uttrycket ligger nära det officiella målet och planen för satsningen, där *fortsatt kompetensutveckling* för fastighetsskötarna är en del av "paketet".

Ja, man får verkligen se vad man kan och så. Och så får man chans till vidareutbildning om man vill söka något annat jobb så har man kompetensen och man kan i stort sett allting. Det är bra.

### Andra former av utbyte av validering än lärande

Utbytet av att delta i validering uttrycks inte bara i form av lärande, utan deltagarna uttryckte även uppfattningar av annat slags utbyte. Variationen innefattas här i följande kategorier, som beskriver två olika sätt att uppfatta sådant utbyte av att delta i validering:

- A. Deltagande i validering har ett bytesvärde, och
- B. Deltagande i validering innebär personlig utveckling

*Bytesvärdet* uttrycks på olika sätt. Ett viktigt utbyte är det värde valideringen har om du *söker nytt jobb*. Detta värde knyts huvudsakligen till resultatet i form av en certifiering.

Det, den kan ge i slutändan egentligen för ens egen skull, är ju att man får den här valideringen, att det bli ett intyg på något sätt, man kan visa upp antar jag. Då kan det vara bra om man ska söka andra jobb egentligen för att visa sin kunskapsnivå. Annars jobbmässigt sett såhär tror jag inte det gör någon skillnad, det man har så att säga. Det är nog bara egentligen bara om man ska söka något jobb.

Deltagandet kan också uppfattas ge bättre möjligheter att *behålla din position* i organisationen, att behålla ditt jobb. Och dessutom kan det resultera i *högre status* inom företaget.

Här satsar ändå företaget på en, det kostar ju mycket pengar och sånt här'n't då va så att, jag menar tror företaget på en så, vi söker ju ett antal personer så vart man uttagen då så att säga så jag menar då är företaget mån om en, de som blir utvalda av alla som sökte då va. Då vill de ju satsa på en så på så sätt tycker jag att det är respons från företaget med att de vill satsa på en, man har många år kvar i företaget, man vill ha en kvar liksom. Det är väl en del av det också då.

Det finns också mer kritiska perspektiv när det gäller bytesvärdet, men där ändå detta värde är i fokus. Ett exempel är när processen beskrivs som intressant, men där bytesvärdet (hos ett "papper") ändå verkar *tvöksamt*.

Intressant har det varit men jag vet inte om jag kommer längre i mitt jobb bara för att jag bevisar vad jag kan på något sätt. För sedan får man bara ett papper på vad man kan.

En annan "kritisk" uppfattning uttrycks som att bytesvärdet främst är *en fråga för företaget*. När arbetsgivaren kan säga att "vi har certifierad personal" så kan företaget tjäna på detta.

... för företagets sida är det bra kanske att man kan marknadsföra sej med validerad personal kanske då...

Deltagandet i valideringen kan också leda till *personlig utveckling* som innefattar andra aspekter än lärande. Erfarenheten av att känna sig privilegierad, att deltagandet är en belöning, en lyx och ger en "kick", kan förstås i ljuset av att endast en begränsad del av de anställda hade getts tillfälle att delta i den här valideringsprocessen.

Det här avbräcket det känns som ett litet lyx att få gå här istället för att jobba naturligtvis men att man lär sej saker och ting. Jag känner mej privilegierad att få göra det, jag tycker det är jättekul. Det blir en liten sporre, en liten kick kan man väl säga. ...

Men personlig utveckling handlar inte bara om att vara privilegierad inom företaget. Processen har också resulterat i tankar om nya, möjliga yrkesbanor, det vill säga blivit *en startpunkt för utveckling i en ny riktning*.

... så man inte går i samma fotspår, man kanske får lite andra idéer också vad man vill göra istället kanske. Så är det.

### **Ett mönster i erfarenheterna**

Den kontextuella analysen av de internala relationerna mellan de kategorier som presenterats ovan visar på tre olika sätt att relatera sig själv som deltagare till valideringsinitiativet. Deltagarna gav uttryck för en utvecklingsinriktad relation, en meritinriktad relation och/eller<sup>3</sup> en kritisk relation till processen, där de två första typerna av relationer kan jämföras med de utvecklingsinriktade och meritinriktade modellerna för validering (Butterworth, 1992). De olika typerna av relationer sammanfattas i tabell 1.

*Den utvecklingsinriktade relationen* betyder att validering huvudsakligen ses som ett tillfälle för personlig utveckling. Individerna har gjorts medveten om kunskaper som han eller hon redan har. Valideringen relateras till såväl tidigare som nytt lärande. Processen har oavsiktligt resulterat i att nya idéer har utvecklats, exempelvis nya framtida yrkesplaner hos några av fastighetsköterna.



Deltagarna med denna relation till valideringen kan känna sig privilegierade, eftersom de är del av en mindre grupp medarbetare som har getts tillfälle att delta.

Tabell 1. Kännetecknen på de olika sätten att relatera sig till valideringsinitiativet.

Typ av relation till validering			
	Utvecklingsinriktad	Meritinriktad	Kritisk
<b>Erfarenheter av:</b>			
<b>Valideringsprocessen</b>	Ett tillfälle för personlig utveckling	En fråga om bedömning och kontroll	Bara skrapa på ytan
<b>Lärande i validering</b>	<p>Tidigare lärande</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- medvetenhet</li> <li>- uppfriskning</li> </ul> <p>Nytt lärande</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plocka upp saker</li> <li>- lära av andra</li> <li>- intresse och strävan att lära mer</li> <li>- fortsatt kompetensutveckling</li> </ul>	<p>Tidigare lärande</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- föremål för bedömning och kontroll</li> </ul> <p>Nytt lärande</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fortsatt kompetensutveckling</li> </ul>	<p>Tidigare lärande</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- synliggjort i begränsad utsträckning</li> </ul> <p>Inget nytt lärande</p>
<b>Annat utbyte av validering</b>	<p>Personlig utveckling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- känna sig privilegierad</li> <li>- nya idéer</li> </ul>	<p>Bytesvärde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- certifiering</li> <li>- status</li> </ul>	<p>Bytesvärde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- för företaget</li> <li>- tveksamt för mig</li> </ul>

I den *meritinriktade relationen* ligger fokus däremot på bedömning och kontroll. Genom processen bedöms det tidigare lärandet. Detta kan ge tillfälle till fortsatt kompetensutveckling eller yrkesutbildning efter valideringsprocessen. Valideringen har ett bytesvärde, och fokus ligger på en meritinriktad relation till arbetsmarknaden och utbildningsmöjligheter.

Erfarenheten av att bara ha skrapat på ytan ligger slutligen till grund för en *kritisk relation* till processen. Det tidigare lärandet uppfattas bara ha gjorts synligt i begränsad utsträckning, och det finns ingen erfarenhet av att

valideringsprocessen har lett till något nytt lärande. Värdet av ett "papper" ses som tveksamt. Valideringsinitiativet har möjligen ett värde för företaget, fastighetsbolaget, men troligen inte för en enskild anställd.

## Slutsatser

Analysen har visat på en variation i erfarenheten av validering inom denna grupp av fastighetsskötare. Men den väcker också några mer allmänna frågor kring utvecklingen av validering som en del av olika system för (yrkes)utbildning, där satsningen på validering av fastighetsskötare fungerar som ett belysande exempel.

### Lärande bland fastighetsskötare

Resultaten leder till flera reflektioner när det gäller den här specifika gruppen av yrkesmänniskor och deras relation till lärande. Jag tar därför här ett ämnes- eller disciplinspecifikt perspektiv (Breier, 2005) – eller här snarare ett yrkesspecifikt perspektiv. Som nämnts har fastighetsskötare traditionellt normalt lärt sig sitt yrke informellt, i arbetet. Detta är utgångspunkten för en tolkning av de olika erfarenheterna av lärande i validering, när det gäller sammanhanget för och sätet att lära.

Fastighetsskötare lär alltså normalt sett informellt, i det dagliga arbetet. Valideringssammanhanget är inte deras dagliga arbetssammanhang. En begränsad del av valideringen genomfördes visserligen på arbetsplatsen, men det är ändå inte det normala att man prövas och bedöms i det dagliga arbetet. Fastighetsskötarnas lärandesammanhang är således det dagliga arbetet, och valideringssammanhanget är inte det sammanhang där de brukar lära. Samtidigt är det så att de ändå uppfattar att de lär sig saker till stor del gör detta genom att "snappa upp" saker. Detta är också deras normala sätt att lära i det dagliga arbetet, och det verkar rimligt att åtminstone vissa av dem fortsätter att ta till sig nya kunskaper på detta sätt även i valideringssammanhanget.

### Valideringens funktion och utveckling

Ska och bör valideringsmodeller anpassas till eller sträva efter att förändra system? En meritinriktad modell är huvudsakligen anpassad till systemet – den har ett tekniskt/marknadsperspektiv. Bedömningen eller kontrollen utförs av representanter för systemet, det finns kriterier för vad som är accepterad kunskap och kompetens etc. Detta är grunden i den meritinriktade relation som har beskrivits ovan. Men det kan ändå finnas en potential för förändring även inom ramen för en meritinriktad modell. Bland deltagarna i det särskilda valideringsinitiativ där den här studien genomfördes, som formellt sett innebar en meritinriktad modell och resulterade i certifiering, fanns även det slags erfarenheter som har beskrivits

ovan som en utvecklingsinriktad relation. Detta betyder att det fanns erfarenheter av "förändring" (utveckling), i varje fall på den individuella nivån.

Validering är – jämfört med traditionella bedömningsformer som skolans betyg och gesäll- och mästarprov i skrån och yrken – en ny form av kunskapsbedömning. Eller i varje fall är det ett nytt begrepp för bedömning och erkännande av "tidigare lärande", även om betygsättning och yrkesprövningar givetvis i en mening alltid har tagit hänsyn till det man har lärt sig tidigare. En konsekvens av att validering är något relativt nytt kan vara att det finns en öppenhet för förändring och nytänkande bland de som utvecklar valideringsmodeller. Alla initiativ inom det här området kan potentiellt tänkas skapa förändring, eftersom valideringsperspektivet innebär ett annat sätt att tänka om lärande och bedömning och vad som kan och borde bedömas, jämfört med ett utbildningsperspektiv där bedömningens fokus är det man har lärt inom ramen för en viss kurs. Visserligen står det exempelvis i den svenska läroplanen att man vid betygsättning ska ta hänsyn även till sådant som eleverna har lärt sig utanför undervisningen, men det är troligt att möjligheterna till detta övervägs på ett annat sätt när det finns en explicit valideringsdiskurs, när det finns ord för att tänka och tala i de barnorna.

En utvecklingsinriktad modell kan vara ett tecken på en ambition att förändra systemet. De erfarenheter som fastighetsskötarna gav uttryck för och som tolkades som en utvecklingsinriktad relation till valideringen pekar på några centrala möjligheter. Att utveckla medvetenhet om ens befintliga kunskaper, att friska upp dessa, att snappa upp nya saker och att sträva efter att lära mer är exempel på vad som uppenbarligen kan vara delar av en valideringsprocess. I ett system där en meritinriktad modell för bedömning, exempelvis validering, dominerar finns därmed en potential för att förändra systemet i riktning mot ett mer utvecklingsinriktat förhållningssätt till bedömningen. Alternativt så förblir utvecklingsinriktningen begränsad till den individuella nivån, där förhållningssättet kan finnas oberoende av de officiella modellerna.

En central del i denna utvecklingsinriktade aspekt av validering är lärande. Relationen mellan lärande och validering är också viktig att diskutera. Olika organisationsformer för validering har kunnat identifieras, där validering organiseras som en separat process, som en formativ bedömning inför en kompletterande utbildning, eller som en process där valideringen flätas samman med lärande och studier (se t.ex. Andersson, 2007; Andersson, Hult & Fejes, 2002). Ett utvecklingsinriktat angreppssätt borde innebära att relationen och integreringen mellan bedömning och lärande blir föremål för reflektion. Detta kan jämföras med den utbildningsmodell som kallas för problembaserat lärande, där studenternas tidigare lärande identifieras i början av lärprocessen och används som utgångspunkt för de organiserade studierna (se t.ex. Abrandt Dahlgren, 2001).

Den kritiska erfarenheten av validering "sticker ut" på ett intressant sätt. Här finns en osäkerhet kring kvaliteten i bedömningen, eller rentav en övertygelse

om bristen på kvalitet. Poängen är att valideringen uppfattas som att den bara synliggör och bedömer en begränsad del av yrkeskompetensen, och på ett otillförlitligt sätt. I utvecklingen av validering är det viktigt att detta slag av kritiska erfarenheter kommer upp till ytan. En rimlig nivå på validitet och reliabilitet är nödvändig för att bedömningen ska få legitimitet – det vill säga att även om vi aldrig når fullständig validitet eller reliabilitet i kunskapsbedömningar så behöver nivån ändå vara tillräckligt hög för att inte resultaten ska ifrågasättas. Alla dessa aspekter – validitet, reliabilitet och legitimitet – är också nödvändiga för att utveckla tillit till valideringens idéer och praktiker (se även Björnåvold, 2000). Om vi vill att validering ska bli något som verkligen gör skillnad när det gäller vilket lärande och vilka kunskaper som faktiskt "räknas", och verkligen utnyttja den potential som finns i idén om validering, är kritiska perspektiv viktiga drivkrafter. Det ligger, till exempel, en viktig utmaning i att hitta sätt för att synliggöra det som finns "under ytan", i detta fall handlar det om yrkesspecifika valideringsmodeller som inte uppfattas som att man skrapar på ytan, utan snarare som att man identifierar vad du faktiskt kan och vet. En sådan process kan vara en fråga om lärande *i sig*, likväl som en utgångspunkt för fortsatt utbildning och lärande.

## Slutnoter

<sup>1</sup> Studiens resultat har tidigare redovisats i en engelskspråkig version i Andersson (2006).

<sup>2</sup> Med uttrycket "idealtyper" vill jag förtydliga att kategorierna inte är av det slag där varje individ endast kan relateras till en enstaka kategori. En deltagare kan tvärtom, till exempel, ha uttryckt ett sätt att erfarva validering som innebär en kombination av två av de kategorier som kommer att presenteras.

<sup>3</sup> Kategorierna är fortfarande "idealtyper".

## Erkännande åt tidigare stöd i forskningsprocessen

Den studie som ligger till grund för artikeln genomfördes inom ramen för ett projekt finansierat av Vetenskapsrådet. Framlidne professorn i pedagogik Lars Owe Dahlgren, Linköpings universitet, gav värdefulla råd kring den ursprungliga presentationen av den fenomenografiska ansatsen och studien.

## Om författaren

**Per Andersson** är professor i pedagogik vid Linköpings universitet. Hans forskning har i stor utsträckning handlat om bedömning, med särskild fokus på validering av tidigare lärande. Andra forskningsområden är lärares arbete och professionella utveckling, med fokus på yrkeslärare och folkhögskollärare, samt vuxenutbildningens organisering och marknadsivering.

## Referenser

- Aagaard, K. & Dahler, A.M. (Red.) (2011). *Anerkendelse af realkompetencer – en antologi*. Århus: Viasystem.
- Abrandt Dahlgren, M. (2001). *Portraits of PBL: A cross-faculty comparison of students' experiences of problem-based learning* (Linköping Studies in Education and Psychology No. 80). Linköping: Linköpings universitet.
- Andersson, P. (2006). Caretakers' experiences of RPL. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(2), 115–133.
- Andersson, P. (2007). Recognition of informal ICT competence. *Nordic Journal of Digital Literacy [Digital Kompetanse]*, 2(3), 173–188.
- Andersson, P. & Fejes A. (2011). Sweden: The developing field of validation research. I J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Red.), *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives* (s. 228–247). Leicester: NIACE.
- Andersson, P. & Fejes, A. (2014). Svensk forskning om validering av vuxnas lärande – trender och tendenser. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Tema: Bedömning och dokumentation, 19(4–5), 324–344.
- Andersson, P. & Harris, J. (Red.) (2006). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: NIACE.
- Andersson, P., Hult, Å. & Fejes, A. (2002). Validering av utländsk yrkeskompetens – en studie av den utökade försöksverksamheten. I *Validering av utländsk yrkeskompetens*, Redovisning av regeringsuppdrag, Dnr: 01-2001:03631, Bilaga 1. Stockholm: Skolverket.
- Andersson, P., Sjösten, N-Å. & Ahn, S-e. (2003). *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens: Perspektiv på validering* (Forskning i fokus nr. 9). Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling,
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Tessaloniki: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training.
- Bowden, J.A. & Walsh, E. (Red.) (1994). *Phenomenographic research: Variations in method. The Warburton symposium*. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.
- Breier, M. (2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: 'rpl' as opposed to 'RPL'. *Studies in Continuing Education*, 27(1), 51–65.
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL: Contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16(3), 39–51.
- Halttunen, T., Koivisto, M. & Billett, S. (Red.) (2014). *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning: International perspectives and practices*. Dordrecht: Springer.
- Harris, J., Breier, M. & Wihak, C. (Red.) (2011). *Researching the Recognition of Prior Learning: International perspectives*. Leicester: NIACE.

- Harris, J., Wihak, C. & Van Kleef, J. (Red.) (2014). *Handbook of the Recognition of Prior Learning: Research into practice*. Leicester: NIACE.
- Hult, Å. & Andersson, P. (2008). *Validering i de nordiska länderna: policy och praktik*. Kristianstad: fiora förlag / Nordiskt nätverk för vuxnas lärande (NVL).
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. I R.R. Sherman & R.B. Webb (Red.) *Qualitative research in education: Focus and methods* (s. 141–161). London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SOU 1996:27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L. (1976). *Study Skill and Learning* (Göteborg Studies in Educational Sciences 19). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Walsh, E. (1994). Phenomenographic analysis of interview transcripts. I J.A. Bowden & E. Walsh (Red.) *Phenomenographic research: Variations in method. The Warburton symposium* (s. 17–30). Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.



# Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes?

(Evaluating vocational competence:  
What is vocational competence, and how can it be evaluated?)

Hilde Hiim

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (hhiim@oslomet.no)

## Abstract

The aim of vocational education is that students develop initial vocational competence. However, what is vocational competence, and how can it be evaluated and assessed? In this article, questions of evaluating vocational competence are investigated from epistemological perspectives. First, I will examine definitions of competence in official documents and in research and look at research that can illuminate vocational competence and assessment in vocational education. Then, I will direct the focus towards epistemological perspectives on vocational competence and analyse what kind of implications the understanding of vocational competence has for curriculum and assessment. A main question is which forms of evaluation and assessment are relevant to stimulate and express students' development of vocational competence. Questions concerning the relationship between vocational competence, curriculum frameworks and forms of evaluation are analysed in light of rationalist, pragmatic and critical epistemology. I will argue that theoretical, practical and social aspects of vocational competence constitute a whole that also includes professional judgement, and that this must be expressed in the assessment. The article ends with a summary discussion of some important challenges and principles for relevant evaluation of vocational competence.

The article has its background in a Norwegian context of vocational education, but I think the analyses and discussions concern questions of general vocational pedagogical interest.

**Keywords:** evaluation, assessment, vocational knowledge, vocational competence, vocational education



## Introduksjon

I følge den norske opplæringsloven er formålet med vurdering "å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten underveis og ved avslutningen av opplæringen" (§3-2 Formålet med vurdering). Når det gjelder yrkesutdanning er det rimelig å tolke dette slik at det er elevens og lærlingens yrkeskompetanse som skal komme til uttrykk. Men det er ulike oppfatninger av hva yrkeskompetanse er og hvordan den utvikles.

I Meld. St. 28 (2015–2016, s. 28) er kompetanse definert slik: "Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning." Det står videre at "det å kunne anvende og vise hva man kan, er en viktig side ved kompetanse" (s. 29). Det blir dessuten framhevet at kompetanse forutsetter emosjonell læring.

I en artikkel basert på en omfattende studie av kompetansebegrepet i høyere yrkesutdanning blir kompetanse definert som: "et integrert sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger" (Koenen, Dochy & Berghmans, 2015, s. 2). Det blir imidlertid framhevet både i denne og andre artikler at kompetansebegrepet ofte brukes både ulikt og uklart (Lester & Religa, 2017). Det er likevel tre elementer som inngår i de fleste definisjonene: kunnskaper, ferdigheter og (dels) holdninger utgjør en helhet, det handler om å kunne løse oppgaver, og kompetansen skal kunne demonstreres og eventuelt måles. Koenen m.fl. (2015) presiserer videre i sin artikkel at kompetansebasert yrkesutdanning er en utdanning hvor autentisk oppgave- og problemløsning, fagintegrasjon og teori knyttet til oppgavene er hovedprinsipper. De framhever også at det er svært ulikt i hvor stor grad disse prinsippene blir realisert i yrkesutdanningene.

Jeg vil i fortsettelsen først se nærmere på forskning som kan belyse yrkeskompetanse og vurdering, knyttet til spørsmål om helhet og sammenheng i yrkesutdanningen. Deretter vil jeg analysere hva yrkeskompetanse består i og hvordan den kan utvikles og vurderes, ut fra rasjonalistiske, pragmatiske og kritiske epistemologiske perspektiver.

## Forskning som belyser yrkeskompetanse og vurdering

Mye internasjonal forskning på yrkesutdanning har i de siste årene rettet søke-lyset mot behovet for å utvikle tilnærminger som bygger på en flerdimensjonal og helhetlig oppfatning av yrkeskompetanse, hvor både forståelse og utøvelse inngår. Det blir lagt vekt på sammenheng mellom teori og praksis og mellom læringsarenaer. Begreper som innovasjonspedagogikk, design-pedagogikk og hybrid læring dreier seg om tilnærminger til yrkesutdanning som legger vekt på å utvikle helhetlig yrkeskompetanse gjennom nærhet mellom skole og arbeidsliv, nærhet til yrkesoppgavene og tverrfaglig utdanningsinnhold med klar betydning



for yrkesutøvelsen (Cremers, Wals, Wesslink & Mulder, 2016; Kairisto-Merkanen, Rasanen, Lehtonen & Lapalainen, 2012; Zitter, Hoeve & de Bruijn, 2016).

I flere yrkesutdanninger, ikke minst i tysk yrkesutdanning, er det utviklet vurderingsmodeller som tar utgangspunkt i at yrkeskompetanse er holistisk og handlingsrettet. Modellene har utarbeidet systemer for å analysere og vurdere yrkeskompetanse ut fra sammenliknbare, graderte kategorier (Rauner, 2007; Rein, 2017). Prøveformen omhandler autentiske, praktiske oppgaver i f.eks. elektrikerfaget. Et spørsmål knyttet til slike vurderingsmodeller er hvordan forholdet mellom praktisk utførelse og skriftlig dokumentasjon kan tilrettelegges når hensikten er å vurdere helhetlig yrkeskompetanse (Hiim, 2013). I forbindelse med en undersøkelse om vurdering i svensk yrkesutdanning blir det dessuten stilt spørsmål ved hvorvidt systemer for sammenlikning og gradering av elevenes læring er relevant når det gjelder den personlige, sosiale evnen til å møte mennesker som er en grunnleggende del av kompetansen i sosiale yrker som f.eks. barn- og ungdomsarbeidere eller helsefagarbeidere (Johansson & Thång, 2017).

Forskning på norsk yrkesutdanning peker mot at eksisterende læreplaner og vurderingsformer innebærer utfordringer når det gjelder elevenes muligheter for å utvikle helhetlig yrkeskompetanse (Aakernes, 2018; Bødker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017; Hiim, 2013, 2015; Sylte, 2014). Selve utdanningsstrukturen – to år i skole fulgt av to år som lærling i bedrift – peker i seg selv til dels mot et skille mellom teoretisk undervisning på skolen og praktisk opplæring i bedrift. Læreplanene for både skole- og bedriftsdelen er i prinsippet forsøkt innrettet mot yrkesoppgaver, men fortsatt er det i mange yrkesfaglige utdanningsprogram i stor grad et skille mellom læreplanmål som gjelder praktisk utøvelse og rene teorimål. Planene er dessuten preget av stor grad av inndeling i skolefag som skal ha separat vurdering og karakter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Inndelingen i fag med egen karakter og i teori og praksis gjør kompetansebasert, helhetlig utdanning, slik det er definert av Koenen m.fl. (2015) ovenfor, vanskelig (Hiim, 2013).

I internasjonal forskning på yrkesutdanning kommer det fram tilsvarende problemer. Forsøkene med å utvikle mer helhetlige tilnærminger til yrkesopplæring og vurdering som er nevnt ovenfor, har til dels bakgrunn i at opplæringen i utgangspunktet ofte har vært fragmentert. Den har vært preget av skiller mellom læringsarenaer, særlig mellom praktisk opplæring i bedrift og teoretisk undervisning på skole, og mellom skolefag som i liten grad blir integrert og relatert til utøvelsen av yrket. Slike skiller har en tendens til å medføre mangel på sammenheng mellom yrkesinnhold og utdanningsinnhold. Selv om utdanningsmodellene er ulike, er dette utfordringer som i ulike varianter går igjen på tvers av land og modeller (Gessler, 2017; Louw, 2017; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Young, 2004). Et viktig spørsmål er hva som er bakgrunnen for disse utfordringene, og hvilken sammenheng de kan ha med forståelsen av yrkeskompetanse.

## Epistemologiske perspektiver på yrkeskompetanse og vurdering

På 1980- og 90-tallet oppsto det diskusjoner omkring yrkes- og profesjonsutdanning som hadde grunnlag i epistemologiske undersøkelser av hva yrkeskompetanse består i, og det ble utviklet teorier som omhandlet prinsipper i yrkes- og profesjonsutdanning (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Hiim & Hippe, 2001; Janik, 1996; Josefson, 1991; Molander, 1997; Schøn, 1983, 1988, 1995; Stenhouse, 1975, 1983). Et viktig grunnlag var bl.a. pragmatisk orienterte tolkninger av Wittgensteins (2003) sene og Heideggers (1978) tidlige filosofi, analyser av kritisk filosofi, særlig Habermas (1999), og kritikk av en ensidig rasjonalistisk, teknisk forståelse av yrkeskompetanse. Det ble stilt spørsmål ved hvorvidt innholdet i yrkes- og profesjonsutdanning er tilstrekkelig relevant for å utvikle yrkeskompetanse, og om vurderingsformene bidrar til å fremme og uttrykke slik kompetanse.

Jeg vil i fortsettelsen gjøre en sammenliknende analyse av noen sentrale epistemologiske perspektiver og teorier, rettet mot å belyse vurdering av yrkeskompetanse i dagens yrkesutdanning. Jeg vil først presentere en rasjonalistisk, teknologisk orientert tilnærming til yrkeskompetanse, læreplaner og vurdering som i de siste par tiårene har fått fornyet innflytelse innenfor nyliberalistisk utdanningsideologi. Deretter vil jeg undersøke hvilken betydning noen sentrale epistemologiske perspektiver hos Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978) kan ha for forståelsen av yrkeskompetanse og vurdering, og hvilken sammenheng disse perspektivene har med begreper om yrkeskompetanse og vurdering hos Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schøn (1983, 1988, 1995). Så vil jeg undersøke yrkeskompetanse og vurdering i lys av kritisk teori (Habermas, 1999). Ulike epistemologiske perspektiver på vurdering av yrkeskompetanse blir sammenfattet i en oppsummerende diskusjon av sentrale utfordringer og prinsipper.

### En rasjonalistisk, teknisk tilnærming til yrkeskompetanse, læreplaner og vurdering

#### **Et rasjonalistisk, teknisk begrep om kompetanse**

Et rasjonalistisk, teknisk orientert kompetansebegrep har røtter tilbake til positivismen, og har i ulike perioder vært dominerende i utdanningssystemet, også i yrkesutdanningen (Schøn, 1983; Stenhouse, 1975). Kognitiv kunnskap blir ansett som en form for mental avbildning av objektive, gitte enheter i en ytre verden som står i et lovmessig forhold til hverandre. Avbildningene kan uttrykkes og overføres gjennom verbaliserte begreper (Molander, 1997). En rasjonalistisk, teknisk orientert forståelse av yrkeskompetanse innebærer at forholdet mellom verbaliserte begreper – teori, og handling i yrkesfeltet – praksis, til dels blir ansett som et slags en-til-en-forhold (Molander, 1997; Schøn, 1983). Dette vil i prinsippet

si at teori kan læres først, og at profesjonell praksis i stor grad dreier seg om å anvende teori.

Et rasjonalistisk oppfatning av forholdet mellom teori og praksis vil også prege forståelsen av forholdet mellom begrepene "kunnskaper", "ferdigheter" og "holdninger" (Hiim, 2010). Kunnskap dreier seg om det som kan verbaliseres gjennom en form for teori, mens ferdigheter handler om det utøvelsesmessige og motoriske. Holdninger omhandler på sin side yrkesetiske verdier og arbeidsmoral. Begrepet "yrkeskompetanse" kan som nevnt oppfattes som et forsøk på å innlemme kunnskaper, ferdigheter og holdninger i ett felles begrep. Sett fra et rasjonalistisk perspektiv er imidlertid forholdet mellom elementer i yrkeskompetanse – mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter – relativt symmetrisk. Teorien angir prosedyrer og begrunnelser for praktisk utøvelse. Kompetanse dreier seg om å kunne redegjøre for og demonstrere utøvelse av prosedyrer, og om å kunne begrunne utøvelsen.

En rasjonalistisk forståelse av yrkeskompetanse har en tendens til å innebære at det blir lagt vekt på å standardisere lærings- og arbeidsprosesser og -resultater. Standardiseringen kommer bl.a. til uttrykk gjennom utarbeiding av presise verbale beskrivelser og målbare kriterier for læringsutbytte og kvalifisert yrkesutøvelse. Hensikten er at beskrivelsene skal fungere som en form for prosedyrer for lærings- og arbeidsprosessen. De skal også utgjøre et grunnlag for å måle og sammenlikne lærings- og arbeidsresultater (Hiim, 2013).

### **Et rasjonalistisk, teknisk perspektiv på læreplaner og vurdering**

En rasjonalistisk, teknisk tilnærming til yrkeskompetanse kan i noen tilfeller ha en tendens til å innebære at læreplanmål og vurderingskriterier er preget av inndeling mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Valg av faglig innhold og læringsoppgaver blir oppfattet som en ytterligere operasjonalisering av læreplanmålene, og viderefører dermed ofte en inndeling mellom teori og praksis.

F.eks. i norske læreplaner fram til 2006 omhandlet mål og vurderingskriterier for de to første, skolebaserte årene av yrkesutdanningen i hovedsak teoretiske kunnskaper. Målene var preget av detaljerte formuleringer om hva elevene skulle "kunne gjøre greie for", "kunne drøfte", osv. Mål og kriterier for de to siste, arbeidslivsbaserte årene som lærling omhandlet i hovedsak detaljerte praktiske ferdigheter, med formuleringer om hva elevene skulle "kunne utføre". Skillet mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter skapte utfordringer i forhold til helhet og sammenheng i yrkesutdanningen (Hiim, 2013).

Fra et rasjonalistisk, teknisk orientert perspektiv på yrkeskompetanse vil det bli lagt vekt på å utvikle læreplaner og vurderingskriterier som gir et godt grunnlag for måling og kontroll av elevenes læringsprosess og -resultat. Det vil også være ønskelig å utvikle standardiserte kompetansebeskrivelser for det enkelte yrke som presist og relativt detaljert setter ord på hva en godt kvalifisert

yrkesutøver må kunne. På 1980-tallet ble det satt i gang en rekke forsøk med å utvikle standardiserte beskrivelser av yrkes- og profesjonsutøvelse og kompetansekrav i ulike yrker. Hensikten var å gi en oversikt over hva yrkesutøvelsen består i, og hva slags oppgaver og funksjoner det forventes at yrkesutøveren kan mestre. Beskrivelsene skulle gi grunnlag både for opplæring og vurdering av yrkesutøveres kompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Josefson, 1991). Hensikten var å oppnå bedre sammenlikningsgrunnlag og større kontroll over yrkes- og profesjonsutøveres kvalifikasjoner. Slike kompetansebeskrivelser ble også utviklet som en del av arbeidet med læreplanene for yrkesfag i Kunnskapsløftet i 2006 (Meld. St. 30, 2003–2004).

Et viktig argument i utviklingen av kompetansebeskrivelser har vært at de gjør det mulig å samordne yrkesutdanningen på tvers av land og utvikle felles vurderingssystemer som kan styre innhold og oppgaver på utdanningsinstitusjoner og i lærebedrifter (NOU 2008:18). Det er blitt gjort ulike typer forsøk og erfaringer med dette, bl.a. i forbindelse med utvikling av et felles europeisk kvalitetsvurderingssystem for yrkesutdanning – ECVET (Larsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan imidlertid være utfordrende å komme fram til felles kompetanse- og læringsutbyttebeskrivelser bl.a. fordi tradisjoner og krav til utøvelse i et yrke kan variere mye mellom land og yrkeskulturer.

Den nåværende norske malen for læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning fra bachelornivå, inkludert høyere yrkes- og profesjonsutdanning, er strukturert i kategorier som omhandler henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (Meld. St. 9, 2016–2017; Meld. St. 16, 2016–2017). Det kan diskuteres om denne kategoriseringen er hensiktsmessig når det gjelder utvikling og vurdering av yrkeskompetanse, eller om den kan bidra til å opprettholde og forsterke et skille mellom teori og praksis som skaper problemer i yrkesutdanningen. Jeg skal komme mer inn på dette spørsmålet i den videre diskusjonen.

Nyliberalistiske oppfatninger av utdanning har til dels vært preget av et rasjonalistisk, teknisk perspektiv på yrkeskompetanse og -utdanning. Det blir lagt vekt på at kompetanse og arbeid kan anses som en vare som bør kunne flyte fritt mellom markeder i vårt globaliserte samfunn (Davies & Bansel, 2007). Når kompetanse blir en vare som skal kunne prissettes, konkurranseutsettes og utveksles, er det en tendens til at fokuset på kvantitative aspekter som handler om standardisering, måling og kontroll øker (Bottery, 2006). Det blir lagt vekt på å utvikle objektive, forhåndsdefinerte kriterier for kompetanse på ulike nivå som kan gi grunnlag for måling, vurdering, rapportering og sammenlikning på tvers av utdanningssystemer og land (Young, 2007). Stadig større utbredelse av data-teknologi medfører at denne formen for objektivisering og måling av kompetanse blir enklere å gjennomføre, og kan i seg selv bidra til å styrke en rasjonalistisk, teknisk orientert oppfatning av hva kompetanse er og av hva som skal vurderes (Dreyfus & Dreyfus, 1986). I omtalen av definisjonen av kompetanse i

Meld. St. 28 (2015–2016) som det er vist til ovenfor, blir det presisert at kompetanse skal kunne demonstreres og eventuelt måles.

Bruken av kompetansebegrepet i nåværende norsk og internasjonal utdanning kan anses for å ha en viss tilknytning både til nyliberalismen og til diskusjoner om kvalitet i yrkes- og profesjonsutdanning de siste tiårene. Begrepet ble i mindre grad brukt i læreplaner og i pedagogikken før 1990-tallet. Det var mer vanlig å bruke betegnelser som kunnskaper, ferdigheter og holdninger, kunnskapsfag og ferdighetsfag, og teoretiske og praktiske fag. Kompetansebegrepet slik det defineres i dag kan oppfattes som et forsøk på å skape et helhetlig og samtidig flerdimensjonalt begrep som samtidig omfatter målbarhet.

### **Kritikk av et rasjonalistisk, teknisk perspektiv på yrkeskompetanse, læreplaner og vurdering**

Et ensidig rasjonalistisk, teknisk begrep om yrkeskompetanse er blitt utsatt for kritikk (Billett, 2011; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Hiim, 2010, 2013; Molander, 1997; Schön, 1983; Young, 2004, 2007). Det blir bl.a. påpekt at forståelsen av forholdet mellom praksis og teori er for enkel og kan bidra til å opprettholde en uheldig inndeling mellom teoretiske og praktiske fag og læringsarenaer. En slik inndeling vil også medføre at teoretisk kunnskap og praktisk utøvelse blir vurdert hver for seg. Sterk standardisering av yrkeskompetanse og mål for opplæring kan dessuten komme til å medføre mangel på muligheter til å utøve og utvikle profesjonelt skjønn. Lester og Religa (2017) konkluderer f.eks. i sin sammenliknende analyse av vurderingssystemer med at mye tyder på at for standardiserte og presise kompetansekriterier er uheldig og hemmer utvikling.

### **En pragmatisk tilnærming til yrkeskompetanse, læreplaner og vurdering**

Jeg vil i fortsettelsen først undersøke perspektiver på yrkeskompetanse og vurdering i lys av henholdsvis Wittgensteins (2003) spillmetafor og Heideggers (1978) verkstedmetafor for erfaring, deretter ut fra Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983, 1988) sine epistemologiske perspektiver og teorier. En kjerne dreier seg om den menneskelige erfaringens helhetlige karakter og nødvendigheten av å lære gjennom deltakelse i praksiser.

### **Utvikling av yrkeskompetanse i lys av Wittgensteins spillmetafor**

Wittgensteins (2003) spillmetafor presenterer menneskelig erfaring som levende, lekende aktivitet. Våre handlinger og bruken av ord og begreper er vevd inn i eksisterende livsformer, kulturelle mønstre og kontekster. Meningen av ord og handlinger avhenger av og blir klar gjennom konteksten. En bremsepedal er bare en bremsepedal i kombinasjon med hele mekanismen, en sjakkbrikke får mening

fra sjakkspillet. Wittgensteins helhetlige oppfatning av erfaring, begreper og språk peker mot nødvendigheten av å lære gjennom eksempler og gjennom å delta i kontekster og praksiser som handlinger, begreper og ord har mening i. Det er nødvendig å delta i f.eks. "elektrikerspillet" eller "helsefagarbeiderspillet" for å lære hva yrket dreier seg om, hva som er hensikten og hva grunnleggende oppgaver og begreper består i. Situasjonen og konteksten er den sentrale meningsenheten. Nødvendigheten av å lære gjennom deltakelse og eksempler skyldes ikke mangel på generelle forklaringer. Generalisering medfører et menings- tap (Dreyfus, 1991). Eksempelens rolle er å vise variasjon og mangfold i f.eks. utøvelsen av oppgavene som elektriker eller helsefagarbeider.

Det er imidlertid behov for eksempler som viser profesjonelle handlings- mønstre eller paradigmatisk handlinger i det aktuelle yrket eller profesjonen (Janik, 1996). Paradigmatisk handling dreier seg om vesentlige oppgaver i yrket. Å lære et sentralt begrep dreier seg om å lære en paradigmatisk handling. Bruk av yrkesbegreper og yrkeshandlinger innebærer å utvise dømmekraft i konkrete situasjoner, og å kunne se og ta hensyn til likheter og ulikheter. Bruk av begreper har sett ut fra Wittgenstein både sanselige, kroppslige, følelsesmessige og intel- lektuelle aspekter, og krever øvelse. Læring dreier seg om å utvikle fortrolighet med begreper og handle i meningsfylte kontekster, og bruke relevante ord og fagspråk, som f.eks. elektriker eller helsefagarbeider.

Det Janik (1996) i sin tolkning av Wittgenstein kaller "praktisk kunnskap", som i denne sammenhengen kan sidestilles med yrkeskompetanse, handler ikke om å anvende verbaliserte teorier i partikulære situasjoner. Yrkeskompetanse kan ifølge Janik ikke utvikles gjennom å tilpasse generelle regler til spesielle til- feller. Yrkeskompetanse genereres gjennom dømmekraft knyttet til eksempler, og gjennom å oppdage meningsfylte likheter og ulikheter i f.eks. utøvelsen av elektrikeroppgavene. Det er dessuten nødvendig å bli vist og å reflektere sam- men med kolleger som har erfaring og behersker det aktuelle «spillet» eller prak- sisen – ingen kan lære en praksis alene.

Involvering, sensibilitet og instinkt er i lys av Wittgenstein like viktig som in- tellektuell og teoretisk forståelse. Yrkeskompetanse og dømmekraft er fra et pragmatisk perspektiv i kroppen, i motorikken, i hva vi ser og oppfatter, i følel- sesmessig involvering og i yrkeskulturen. Den er holistisk og flerdimensjonal, og kommer fram gjennom holistiske og flerdimensjonale uttrykksformer.

Yrkeskompetansens helhetlige og flerdimensjonale karakter må ut fra dette perspektivet ivaretas i læreplanene og i vurderingen.

### **Utvikling av yrkeskompetanse i lys av Heideggers verkstedmetafor**

Heidegger (1978) avviser i likhet med Wittgenstein ideer om verbalisert kunn- skap som en avspeiling av verden. Kompetanse kan i lys av Heidegger anses som uløselig knyttet til menneskets væremåte i verden. Heidegger bruker en verk- stedmetafor for menneskelig erfaring. Begreper læres gjennom vår interaksjon

med ting. Vi lærer f.eks. hva en hammer er gjennom å bruke den. Hammerens egenskaper har mening gjennom dens funksjon og hensikt i verkstedet, f.eks. å snekre møbler til hus som folk skal leve i. Bruk av ting og begreper har alltid grunnlag i hensikter, funksjoner og kontekster som allerede er der i vår eksistens og kultur. Det er ingen teori "bak" våre dagligdagse handlinger (Dreyfus, 1991). Å vite hvordan er grunnleggende, å vite at er sekundært. Handlinger kan forstyrres av problemer – hammeren er f.eks. for tung, eller en pasient ser urolig og blek ut. Man får en mer eksplisitt forståelse av f.eks. hammeren og dens egenskaper eller av pasientens tilstand.

Vekstedmetaforen peker mot at situasjoner og kontekster er grunnlag for læring og utvikling av kompetanse. Partikulære handlinger og begreper får mening gjennom meningsfylte kontekster, situasjoner og sammenhenger som vi er involvert i (Dreyfus, 1991). Vi reflekterer ikke over alle sider ved arbeidet vårt, men over utfordringer, f.eks. en pasient som ser urolig og blek ut. Menneskets verden kan anses som en handlings- og meningssammenheng, som et verksted hvor alt har en hensikt. I lys av verkstedmetaforen forutsetter utvikling av profesjonell kompetanse deltakelse i sentrale oppgaver og eksempler, og kommer til uttrykk gjennom utførelse av oppgavene.

Heidegger (1978) framhever at vår eksistens er konstituert av følelser, forståelse og absorbert handling som en helhet. Stemninger og emosjonell atmosfære, som har både kulturelle og individuelle aspekter, avgjør hva som eksistensielt åpner seg i tid og rom. For Heidegger handler forståelse primært om å vite hvordan og kunne utøve – å forstå seg på seg på f.eks. tømring dreier seg primært om å kunne tømre, ikke om å kjenne til hammerens ulike fysiske egenskaper. Å kunne og forstå hvordan er mer grunnleggende enn et skille mellom handling og tanke. Dreyfus (1991) framhever i sin tolkning av Heidegger at profesjonelt utført praksis ikke nødvendigvis innebærer kontinuerlig planlegging, men kan være preget av absorbert og intuitiv handling. Det som skjer i prosessen avgjør hva som anses som viktig og hva som må overveies.

Yrkeskompetanse handler fra et Heidegger – inspirert perspektiv primært om å kunne utføre oppgavene i det aktuelle yrket på en profesjonell måte, og om å kunne møte nye og ulike utfordringer profesjonelt. Evne til profesjonell utøvelse er fra et pragmatisk perspektiv i en viss forstand "overordnet" generell teoretisk kunnskap, selv om profesjoner og yrker selvsagt har behov for å utvikle ulike typer teoretiske perspektiver og begrunnelser (Dreyfus, 1991). Molander (1997) framhever at det i mye læringsteori og i utdanningssystemet er en tendens til å oppfatte generell, abstrakt kunnskap som "overordnet", og at dette kan skape problemer i yrkes- og profesjonsutdanningene. Det kan bl.a. føre til at det blir lagt uforholdsmessig vekt på løseveier, generelle teorikunnskaper både i læreplaner og i vurderingen.

### En pragmatisk tilnærming til læreplaner og vurdering

Både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983, 1988) legger sterk vekt på yrkeskompetansens kontekstuelle og holistiske karakter, og på læring og kompetanseutvikling gjennom deltakelse i praktiske yrkesoppgaver. Det er slik sett en betydelig sammenheng mellom deres syn på yrkeskompetanse og pragmatiske tolkninger av Wittgenstein og Heidegger, som de også er inspirert av (Hiim, 2013). Deres arbeider omhandler tilnærminger til helhetlig profesjons- og yrkesutdanning. For å framheve helheten, benytter Schön begrepene "knowing-in-action", som Molander (1993) kaller kunnskap-i-handling, og refleksjon-i-handling. Dreyfus og Dreyfus bruker begrepet "skills" om kompetanse på ulike nivå, og "expertise" om kompetanse på høyeste nivå. Begge er opptatt av at yrkeskompetanse er helhetlig og flerdimensjonal og primært kommer til uttrykk gjennom utøvelse, sammen med verbaliserte begreper og begrunnelser. De legger vekt på læring og kompetanseutvikling gjennom praktiske eksempler, oppgaver, utfordringer og refleksjon. Med dette som utgangspunkt har både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983, 1988) utarbeidet sentrale prinsipper for yrkes- og profesjonsutdanning som også har betydning for vurdering. Også Hiim og Hippe (2001) har utarbeidet slike prinsipper, basert på bl.a. inspirasjon fra tolkninger av Wittgenstein og Heidegger (Hiim, 2013).

Det er for det første behov for at læreplanen sier noe om yrkets samfunnsmandat på en slik måte at det hjelper elevene til å forstå den grunnleggende hensikten med yrket de utdanner seg til og hvilke samfunnsmessige forpliktelser det dreier seg om (Hiim, 2013). Fra et pragmatisk perspektiv er det vesentlig at læreplanen, som også angir grunnlaget for vurdering, bidrar til å ivareta og gi uttrykk for yrkeskompetansens helhetlige karakter, og ikke splitter utdanningen unødige opp i teoretiske og praktiske fag. Læreplanene bør derfor struktureres omkring sentrale yrkesoppgaver eller yrkesfunksjoner i det aktuelle yrket/yrkene. Rauner (2007) framhever at å strukturere innholdet i yrkesopplæring omkring yrkesfunksjoner innebærer en annen og mer helhetlig forståelse av yrkeskompetanse enn det å strukturere opplæringen omkring fag. Både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1988) legger vekt på at utdanningsinnholdet er helhetlig og integrert omkring yrkesoppgaver, snarere enn oppdelt i separate skolefag. Vurderingskriterier som kommer til uttrykk gjennom læreplanmålene skal fra et pragmatisk perspektiv si noe om hvilke sentrale yrkesoppgaver elever og læringer skal kunne beherske i ulike faser av utdanningen.

Dreyfus og Dreyfus (1986) legger vekt på at oppgaver og eksempler som inngår i profesjons- og yrkesutdanning ikke er for strukturerte og entydige. Elever og læringer trenger å utvikle kompetanse i å identifisere og tolke utfordringer i yrket, noe som også vil være et relevant kriterium i vurderingen. Tilstrekkelig variasjon mellom oppgavene er dessuten nødvendig for å oppdage og kunne bedømme vesentlige likheter og ulikheter mellom situasjoner. Teori



handler for Dreyfus og Dreyfus primært om perspektiver på og begrunnelser for de aktuelle oppgavene.

Vurderingsgrunnlaget er med dette utgangspunktet elever og lærlingers planlegging, gjennomføring, begrunnelse for og vurdering av sentrale oppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket. Progresjon handler ifølge Dreyfus og Dreyfus om systematisk økende kompleksitet i oppgavene og økende grad av involvering og ansvar som gjenspeiler en utvikling fra novise til ekspert. Et hovedkriterium i vurdering av ferdig utdannede yrkesutøvere er hvorvidt de behersker relativt komplekse oppgaver på en selvstendig måte og viser forståelse for sitt samfunnsansvar.

Schøn (1983, 1988) deler mange av Dreyfus og Dreyfus sine prinsipper, men framhever særlig betydningen av refleksjon. Han legger stor vekt på det han kaller et reflekterende praktikum eller et verksted der elever og lærlinger kan prøve og feile under trygge forhold og kyndig veiledning. Kriterier for vurdering vil være at eleven eller lærlingen viser evne til å reflektere over aktuelle oppgaver, til å tilpasse løsningen til den aktuelle situasjonen og evne til å lære av praksis. Schøn er opptatt av at yrkesutøvere utvikler en forskerinnstilling til praksis, og vurderingen kan bidra til dette gjennom å legge vekt på utvikling og kreativitet. Yrkesutøvere som systematisk lærer av og utforsker praksis kan bidra til å styrke utvikling av kompetanse på høyere nivå innen det enkelte yrke.

Ut fra både Schøn og Dreyfus og Dreyfus er det et hovedpoeng at eksempler og oppgaver som inngår i opplæringen og blir vurdert ikke er for strukturerte og standardiserte. Argumentet er at standardisert vurdering vil ha en tendens til å konservere yrkesutøvelsen i gitte løsninger og hindre utvikling. Svært presise vurderingskriterier knyttet til gradert måling av elevers og lærlingers kompetanse kan også komme til å virke uheldig, fordi det kan medføre ytterligere standardisering og hindre forståelsen av at det kan være flere ulike og gode måter å løse en oppgave på.

Ut fra et holistisk, flerdimensjonalt syn på yrkeskompetanse vil det bli lagt vekt på å kombinere ulike uttrykksformer i vurderingen. Vurdering som innebærer praktisk utøvelse, begrunnelse, drøfting og refleksjon er det viktigste, men bruk av f.eks. ulike former for billedmateriale, modeller, visning av produkter, osv. kan også bidra til å gi uttrykk for yrkeskompetansen på en hensiktsmessig måte. Hovedprinsippet er at yrkeskompetansens helhetlige karakter blir ivare tatt, og at oppgaver og eksempler som velges ut til formell vurdering er sentrale og relevante for det aktuelle yrket.

### **Kritikk av et pragmatisk perspektiv på yrkeskompetanse, læreplaner og vurdering**

Et pragmatisk epistemologisk perspektiv er blitt kritisert for å legge for ensidig vekt på eksisterende praksistradisjoner, og for lite vekt på sosial endring og utvikling (Habermas, 1980). I moderne yrker er det dessuten behov for å rette

oppmerksomheten mot den raske teknologiske utviklingen og mot elever og lærlingers kompetanse i forhold til å holde seg oppdatert, noe som også bør komme til uttrykk i vurderingen. Den teknologiske utviklingen kan også medføre betydelige endringer i arbeidets sosiale organisering som det er viktig at profesjonelle yrkesutøvere har et reflektert og kritisk forhold til. Det kan stilles spørsmål om hvorvidt et pragmatisk perspektiv på yrkeskompetanse i tilstrekkelig grad omfatter et samfunns- og organisasjonsperspektiv (Nielsen, Nielsen, Munk-Madsen & Hartmann-Petersen, 2010). En annen innvending er at det er et betydelig behov for mer inngående analyser av og eksempler på hvordan praktiske oppgaver og teoretiske begrunnelser kan henge sammen og hvordan helheten kan vurderes, både generelt og innen det enkelte yrke. Dette er som nevnt innledningsvis et viktig tema innen nyere forskning på yrkesutdanning (Heusdens, Bakker, Baartman & de Bruijn, 2016).

## En kritisk tilnærming til yrkeskunnskap, læreplaner og vurdering

### Et kritisk perspektiv på yrkeskompetanse

Habermas' (1999) teori om kommunikativ handling kan bidra til å belyse vesentlige sider ved yrkeskompetanse og vurdering. Et hovedanliggende i teorien er å skape et grunnlag for sosial kritikk og utvikling gjennom kritisk kommunikativ kompetanse. For Habermas er det viktig at alle borgere i et samfunn utvikler slik kompetanse. Kritisk kommunikativ kompetanse handler om å kunne vurdere ytringer og handlinger ut fra grunnleggende gyldighetskrav som også har betydning i forhold til profesjonell yrkesutøvelse.

Ulike typer gyldighet eller validitet er for Habermas relatert til fire ulike typer handling - instrumentell handling, konversasjon, dramaturgisk handling og normregulert handling. Instrumentell handling er mål- og resultatorientert, og gyldighetskravet er at handlingen er effektiv. Konversasjon er forståelsesorientert, og gyldighetskravet er om det som påstås er objektivt sant. Dramaturgisk handling dreier seg om å gi uttrykk for følelser og meninger, og gyldighetskravet er om det er subjektivt oppriktig. Normregulert handling dreier seg om hvorvidt det som sies og gjøres er rettferdig og riktig ut fra sosiale verdier.

Habermas (1999) framhever at det er tendenser i moderne samfunn til å redusere handlinger, også yrkeshandlinger, til et spørsmål om effektivitet. Fra et instrumentelt perspektiv vil yrkesutøvelse, yrkesutdanning og yrkeskompetanse primært bli vurdert ut fra effektivitet. Prinsippet om effektivitet blir iverksatt i form av standardisering, måling, sammenlikning og konkurranse. Sett fra Habermas' perspektiv er effektivitet et vesentlig gyldighetskrav, men det er problematisk når det blir ensidig og dominerende. For det første kan standardisering medføre at yrkesutøvelsen i stor grad blir styrt utenfra gjennom detaljerte anvisninger. I dag er det blitt vanlig at slike anvisninger også gis digitalt av

datamaskiner og roboter. Når fagarbeidere blir styrt utenfra og vurdert ensidig ut fra effektivitetskrav kan det medføre stress, stagnasjon av yrkeskompetansen og tap av yrkesstolthet (Nielsen m.fl., 2010; Sennet, 2008). Ensidig fokus på resultatmåling, effektivitet og konkurranse i elevens utvikling av yrkeskompetanse kan også medføre at elevens selvbylde blir skadelidende.

Yrkeskompetanse handler fra et kritisk perspektiv også om kulturelle verdier og normer knyttet til samfunnsoppdraget. Et viktig kriterium i utøvelsen av oppgaver som f.eks. helsefagarbeider eller tømmerer er at den samsvarer med både det enkelte yrkets og samfunnets verdier om hva som er riktig og rettferdig. Et annet kriterium er hvorvidt arbeidet som blir gjort er forståelig for involverte parter. Sosiale og verdimeslige aspekter ved yrkeskompetanse er relatert til demokrati-forståelse og forståelse av grunnleggende menneskerettigheter. Profesjonelle yrkesutøvere – tømmerere eller helsefagarbeidere – må utvikle kritisk kommunikativ kompetanse, som dreier seg om å kunne forstå og samarbeide med andre, bevissthet om sosiale og etiske verdier og evne til å bidra til faglig og demokratisk utvikling.

For å gi elever og lærlinger muligheter for å utvikle kritisk kommunikativ kompetanse, er det en forutsetning at selve utdanningsprosessen har utgangspunkt i en kritisk tilnærming. Yrkesutdanning må forstås som en sosial dannelsingsprosess, hvor elever og lærlinger skal utvikle seg som yrkesutøvere både teknisk, sosialt og moralsk, og kunne bidra til demokratisk samarbeid og utvikling. Dette kan oppnås gjennom en utdanning hvor undervisning, læring og arbeid forløpende blir vurdert av lærere, elever, instruktører og lærlinger ut fra følgende kriterier: Er det som skjer i prosessen effektivt og i tråd med aktuell sakkunnskap? Er det forståelig for alle som er involvert? Har alle som er involvert muligheter for å uttrykke seg oppriktig om det som blir sagt og gjort? Er det som skjer rettferdig? En kritisk forståelse av yrkeskompetanse stiller krav om stor grad av medvirkning i utdannings-, arbeids- og vurderingsprosessen.

### **Et kritisk perspektiv på læreplaner og vurdering**

Fra et kritisk perspektiv vil en være skeptisk til sentralgitte læreplaner og målformuleringer som ensidig bygger på prinsipper om standardiserte arbeidsbeskrivelser eller detaljerte beskrivelser av læringsutbytte. Argumentasjonen er at høy grad av standardisering ikke gir tilstrekkelig rom for lokal medvirkning. Sett fra et kritisk utgangspunkt må mål og vurderingskriterier være tilstrekkelig vidt definert til å gi frihet til selvstendig utforming av arbeids- og læreprosesser. De må også gjenspeile sentrale samfunnsverdier som er blitt til gjennom demokratiske prosesser og yrkesetiske verdier.

Et viktig kriterium vil være at vurderingsgrunnlaget oppleves som relevant og rettferdig i forhold til elevenes yrkes- og utdanningsinteresser. Dette kriteriet representerer en særlig utfordring i norsk yrkesutdanning, fordi mange elever ser ut til å oppleve den skolebaserte delen av utdanningen som for generell og

teoretisk med for liten mulighet til spesialisering i ønsket yrke. Elevene synes ikke at de blir vurdert ut fra helhetlig kompetanse i yrket de ønsker å utdanne seg til, og både lærere og elever opplever dette som urettferdig (Bødker-Lund m.fl., 2017; Hiim, 2013).

Fra et kritisk epistemologisk perspektiv vil det være ønskelig å tolke og presisere mål, oppgaver og vurderingskriterier i samarbeid mellom yrkesfaglærere, elever, instruktører og lærlinger. I en artikkel om vurderingssystemet i finsk yrkesutdanning understreker Räsänen og Rökköläinen (2014) at elevmedvirkning i vurderingen blir ansett som et viktig prinsipp for å styrke elevenes læringsutbytte. Fra et kritisk utgangspunkt vil sentrale prinsipper være at elevene har innflytelse over hva slags oppgaver som skal vurderes, og at oppgavene gir muligheter for selvstendighet og utøvelse av skjønn. Overordnede faglige og sosiale perspektiver på yrkesutøvelsen og yrkesetiske utfordringer vil også utgjøre en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget.

Kritiske tilnærminger til utdanning har også vært opptatt av å rette søkelyset mot mulige konflikter mellom samfunnets behov for vurdering, sortering og kontroll av kompetanse på den ene siden og elevens behov for å utvikle sin personlighet og kompetanse ut fra sine individuelle forutsetninger på den andre.

### **Innvendinger mot et kritisk perspektiv på yrkeskompetanse, læreplaner og vurdering**

Habermas er blitt kritisert for å legge for stor vekt på språklig diskurs, på det verbale og på konsensus. Teorien om kommunikativ handling gir begrenset innsikt i forholdet mellom praktisk erfaring og verbalisert kunnskap. Sett fra et pragmatisk perspektiv kan ulikheter i erfaringsbakgrunn innebære ulike begrepsforståelser. Dette innebærer at det kan være svært ulike oppfatninger knyttet til spørsmål om hva som f.eks. er riktig og rettferdig i en situasjon, og det er ikke uten videre sikkert at det er verken mulig eller hensiktsmessig å komme fram til enighet gjennom samtale (Schaanning, 1992). Sett fra et pragmatisk perspektiv vil felles praktiske erfaringer være en viktig forutsetning for å kunne oppnå en felles forståelse, f.eks. av sentrale vurderingskriterier i et yrke.

### **Sentrale utfordringer og prinsipper i vurdering av yrkeskompetanse – sammenfattende diskusjon**

Bruken av kompetansebegrepet både i norske styringsdokumenter og i internasjonal forskning på yrkesutdanning søker å gi uttrykk for at yrkeskompetanse er helhetlig og flerdimensjonal, og består av et integrert sett av kunnskaper, ferdigheter og eventuelt holdninger (Koenen m.fl., 2015; Meld. St. 28, 2015–2016). Forskning på yrkesutdanning viser at det gjøres forsøk med å utvikle både utdanning og vurderingsformer som er preget av en oppfatning av

yrkeskompetanse som helhetlig (Cremers, Wals, Wesslink & Mulder, 2016; Kairisto-Merkanen, Rasanen, Lehtonen & Lapalainen, 2012; Rauner, 2007; Rein, 2017; Zitter, Hoeve & de Bruijn, 2016). Både empirisk forskning og epistemologiske analyser peker likevel mot sterke tradisjoner knyttet til oppsplitting mellom teoretiske og praktiske fag og læringsarenaer som skaper hindringer for helhetlig kompetanseutvikling og vurdering (Gessler, 2017; Louw, 2017; Wahlgren & Aar-krog, 2012; Young, 2004).

Jeg vil i fortsettelsen oppsummere og diskutere epistemologiske perspektiver på hvordan yrkeskompetanse kan vurderes.

En rasjonalistisk, teknisk oppfatning av yrkeskompetanse har hatt en tendens til å innebære en oppfatning av at forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse er relativt symmetrisk, og at utøvelse i stor grad handler om å anvende teori (Molander, 1997). Det har også vært en tendens til å verdsette teoretiske kunnskaper høyere enn praktiske utøvelsesferdigheter i de formelle utdanningssystemene (Hiim, 2013; Molander, 1997). Yrkeskompetanse blir fra et rasjonalistisk perspektiv på sett og vis oppfattet som en sum av elevenes læringsutbytte fra teoretiske og praktiske fag. Mye tyder imidlertid på at en oppfatning av yrkeskompetanse som en sum av teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter er for enkel.

Oppsplitting i teoretiske og praktiske fag og læringsarenaer gjør seg på ulike måter gjeldende i svært mange yrkesutdanninger, og problemer som oppstår tyder på at dette er lite hensiktsmessig. Det som blir vurdert på skolen handler ofte i stor grad om teoretiske kunnskaper. Forskning på både norsk og internasjonal yrkesutdanning peker mot at teorien det blir undervist i ofte har begrenset sammenheng med og relevans for yrket elevene ønsker å utdanne seg til (Bødker-Lund m.fl., 2017; Gessler, 2017; Hiim, 2013; Young, 2004). I den norske yrkesutdanningen skal f.eks. hvert fag i skoledelen av utdanningen vurderes med egen karakter, noe som har en tendens til å hindre fagintegrering, yrkesforankring og integrering av teori og praksis (Bødker-Lund m.fl., 2017; Hiim, 2013).

Eventuell verkstedpraksis på skolen blir i det norske systemet ofte definert som et praktisk fag som skal vurderes med egen tallkarakter, noe som igjen bidrar til å hindre integrering av praksis og teori. Praksisen kan dessuten være preget av relativt oppsplittede, standardiserte øvelser og oppgaver med relativt uklar relevans for yrket eleven ønsker å utdanne seg til, noe som også medfører mangel på yrkesrelevans i vurderingsgrunnlaget (Bødker-Lund m.fl., 2017; Hiim, 2013).

Problemet med vurdering som omhandler separate teoretiske og praktiske fag eller avgrensede standardiserte øvelser er at det som blir målt og vurdert, ikke gir tilstrekkelig uttrykk for yrkeskompetanse, sett fra et mer pragmatisk og kritisk perspektiv. Yrkeskompetanse består ikke av en "sum" av teoretiske skolefagkunnskaper og praktiske øvelsesferdigheter, men av helhetlig, praktisk-teoretisk kompetanse som handler om å kunne tolke, planlegge, gjennomføre,

teoretisk begrunne, vurdere, kritisere og utvikle sentrale yrkesoppgaver (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 2010; Schön, 1995). Vurderingsformene kan i seg selv bidra til å hindre utvikling av yrkeskompetanse, fordi de forsterker tendenser til oppsplitting av teori og praksis, og skaper problemer for lærere og elever som ønsker å gjennomføre ulike former for fagintegrering knyttet til autentiske oppgaver og mer helhetlig yrkesopplæring (Sylte, 2014).

Forsøk med å utvikle kompetansebeskrivelser for det enkelte yrke i norsk yrkesutdanning har dels bakgrunn i behov for sammenlikning og måling av yrkeskompetanse og utdanning i forbindelse med markedsliberalisering og globalisering (Larsen, 2013; NOU 2008:18; Utdanningsdirektoratet, 2013). Slike beskrivelser handler om hvilke oppgaver en velkvalifisert yrkesutøver skal kunne utføre, og er blitt utviklet i nært samarbeid med yrkesutøvere. De kan være et skritt mot å styrke sammenhengen mellom yrkesinnhold og utdanningsinnhold og mot å styrke mulighetene for å utvikle og vurdere helhetlig yrkeskompetanse i skoledelen av norsk yrkesutdanning. Dette var også en del av hensikten (Meld. St. 30, 2003–2004). For å oppnå en slik hensikt må imidlertid kompetansebeskrivelsene følges opp av at mål og læringsutbyttebeskrivelser i læreplanene er strukturert omkring autentiske yrkesfunksjoner og -oppgaver, og av at både mål og retningslinjer for vurdering legger vekt på begrunnelse så vel som utøvelse av slike oppgaver.

Læringsutbyttebeskrivelsene i dagens norske læreplaner ble etter reformen Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) delvis, om enn ikke fullt ut, strukturert omkring yrkesfunksjoner, noe som kan oppfattes som et framskritt i forhold til å styrke muligheter for helhetlig vurdering. På grunn av den store bredden av yrker som inngår i det enkelte utdanningsprogram, særlig i det første året, er imidlertid beskrivelsene så generelle at de likevel har hatt begrenset betydning. Det har også vært eksempler på at sluttvurdering av elevene etter de to første skolebaserte årene er blitt basert på skriftlige casebeskrivelser av yrkesutfordringer som primært skal løses og besvares på papiret. Sett fra et pragmatisk perspektiv kan ikke yrkeskompetanse reduseres til ord og skriftlighet uten at man taper vesentlige aspekter som bare kan uttrykkes gjennom handling og selvstendig, profesjonell dømmekraft i realistiske praktiske situasjoner. Det som blir målt og vurdert gjennom skriftlige caseoppgaver er derfor ikke tilstrekkelig egnet til å uttrykke elevens begynnende, helhetlige yrkeskompetanse.

Kompetansebeskrivelser av yrkene og kompetansebaserte læringsutbyttebeskrivelser kan også i seg selv medføre en tendens til standardisering. Utgangspunktet er en ide om at det er mulig å gi uttømmende verbale beskrivelser av yrkeskompetanse på ulike nivå, som så kan gi grunnlag for objektiv måling. Sett fra et pragmatisk perspektiv vil det være problematisk å utforme slike beskrivelser, fordi det kan være så mange ulike måter å utøve et yrke på. Ordene vil heller ikke kunne romme ferdighetsmessige og tause sider ved kompetansen. Muligheten for å forstå kompetansebeskrivelser som omhandler det enkelte yrke vil

dessuten være avhengig av profesjonell yrkeserfaring hos den som skal tolke dem. Det kan være vanskelig for elever å forstå innholdet i kompetansebeskrivelsene. Det kan dessuten argumenteres for at muligheten for ulike tolkninger er så stor at forsøk på objektive målinger blir upålitelige. Det er viktig å være klar over disse begrensningene. Beskrivelser av kjerneoppgaver og kompetansebehov i et yrke kan likevel bidra til at søkelyset blir rettet mot relevansen av utdanningsinnhold og vurderingskriterier i forhold til yrkesinnholdet, noe som er svært vesentlig.

Tendenser til å benytte relativt standardiserte praktiske øvelser som grunnlag for vurdering av yrkeskompetanse finner vi også i sertifiseringskurs og noen former for fagprøver. Hensikten med standardiserte øvelser og oppgaver er at de skal være enkle både å gjennomføre og vurdere, fordi de også har standardiserte løsninger. Fra et pragmatisk og kritisk perspektiv blir det framhevet at standardiserte oppgaver og løsninger ikke representerer realistisk profesjonell yrkesutøvelse på høyt nivå (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Nielsen m.fl., 2010). Helhetsperspektivet på yrket går tapt, og elevenes evne til selvstendig å definere utfordringer og gjennomføre situasjonstilpassede løsninger kan bli skadelidende. Det som måles er elevens eller lærlingens evne til å reproducere rutinstyrt, forenklet arbeid.

I den nye reformen for yrkesutdanning som nå iverksettes i Norge, er det lagt vekt på å redusere bredden av yrker i hvert utdanningsprogram. Hensikten er å gjøre utdanningen mindre generell og styrke elevenes muligheter for å spesialisere seg i yrket de ønsker å utdanne seg til. Sammenhengen mellom læringsarenaer og fag skal bli bedre gjennom økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv og styrket yrkesforankring av skolefagene (Meld. St. 20, 2012–2013; Meld. St. 28, 2015–2016). Flere signaler peker dermed mot at elevenes muligheter for å utvikle og bli vurdert på grunnlag av helhetlig yrkeskompetanse skal styrkes. Signalene er imidlertid motstridende. Mye tyder på at utfordringer i den norske yrkesutdanningen som er nevnt i denne artikkelen fortsatt vil gjøre seg gjeldende. Hovedstrukturen er fortsatt to år i skole pluss to år i bedrift, selv om det blir lagt vekt på at elevene så langt mulig skal ha arbeidspraksis i bedrift gjennom de første to årene. Selv om sentrale grunnlagsdokumenter som nevnt innledningsvis gir uttrykk for et helhetlig kompetansebegrep (Meld. St. 28, 2015–2016), så peker andre utdanningsdokumenter mot oppsplitting mellom kunnskaper og ferdigheter.

Et eksempel gjelder retningslinjer for yrkes- og profesjonsutdanning på universitetsnivå. Meld. St. 16 (2016–2017, vedlegg 3) inneholder det som blir kalt et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk som angir maler for læringsutbyttebeskrivelser på ulike nivå i høyere utdanning, inkludert høyere yrkes- og profesjonsutdanning. Kvalifikasjonsrammeverket har klare fellestrekk med den rasjonalistiske mål-middel-pedagogikken og taksonomisystemene som ble utviklet i USA på 1950-tallet (Tyler, 1950). Malene for læringsutbyttebeskrivelser er inndelt i

henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Det siste omhandler i relativt stor grad sosial kompetanse og evne til etisk vurdering, og kunne nok tidligere inngått i kategorien verdier og holdninger. Malene for ulike nivå på kunnskaper og ferdigheter har fellestrekk med Blooms (1956) taksonomi-systemer, som var rettet mot operasjonalisering, måling og kontroll av læringsresultater. Det er en fare for at taksonomi-inndelingen i seg selv bidrar til at forholdet mellom kunnskaper, ferdigheter og etisk vurdering blir preget av splittelse, snarere enn av helhet og sammenheng. Begrepsinndelingen og nivåtenkningen som kommer til uttrykk er problematisk sett ut fra en pragmatisk og kritisk oppfatning av å vurdere helhetlig yrkeskunnskap.

Fra et pragmatisk perspektiv er det et grunnprinsipp at yrkeskompetanse blir utviklet og vurdert i daglige, praktiske kontekster. Både oppgaver som vurderes underveis og oppgaver som velges ut til formell sluttvurdering må primært være en form for helhetlige eksempeloppgaver som er egnet til å stimulere og vise elevens evne til å definere, planlegge, praktisk gjennomføre, beskrive, teoretisk begrunne, vurdere og kritisere sentrale oppgaver i yrket. Det er viktig at oppgavene gir elevene muligheter for å involvere seg og til å utvise selvstendig dømmekraft. En form for praktisk-teoretisk fag/svenneprøve som ivaretar disse prinsippene vil være hensiktsmessig for å uttrykke og vurdere elevenes yrkeskompetanse. Skriftlig dokumentasjon kan med fordel suppleres av bilder og film som viser arbeidsprosessen. Vurdering i form av karakterer bør ut fra prinsipper som er diskutert ovenfor ikke være for fingradert, fordi det er vanskelig å fingradere profesjonell yrkeskompetanse.

Sett fra et kritisk perspektiv utgjør sosial kompetanse en grunnleggende side ved yrkeskompetansen. Den er basert på kulturelle og etiske verdier og normer og vår evne til å samhandle med andre mennesker. Sosial kompetanse må vektlegges både i læreprosessen og i vurderingen gjennom oppgaver som handler om samarbeid og om utøvelse av yrkesetisk skjønn. Også fra et kritisk utgangspunkt vil en framheve viktigheten av å begrense bruken av graderte målinger i vurderingen. Vurderingen i fag- og yrkesopplæring skal på den ene siden sikre samfunnets behov for yrkesutøvere som kan utføre arbeidet på en fagmessig og etisk forsvarlig måte. På den annen side skal den ikke bidra til en unødig objektivisering og tingliggjøring av elevene (Illeris, 2007).

## Å vurdere yrkeskunnskap – konklusjon

Epistemologiske analyser viser at det er mange utfordringer knyttet til å fremme og uttrykke yrkeskompetanse, som er vurderingens formål i yrkesutdanning sett ut fra den norske opplæringsloven. Satt på spissen kan det stilles spørsmål ved om det er yrkeskompetanse som blir utviklet og vurdert, eller om det er mer fragmentariske teoretiske kunnskaper, skriveferdigheter eller ferdigheter i å utføre relativt enkle, standardiserte øvelser og oppgaver. Oppmerksomheten i det



norske utdanningssystemet i de siste årene kan kanskje sies å ha vært vel så mye rettet mot det å måle læringsresultater som mot hva som blir målt og vurdert.

Det er behov for et langt sterkere søkelys på ulike epistemologiske dimensjoner i yrkeskompetanse, og på det yrkesfaglige innholdet i vurderingen. Uten en nyansert forståelse av yrkeskompetanse risikerer vi at vurderingssystemet dels bidrar til å svekke, snarere enn å fremme, både elevenes motivasjon, deres kompetanseutvikling og kvaliteten på yrkesutdanningen.

### Om forfatteren

**Hilde Hiim** er professor ved OsloMet – Storbyuniversitetet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på master- og Ph.D.-nivå. Hennes interessefelt er yrkes- og profesjonsutdanning, yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på dette feltet, og har ledet flere større forskningsprosjekter. Hun arbeider nå med et forskningsprosjekt om relevant yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanning gjennom samarbeid skole/arbeidsliv.

## Referenser

- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76–97.
- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: Redefining the role of the educational professional. *Education Review*, 58(1), 95–113.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K.H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1–33.
- Cremers, P.H.M., Wals, A.E.J., Wesselink, R. & Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research*, 19, 309–334.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative studies in Education* 20(3), 247–259.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and time, division 1*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164–195.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, lov og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (1980). *Teorier om samfund og sprog*. København: Gyldendal.
- Heidegger, M. (1978). *Being and time*. Oxford: Blackwell.
- Heusdens, W.T., Bakker, A., Baartman, L.K.J. & de Bruijn, E. (2016). Contextualising vocational knowledge: A theoretical framework and illustrations from culinary education. *Vocations and Learning*, 9(2), 151–165.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesutdanningens innhold og struktur. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant utdanning for skole og arbeidsliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Abingdon: Routledge.
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Symposion.
- Johansson, M.W. & Thång, P.O. (2017). Bedømmning för yrkeslärande. I A. Fejes, V. Lindberg & G.-B. Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald* (s. 189–204). Stockholm: Lärarförlaget.
- Josefsson, I. (1991). *Kunnskapens former: Det reflekterande yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsons.
- Kairisto-Mertanen, L., Räsänen, M., Lehtonen, J. & Lappalainen, H. (2012). Innovation pedagogy – learning through active multidisciplinary methods. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 67–86.
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12.
- Larsen, S.H. (2013). *NHOs perspektiv – kan ECVET svare til bedriftenes behov?* Foredrag på Utdanningsdirektoratets Oppstartseminar for nasjonalt arbeid med ECVET, 3. juni 2013.
- Lester, S. & Religa, J. (2017). “Competence” and occupational standards: observations from six European countries. *Education + Training*, 59(2), 201–214.
- Louw, A. (2017). Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I K.E. Andreassen & H. Duch (Red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgang og indsatser* (s. 93–114). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.
- Meld. St. 9. (2016–2017). *Fagfolk for fremtiden: Fagskoleutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20. (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Stockholm: Gotab.
- Nielsen, L.D., Nielsen, K.A., Munk-Madsen, E. & Hartmann-Petersen, K. (2010). *Fleksibilitet, flygtighet og frirum: En kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- NOU 2008:18. *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Räsänen, A. & Rökköläinen, M. (2014) Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 109–124.

- Rauner, F. (2007). Practical knowledge and occupational competence. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 52–66.
- Rein, V. (2017). Towards the compatibility of professional and scientific learning outcomes: Insights and options in the context of competence orientation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(4), 325–345.
- Schaanning, E. (1992). Blindflekker i Habermas' kommunikasjonsteori. *Materia-listen*, 1-2/1992.
- Schøn, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic books.
- Schøn, D. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Schøn, D. (1995). Knowing-in-action. The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 27–34.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Guilford.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heineman.
- Sylte, A.L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, 1–18.
- Tyler, R. (1950). *Undervisningsplanlægning*. København: Ejler.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kvalitet i fagopplæringen: Kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenheng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge: Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 186–200). London: Routledge.
- Young, M. (2007). Qualification frameworks: Some conceptual issues. *European Journal of Education*, 42(4), 445–457.
- Zitter, I., Hove, A. & de Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: A hybrid curriculum model. *Vocations and Learning*, 9(1), 111–131.



# Når lærlingen møter arbeidslivets vurderingslogikk: Yrkessosialisering i det norske salgsfaget

(The apprentice's encounter with the assessment logic of working life: Vocational socialisation in the Norwegian sales trade)

Kaja Reegård

Fafo, Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning, Norge  
(kaja.reegaard@nifu.no)

## Abstract

The article examines the role of formative assessment to occupational socialisation processes in retail apprenticeship in Norway. The analysis draws upon a qualitative study of managers and apprentices in the Sales Vocational Education and Training (VET). The Norwegian sales trade struggles to gain foothold. The skilled sales assistant constitutes neither an established social category, nor an employee category. Sales VET is directed towards a labour market sector depicted in terms of high turnover, traditionally valuing soft skills and personality over formal credentials. The article aims to extend understandings of apprentices' subjective accounts of the assessment they are subjected to and co-constructing. Three different assessment practices integrated in the daily work are analysed. First, retail work centres on customer interaction. The feedback the apprentices receive from the customers, as a type of user-evaluation, provides rich and immediate learning resources. Second, the retail apprentices were thrown into tasks from day one, and are thus shown trust and given responsibility. This recognition by gradual access to more complex tasks serves as another type of assessment, implying increased self-confidence and sentiments of commitment. Third, the sales figures of each apprentice were transparently registered and monitored in the computer system of the shop, representing assessment as management control. By deploying the notion of assessment logic, the article argues that one is better equipped to grasp the interplay between learning, assessment, becoming and working in the retail sector. The interactive nature of customer-oriented service work implies re-interpretation of the traditional assessment nexus of trainer – apprentice. The findings of the article show that the apprentices ascribed customer evaluation of great importance to their learning and becoming.

**Keywords:** assessment, vocational education and training, sales trade, interaction with customers, vocational socialisation



## Innledning

Denne artikkelen tematiserer fagopplæringens plass i spenningen mellom læring og produksjon, og vurderingens rolle i "tilblivelsesprosessen" av en fagarbeider. Fagopplæringen som institusjon forstås dermed som noe mer enn en arena for tilegnelse av yrkesrettede kunnskaper og ferdigheter. I tillegg kan det ses om en identitetsendrende prosess der novisen sosialiseres inn i og av et faglig fellesskap, og internaliserer yrkesrelaterte holdninger, verdier og væremåter (Dall'Alba, 2009; Klotz, Billett & Winther, 2014). Ulike former for formativ vurdering anses som vesentlig for denne prosessen (Ecclestone, 2007). Slike sosialiseringprosesser griper inn i samspillet mellom faktorer på strukturelt, organisatorisk og individuelt plan. Fokuset i denne artikkelen er lærlingenes vei til å bli faglærte salgsmedarbeidere, og hvilken rolle vurderingspraksiser forankret i det daglige arbeidet, spiller i denne prosessen.

Analysene er basert på kvalitative intervjuer med salgslærlinger i et bredt spekter av butikker i Norge. De har først gått to år på skole, og er intervjuet midt i sitt toårige lærlingeløp. Fagbrevet de er på vei mot, står imidlertid lavt i kurs på arbeidsmarkedet. Arbeidsgivere rekrutterer i hovedsak gjennom andre kanaler enn fagopplæringen, og utdanningsprogrammet er preget av høyt frafall (Hagen, Nadim & Nyen, 2010; Høst, Seland & Skålholt, 2013). Men selv om disse lærebedriftene har liten erfaring med å tilby opplæring i fagopplæringsforstand, finnes lang erfaring med å lære opp unge. Sektoren er karakterisert av å være et ungdomsarbeidsmarked med utpreget deltidsarbeid og høy turn-over. Flere av de større kjedene har veletablerte systemer for internopplæring (Bore, Reegård, Nyen & Tønder, 2012).

Butikken som læringsarena stiller andre spørsmål knyttet til vurdering sammenlignet med skolebasert læring, og i fag innenfor mindre kundeeksponerte sektorer. Det mest sentrale og unike for salgsarbeid er altså kundens rolle. For å analysere lærlingenes subjektive opplevelser av vurderingsformene de møter i det daglige arbeidet, argumenterer artikkelen for nødvendigheten av å forstå karakteren av, og logikken i salgsarbeid. Dette innebærer å se vurderingspraksisene som forankret i en spesifikk *vurderingslogikk*. Friche (2010) vektlegger hvordan vurdering inngår i et komplekst samspill av aktiviteter mellom elev-lærer (lærling-instruktør). Ved å forstå vurdering som en prosess forankret i det daglige arbeidet, tildeles de unge en aktiv rolle i studiet av vurderingspraksiser. Lærlingene forstås dermed ikke som "passive" mottakere, ofre eller objekter for de ulike vurderingspraksisene, enten det er formelle eksamener, tester, evalueringsskjemaer eller uformelle tilbakemeldinger. Derimot anlegges et perspektiv der lærlingene anses som medkonstruktører i sin egen sosialisering- og identitetsarbeidende prosess. Der praksisbegrepet kan vekke assosiasjoner til tilstivnede gjøremåter, rutiner, skjematisk handling og sedvane, vektlegger logikkbegrepet et mer aktivt aktørperspektiv, der karakteren av logikken avgjøres etter ulike

konfigurasjoner av hvordan sosiale strukturer begrenser, men også muliggjør aktørers handling (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). Logikkbegrepet betoner dermed verdibaserte antakelser om kausale sammenhenger mellom virkemidler og mål innenfor et gitt system.

Denne artikkelen tar for seg tre aspekter ved detaljvarehandelens distinkte vurderingslogikk sett fra lærlingenes perspektiv. For det første analyseres kundens rolle i vurdering av lærlingenes jobb. Deretter analyseres vurdering gjennom tildeling av stadig økende ansvar som uttrykk for tillit. Til slutt, og i et motforhold til ansvarstildelingen, tar artikkelen for seg salgsregistrering som vurderingsform og et uttrykk for ledelsens behov for kontroll (Kvale, 2007). Dette er et system der de ansattes salgssummer registreres i et transparent datasystem i butikken. Disse to elementene, kunden og økt ansvar faller ikke så lett inn i konseptet "vurderingspraksiser". De representerer heller innebygde, definerende trekk ved salgsarbeidets organisering og natur. I neste avsnitt presenteres bakgrunnsinformasjon om det norske salgsfaget, etterfulgt av den analytiske innrammingen for studien. Deretter redegjør artikkelen for data og metode før lærlingenes møte med detaljvarehandelens vurderingslogikk analyseres og diskuteres.

## Bakteppe og metodisk tilnærming

Analysene presentert i denne artikkelen var en del av en større studie som omhandlet ulike aspekter ved kvalitet i det norske fagopplæringssystemet, der rørlegger- og industrifag i tillegg til servicefag ble studert.<sup>1</sup> Men det er salgsfaget som her står i fokus. Salgsfaget ble opprettet og integrert i det norske fagopplæringssystemet på videregående nivå på 1990-tallet. Siden da har salgsfaget strevd med å få fotfeste, både blant elevmassen og i arbeidslivet (Reegård, 2017). Da studien fant sted, inngikk salgsfaget i Vg1 utdanningsprogrammet service og samferdsel. Av de daværende 12 utdanningsprogrammene, var dette det sjette største basert på søkertall (3245 søkere til skoleåret 2015/2016) (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Fra 2011 til 2014, var det vært en økning i søkere til service og samferdsel. Det var 512 søkere til Vg3 salgsfaget i 2014 (Nyen, Skållholt & Tønder, 2015). Videre var det kun omtrent halvparten av de som søkte lære plass som ble lærlinger, og under en tredel som oppnår fagbrev på normert tid (Vibe, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Med den nye yrkesfaglige tilbudsstrukturen har dette utdanningsprogrammet blitt omdøpt til salg, service og reiseliv, der salgsfaget har fått en mer prominent plass enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Salgsfaget er rettet mot detaljhandelen som er den største tjenesteytende næringen (SSB, 2018). Til tross for at detaljhandelen utgjør et stort arbeidsmarked, er fagbrevets posisjon svak. Det betyr at det er en lav andel av ansatte i detaljvarehandelen som har fagbrev, og arbeidsgiverne kan ha lite kjennskap til fagbrevet. Faget er svakt etablert i den forstand at det ikke finnes noen klare

forhåndsdefinerte yrkesstillinger reservert for den faglærte salgsmedarbeideren og tre inn i, der arbeidsgivere i stor grad rekrutterer ufaglært arbeidskraft (Høst mfl., 2013; Olsen & Reegård, 2013; Reegård, 2017).

Det norske systemet, bestående av en såkalt 2+2-modell innebærer at det fire-årige opplæringsløpet er organisert med to år på skolen (ispedd perioder i bedrift), etterfulgt av to år som lærling i en bedrift. Innholdet i det første året på videregående retter seg mot ulike deler av servicesektoren i bred forstand. I det andre skolebaserte året, skal elevene kunne spesialisere seg til salgsfaget. Den skolebaserte opplæringen består av kombinasjoner av felles programfag, som for eksempel kommunikasjon, økonomi og markedsføring, fellesfag, som matematikk, norsk og kroppsøving, samt faget yrkesfaglig fordypning, der elevene får erfaring med sitt valgte yrke i en begrenset periode i bedrift.

Denne artikkelen baseres på kvalitative intervjuer med salgslærlinger som var midt i sin toårige læreperiode i Norge. Samlet sett ble 11 lærlinger intervjuet, fordelt på ni forskjellige butikker. I tillegg ble lærlingenes nærmeste leder intervjuet. Selv om butikkene var svært ulike med hensyn til produktene de solgte, delte de mange likhetstrekk. For det første var alle del av en regional eller landsdekkende kjede. For det andre, arbeidet det mellom fem til ti ansatte i butikken, og for det tredje, var butikkene preget av flat organisasjonsstruktur, der lederen gjorde mange av de samme oppgavene som de ansatte. Tabell 1. viser oversikt over butikkene som inngikk i denne delen av studien.

Tabell 1. Oversikt over butikker og lærlingeintervjuer.<sup>2</sup>

Butikk	Lærling
Bilforhandler	1
Elektronikkforhandler A	1
Elektronikkforhandler B	2
Jernvareforretning	1
Dagligvarebutikk	1
Skjønnhet- og velværeforretning	1
Kiosk og videoutleie	1
Kjøkkenartikler og dekorforretning	1
Sportsbutikk	2
<b>Totalt</b>	<b>11</b>

I tillegg til intervjuene, bidro begrenset etnografisk observasjon til å gi en følelse av stemningen i butikken, arbeidstempoet, press, samt innblikk i omgangstone de ansatte seg imellom og mellom ansatte og kunder.



Undervisningen i den skolebaserte opplæringen bærer i stor grad preg av tavleundervisning og oppgaver knyttet til læreboka. I den bedriftsbaserte læretiden tar lærlingene del i det daglige arbeidet. Det viste seg at den bedriftsbaserte opplæringen i liten grad var organisert etter en intern opplæringsplan utarbeidet av daglig leder. Selv om opplæringen hadde en planløs karakter, var den ikke nødvendigvis uten mål og retning. Lærlingene fikk tidlig i læreperioden prøvd seg med bedriftens daglige oppgaver, i hovedsak salg og kundebehandling. Etter hvert som læretiden skred fram, fikk lærlingen andre oppgaver knyttet til et bredere spekter av salgs- og butikkarbeid. Dette kunne innebære utarbeiding av kampanjer og lage salgsutstillinger. Lærlingenes arbeidsoppgaver var relativt like på tvers av bedriftene. Samlet sett var lærlingenes arbeidsoppgaver varierte; bestille, ta imot, pakke ut, registrere og sette ut nye varer, varetelling, prising av varer, kasseoppgjør, vasking, rydding, samt lese om nye produkter på nettet (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2014).

I neste avsnitt presenteres artikkelens analytiske rammeverk, før lærlingenes perspektiv på vurdering analyseres relatert til tre ulike vurderingsformer; tilbakemelding fra kundene, gradvis økende ansvar og salgsregistrering.

### Et vurderingsteoretisk rammeverk

Nore og Lahn (2014) illustrerer hvordan den norske bedriftsbaserte opplæringen kan karakteriseres som et *hybrid* læringsmiljø. Med dette menes at læringsprosessen skjer i samspill mellom ulike institusjonelle aktører som opplæringskontor, bedrift og lærling iblandet kurs og e-læring. I det daglige arbeidet opplever lærlingene en rik tilbakemeldingspraksis. Sammenlignet med skolebaserte vurderinger, inngår lærlingene i et nett av ulike lærings-, arbeids- og vurderingsformer forankret i bedriften. Bedriftene vektlegger *autentisitet* i vurderingen. Det handler om at handlingene som skal vurderes skal springe ut av det daglige arbeidet og reelle arbeidsoppgaver (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2008).

I det følgende rettes fokus mot de uformelle vurderingsformene underveis, forankret i det daglige arbeidet som lærlingen og læringen er innvevd i. Først, formativ vurdering er rettet mot å utvikle og forbedre handling. Denne vurderingsformen kontrasteres gjerne til såkalt summativ vurdering som vurderer sluttproduktet av en aktivitet, ofte i form av en eksamen eller test (Tanggaard, 2004). Formativ vurdering forankret i det daglige arbeidet kan ha mange ulike uttrykk, som for eksempel et anerkjennende nikk, en klapp på skulderen, ros eller korrektiver fra kollegaer og leder. Slike vurderingsformer anses som konstituerende for læring, mestring, motivasjon og anerkjennelse. Disse formative underveisvurderingene forstås her som innvevd i det daglige arbeidet og læringen som derigjennom skjer. Videre, ved å anlegge et perspektiv som vektlegger "vurdering som læring", kan vanskelig vurderingsformene adskilles fra arbeids- og læringsaktiviteten – derimot er de dypt integrert. Det finnes en stor litteratur om

hvordan læring og "tilbliving" (becoming) konstituerer hverandre (se f. eks. Colley, James, Tedder & Diment, 2003; Hager & Hodkinson, 2009). Yrkessosialisering i tråd med Berger og Luckmann (1990) ses som en form for styring som fører individene inn i samfunnet, her yrket. Lærlingene møter et sett av normer og verdier i yrkesfeltet, som de skal gjøre seg kjent med og internalisere, altså skape mening og gjøre til sine egne.

I et situert læringsperspektiv betones betydningen av sosiale situasjoner og sosialt situerte handlinger, der læring og kunnskap ikke bare er "noe man har, men der er også noe som former en, og som gir nye muligheter for handling og refleksjon" (Frønes, 1998, s. 32). Lave og Wenger (1991) beskriver denne prosessen der læring ikke ses som *tilegnelse* av kunnskap, men *deltakelse* i sosiale- og praksisfellesskap. Lærings- og den identitetsendrende prosessen analyseres gjennom lærlingens "legitime perifere deltakelse" til gradvis full deltakelse i praksisfellesskapet. Med andre ord, læring, vurdering og identitetsendrende sosialiseringprosesser forstås som tre sider av samme sak, og konstituerer hverandre gjensidig.

Et slikt helhetsperspektiv på læring, vurdering og sosialisering, aktualiserer relevansen av å se lærlingens aktiviteter gjennom en særegen *salgsvurderingslogikk*. Salglærlingene innveves i etablerte logikker i servicearbeid, produksjon, verdiskaping og organiseringen av dette arbeidet. Ulike kausale mekanismer som forbinder middel og mål, er i kjernen av logikkbegrepet. Salgsarbeid, sentrert rundt kunden, vurderes dermed å være kjennetegnet av en distinkt vurderingslogikk som adskiller seg fra, og går utover *vurderingskultur*. Vurderingskultur omtales ofte som normer, verdier og holdninger knyttet til hvordan bedriften oppfatter og praktiserer vurdering. Vurderingslogikk betoner imidlertid det gjensidig avhengige forholdet mellom lærlingen og arbeids- og læringsaktivitetene vedkommende former og formes av. Herigjennom anlegges et perspektiv der lærlingene anses som medkonstruktører i sin egen sosialisering- og identitetsskapende prosess.

Fokuset i artikkelen rettes mot de formative undervisvurderingene forankret i det daglige arbeidet. I det følgende analyseres lærlingenes subjektive erfaringer langs tre akser: kundens rolle, økt tildeling av ansvar og salgsregistrering. Dette på bekostning av et fokus på de mer formelle vurderingsformene knyttet til oppnåelse av læreplanmål på veien mot fagprøven. I analysene fremheves organisatoriske og kontekstuelle faktorer, og deres relevans for å forstå salgsvurderingslogikken og yrkesfaglig identitetsutvikling.

## Har kunden alltid rett?

Salgsarbeidets virke dreier rundt kunden og det å bringe inn penger i kassa. Kundebehandling som definerende for arbeidets karakter impliserer ulike aspekter for arbeid og læring. Hvordan skal kvaliteten på kundebehandlingen og

service vurderes, og hvem er best egnet til å gjøre dette? I store deler av den pedagogiske og fagdidaktiske litteraturen vektlegges betydningen av vurderingskompetanse hos vurderer, enten dette være seg lærer eller instruktør/faglig leder i bedriften, samt sammenheng mellom vurderers vurderingskompetanse og elevens motivasjon (se f. eks. Engh mfl., 2012; Hidi & Renninger, 2006). I læretiden i salgsfaget er det først og fremst kunden, som tredjepart, som gjør hoveddelen av vurderingsarbeidet. Kunden er ikke nødvendigvis en kyndig vurderer, men gir lærlingene like fullt umiddelbar tilbakemelding på servicen de har fått. Intervjuene viste at lærlingene tillegger tilbakemeldinger fra kunden stor vekt og verdi, illustrert ved sitatet fra Andreas som er lærling hos en elektronikkforhandler. Han ble spurt om hva han synes er det mest morsomme på jobb:

Å gjøre en kunde fornøyd. Det å gi god service og selge mye til én kunde. Jeg liker å rette opp en misfornøyd kundes inntrykk. Det er vanskelig, men veldig morsomt. (Andreas, elektronikkforhandler B)

Da lærlingene ble spurt om hvordan de visste at de hadde gjort en god jobb, oppga de kundens umiddelbare reaksjon: *"Hvis kunden er fornøyd, da vet jeg at jeg har gjort en god jobb"* (Tina, kiosk og videoutleie). Mestring og anerkjennelse ble knyttet til kundeinteraksjon. Lærlingene opplevde det som motiverende og gøy når de klarte å gjøre kunden fornøyd – *samtidig* som de skaffet penger i kassa. En lærling i elektronikkforretning A forteller engasjert om da han klarte å snu en misfornøyd kunde om til en fornøyd kunde, og fikk et fast håndtrykk som takk. Kunden var også helt sentral i lærlingenes fortolkning av yrkesrollen, hva det vil innebære å være en salgsmedarbeider og hva som er de viktigste egenskapene en da bør ha. De anså det å se og forutse kundens behov, yte god service og få kunden til å komme tilbake, som helt sentrale deler av arbeidet. En av lærlingene fortalte at hver nye kunde representerte en ny sjanse for å gjøre en god jobb. Kvale (2007) viser hvordan kunden kan fungere som vurderer gjennom såkalt brukerevaluering. Kunden får dermed en rolle som bedømmer av lærlingens arbeid, for eksempel ved at kunden forlater butikken uten å kjøpe noe. Kvale omtaler dette som "evaluering med føttene".

På den ene siden ga kundebehandling rom for kreativitet, der lærlingene kunne prøve ut nye salgsstrategier. Kundeinteraksjon bød på en uforutsigbar lærings- og vurderingssituasjon. Dersom noe ikke fungerte, kunne de korrigere dette og justere kursen til neste kunde. Fornøyde kunder bidrar til at de trygges i sine handlinger og valg. Dette er prosesser som bidrar til å sosialisere lærlingene inn i yrket og praksisfellesskapet. Skule og Reichborn (2000) identifiserer høy eksponering for krav, altså i hvilken grad man er utsatt for krav fra kunder, kollegaer, ledere eller kjeden/konsernet som et forhold som stimulerer læring gjennom arbeidet.

I løpet av det året lærlingene hadde vært i bedriftene, mener både de selv og daglige ledere at de har utviklet seg hva gjelder modning og at de har blitt

dyktigere i sitt arbeid gjennom å ha kommet bedre inn i yrkesrollen. De har fått bedre selvtillit i møte med kunder, og bedre kunnskap om produktene:

Sirklene har utvidet seg, selvtilliten har økt. Det har jeg forandret meg på. Derfor liker jeg å lese om produktene. Det gir meg trygghet. Men det er jo noe jeg må jobbe med selv. Det er ikke noe sjefen kan si. (Andreas, elektronikkforhandler B)

Jeg var jo dum som et brød i begynnelsen. Jeg har blitt mye mer sikker. Jeg kan alle produktene og nesten alle prisene i hodet. (Stine, skjønnhets- og velværeforretning)

I lærlingenes tolkning av yrkesrollen ligger også viktigheten av å være serviceorientert, smile, være høflig og se kundenes behov. Salgsarbeid har trekk av det Hochschild (1983) kaller "følelsesarbeid" (emotional labour). Begrepet favner å "manipulere" egne følelser i interaksjon med kunder, passasjerer, klienter eller brukere. Dette har ofte blitt sett på som noe pålagt og ønskelig fra arbeidsgivers side, og som de ansatte i slike yrker må håndtere. Derimot, som beskrevet av Brockmann (2013), kan dette også innebære positive aspekter, og hjelpe lærlingene inn i salgsyrket, som beskrevet av lærlingen i jernvarehandelen:

Jeg har fått en mer positiv holdning, smiler mer, selv på de verste dagene med de verste kundene. Jeg synes det egentlig er positivt at jeg smiler, er sterk nok til å smile selv om det er kunder med skrikende unger, det har gjort at jeg nå er mindre redd for at kunder skal komme bort å snakke med meg, var jo i butikk tidligere en gang i uka og kom det kunder da så ble jeg veldig nervøs, visste ikke helt hva jeg skulle si der, men her klarer jeg det, føler jeg. (Silje, jernvarehandel)

På den andre siden kan også kundene fremstå som kilde til stress – "særlig når de kommer mange samtidig" (Tobias, sportsbutikk). Lærlingene forteller om at kunden også kan forårsake vanskeligheter og problemer. Da de ble spurt om de hadde opplevd noen vanskelige situasjoner hittil i sin læretid, oppga de fleste situasjoner som involverte kranglete kunder.

Samlet sett, var kundenes umiddelbare tilbakemelding på lærlingenes arbeid noe de selv opplevde som viktig og sentralt for læring – og som hoveddelen av arbeidet. De knyttet selv an til kundebehandling, service, høflighet, smile og evne til å "lese" kundens behov som de viktigste ferdighetene en skulle ha som en god salgsmedarbeider.

Tilbakemeldingsprosessene i salgsfaget fremstår som lite formalisert. Selv om lærlingene gjør kundene fornøyde, betyr ikke det nødvendigvis at de lærer det de skal. Neste avsnitt tar for seg en svært annen form for vurdering – anerkjennende vurdering gjennom gradvis overføring av ansvar for arbeidsoppgaver og arbeidsområder.

## Anerkjennelse gjennom ansvar

Arbeid med gradvis mer tillit gjennom økt ansvar for oppgaver er en form for anerkjennende vurderingsform (Kvale, 2007; Skule & Reichborn, 2000,

Tanggaard, 2004). Lærlingene i salgsfaget fikk i ulik grad ansvar og mulighet til å prøve seg med arbeidsoppgaver utover kundebehandling. I flere av bedriftene fikk lærlingene ansvar for en egen avdeling for et produktsegment som for eksempel avdeling for lyd og bilde i elektronikkforretningen, frukt og grønt i dagligvareforretningen eller kjøkkenavdelingen i jernvarehandelen. Stor grad av tillit ble vist lærlingene. De arbeidet i stor grad selvstendig i møte med kunder og gjennomføring av salg. Dette ble av mange daglig ledere formulert som en eksplisitt strategi, at det var viktig at lærlingene fikk ansvar og utviste selvstendighet og initiativ. I dette ligger det en implisitt faglig vurdering og anerkjennelse (Reegård, 2015a; Wilbrandt, 2003).

Salgslærlingene ble kastet ut i arbeidsoppgavene fra dag én. På den ene siden kan man tenke seg at den konstante eksponeringen for kunder og perioder med stress, bidrar til et såkalt restriktivt læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2003), kjennetegnet av ugunstige læringsvilkår. På den andre siden, viser lærlingintervjuene at ansvaret som kom med kundeinteraksjon og andre oppgaver, var viktig for læring og mestring. En viktig del av læringen er å få ansvar. Ansvar, som en følelse av personlig forpliktelse, kan være på flere nivåer. Det kan handle om ansvar for en kunde, en oppgave eller en avdeling i butikken. Gjennom ansvar kommer tilfredsstillelse og mestring ved å ivareta og fullføre ansvaret (Aarkrog, 2003; Hansen, 2003). Etter hvert som læretiden skrider fram, får og tar lærlingene stadig større ansvar.

Intervjuer: Hvordan har læretiden endret seg fra du startet her?

Lærling: Ja, det blir jo en stor forskjell. De føler jo at jeg kan ta mer ansvar nå. De stoler mer på deg, da. (Thomas, elektronikkforretning A)

Lærlingenes ansvarsområder varierte. Silje, lærlingen i jernvareforretningen og lærlingen i elektronikkforretning B hadde klart definert ansvar for hver sine avdelinger i butikken, henholdsvis kjøkken- og lyd og bilde-avdelingen. Førstnevnte lærling hadde i tillegg ansvar for å bestille inn varer til sin avdeling. Andre lærlinger fikk ansvar for å lage salgsutstillinger eller utarbeide kampanjer. I kiosk- og videobutikken ønsket daglig leder at lærlingen skulle lære alle oppgavene som falt under daglig leders ansvar. Dette gjaldt blant annet å bidra til å sette opp lister for hvem som skulle jobbe når. Ansvaret som ble gitt til lærlingene var i ulik grad del av en gjennomtenkt eller planmessig opplæringsstrategi fra daglig leders side. Mange var imidlertid opptatt av at lærlingen skulle være selvstendig, slik at "man ikke behøvde å løpe etter dem med en pekefinger" (Arne, daglig leder sportsbutikk). Utvalget bestod i hovedsak av lærlinger som er motiverte, interesserte og dyktige. Dette kan være lærlinger som selv oppsøker ansvar og tar initiativ, og som det er enkelt å gi ansvar til. Samtidig var lærlingene situert i et tillitsfullt læringsmiljø, der de opplevde at de kunne spørre om råd og hjelp, dersom de hadde behov for det. Overføring av ansvar henger tett sammen med

organiseringen av salgsarbeidet i butikkene. For det første bestod butikkene av relativt flat struktur, der lederen gjennomførte mange av de samme oppgavene som de øvrige ansatte. Videre arbeidet lederne tett på lærlingene i det daglige arbeidet. Dette innebar at det kunne være enklere for lederne å delegere ansvar til lærlingene, da de samtidig kunne være tett på for å støtte og kontrollere. For det andre, bestod praksisfellesskapene i hovedsak av andre unge (ofte deltidsansatte). I større grad gjaldt dette i dagligvarebutikken, sportsbutikken og skjønnhets- og velværeforretningen – enn i bilforhandleren og sportsbutikken. I de sistnevnte var de ansatte i hovedsak voksne som arbeidet fulltid. Dette betyr at lærlingen mange steder kunne være den eneste, eller en av få, som arbeidet fulltid, og fikk med dermed raskt mer ansvar.

Dette viser hvordan fullføring og mestring av gradvis økende ansvar bidrar til å fremme engasjement om egen opplæring og arbeid – noe står på spill – som igjen bidrar til utvikling av yrkesfaglig identitet og tilknytning til praksisfellesskapet. I et motsetningsforhold til den tillitsfulle, anerkjennende vurdering som beskrevet i det ovennevnte, står praksisen med registrering av summene lærlingene selger for på månedlig basis.

## Vurdering som kontroll

Lærlingene fikk ingen forskjellsbehandling sammenlignet med de øvrige ansatte i noen retning. De fleste butikkene i utvalget praktiserte såkalt salgsregistrering. Det betyr at hver ansatt så vel som lærling, registrerte seg i kassa før varer ble slått inn, slik at denne salgssummen ble målt og presentert i et datasystem. Dette systemet var transparent i den forstand at andre ansatte og ledelsen kunne gå inn og se alles salgssum periodisert på dag, uke og måned. Enkelte lærlinger beskriver denne målingen som en motiverende faktor. Disse mente at det var på sin plass at ens salgssummer ble registrert og målt: "ja, det skulle bare mangle" (Jens, dagligvarebutikk). Elektronikkforhandleren delte ut premier (for eksempel en flaske vin eller et gavekort i butikken) til den beste selgeren hver måned, men ingen av butikkene koplet resultater på salgsregistreringen med lønn.

Det er gøy å gå inn og se hvor mye en har solgt for i måneden. Men jeg tar det mest som en konkurranse med meg selv. (Jon, elektronikkforhandler B)

De fleste lærlingene opplevde at dette var en helt grei praksis, noe som hørte med. For andre fungerte det derimot ikke like motiverende. Kanskje særlig for de lærlingene som ikke solgte for like store summer som andre ansatte, eksemplifisert gjennom sitatet fra Andreas i den ene elektronikkforhandleren:

Akkurat den konkurransen bryr jeg meg ikke så mye om. Du får tross alt timelønn og du skal jobbe hele tiden. Men det er viktig å ha fornøyde kunder.

Andreas mener at man skal stå på uansett, ikke fordi man skal vinne en konkurranse. Han fortalte at selv om man ikke nødvendigvis fikk registrert så store salgssummer, kunne det være vel så viktig å sørge for at en kunde vil komme tilbake til butikken senere. Det symbolske arbeidet (Lamont & Molnár, 2002) som Andreas utviser, gjør at han lettere kan stå i den situasjonen at hans salgstall kunne være lavere enn andre ansattes. Innholdet i denne formen for vurdering blir dermed frakoplet lærlingens subjektive fortolkning av det viktigste ved arbeidet og læringen.

Slik salgsregistrering kan analyseres som en form for vurdering, der lærlingene kan sammenligne seg selv med andre. Denne vurderingsformen kan sammenlignes med karakterer fra skolebasert læring. Lærlingene får et uttrykk (salgssum) som vurdering og bedømming for den jobben de har gjort. Dette kan ses som en resultatorientert vurderingsform, og den kan virke disiplinerende. På den ene siden kan salgsregistreringen fortolkes som et uttrykk for ledernes behov for kontroll og oversikt over de ansatte og lærlingen. Tanggaard (2004) beskriver hvordan en slik vurderingsform oftere benyttes når det er lang avstand mellom vurderer og den som skal vurderes. Dette er derimot ikke tilfelle i salgsbedriftene, da lederne arbeider tett på lærlingene. Videre kan slik salgsregistrering tolkes som uttrykk for en mer omseggripende tendens knyttet til innføring av ulike typer "prestasjonsevaluerende verktøy", der de ansattes arbeid og produksjon skal reguleres og kontrolleres. Salgsregistrering kan relateres til yrkessosialisering på ulike måter. På den ene siden kan det virke motiverende, og lærlingene opplever seg som del av praksisfellesskapet på lik linje med de øvrige ansatte. På den andre siden kan lave salgssummer føre til at lærlingene orienterer seg mot andre aspekter av innholdet i opplæringen for å rettferdiggjøre handlinger, begrunnet med at det er ikke bare å selge mest mulig som gjelder. Service og kundebehandling handler om noe mer utover dette.

## Diskusjon

Denne artikkelen har analysert tre svært ulike former for vurdering forankret i det daglige arbeidet i salgsfaget i Norge: kundens rolle i vurdering, samt formativ vurdering gjennom ansvar og tillit som lærlingene får på den ene siden gjennom gradvis overføring av ansvar, og salgsregistrering som vurderingsverktøy for kontroll og styring på den andre siden. Den internasjonale litteraturen om salgsarbeid betoner hvordan forholdet mellom ledelsens kontroll og kundenes krav utgjør hovedkilden til stress for de ansatte i detaljvarehandelen (Bélanger & Edwards, 2013; Korczynski, 2009). Artikkelen argumenterer for relevansen av å forstå varehandelens logikk for å gripe de ulike vurderingspraksisenes betydning for lærlingene og deres sosialiseringssprosess inn i salgsfaget. Artikkelen har argumentert for at detaljvarehandelen er kjennetegnet av en distinkt vurderingslogikk sammenlignet med læretid innen andre sektorer av arbeidsmarkedet.

Interaktivt servicearbeid som har kunden som omdreiningspunkt medfører at de tradisjonelle vurderingsaksene mellom vurderer (instruktør/faglig leder) og lærling må refortolkes. Lærlingene tillegger vurderingen fra kundene stor vekt, og anså fornøyde kunder som en innebygd del av arbeidets natur.

På den ene siden fører den svake institusjonaliseringen av salgsfaget til en "skolsk" dominans (Nore & Lahn, 2014) i den skolebaserte yrkesrettede utdanningen – koplingen til arbeidslivet virker fjern i den daglige undervisningen. På den andre siden får den svake institusjonaliseringen av salgsfaget som lærefag uttrykk gjennom et produksjonsfokus, kanskje på bekostning av et pedagogisk fokus. Lederne på sin side har lav formalisert vurderingskompetanse og liten erfaring med å ha ansvar for lærlinger. Derimot har de lang erfaring med å lære opp nye (unge) ansatte i en sektor med høy turnover. Det at lærlingene selger mye, betyr ikke nødvendigvis at de også lærer mye. Med andre ord, vurderes hva de lærer eller hva de selger?

For det andre er den salgsspesifikke vurderingslogikken kjennetegnet av at lærlingene tidlig får mye ansvar. Dette kan tolkes som en anerkjennende vurderingsform. Lærlingene blir tatt på alvor, og får reelle arbeidsoppgaver med risiko og gevinst. Mestring og fullføring av ansvaret og tilliten de får bidrar til å integrere dem i arbeidsfellesskapet og derigjennom fremmer yrkessosialisering.

For det tredje, og i kontrast til den tillitsfulle gradvise overføringen av ansvar, innebærer salgsvurderingslogikken at lærlingene konstant vurderes basert på hvor store summer de har solgt for. På den ene siden opplever lærlingene at dette virker motiverende. På den andre siden kan lave salgssummer før til at lærlingene distanserer seg fra yrket de er på vei ut i, da salgsregisteringen gir dem "dårlige karakterer" som kan virke demotiverende. Samtidig viste intervjuene at en lærling i stedet orienterte seg mot, og identifiserte seg med andre aspekter ved salgsyret, da salgssummen ble lav.

Formativ vurdering og dets rolle i yrkessosialisering og faglig identitetsutvikling kan bidra til å skape følelse av tilhørighet til et fellesskap, yrkesstolthet, interesse og motivasjon. Dette kan fungere som integrerende betingelser i en utdanning ellers preget av høyt frafall. Hvorvidt de unge viser interesse for utdanningen og yrkesfeltet, og får bekreftet sine bestrebelser gjennom vurderingspraksiser, har implikasjoner for læringsmotivasjon – både i skole og bedrift (Reegård, 2015b).

Fokuset på vurderingslogikker framfor vurderingspraksiser handler om å gripe forhold innebygd i salgsarbeid med butikken som læringsarena og arbeidsplass – som har ulike vurderingspraksiser som uttrykk, framfor som sitt utgangspunkt. Denne artikkelen har vist relevansen av å forstå denne særegne logikken med et aktivt aktørperspektiv for å forstå de ulike yrkessosialiseringsprosessene som finner sted. Mer kunnskap er imidlertid savnet for å bedre fange betydningen av ulike vurderingsformer i kundeeksponerte sektorer, og hvordan vurdering som læring kan styrke den yrkessosialiserende prosessen.



## Slutnoter

<sup>1</sup>Prosjektperioden strakk seg fra 2011–2015, og var finansiert av Utdanningsdirektoratet. Studien ble gjennomført i samarbeid mellom NIFU, Universitetet i Bergen, Fafo og daværende Høgskolen i Oslo og Akershus.

<sup>2</sup>Se Olsen mfl. (2014) for mer om metode.

## Om forfatteren

**Kaja Reegård**, PhD Sosiologi er forsker ved NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hennes forskningsinteresser kretser rundt fagopplæringsystemet, frafall fra videregående opplæring og overganger fra utdanning til arbeid.

## Referanser

- Aarkrog, V. (2003). Læring i detaljhandel. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskab: At lære gennem arbejde* (s. 43–54). København: Akademisk Forlag
- Bélanger, J. & Edwards, P. (2013). The nature of front-line service-work: Distinctive features and continuity in the employment relationship. *Work, Employment and Society*, 27(3), 433–450.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Bore, L., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A.H. (2012). *Internopplæring i varehandelen*. Fafo-rapport 2012:23. Oslo: Fafo.
- Brockmann, M. (2013). Learning cultures in retail: Apprenticeship, identity and emotional work in England and Germany. *Journal of Education and Work*, 26(4), 357–375.
- Colley, H., James, D. Tedder, M. & Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471–496.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34–45.
- Ecclestone, K. (2007). Commitment, compliance, and comfort zones: The effects of formative assessment on vocational education students’ learning careers. *Assessment in Education*, 14(3), 315–333.
- Eng, R., Dobson, S., Sandvik, L.V., Gamlem, S.M., Engvik, G., Hartberg, E. & Tellefsen, (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet 30. september 2020 fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_5.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf)
- Friche, N. (2010). *Erhvervsskolers evalueringspraksis: Intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Ph.D-afhandling, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. & Kirschner, P.A. (2008). Authenticity is in the eye of the beholder: Student and teacher perceptions of assessment authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 401–412.

- Hagen, A., Nadim, M. & Nyen, T. (2010). *Fagopplæring på nye felt: En kartlegging av virksomhetenes holdninger til nyere fag i tjenesteytende virksomhet*. Fafo-rapport 2010.12. Oslo: Fafo.
- Hager, P. & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638.
- Hansen, R. (2003). Læring gjennom øget ansvar i en sportsbutikk. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap: At lære gjennom arbeide* (s. 55–68). København: Akademisk Forlag.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialisation of human feeling*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Høst, H., Seland, I. & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring: En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole*. NIFU-Rapport 16/2013. Oslo: NIFU.
- Jordfald, B. & Mühlbradt, M. (2015). *Arbeidskraftbehov ved søndagsåpne butikker*. Fafo-notat 2015:03. Oslo: Fafo.
- Klotz, V.K., Billett, S. & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: Formation and relevance of vocational identity for vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(6), 1–20.
- Korczynski, M. (2009). The mystery customer: Continuing absence in the sociology of service work. *Sociology*, 43(5), 952–967.
- Kvale, S. (2007). *Vurdering i skole – vurdering i bedrift*. Presentasjon ved Landskonferansen 2007, Vurdering for/av læring, Utdanningsdirektoratet, Oslo, 1.–2. november 2007.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meld. St. 20. (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nore, H. & Lahn, L. (2014). Innhold og vurdering i bedriftsopplæringen. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på opplæringen i bedrift* (s. 85–100). Rapport 3, Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 12/2014. Oslo: NIFU.
- Nyen, T., Skålholt, A. & Tønder, A.H. (2015). Fagopplæring som vei inn i arbeidslivet. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 173–229). Sluttrapport, Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Oslo: NIFU.
- Olsen, O.J. & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på skoleopplæringen* (s. 17–72). Rapport 2, Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 21/2013. Oslo: NIFU.

- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2014). På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på opplæringen i bedrift* (s. 17–83). Rapport 3, Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 12/2014. Oslo: NIFU.
- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 83–144). Sluttrapport, Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Oslo: NIFU.
- Reegård, K. (2017). 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. (2015a). Diversity of occupational orientations in Sales Vocational Education and Training. *Journal of Education and Work*, 29(6), 668–706.
- Reegård, K. (2015b). Sales assistants in the making: Learning through responsibility. *Vocations and Learning*, 8(2), 117–133.
- Skule, S. & Reichborn, A. (2000). *Lærende arbeid: En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Fafo-rapport 333. Oslo: Fafo.
- Tanggaard, L. (2004). Evaluering som regulering af læring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6(4), 56–75.
- Thornton, P.H, Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford: Oxford University Press.
- SSB. (2018). *Næringenes økonomiske utvikling*. Hentet 30. september 2020 fra <https://www.ssb.no/naringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram*. Søkertall videregående opplæring – analyse. Tabell skoleår 2015, søkere Vg1 skole Service og samferdsel. Hentet 30. september 2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Yrkesfaglige utdanningsprogram fra høsten 2020*. Hentet 30. september 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag-og-yrkesoppleringen/>
- 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. Rapport 26/2012. Oslo: NIFU.
- Wilbrandt, J. (2003). Lærlinge i bevegelse: Mellom skole og virksomhet og fra lærling til svend. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap: At lære gjennom arbejde* (s. 201–218). København: Akademisk Forlag.



# Yrkeslärares bedömningar i gränslandet mellan skola och arbetsliv: Utifrån studier av svensk gymnasial lärlingsutbildning

(VET teachers' assessments in the borderland  
between school and work: Based on studies of  
Swedish upper secondary apprenticeship education)

Ingrid Berglund

Göteborgs universitet, Sverige ([ingrid.berglund@gu.se](mailto:ingrid.berglund@gu.se))

## Abstract

Based on their dual professional identities, both as a professional and as a teacher, the VET teachers are well familiar with the working conditions in their vocational field and can therefore integrate these conditions into their teaching so that the students also can comprehend the prevailing working conditions. VET-teachers can thus be regarded as border workers between school and working life.

In Swedish upper secondary vocational education, the VET teachers are responsible for following up, assessing and grading students' vocational knowledge regardless of whether the education is carried out at a workplace or at school. Assessing and grading students' knowledge in vocational subjects is the formal assessment assignment of VET teachers. In parallel VET teachers also make informal assessments based on their knowing of the conditions of work and workplaces that vary between different vocations and workplaces. The article highlights how VET teachers border work is manifested in assessment actions in the case of students' transitions between school and workplaces based on studies of the Swedish upper secondary apprenticeship education.

**Keywords:** apprenticeship education, Swedish vocational education, boundary work, assessment actions, informal assessment



## Inledning

Svensk gymnasial yrkesutbildning har länge varit huvudsakligen skolförlagd med kortare arbetsplatsförlagda perioder. Från mitten av 1990-talet och under 2000-talet kom flera försök att återinföra lärlingsutbildning. Genom en större gymnasiereform som genomfördes 2011 blev lärlingsutbildning ett likvärdigt sätt att genomföra en gymnasial yrkesutbildning. Samma läroplaner och kunskapsmål gäller för lärlingsutbildningen som för den skolförlagda utbildningen, men minst 50 procent av utbildningen ska utföras på arbetsplatser genom så kallat arbetsplatsförlagt lärande.

Oavsett om utbildningen genomförs på en arbetsplats eller i skolan har yrkesläraren ansvaret för att följa upp, bedöma och betygsätta elevers yrkeskunskaper (Skolverket, 2011a). Det visar sig vara ett komplext uppdrag för yrkeslärare som behöver balansera mellan dels skolans krav på att eleverna får en bred och likvärdig utbildning i enlighet med läroplanen och kunskapsmålen och dels arbetsplatsernas varierande och specifika produktion och värdering av yrkeskunskaper. Utifrån sina dubbla yrkesidentiteter, både som yrkesperson och som lärare, är yrkeslärare väl förtrogna med arbetslivets villkor inom sitt yrkesområde och kan därför integrera dessa villkor i undervisningen så att eleverna kan formas till att omfatta yrkesvillkoren (Berglund, 2009; Berner, 2010; Köpsén, 2014, 2018; Tsagalidis, 2008). Yrkeslärare kan således betraktas som gränsarbetare mellan skola och arbetsliv (Berner, 2010). Artikeln belyser hur gränsarbetet tar sig uttryck i yrkeslärares bedömningshandlingar vid elevers övergångar mellan skola och arbetsliv utifrån studier av den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2017; Berglund & Lindberg, 2012).

## Bakgrund

I den svenska gymnasiala yrkesutbildningen ska skolans styrdokument och betygssystem ligga till grund för innehållet i hela utbildningen även för det innehåll som genomförs på arbetsplatser (Skolverket, 2011a). Samma behörighetskrav, ämnesplaner, examensmål och yrkesexamen gäller oavsett om yrkesutbildningen genomförs i skolan eller på arbetsplatser. En gymnasiereform som trädde ikraft 2011 (Gy2011) innebar att en så kallad gymnasial lärlingsutbildning infördes som en alternativ väg till den i huvudsak skolförlagda svenska yrkesutbildningen. Kravet för benämningen gymnasial lärlingsutbildning är att minst 50 procent av utbildningen ska genomföras på en arbetsplats från det år som lärlingsutbildningen påbörjas, vilket kan ske under det första, andra eller tredje läsåret (Skolverket, 2011b). Trots att lärlingsutbildning vanligtvis förknippas med ett anställningsförhållande så har den svenska gymnasiala lärlingen vanligtvis status som elev<sup>1</sup> (Berglund m.fl., 2017, Olofsson & Wadensjö, 2011).

Studier som genomfördes under en treårig försöksverksamhet inför reformen Gy2011 av gymnasial lärlingsutbildning visade att upp till 80 procent av innehållet i yrkesämneskurserna kom att förläggas på arbetsplatser om lärlingsutbildningen startades i årskurs 1 (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2014; Berglund m.fl., 2017). När en så stor andel av yrkesämnena ska genomföras på arbetsplatser men följas upp, bedömas och betygsätts av yrkeslärare blir både arbetsplatsens och yrkeslärares förutsättningar centrala för lärlingselevernans villkor och möjligheter att få en utbildning i enlighet med styrdokumentet.

Partssammansatta lärlingsråd inom de olika yrkesprogrammen skulle skapas för att garantera en god kvalitet i lärlingsutbildningen. Råden skulle bland annat ansvara för anskaffningen av lämpliga arbetsplatser och handledare (SFS 2007:1349), men det visade sig att dessa råd inte kom att fungera som avsett (Lemar & Olofsson, 2010). Det saknades också i hög grad arbetsplatser att samverka med i lärlingsutbildningen. Anskaffningen av lämpliga arbetsplatser blev därför en stor utmaning för skolorna och vanligtvis fick yrkeslärarna ta ansvaret för att hitta arbetsplatser utifrån sina egna nätverk för de redan antagna eleverna<sup>2</sup>. I brist på arbetsplatser för alla elever gjorde yrkeslärare sina bedömningar av elevernas förutsättningar att genomföra arbetsplatsförlagd utbildning. Utifrån den bedömningen kunde läraren avgöra vilka elever som skulle få tillgång till de tillgängliga arbetsplatserna. Urvalet blev en viktig uppgift för att upprätthålla goda relationer med arbetsplatserna och för att minimera risken att elever placerades som inte kunde leva upp till arbetsplatsernas krav (Berglund m.fl., 2017).

Ansvaret för uppföljning, bedömning och betygsättning av elevens yrkeskunnande är yrkeslärares även för det innehåll i yrkesämneskurserna som genomförs på arbetsplatser (Skolverket, 2011a). Detta uppföljnings- och bedömningsansvar innebär bland annat att skolan och yrkeslärarna behöver organisera de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen så att eleverna kan utveckla ett yrkeskunnande enligt målen i styrdokumentet. Skolan och yrkeslärarna behöver därför ha kunskap om de samverkande arbetsplatsernas verksamhet och produktion för att kunna avgöra vad de olika arbetsplatserna kan erbjuda i relation till utbildningens innehåll och enskilda elevers uppfattade behov. Ett sådant kartläggnings- och matchningsarbete behöver grundas i en god samverkan mellan skolan, yrkeslärare och arbetsplatsens handledare.

En grundlig dokumentation av innehållet i det arbetsplatsförlagda lärandet anses nödvändig som grund för bedömning och betygsättning enligt yrkesämneskurserna. Detta ställer krav på ändamålsenliga underlag för att kunna dokumentera det yrkeskunnande som eleverna har utvecklat på arbetsplatser utan att läraren har haft möjlighet att närvara. Denna typ av formella bedömningar ställer särskilda krav på lärarens kvalifikationer – eget yrkeskunnande i relation till arbetsplatsens produktion, förmåga att samverka med arbetsplatsernas företrädare för att organisera för utbildningen på arbetsplatsen samt undersöka hur uppföljning och bedömningar kan genomföras på arbetsplatserna. Uppföljningen och

bedömningen av det arbetsplatsförlagda lärandet framstår som ett komplext uppdrag för yrkeslärarna (Berglund m.fl., 2017; Berglund & Lindberg, 2012; Skolverket, 2013; SOU 2011:72).

Studierna av lärlingsutbildningen visade att det också finns en annan typ av bedömningar som utgår från yrkets och arbetsplatsens anspråk. Detta slags bedömningar kan betraktas som informella och riktas oftast mot det som vanligtvis benämns av yrkeslärarna som social kompetens och som varierar mellan yrkesområden men som sällan ges ett specifikt innehåll<sup>3</sup>. Denna typ av informella bedömningar (Berglund, 2015; Berglund & Lindberg, 2012) betraktas inte som relevanta i det formella bedömningsuppdraget, men framstår som ofrånkomliga i samverkan med arbetsplatserna<sup>4</sup>. Arbetsplatsernas uppfattningar om hur elever ska uppträda kan vara avgörande för elevers tillträde och möjligheter till arbetsplatsförlagt lärande (Berglund m.fl., 2014) och för elevers möjligheter att utveckla yrkeskunskande på arbetsplatserna (Tanggaard, 2007; Tanggaard & Elmholdt, 2008). Formella och informella bedömningar kan betraktas som två parallella och delvis överlappande bedömningspraktiker som möts i yrkesutbildningen. Avsikten är att skolans bedömningsgrunder ska vara utgångspunkt för arbetsplatslärandet, men studierna av den gymnasiala lärlingsutbildningen visar att arbetsplatsernas informella bedömningar i hög grad gör sig gällande.

Yrkeslärares dubbla yrkestillhörigheter, dels som lärare och dels som yrkesutövare (Bernier, 2010; Köpsén, 2014) framstår som viktiga för lärares gränsöverskridande arbete mellan skola och arbetsliv. Nylund och Gudmundson (2017) visar att yrkeslärares bedömning av sin egen identitet kan vara främst som lärare eller främst som yrkesperson. Vilken av dessa identiteter som väger tyngst framstår som betydelsefullt för de bedömningarna som yrkeslärare gör i gränslandet mellan skolans och arbetsplatsens värdering av yrkeskunskande.

## Metod och datamaterial

Datamaterialet som ligger till grund för artikeln kommer från flera studier av försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning som genomfördes under åren 2009–2013 på uppdrag av Skolverket (Berglund m.fl., 2014, 2017; Berglund & Lindberg, 2012) samt en studie av lärlingsutbildningen efter Gy2011 reformen som genomfördes 2015 (Berglund, Lumsden Wass & Wärvik, 2016). Studierna har alla haft ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv med syfte till att ge underlag för Skolverkets fortsatta arbete med utvecklingen av den gymnasiala lärlingsutbildningen.

I studierna av försöksverksamheten ingick fyra yrkesprogram: byggprogrammet, elprogrammet, handels- och administrationsprogrammet samt omvårdnadsprogrammet från 23 skolor. I den senare studien av lärlingsutbildningen efter att Gy2011 trätt ikraft fanns 10 yrkesprogram representerade från 15 skolor.

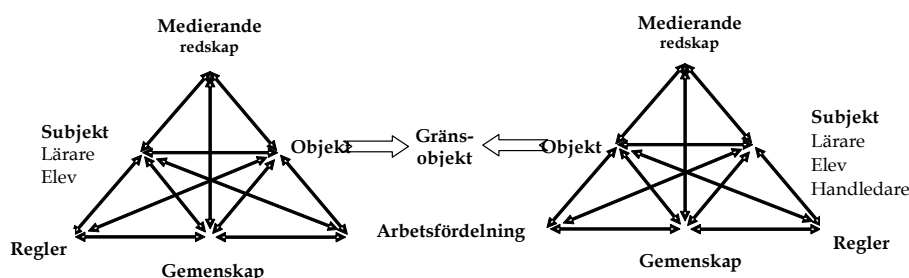


Datamaterialet skapades på ett likartat sätt i alla studier – genom samtal och intervjuer med lärare, elever och handledare samt arbetsplatsbesök där observationer och skuggning av elevers dagliga arbetsuppgifter genomfördes (Czarniawska, 2007). En stor mängd datamaterial producerades, men av särskilt intresse för denna artikel är det datamaterial som handlar om hur lärare resonerar kring placeringen av lärlingselever på arbetsplatser för arbetsplatsförlagd utbildning.

### Yrkesutbildning i skola och på arbetsplats – i skilda verksamheter

Den gymnasiala yrkesutbildningen utgörs som framgått av både skolförlagda och arbetsplatsförlagda delar, där lärlingsutbildningen kan ha så mycket som 80 procent av innehållet i yrkesämnena förlagt till arbetsplatser. Trots att en så stor andel av utbildningen genomförs på arbetsplatser är det ändå skolan som har det formella ansvaret över utbildningsinnehållet. I den svenska yrkesutbildningen ska läroplanen, ämnes- och kursplaner vara utgångspunkt för utbildningen oavsett var den genomförs. Arbetsplatsen förutsätts således att utgöra en arena för skolans utbildningsverksamhet med skolans styrdokument som grund för samverkan såväl innehållsligt som organisatoriskt. I analyser av trepartssamtal finner Andersson (2018) att yrkeslärare också betraktar arbetsplatsen som ett utökat klassrum när de diskuterar hur arbetsplatsen kan erbjuda vägar för att uppfylla innehållet i yrkesämnena. I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv (Engeström, 2001) kan skolan och arbetslivets verksamheter betraktas som två skilda verksamhetssystem med skilda motiv (och objekt) för skolans respektive arbetsplatsens verksamheter (se figur 1). Utbildning kan betraktas som skolans huvudsakliga motiv medan produktion av varor och tjänster framstår som motiv för arbetsplatsernas verksamheter, med utbildning som en biprodukt (Eraut, 2007; Lindberg, 2003). Pryor och Crossouard (2008) använder Engeströms (1987) modell för första generationens verksamhetssystem som redskap för att analysera lärares och elevers roller och relationer i formativ bedömning utifrån skolan som ett verksamhetssystem (se enbart Skola i figur 1). Den formativa bedömningen ses av Pryor och Crossouard (2008) som identitetsskapande och relationell mellan lärare och elever, där läraren och eleven deltar som subjekt i samma verksamhetssystem. Läraren och studenten intar olika positioner som subjekt och i dessa skiften omförhandlas förhållandet mellan lärarens identiteter och studentens identiteter. Följande tre subjektpositioner analyseras för läraren i en skolverksamhet: *som bedömare*, *som ämnesexpert* och *som lärande*. Då yrkesutbildning genomförs inom och mellan olika slags verksamhetssystem (skola och arbetsplats) tas analysen här vidare till att omfatta yrkeslärares gränsarbete och skilda positioner i relation till både skolans och arbetsplatsens verksamheter med användning av Engeströms modell för tredje generationens verksamhetsteori (se figur

1). Fokus kommer främst att ligga på en analys av lärares position som bedömare i gränslandet mellan skola och arbetsliv.



Figur 1. Den tredje generationens verksamhetsteori består av minst två interagerande verksamhetssystem (Engeström, 2001), som samverkar genom ett (potentiellt) gränsobjekt.

I yrkesutbildningens arbetsplatsförlagda delar finns även en eller flera handledare engagerade och som har en mycket viktig funktion för elevernas möjligheter att utveckla yrkeskunskande, och då särskilt i lärlingsutbildningen som till stora delar genomförs på arbetsplatser. Pryor och Crossouards (2008) positioner för yrkesutbildningen kan även omfatta handledares olika positioner på arbetsplatsen i likhet med yrkeslärares. Eleven intar också olika positioner som subjekt på arbetsplatsen och i skolan och kan betraktas som en gränsöverskridare som i stor utsträckning lämnas att på egen hand integrera lärande på arbetsplatsen med skolans yrkesämnen (Berglund m.fl., 2017). Sappa och Apprea (2014) visar att yrkeslärare, lärlingselever och arbetsplatshandledare i lärlingsutbildningen också har olika föreställningar om lärande i skola och i arbetsliv, vilket innebär att det finns olika motiv för dessa aktörers deltagande och utformningen av samverkan. Andersson (2018) visar också att det uppstår spänningar mellan att betrakta arbetsplatsens verksamhet som skola eller som arbete, men att trepartssamtalet där eleven, läraren och arbetsplatsens handledare i samtal följer upp lärlingselevs arbetsplatsförlagda lärande kan fungera som ett potentiellt gränsobjekt för att gemensamt skapa en integrerad läroplan för yrkesutbildningen.

Som yrkeskunniga och med erfarenheter från arbetslivet transformerar yrkeslärare arbetslivets förutsättningar i skolans yrkesutbildning och kan enligt Berner (2010) betraktas som gränsarbetare som på olika sätt ger stöd till elever för att de ska klara av yrkeskraven i arbetslivet. Ett sätt är att rekonstruera arbetslivets villkor i skolan vilket kan ta sig olika uttryck och kan innebära att lärarna sätter produktionen före utbildningsmålen (Berglund, 2009; Fjellström 2017). Det kan finnas anledning att anta att prioritering av produktionen är mer framträdande på arbetsplatser där olika former av produktion är verksamhetens objekt.

## Yrkeslärares gränsarbete mellan skola och arbetsliv

Gränsarbetet medför att kunna överbrygga olika motsättningar mellan skolans och arbetslivets skilda synsätt och verksamheter i strävan att finna gemensamma intressen för utbildningens genomförande. I samverkan med arbetslivet i yrkesutbildningen, och med ansvaret för anskaffning av arbetsplatser till eleverna, blir yrkesläraren förtrogen med vad de olika arbetsplatserna kan erbjuda för yrkesutbildningen, men också vilka förväntningar arbetsplatserna har för att elever ska ges tillträde till arbetsplatsförlagt lärande (Berglund, m.fl., 2017). Genom yrkeslärares dubbla yrkesidentitet (Köpsén, 2014) kan både arbetsplatsens och skolans verksamheter kännas förtroliga, vilket kan ta sig uttryck i att yrkeslärare behöver balansera mellan skolans utbildningsmål och arbetsplatsens krav och behov. Att yrkesutbildningen kan erbjuda arbetsplatserna lämpliga elever framstår som ett gemensamt intresse mellan skolan och arbetsplatserna. Placeringen av elever på olika arbetsplatser är en situation där yrkesläraren måste ta hänsyn till de olika krav som arbetsplatserna ställer på elever för att ge dem tillträde för arbetsplatsförlagt lärande (Berglund m.fl., 2014, 2016). Fördelningen av arbetsplatser till eleverna sker dels utifrån lärarens kännedom om arbetsplatsernas förhållanden (produktion och handledning) och elevernas varierande förutsättningar – ett komplext matchningsarbete.

Att kunna rekrytera personal för det specifika företagens produktion genom lärlingsutbildningen framstår i studierna av lärlingsutbildningen (Berglund m.fl., 2017) som arbetsplatsernas främsta intresse av att delta i lärlingsutbildningen. Rekrytering till yrkesområdet generellt framträder också som en viktig anledning att ta emot lärlingselever, men även viljan att göra en insats för ungdomars möjlighet att komma ut i arbetslivet anges som en anledning till arbetsplatsernas engagemang (Berglund m.fl., 2014).

## Yrkeslärares positioner i gränsarbetet mellan skola och arbetsliv

I det följande analyseras yrkeslärares olika positioner som bedömare och som ämnesexpert utifrån gränsarbetet mellan skola och arbetsliv i gymnasial yrkesutbildning.

### *Yrkesläraren som bedömare*

Yrkeslärares gränsarbete tar sig också olika uttryck i bedömningshandlingar, där det handlar om att balansera i mötet mellan två parallella bedömningssystem – det formella (skolans) och det informella (arbetsplatsens). När yrkeslärare svarar på frågor om bedömning så associerar de vanligen svaren till sitt myndighetsuppdrag som ansvariga för bedömning och betygsättning utifrån skolans bedömningssystem. De informella bedömningarna är inte uppenbara som bedömningar för lärarna, trots att det framkommer att arbetsplatsens bedömningar kan påtalas av lärarna som viktigare. I det sammanhanget kopplas arbetsplatsernas

krav oftast till skolans och lärarens syn på uppdraget att utbilda anställningsbara elever (Berglund & Lindberg 2012, Berglund m.fl., 2016).

Som gränsarbetare har yrkesläraren som framgått två skilda utgångspunkter att ta hänsyn till i bedömningsarbetet, dels i förhållandet till skolans värderingssystem av kunskap, dels till arbetslivets sätt att värdera kunskap. Som gränsarbetare måste läraren balansera mellan dessa värderingssystem, både som skolans företrädare och som yrkeskunnig som under sitt tidigare yrkesutövande har formats in i yrkets förhållningssätt.

I positionen som bedömare använder läraren enligt Pryor och Croussouard (2008) sin kännedom om bedömningskriterierna och i den egenskapen är läraren i en hierarkisk position i förhållande till eleven till skillnad från vid kamratbedömning som sker mellan elever eller arbetskamrater i mer likvärdiga positioner. I relation till yrkeslärarens bedömningsarbete av det arbetsplatsförlagda lärandet måste hänsyn tas till handledarens position då yrkesläraren även ska tillvarata handledarens värdering av elevens yrkeskunnande i den formella bedömningen och i betygsättningen. Både hierarkiska och kamratliga positioner synliggörs mellan yrkesläraren, handledaren och eleven. Som skolans representant har yrkesläraren befogenhet att utifrån yrkesämneskursernas kunskapskrav och betygsriterier bedöma och betygsätta elever, men det är långt ifrån säkert att denna formella auktoritet gör sig gällande på arbetsplatsen. Handledarens position ger denne möjlighet att bedöma eleven utifrån arbetsplatsens och produktionens krav på yrkeskunnande, vilket ofta uttrycks i termer av anställningsbarhet på den specifika arbetsplatsen.

I uppföljnings- och bedömningsarbetet finns en dominerande idé om att en kollegial bedömning av de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen ska genomföras som trepartssamtal där läraren, handledaren och eleven samtalar om bedömningen. Studierna av lärlingsutbildningen visade att sådana trepartssamtal inte förekom så ofta som planerat och att parterna inte var likvärdigt delaktiga. En vanlig synpunkt från lärarna var att handledaren i ett trepartssamtal inte framförde kritiska synpunkter på elevens yrkeskunnande. Det kunde enligt lärarna bero på att handledaren och eleven hade utvecklat en lojalitet som arbetskamrater. Flera yrkeslärare ifrågasatte därför om trepartssamtalet kunde ge en rättvisande bild av lärlingselevernas yrkeskunskaper. Vidare framkom att handledarna i regel inte kände till skolans bedömningspraktik – vad som ska bedömas och hur. Eleverna å sin sida hade svårt att påverka bedömningen och hade oftast en diffus uppfattning av vad som skulle bedömas och vad som låg till grund för bedömningen (Berglund m.fl., 2017; Berglund & Lindberg, 2012).

#### *Yrkesläraren som ämnesexpert*

Enligt Pryor och Crossouard (2008) har läraren i skolan en position som ämnesexpert både gällande kunskap om ämnet och hur undervisningen av ämnet kan organiseras och genomföras. Lärararbetet inom lärlingsutbildningen handlade i

stor utsträckning om att organisera för placering av elever på arbetsplatser, att lösa akuta händelser och att följa upp elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Arbetsuppgifter som yrkeslärarna inte alltid uppskattade eller var utbildade för. Lagström (2012) synliggör att lärlingslärare har ett läraruppdrag som till stora delar skiljer sig från det de utbildat sig för och att lärarna saknade stöd och förståelse för uppdraget.

För att följa upp, bedöma och betygsätta elevers yrkeskunnande på arbetsplatserna krävs att yrkeslärare är ämnesexperter inom det yrkesområde som gäller för den aktuella yrkesutbildningen. I studierna av lärlingsutbildningen (Berglund m.fl., 2017; Berglund & Lindberg, 2012) framkom att lärlingslärarna långt ifrån alltid hade tillräckliga didaktiska kunskaper, då många av dem varken hade en lärarutbildning eller adekvat yrkeskunnande för det yrke som de skulle bedöma och betygsätta. I de fall där lärlingsläraren saknade adekvat yrkeskunnande inom det aktuella yrket kom lärarens position som ämnesexpert att bli helt underordnad och beroende av handledarens yrkeskunnande.

### Yrkesläraren som gränsvakt (gatekeeper) mellan skola och arbetsliv

Med användning av verksamhetsteori (se figur 1) och begreppet gränsarbetare kan ytterligare en position för yrkesläraren synliggöras i gränsarbetet mellan skola och arbetsliv – en position som gränsvakt (gatekeeper) när det gäller att matcha elev mot arbetsplats. Lärarens position som gränsvakt kan analyseras i likhet med positionerna i skolan och på arbetsplatsen. Läraren har som gränsvakt att ta hänsyn både till de behov eleven uppfattas ha, men också till arbetsplatsens villkor för att ta emot eleven. Som ämnesexpert kan gränsarbetet innebära att avgöra vilka arbetsplatser som kan erbjuda de bästa förutsättningarna att utveckla sitt yrkeskunnande för olika lärlingselevers uppfattade behov.

... man får en kunskap om olika arbetsplatser. Var elever med vissa ambitioner kan placeras, genom att man får kunskap om arbetsplatsen. (Yrkeslärare, handels- och administrationsprogrammet)

Samverkan bygger på frivillighet och ingen arbetsplats kan tvingas ta emot en elev som de inte vill acceptera, vilket innebär att lärarens och arbetsplatshandledarens informella bedömningar av elevers förmågor i relation till arbetsplatsens krav synliggörs i denna gränsövergång från skola till arbetsliv. Tillsammans utgör dessa bedömningar ett slags inofficiell godkändgräns för att få tillträde till arbetsplatsen.

I studierna av lärlingsutbildningen framkommer ett flertal exempel som kan kategoriseras till tre typfall där yrkeslärarens informella bedömningar av elevers mognad och individuella förutsättningar att klara det arbetsplatsförlagda lärandet blir avgörande för att få tillträde till en arbetsplats.

*Elever som har ordnat en lärlingsplats på egen hand*

Flertalet av yrkeslärarna framhåller att den bästa lösningen för placering av elever på lämpliga arbetsplatser är i de fall när eleverna har ordnat arbetsplatsen på egen hand. Det kan röra sig om arbetsplatser som eleven har kontakt med sedan tidigare och som då uppfattas ha ett personligt band till eleven. I dessa fall godkänns både den föreslagna arbetsplatsen och eleven regelmässigt av yrkesläraren för genomförande av det arbetsplatsförlagda lärandet. En sådan lösning innebär även att uppföljningen av elevens utveckling av yrkeskunskande på arbetsplatsen underlättas genom att arbetsplatsen tar ett stort ansvar för eleven genom den ömsesidiga överenskommelsen mellan eleven och arbetsplatsen. Lärarna berättar att de inte heller behöver prioritera uppföljningen på dessa arbetsplatser till förmån för mer behövande elever i brist på tid för arbetsplatsbesök.

*Elever som erbjuds en lärlingsplats av skolan*

Det andra typexemplet som gäller för flertalet av lärlingseleverna avser de fall där skolan erbjuder en arbetsplats till eleven, vanligtvis genom yrkeslärares egna nätverk inom yrkesområdet, eller genom att skolan använder befintliga kontakter med arbetsplatserna.

Det optimala hade varit om man hade haft kontakter med företagen innan så man hade vissa platser att erbjuda. Innan lärlingsutbildningen drog igång så hade vi ett möte med de här branscherna, men de vill ju ha ett namn och träffa en elev för att se om det stämmer [om arbetsplatsen vill acceptera eleven som lärling]. (Yrkeslärare, byggprogrammet)

För att få tillgång till erbjudna arbetsplatser har eleverna bedömts som tillräckligt mogna av yrkesläraren för att klara av arbetsplatsens förutsättningar. För att få tillträde kan även en bedömning av eleven från arbetsplatsens handledare bli aktuell – en bedömning som kan ske på olika sätt. En handledare vid ett större måleriföretag berättar att han alltid träffar eleven och den första bedömningen görs utifrån elevens handskakning – om den är fast och beslutsam så ger det ett positivt första intryck, därefter undersöks elevens intresse för yrket. Kortare anställningsintervjuer med elever innan de ges tillgång till utbildning på arbetsplatsen är en annan form för arbetsplatsernas bedömning som är vanlig inom handels- och administrationsprogrammet. Arbetsplatsen kan också ges en prøvotid med rätt att återsända lärlingseleven till skolan om eleven inte sköter sig enligt arbetsplatsens bedömning.

*Elever som bedöms som omogna och som kan nekas tillträde till en arbetsplats*

Det sista typfallet gäller elever som av yrkesläraren bedöms som alltför omogna för tillträde till en arbetsplats och som av läraren anses behöva ytterligare en tid i skolan för att kunna placeras på en arbetsplats. Dessa elever beskrivs av lärare som elever som inte kommer i tid och inte sköter sig i skolan, liksom elever som

inte visar intresse av utbildningen och yrkesområdet. Hit räknas också elever som är i behov av särskilt stöd och som har det socialt problematiskt.

En del elever behöver ett år på skolan för att få lite mer fast mark under fötterna och förstå vad de handlar om. Man gör dem säkert en otjänst genom att de ska ut och trassla på företagen och må dåligt. ... det blir destruktivt. (Yrkeslärare, byggprogrammet)

Det gäller att rädda eleven. Det är ju trasiga elever. De är inte mogna att sitta på skolbänken och inte att sköta arbetet. Då måste vi hjälpa dem. (Yrkeslärare, handels- och administrationsprogrammet)

Ett vägande skäl till att dessa elever inte ges tillträde till en arbetsplats är att de enligt lärarna skulle kunna riskera att skolan förlorar arbetsplatsen som samarbetspartners.

Även om man väldigt gärna vill värna om dom så spolierar dom ofta praktikplatser för oss. Därför försöker vi få dem redo. Dom måste vara ute minst 50 procent och de eleverna måste ju ut snart för att få sin utbildning. (Yrkeslärare, omvårdningsprogrammet)

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

Det finns ju företag som har överseende med såna saker och dom kan ju vara guld värda i ett sånt läge. Att dom kan tolerera att nån försover sig en gång i veckan i princip. (Yrkeslärare, byggprogrammet)

Eleverna kan också ges möjlighet att pröva en arbetsplats, under särskilda omständigheter. Det kan handla om att erbjuda arbetsplatsen en provotid eller att yrkesläraren har kontakt med en handledare som erfarenhetsmässigt bedöms ha god hand med svårplacerade elever. Det kan vara handledare som själva har haft det trassligt i sin ungdom eller som har egna barn med liknande svårigheter.

Man ska vara medveten om vad det kommer för kille och göra ett tappert försök. Det kan behövas i vissa fall att man är hem och hämtar dom för att det ska funka. Alla kanske inte kan ta emot dom [...] Jag är ju själv en sån där strulpelle från början. Det här är min payback tillbaka. (Handledare på byggprogrammet)

## Sammanfattande diskussion

Artikeln har belyst yrkeslärares bedömningsarbete i gränslandet mellan skola och arbetsliv med ett särskilt fokus på att lyfta fram de informella bedömningar som görs i gränsövergångar från skola till arbetsliv. Läraren kan i dessa situationer betraktas som en gränsvakt [gatekeeper] i relation till vilka elever som ges tillträde till olika arbetsplatser och som den ansvarige för att matcha elev och

arbetsplats. De krav som ställs för att få tillträde till det arbetsplatsförlagda lärandet som ingår i utbildningen kan betraktas som en inofficiellt upprättad godkändgräns mellan skola och arbetsliv.

I bedömningarna spelar yrkeslärarens dubbla identiteter som yrkesarbetare och som lärare en viktig roll. Genom yrkestillhörigheterna kan yrkesläraren positionera sig på varierande sätt i gränslandet mellan skola och arbetsliv beroende av situationen och den framträdande yrkesidentiteten – som yrkesutövare med prioritering av arbetsplatsens krav eller som lärare där skolans uppdrag sätts främst (Pryor & Crossouard, 2008).

I Engeströms (2001) modell för samverkande verksamhetssystem (se figur 1) kan skolans motiv för verksamheten bedömas vara utbildning och arbetsplatsens motiv produktion. En spänning blir synlig mellan skolans utbildningsuppdrag och de önskemål och krav som arbetsplatserna uttrycker. Yrkeslärare har fått uppdraget att överbrygga denna spänning genom att tillgodose såväl arbetsplatsernas krav på att få tillgång till lämpliga elever som elevernas rätt till en allsidig utbildning enligt skolans styrdokument. Det tar sig uttryck i att lärarna får en position som gränsvakter för att avgöra vilka elever som ska få tillträde till de tillgängliga arbetsplatserna.

I gränslandet mellan skola och arbetsliv kan ett potentiellt gränsobjekt vara matchningen och de villkor för anställningsbarhet, som är såväl implicita som mer uttalade och formella. Enligt Akkerman och Bakker (2011) kan dessa handlingar i gränsövergången mellan skola och arbetsliv betraktas som en särskild gränspraktik (boundary-practice).

Berglund (2009) visar att yrkeslärare inom byggutbildningen fungerar som gränsarbetare mellan byggbranschen och skolans utbildning och att de i utbildningen formar eleverna till det som de uppfattar som yrkets manliga normer och värderingar. Det kan också ses som utbildningens dolda läroplan som reproducerar existerande yrkeskulturer med dess klass- och könsbestämningar (Colley m.fl., 2003). Tanggaard (2006) belyser också hur genus kan bli avgörande för kvinnors möjligheter att få tillträde till en arbetsplats eller till arbetsuppgifter om de bedöms som manliga. Yrkesläraren har en central position som gränsarbetare med sin dubbla identitet som lärare och yrkesperson (Köpsén, 2018; Nylund & Gudmundson, 2017). Vilken av dessa identiteter som betonas kan ha betydelse för lärares bedömningshandlingar som gränsvakt mellan skola och arbetsliv.

Att ha sin yrkesidentitet djupt förankrad i yrkets normer och värderingar kan innebära att lärarna ser som sitt ansvar att bedöma eleverna i relation till arbetsplatsernas villkor, vilket kan få till följd att läraren "filtrerar bort" elever som inte passar in på den specifika arbetsplatsen (Colley m.fl., 2003).

## Slutnoter

<sup>1</sup> En lag har införts efter Gy2011 om gymnasial lärlingsanställning (SFS 2014:421).



<sup>2</sup> Inom vård- och omsorgsområdet fanns det flera exempel på lokala eller regionala organisationer som hade i uppdrag att fördela praktikplatser till olika utbildningsformer som också anskaffade platser för lärlingseleverna. Mot slutet av försöksverksamheten förekom även särskilda lärlingssamordnare med uppgift att rekrytera arbetsplatser.

<sup>3</sup> Det kan också betecknas som nyckelkompetenser (Europeiska kommissionen, 2006), eller som nyckelkvalifikationer, ett begrepp som bland andra används av Tsagalidis (2008) för att definiera vilka generella yrkeskunskaper som behövs oavsett yrke. Dessa nyckelkvalifikationer avser: självständighet, planeringsförmåga, förmåga att organisera och lösa problem, förmåga att lära sig lära, samarbete, kundkontakt, kommunikation och initiativförmåga.

<sup>4</sup> I en enkätstudie av arbetsplatsernas erfarenheter av att ta emot lärlingselever (Berglund m.fl., 2014) gav arbetsplatsernas representanter som svar på frågan om vad de bedömde som viktigt att lära sig inom yrkesområdet mest frekvent följande svar: Att passa tider, att vara intresserad, att kunna grunderna inom yrket och att vara social lyftes fram inom byggprogrammet och elprogrammet. Inom handel betonades kundbemötande, att vara social, att kunna samarbeta och att ha god kundkontakt. Inom vård och omsorg var bemötande, omvårdnad och samarbete viktiga kunskaper som lyftes fram.

## Om författaren

**Ingrid Berglund** är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse finns inom området yrkeskunnande och yrkesdidaktik inom olika yrkesområden i såväl skolförlagt som arbetsplatsförlagt lärande. Bedömning och betygsättning av yrkeskunnande liksom användning av digitala redskap i yrkesutbildning är av särskilt intresse för forskningen. Hon är huvudsakligen verksam inom yrkesläro- utbildningen vid Göteborgs universitet

## Referenser

- Andersson, I. (2018). Workplace learning for school-based apprenticeship: Tripartite conversations as a boundary-crossing tool. I S. Choy, G-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.). *Integration of Vocational Education and Training experiences* (s. 259–278). Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects 29. Singapore: Springer Nature.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandlingar från institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete 4. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berglund, I. (2012). Att vara lärling i gymnasial lärlingsutbildning. I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 167–182). Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2014). *Arbetsgivarnas användning av statsbidraget och erfarenheter av att ta emot lärlingselever*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2017). *Gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv – med utgångspunkt i försöksverksamheten 2008-2014*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 13. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Berglund, I., Lumsden Wass, K. & Wärvik, G-B. (2016). *Samverkan mellan skolan och det lokala arbetslivet inom gymnasial lärlingsutbildning – organisatoriska och didaktiska modeller*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Intern arbetsrapport. Skolverket.
- Berglund, I. & Lindberg, V. (2012). Assessment of vocational knowing: Experiences from the Swedish pilot project with upper secondary apprenticeship 2008–2011. *Bulletin of Institute of Technology and Vocational Education*, 9, 13–24.
- Berglund, I. & Henning-Loeb, I. (2013). Renaissance or a backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. *International Journal of Training Research*, 11(2), 134–149.
- 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
- 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 Education & Training*, 55(4), 471–498.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403–422.
- Europeiska kommissionen. (2006). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande – en europeisk referensram*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapens officiella publikationer.
- Fjellström, M. (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and working life*. Doktorsavhandling. 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. (2018). Yrkeslärares uppdrag mellan skola och arbete. I M. Gustavsson & S. Köpsén (Red.), *Yrkesutbildning – mellan skola och arbetsliv* (s. 45–63). Lund: Studentlitteratur.
- Lagström, A. (2012). *Lärlingslärares – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Doktorsavhandling från Institutionen för vård och hälsa vid Sahlgrenska Akademin. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindberg, V. (2003). *Yrkesutbildning i omvandling: En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Doktorsavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag.
- Nylund, M. & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64–87.
- Olofsson, J. & Lemar, S. (2010). Om lärlingsrådets funktioner. Bilaga 4 i Nationella Lärlingskommitténs betänkande *Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb: Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning*, SOU 2010:75 (s. 283–324). Stockholm: Fritzes.
- Olofsson, J. & Wadensjö, E. (2011). *Lärlingsutbildning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A sociocultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20.
- Sappa, V. & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263–287.
- SFS 2007:1349. *Förordning om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:421. *Lag om gymnasial lärlingsanställning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Gymnasial lärlingsutbildning och arbetsplatsförlagt lärande. Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Gymnasial lärlingsutbildning de tre första åren 2008–2011*. Rapport 373. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Utvecklingen av lärlingsutbildningen*. Rapport 397. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2011:72. *Gymnasial lärlingsutbildning – med fokus på kvalitet!* Slutbetänkande av Nationella Lärlingskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tanggaard, L. (2006). Situated gendered learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 18(4), 220–234.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2008). Assessment in practice: An inspiration from apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 97–116.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandlingar från pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.



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

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

Martina Wyszynska Johansson

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

## Abstract

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

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



## Introduktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Arbetsplatsens läroplan

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

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



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

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

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

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

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

### Den upplevda läroplanen uttrycker elevagens

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

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

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

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

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

### Barn- och fritidsprogrammet i en nordisk kontext

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

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

Tabell 1. Barn- och fritidsprogrammet, nordisk jämförelse.

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

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

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

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

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

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

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

## Metod

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

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

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

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

## Resultat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intervjuare: Får ni visa upp vad ni kan?

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

Intervjuare: Här på inriktningen?

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Elever: Ja.

Elev 1: ”Hon gör sitt arbete”.

Elev 2: Ja, ”noga” typ.

Elev 1: ”Driven ambitiös” (skratt).

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

### *Otydlig återkoppling på yrkesmässig skötsamhet*

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

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

Elev 1: Och försöka improvisera (skratt) lite.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Intervjuare: Vad tittar handledare på?

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

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

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

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

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

Elever: Ja, precis.

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

Elever: Mm.

### *Kundbemötandet – med återkoppling som redskap*

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

Intervjuare: Vad tittar handledarna på?

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

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

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

Elev 4: Man ska vara pigg och glad.

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

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

### Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Sammanfattande slutsats

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

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

## Slutnoter

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

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

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

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

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

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

## Om författaren

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



## Referenser

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

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

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



# Yrkesbevis för godkänt yrkesprov i floristutbildning

(Professional certificate in floristry education)

Camilla Gåfväls

Konstfack, Stockholm, Sverige (camilla.gafvels@konstfack.se)

## Abstract

This article is about vocational knowing in a school context, focusing on teachers' interaction and assessment actions. The empirical data consist of audio-recorded episodes from the assessment of a professional certificate exam, describing how five teachers together assess floral arrangements. The study examines the assessment of a bouquet, and contributes to a discussion about (i) the botanical material's importance in the assessment, and (ii) changes in the assessment conversation's organisation in the form of negotiations; aiming to visualise the vocational knowing and 'dual roles' of the teachers. The analysis highlights how aesthetic abstractions form the content of the conversation, related actions, and what aspects of professional knowing that are expressed relationally between teachers *in situ*. Results from the study show that respect for the material is an important part of vocational floristry knowing.

**Keywords:** assessment actions, professional certificate, floral arrangement, vocational knowing



## Inledning

Den här artikeln handlar om bedömning av yrkesbevis för florister, en form av yrkesprov som är ett frivilligt komplement till gymnasieexamen på hantverksprogrammet i Sverige. Kunskapsprövningen har ingen formell betydelse för gymnasieexamen men är sedan 2013 ett formellt krav för att få göra gesällprov inom floristyrket. I skolan förbereds, under lektionstid, de elever som väljer att genomföra yrkesbevisprovet i slutet av gymnasieutbildningen. Rekommenderad förberedelsetid för provet är 100 timmar, där 50 timmar ska vara lärarledd handledning. Från de skolor som ansluter sig till yrkesbeviset ska minst en floristlärare – från varje skola – bedöma två prov inom ramen för ett läsår; utöver det prov där skolans egna elever bedöms. Studien som presenteras i den här artikeln syftar till att belysa yrkeslärares ”dubbla roller”, som representant för skolan såväl som blomsterbranschen.

Hur lärarna orienterar sig mot vad som bedöms analyseras med intentionen att synliggöra bedömningens innehåll, handlingar och praxis. Sociokulturella antaganden om bedömning ligger till grund för tolkningen av lärarnas interaktion, vilket återspeglar uppfattningen att tradition, minnen och historia bärs upp i samspel med – och genom – den materiella kontexten (Säljö, 2005). Lärarnas bedömningshandlingar (Goodwin & Goodwin, 1994; Lindberg & Löfgren, 2011) uttrycker ställningstaganden som förstås som delar av en socialt organiserad process där tillämpning av semiotiska resurser står i relation till den materiella omgivningen och förkroppsligat kunnande (Goodwin, 2000). Därtill speglar bedömningshandlingar aspekter av lärarnas yrkeskunnande som antas innefatta fler dimensioner än vad det talade och skrivna språket förmår förmedla (jfr Polanyi, 2004).

Artikeln inleds med en kortfattad beskrivning av hur provet för yrkesbevis för florister är organiserat inom ramen för hantverksprogrammet i Sverige. Därefter sätts organiseringen av yrkesbeviset för florister i relation till tidigare forskning om yrkesprov, med utblick till Norge och Finland motiverad av frånvaron av tidigare forskning kring yrkesprov i Sverige.

## Yrkesprov som möjlig del av gymnasieskolans examinationsformer

Yrkesbevisprovet för florister är framtaget och utformat av Floristernas yrkesråd, en intresseorganisation som funnits sedan 2006. På Floristernas yrkesråds webbplats beskrivs innehav av yrkesbevis som ett ”kvitto på att man är anställningsbar som blivande florist”. På samma plats sägs också:

Vår huvudsakliga verksamhet är yrkescertifikat så som yrkesbevis för gymnasiet och YrkesVux, där vi tillsammans med anslutna skolor arbetar för att sätta nivån för ett godkänt examensarbete. Denna examen utgör nivån för att vara anställningsbar som florist. (Floristernas yrkesråd, 2020)

När Floristernas yrkesråd skriver "examensarbete" åsyftas ett avslutande större enskilt arbete som äger rum i slutet av gymnasieutbildningen. Gymnasie-reformen år 2011 införde "gymnasiearbete" (100 timmar) som ett obligatorium för examen på gymnasiet; på yrkesprogram såväl som studieförberedande program. Ett godkänt gymnasiearbete beskrivs av Skolverket som "ett kvitto på att eleven är förberedd [...] för arbete inom ett visst yrkesområde" (Skolverket, 2020).

Även om yrkesbevisprovet inte har någon formell betydelse för betygsättningen i gymnasieskolan blir förberedelserna ofrånkomligen del av kursinnehållet på hantverksprogrammets floristinriktning. Detta eftersom provet regelmässigt är utformat som en integrerad del av undervisningen, samt är förlagt inom ramen för gymnasiearbetet under senare delen av gymnasieutbildningen.

Yrkesbevisprovet består av två delar, beskrivna av Floristernas yrkesråd som "en teoretisk del och en praktisk del". I den teoretiska delen ska eleven med stöd av bildspel, fackspråk, skiss, kalkyl och materialförteckning beskriva den praktiska delen, som består av att eleven tolkar ett redan under förberedelsetiden känt "case" kring en fiktiv beställare och fiktivt tema, i form av två blomsterbinderier.<sup>1</sup> I empirin till den här artikeln skulle eleven som genomför yrkesbevisprovet tillverka en bukett till en artists födelsedag och en dekoration till födelsedagsfesten, med stöd i information om artisten och lokalens utformning. Bedömningen av de deltagande elevernas arbeten utförs vid själva provtillfället av medlemmar i Floristernas yrkesråd, företrädevis floristlärare.

### Utblick mot Norge och Finland

Gymnasial yrkesutbildning i Norge kan – från ett svenskt perspektiv – beskrivas som en hybrid; en modell som bygger på att elever går två år i skolan och sedan är lärlingar i två år. Ansvaret för utbildningen är delat. När lärlingstiden är över bedöms yrkeskunnandet utifrån yrkes- eller gesällprov av en sammansatt betygsnämnd, vilken ska följa lagar och bestämmelser (Deichman-Sørensen, Høst, Michelsen, Nore, Olsen & Tønder, 2011). Betygsnämnden ska ha minst två medlemmar med formell kompetens inom yrkesområdet och aktuell arbetslivserfarenhet. Det ska finnas lika många representanter för arbetsgivar- som arbetstagsidan. Nämnden sätts samman på länsnivå (fylkeskommun), vilket också är den nivå på vilken det tillses att nämndens bedömningskunskaper är tillfredsställande. Några liknande krav finns inte i Sverige, där det enbart är lärare som betygsätter yrkeskunnandet.<sup>2</sup> Vid (det senare och mer avancerade) gesällprovet i Sverige, finns dock likheter med Norge avseende betygsnämndens sammansättning. Skillnaderna mellan länderna gäller med andra ord endast bedömning av yrkesbevisprov på gymnasial nivå, som alltså inte heller är ett gesällprov.

Forskningen i Norge (om *fag- och svenneprøver*, yrkes- och gesällprov) efterlyser fler fallstudier av hur man definierar och uttrycker ett yrkes kärna (Deichman-Sørensen m.fl., 2011). Resultatet baseras på fem nedslag i olika yrken och

yrkestraditioner. Studien visar att det i "äldre yrken" är lättare att komma överens om vad yrket "är" - och vad som krävs för att kunna det - vilket underlättar bedömning av yrkeskunnande i form av yrkesprov. I fråga om grundläggande bedömningskriterier pekar resultatet mot vikten av enighet i betygsnämnden (*prøvenemnda*) men att yrkesprofil och graden av enighet varierar från yrke till yrke, vilket i sin tur förklaras med yrkets historik och tradition.

I Finland infördes yrkesproven 2006, i samråd med yrkeslärare, för att höja yrkesutbildningens kvalitet. Elever genomför kontinuerliga yrkesprov under yrkesutbildningen, som i likhet med i Norge anordnas tillsammans av lärare och representanter för arbetslivet (Hakala, 2008). Formen för proven varierar. De beskrivs på Utbildningsstyrelsens webbplats:

Lärdomsprovet omfattar minst 2 studieveckor och ingår i de yrkesinriktade examensdelarna. Det kan antingen vara en sammanfattning av studierna eller visa specialkunnande inom något delområde. Provet kan utföras enskilt eller i grupp. Lärdomsprovet möter arbetslivets behov, ger de studerande möjlighet att delta i arbetslivet och underlättar övergången till arbetslivet. (Utbildningsstyrelsen, 2015)

En studie om de finska yrkesproven visade två intressanta aspekter; (i) ett potentiellt problem när personer utan arbetsplatsutbildning bedömer yrkeskunnande, samt (ii) att lärare anser att bemötandet är mer likvärdigt om provet genomförs i skolan (Hakala, 2006). Fyra år efter införandet utvärderades de finska yrkesproven. De har med tiden blivit mer orienterade både mot arbetslivet och behovet av att fortsätta delar av provverksamheten i skolan (Anttila, Kukkonen, Lempiinen, Nordman-Byskata, Pesonen, Tuomainen, Hietala & Räisänen, 2010).

Jämförelsen mellan Sverige, Norge och Finland visar hur den svenska kontexten skiljer sig från de andra länderna avseende yrkesprovets inramning i gymnasieskolan. Den svenska floristbranschen har relativt lite - formellt sett - att säga ifråga om bedömningen av elevers yrkeskunnande. Floristlärarens röst faller istället avgörandet. Utblicken visar med andra ord att svenska floristlärare har jämförelsevis stor disciplinär frihet avseende bedömning av elevers yrkeskunnande på vägen till gymnasieexamen.

## Metod

Ljudupptagningar på totalt tre timmar från bedömning av ett yrkesprov under en dag ligger, tillsammans med bedömningsprotokollet, till grund för analysen i denna studie. Från ljudmaterialet har en sekvens valts ut som redogör för bedömning av en bukett. Valet av sekvens motiveras av att buketten var tydligt godkänd men att det samtidigt uppstod en diskussion om dess kvaliteter. Sekvensen kan sägas vara representativ i fråga om samtalsstruktur och innehåll eftersom liknade spänningar återfinns på fler platser i det empiriska materialet. Därtill visar sekvensen på ett tydligt sätt olika perspektiv på komposition som aspekt av yrkeskunnande.

Analysen är inspirerad av konversationsanalys, både som ett sätt att disponera data och som ett sätt att fokusera på interaktion mellan personer där varje detalj betraktas som betydelsefull (Lefstein & Snell, 2011). Genom att studera bedömningshandlingar i detalj synliggörs yrkeslärares professionella blick (Goodwin, 1996), "dubbla roll" samt relationell bedömning *in situ*. En betydande del av analysen har varit att uppehålla sig vid detaljer med frågor kring *hur* lärarna agerar steg för steg i moment för moment (Rampton, 2009; Snell & Lefstein, 2012), samt *vad* som blir föremål för diskussion. Bedömningshandlingarna innefattar kontext, kropp och språk i samspel. Därför har valet gjorts att utgå från tydliga skiftningar i interaktionen, för att diskutera blommor som resurser i och för den (jfr Richardsson & Stokoe, 2014), vilket bidrar till ett närmande till vad bedömningshandlingarna uttrycker i relation till kontexten (Goodwin & Duranti, 1992). Analysen har starkt fokus på *talet om buketten*, vilket motiveras av tillgång till ljud i kombination med fotografier.

Till materialet har följande frågor ställts:

- Vad utgör fokus i bedömningshandlingarna?
- Vad framstår som yrkeskunnande?

Några episoder har kompletterats med illustrationer för att synliggöra hur lärarnas yrkeskunnande visar sig i kroppsliga uttryck.

## Resultat

Resultatgenomgången är indelad i två delar. Den första delen beskriver yrkesbevisprovets bedömningskriterier. Den andra delen handlar om lärarnas bedömning av en buket. Analysen rör sig mellan bedömningsprotokollets innehåll och lärarnas interaktion.

### Bedömningens struktur

Provet är uppdelat på två dagar. Dag ett skapar eleven två blomsterbinderier utifrån ett "case" ämnat att inspirera; i detta fall en känd artists födelsedag. Dag två presenterar eleven sin arbetsprocess för de bedömande lärarna. Därefter bedömer lärarna enskilt blomsterbinderierna. Med stöd av sina enskilda bedömningsprotokoll – som innehåller en graderad skala från fyra till tio (4–10) där fem (5) motsvarar godkänd – skapar lärarna sedan ett gemensamt omdöme.



### Bedömningsprotokoll Yrkesbeviset

Provtagare:										
<b>Komposition</b>	4	5	6	7	8	9	10			
Till yttre Form										
Proportioner										
Optisk balans										
Konstruktion										
Materialrespekt/Värdering										
Val av tekniker till helhet										
<b>Dominans i val av material och dess användning i:</b>										
Form										
Textur										
Kontrast										
Rörelse										
Rytm										
Volym										
								Total poäng		
								Arb1	Arb2	
Komentarer										



Expert:										
<b>Färg</b>	4	5	6	7	8	9	10			
Dominans i färg										
Kontraster										
Utbyggnad av valör, kulör										
Färggruppering										
Färgförbindelse (färgbalans)										
Färgtema till idé										
								Total poäng		
								Arb1	Arb2	
Komentarer										

Bild 1. Ett av tre uppslag av bedömningsprotokollet för yrkesbeviset.

Kompositionskriteriet som finns till vänster i bild 1 innefattar yttre form, proportioner, optisk balans, konstruktion, materialrespekt/värdering och val av tekniker till helheten. Till detta ska bedömningen av komposition beakta form, textur, kontrast, rörelse, rytm och volym.<sup>3</sup> På första sidan av bedömningsprotokollet uppmanas läraren att skriva sitt namn i en ruta där det står förtryckt "Expert:". Läraren skriver vid samma tillfälle elevens namn i rutan "Provtagare". Uppmaningen kan sägas illustrera floristlärarens olika roller, där protokollet indikerar symbolisk skillnad mellan "expert" och lärare – "provtagare" och elev. I detta kan man se det som att lärarna ikläder sig rollen som representanter för floristyrket genom sina utlåtanden om huruvida eleven är kvalificerad för yrkesbevis eller inte. I rollen som bedömare av provet skiftar alltså läraren från att vara yrkeslärare till att även vara representant för själva floristyrket. Bedömningsformen skiljer sig således från både Norge och Finland såtillvida att floristläraren i Sverige har "dubbla roller".

Det förefaller rimligt att anta att bedömningsprotokollet har medierande inverkan på såväl vad som sägs som på lärarnas aktivitet och personliga handlingsutrymme i form av kulturellt verktyg (Wertsch, 1989). Användningen av bedömningsprotokollet för tankarna till Latour (1995) som beskriver hur kartor används som referens under expeditioner där översättning av kartans innehåll sker genom det mänskliga ögat och tidigare erfarenhet. Goodwin (1997) beskriver liknande processer ifråga om att klassificera färg och handlingars betydelse för att se färgen svart i en given kontext, vilket beskrivs som ett förkroppsligat kunskande. Seendet av färg såväl som tolkning institutionaliseras i form av verktyg

som formar seende. Genom att dela upp bedömning i kategorier – däribland komposition – skapas struktur. Men strukturen är förförisk, liksom språk; det vill säga oprecist och format av mänskliga förbindelser som definierar ting (jfr Latour, 1995). Protokollet kan antas få "liv" i användning relationellt mellan ting och koncept, samtidigt som man bör ställa frågan om användbarheten av kategorier och deras *relevans* (Goodwin, 1997). Vilken betydelse bedömningsprotokollet har för hur lärarna bedömer buketten går inte att veta utan mer utförliga studier, däremot kan man anta att lärarna systematiskt använder sig av påbjudna aspekter vid bedömningen. Vad man kan sluta sig till är att det inte handlar om en uppsättning av "fria" estetiska omdömen (Janik, 1991) utan att de omdömen som fällt står i relation till en bedömningstradition som dels återspeglas i protokollets utformning men även förkroppsligas av lärarna/bedömarna, och deras kunnande, i relation till buketten som bedöms.

### Bedömningshandlingar riktade mot en buket

Sekvensen har sin början när Eva, som är elevens lärare, reagerar på variationen i graderingen av omdömen. Anna, Carina och Berit har bedömt kompositionen som en femma (5) och Nina som en sexa (6), alltmedan Eva har bedömt kompositionen som en åtta (8).

#### Episod 1: Materialrespekt<sup>4</sup>

- 01 Eva: Där har jag åtta så här måste vi nog prata. Vad är det som inte  
02 är bra?
- 03 Anna: Jag går och hämtar den ((går och hämtar buketten ur en vas))
- 04 Nina: Jag tyckte den var helt okej (tyst) ((Anna tar upp buketten ur  
05 vasen))
- 06 Eva: Åtta har jag ((Anna håller buketten framför Eva))
- 07 Åsa: Jag har satt fem (tyst) hmm, ja det är ju lite skillnad
- 08 Eva: Alltså det är ju intressant vad ni har att säga (.) nu får ni  
09 försvara era femmor om man säger så
- 10 Nina: Inte jag
- 11 Klara: Det jag kan säga är att jag tycker det två, vad ska man säga två  
12 olika buketter. Ser man buketten så då kan jag tycka att den har  
13 högre. ((Anna håller buketten i rak vinkel framför Eva)) Men ser  
14 man det här ((Anna vinklar buketten i lodrät riktning)) då är det  
15 mycket material som är inklämt och som man inte ser (.) och då  
16 drar det ner liksom (.) helhetsintrycket (.)
- 17 Anna: Jamen materialrespekten ligger väl där (.) och det tycker inte  
18 jag en ros här (ohörbart) de här är ju ändå ganska  
19 kostsamma ((Anna håller upp buketten framför Eva)) som är  
20 nedtryckta i (.)



- 21 Klara: Det var också nått jag reagerade på  
22 Anna: De de är liksom (.) här är det liksom (ohörbart) blommorna syns  
23 inte ((rör buketten fram)) de är ganska]  
24 Eva: [Jo alltså jag håller inte med alls  
25 Anna: Du tycker att dom här syns?((pekar i mitten av buketten))  
26 Eva: Nä den tycker jag syns dåligt men den har ändå ett syfte för den  
27 skapar ett djup här som gör att det blir jävligt (otydligt)  
28 spännande här emellan (.) med det här((pekar på blommorna i  
29 buketten)) Här emellan liksom ((pekar på blommorna i buketten)).  
30 Anna: Hade den här legat över här hade jag köpt det på ett annat sätt,  
31 eller liksom över lite mer till höger då hade jag köpt det på ett  
32 annat sätt. Men det här är ett hål för mig, rak bara ett hål.  
33 Eva: Jamen drar det ner så mycket på komposition så det här jättefina  
34 arbetet från sidan helt uppifrån blir en femma (.) Förstår ni vad  
35 jag menar liksom, hur väger man?

I episoden använder Eva bedömningsprotokollet för att påvisa variationen i bedömningen av buketten och uppmuntrar de andra lärarna att "försvara sina femmor" (linje 9). Klara motiverar sin femma med att buketten är ojämn, vilket i sammanhanget betyder att den ser olika ut beroende av vilken vinkel man ser den från. Anna håller med och hänvisar till bristen av materialrespekt (linje 17) och exemplifierar med hur en ros är nedtryckt (linje 19), vilket Klara bifaller. I samspel såväl som i handlingar svarar Anna och Klara på Evas uppmaning och beskriver skilda aspekter i kompositionen som de hänvisar siffran fem till. Eva håller inte med Anna och Klara, utan bedömer buketten som att den har kompositionella kvaliteter och en materialplacering som skapar "djup" (linje 27-28).

Anna beskriver samma materialplacering som ett "hål" (linje 32).<sup>5</sup> Anna och Klara bekräftar varandras yrkeskunnande genom att hänvisa till elevens materialanvändning i buketten. Eva, däremot, ser buketten från ett annat perspektiv när hon hänvisar till en större blickyta än att endast se till enskildheter i buketten (linje 33–34). Bedömningen fortsätter. I nästa episod utvecklar Eva sina tankar om sin "åtta" och jämför buketten med tidigare bedömda buketter under dagen som fått en "femman". Episoden skildrar lärarnas olika sätt att se på placering av botaniskt material samt hur materialrespekt framstår som överordnad värdering hos Anna, Klara och Åsa, till skillnad från Eva som snarare framhåller vad materialen åstadkommer i kompositionen.

## Episod 2: Jämförelse i fråga om svårighetsgrad

- 01 Eva: Fast om vi tänker jämför att den buketten får en femman och så  
02 jämför den buketten som får en femman alltså för mig är det som  
03 (.) som natt och dag (.)  
04 Anna: Fast det tycker inte jag  
05 Eva: För den där buketten har en finess den har en högre  
06 svårighetsgrad med att den har olika nivåer den har många fina  
07 finesser liksom (.) extra grejer (.) arbetade saker eh som inte  
08 den andra har (.) en konstruktion som är väldigt välarbetad o:ch  
09 smäcker liksom  
10 Klara: På ett sätt är ju inte svårighetsgraden högre än det att hon har  
11 en konstruktion som blommorna på något sätt hänger i och tar  
12 stöd i. Den där har dom ju bara gjort en krans runt om eller  
13 vad man nu ska kalla det, konstruktion runt om då är den svårare  
14 att få till formen på ett sätt. Svårighetsgraden är faktiskt  
15 svårare på den  
16 Eva: Tycker du?  
17 Klara: Även om det finns mer finesser i den, estetiska finesser så  
18 Eva: Äh, men det där är ju, är det inte svårare att få snygg än än  
19 bara ska ha form

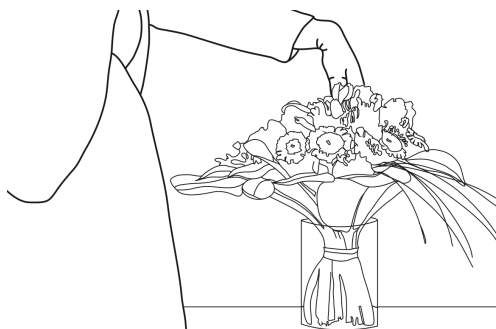
Episoden börjar med att Eva tar fasta på siffror från protokollet och jämför buketten med en annan elevs arbete som de nyligen bedömt, som exempel på vad hon anser är två arbeten som skiljer sig åt "som natt och dag" (linje 3). Anna håller inte med, alltmedan Eva motiverar sin ståndpunkt med att buketten har "fina grejer" och "extra finesser" som exempel på hur buketterna skiljer sig avseende svårighetsgrad (linje 5–9). Till detta ställer sig Klara frågande. Hon menar att den föregående buketten som bedömdes har högre svårighetsgrad, och gör bedömningen att "estetiska finesser" (linje 17) har *lägre* svårighetsgrad än att arbeta med form, vilket Eva inte alls håller med om (linje 18–19). Samtalet tar alltså

sin utgångspunkt i elevens bukett, men skiftar till en generell nivå ifråga om svårighetsgrad.

### Episod 3: Oenighet i relation till intention

Samtalet fortsätter och Anna bryter ämnet om svårighetsgrad och återkommer till ämnet om materialhantering och relaterar det till elevens intention. I provet ingår att ge en beskrivning av hur buketten ska visualiseras i handling.

- 01 Eva: Jag vet inte, jag tror inte hon har tänkt kompakt  
02 Åsa: Nä rund och luftig har hon skrivit  
03 Eva: Ja (.) alltså hon har tänkt  
04 Anna: Ja men då är det verkligen, för det här är ju inte runt och luftigt  
05 Eva: Hon har tänkt att det ska va(.) att det ska va olika nivåer det är  
06 liksom det hon har jobbat med  
07 Anna: Ja med det har hon ju *absolut* inte lyckats med då. Det här är ju  
08 inte luftigt, alltså nivåer visst, men luftigt är det ju inte var  
09 är luften? Här då i så fall i hålet? ((pekar med fingret i  
10 buketten))



Buketten är avsedd att vara rund och luftig, vilket Eva antyder, varpå Åsa bekräftar genom att läsa i elevens beskrivning av intentionen (linje 2). Här uppstår en spänning mellan hur Eva och Anna förhåller sig till elevens intention. Eva pratar i termer av att blommorna är placerade i olika nivåer i buketten. Anna, i sin tur, återkopplar till elevens intention handgripligt och pekar på ett ställe i buketten hon återkommer till som "hållet" (linje 9) ifråga om buketterns tänkta luftighet. Elevens intention transformeras till argument avseende olika sätt att se buketten. Eva menar att eleven har arbetat efter intentionen, vilket Anna ställer sig frågande inför (linje 7-9). Mellan Eva och Anna finns en slags samsyn i att eleven har arbetat med olika nivåer med materialet, men Anna framhåller avsaknad av luft i buketten och att den därmed är alltför kompakt. Strax därpå initierar Eva frågan om nivåer av kunskap och relaterar till tidigare bedömda buketter under dagen (linje 11).

- 11 Eva: Jag kan känna att den där buketten visar på högre kunskap än den  
12 andra också förstår du vad jag menar?  
13 Anna: Ja jag förstår vad du menar absolut men å andra sidan dårå så så så  
14 (.) eh Beskriver man den som luftig, det är den ju inte, tycker du  
15 det?  
16 Eva: Ja om man jämför med de andra  
17 Anna: Ja men tycker du den här är luftig? Den här buketten  
18 Eva: Jag tycker inte att den är kompakt, inte som jag tänker kompakt  
19 Anna: Nej men tycker du att den är luftig?  
20 Eva: Nej  
21 Anna: Nej

Samtalet ändrar riktning och konkretiseras i relation till elevens intention. Eva beskriver buketten som att den visar en högre kunskapsnivå än de andra buketterna – ett argument som Anna bemöter med att hänvisa till elevens intention varpå hon återkommer till frågan om huruvida buketten är kompakt. Allt ställs på sin spets när Anna ställer en direkt fråga till Eva om huruvida buketten är luftig (linje 19). Genom att kontrastera "kompakt" med "luftig" visar situationen att en och samma bukett kan beskrivas utifrån två skilda kvaliteter. Vad man kan sluta sig till är att elevens intention blir styrande snarare än bedömningen av nivåer av kunnande i *talet om* buketten. Det intressanta i samtalet är att i bedömningsprotokollet om komposition, står det – precis som avseende svårighetsgrad – ingenting om varken gradering av intention eller kunskap. Diskussionen ebbar ut efter att några andra lärare gett visst bifall. Kort därefter tar Eva till orda igen:

- 01 Eva: Egentligen spelar det ingen roll. Hon klarade sig. Jag sätter inte  
02 en åtta det ger jättekonstiga signaler till henne.  
03 Anna: Alltså jag är inte statisk med min femma heller i så fall  
04 Eva: Men jag sätter sju så blir det lite mer (.) balanserad så är jag  
05 inte så partisk heller

Eva, som är elevens undervisade lärare, konstaterar att eleven har klarat sig men att hon själv inte vill sätta en åtta eftersom det "ger jättekonstiga signaler" (linje 2). Anna, som precis drivit frågan huruvida buketten är luftig, svarar då att hon inte är "statisk" med sin "femma heller i så fall" (linje 3). Anna som tidigare varit öppet kritisk mot buketternas utförande gör alltså en vändning, vilket Eva inte tycks vilja ta någon direkt notis om. Någon minut senare påtalar Anna sakfrågan igen och vänder det till att hon "kanske tänker fel".

- 01 Anna: Jag kanske tänker fel  
02 Eva: Jag tycker den här buketten är den bästa buketten och det är  
03 det som gör det lite svårt här

Eva utvecklar, med återkoppling till hennes tidigare hållning, att hon tycker att buketten är den "bästa" (linje 2). Vad som sker här är att Anna nyanserar sin ståndpunkt något, men hon talar inte i siffror, alltmedan Eva ändrar sin bedömning med motiveringen att inte vilja ge konstiga signaler till eleven. Här visar samtalet ingångar till en form av förhandling i samspel, och hur Eva agerar för att nyansera skillnaderna mellan lärarna. I detta kan man ana att Eva återinträder från expertrollen till lärarrollen då hon anpassar bedömningen till en skolrelaterad bedömningspraktik för att undvika vad hon betraktar som "konstiga signaler". Bedömningen av buketterns komposition börjar och slutar med en matematisk uträkning där majoriteten håller fast vid sina siffror, men elevens undervisande lärare som initierade diskussionen ändrar sig. Att Eva vet mer om eleven än övriga bedömande lärare kan tänkas ha påverkat hennes bedömning av buketten, i och med hennes tillgång till elevens arbetsprocess. Eva betonar aspekter av elevens arbete som de andra lärarna bortser från. När Eva vill jämföra med tidigare bedömda arbeten får hon begränsad respons (i jämförelse med episod 2 och 3).

## Diskussion och avslutande kommentarer

Resultatgenomgången visar materialets betydelse för bedömningen. Bedömningsprotokollet påverkar vad som sägs. Därtill visas förändringar i samtalets organisation i form av förhandlingar under bedömningens gång. Tydligast är det senare avseende hur elevens undervisande lärare, Eva, agerade för att påtala buketterns kvaliteter genom att genomgående argumentera för höjning av den graderade bedömningen samtidigt som hon ställde sig frågande till de övriga lärarnas argumentation med hänvisning till kommande kommunikation med eleven. Detta kan ses som uttryck för yrkeslärarens "dubbla roll", vilket återkom i bedömningen av samtliga arbeten under dagen i form av berättelser om elevens arbetsprocess inför och under provet. Redogörelsen av bedömningsprocessen avseende komposition har också gjort det tydligt att *vad som sägs* inte har något entydigt definierat samband med de olika estetiska abstraktioner som bedömningsprotokollet anger. Allra tydligast blir detta i samband med diskussionen kring "djup" kontra "håll", som faller utanför ramen på flera sätt. Samtidigt möjliggör formen för bedömningen att lärarna tillsammans hittar en gemensam förståelse relativt snabbt i strävan att beskriva och pröva olika kvalitetsaspekter. Det är med andra ord sökandet efter en genomsnittlig siffra, som uttrycker en bedömning som alla kan enas kring, som utgör organiseringen av bedömningens innehåll, handlingar och praxis. Det sker via lärarnas iklädande av expertrollen, från vilken enskilda lärare ibland växlar tillbaka till lärarrollen. Dock kan man beskriva det som att expertrollen framstår som överordnad. Det framkommer inget som tyder på att någon skulle vara mer expert än någon annan varmed man

också kan se det som att expertisen kommer till stånd genom att man – tillsammans – enas om den.

Lärarna återkom flera gånger till respekt för materialet, i förhållande till var blommorna är placerade. Talande för episoderna är frånvaron av de andra dimensionerna som bedömningsprotokollet erbjuder avseende komposition. Materialrespekt – som det alltså handlade väldigt mycket om – är endast *en* av nio aspekter under komposition i bedömningsprotokollet. Protokollet ställt i relation till de förda samtalen åskådliggör därmed lärarnas disciplinära frihet, eftersom de väljer vilka aspekter som betonas. En alternativ tolkning – som inte motsäger den tidigare – är att bedömningsprotokollet är komplicerat att använda och därför har begränsad mening som bedömningsunderlag.

Vid ett tillfälle uppehöll sig några av lärarna vid detaljer i buketter, medan elevens lärare Eva ville jämföra med andra arbeten. En möjlig tolkning av den återgivna bedömningssituationen skulle kunna vara att Eva talar i egen sak. På en djupare analysnivå kan man däremot se det som att det i själva verket är Eva som bidrar till substansen och värdet i själva bedömningsförfarandet – just genom att hon tydligt uttalar sina slutledningskedjor och därmed tillgängliggör sitt yrkeskunnande för övriga deltagare. En tänkbar fördel, som den kollektiva bedömningsformen har, är att den bidrar till handlande som synliggör delar av lärarnas tysta kunnande för varandra genom att personliga omdömen behöver motiveras. Lärarna framträder och det personliga bildar underlag för kollektiva handlingar, vilket i förlängningen bör öka förutsägbarheten och främja enhetlig bedömning.

Utifrån studiens empiri framstår det som att ett för lärarna gemensamt yrkeskunnande ger möjligheter till samarbete och förmåga att etablera en samstämmig bedömning. Floristernas yrkesråds uttalade ambition är som framkommit att med yrkesbeviset "sätta nivån" för gymnasiearbetet. Talet om "anställningsbar" överensstämmer också med Skolverkets målsättning att gymnasiearbetet ska "ge ett kvitto på att eleven är förberedd för det yrkesområde som gäller för den valda yrkesutgången". Mot bakgrund av att det inte är uppenbart i vilken utsträckning bedömande lärares yrkeskunnande överensstämmer med vad den renodlat kommersiella delen av branschen – i första hand försäljningsledet men även producersidan – ser som yrkeskunnande, måste man samtidigt fråga sig vilken egentlig mening yrkesbevisprovet har. Det förefaller alltså som rimligt att diskutera yrkesbevisprovets utformning och legitimitet. En fråga som kan leda till utveckling av själva bedömningen är varför siffrorna styr samtalen snarare än dimensioner som rytm och balans. Utblicken mot Norge och Finland visar att det kan finnas relevanta och enkelt tillgängliga lärdomar på nära håll.



## Slutnoter

<sup>1</sup> Varje år skapas det nya fall/case som elever kan välja mellan.

<sup>2</sup> Dock framhålls det i Sverige att bedömning av gymnasiearbetet ska utföras tillsammans med en medbedömare (Skolverket, 2020), men det är inget krav på att branschföreträdare ska vara delaktig.

<sup>3</sup> Resterande kriterier som bedöms är färg, teknik, presentation, idé och arbetsprocess.

<sup>4</sup> Transkriberingsnyckeln är inspirerad av en studie genomförd av Lindwall, Lymer och Ivarsson (2008) där författarna beskriver vad som ligger bakom de olika betydelseerna i transkriberingen. Tecknet (.) betyder hörbar paus, ((rör vid buketten)) anger rörelser mot objektet, understruket ord markerar betoning av uttryck. På några platser i transkriberingen är en ruta placerad, vilket markerar yttrandet som föll vid själva den i illustrationen återgivna ögonblicksbilden.

<sup>5</sup> På ett semantiskt plan kan djup ses som uttryck för en dimension av proportionalitet, medan ett hål kan sägas vara uttryck för avsaknad av något. Det handlar således inte om ett hål i sig, utan vad ögat uppfattar visuellt och föreställningar om hur blommor bör vara placerade.

## Om författaren

**Camilla Gåfvells** är lektor vid Institutionen för bild och slöjdpedagogik vid Konstfack, Stockholm. Hennes forskningsintressen är centrerade kring yrkeskunnande respektive områden kopplade till bedömning, i skola såväl som arbetsliv. Därtill hyser hon ett stort intresse för undervisningsutvecklande forskning i praktiskt estetiska ämnen.

## Referenser

- Akner-Koler, C. (2007). *Form & formlessness: Questioning aesthetic abstractions through art projects, cross-disciplinary studies and product design education* Diss. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. (2010). *Dokumenterat om yrkesprov! Genomförande av yrkesprov i praktiken*. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 45. Jyväskylä: Rådet för utbildningsutvärdering.
- Deichman-Sørensen, T., Høst, H., Michelsen, S, Nore H., Olsen, O.J & Tønder, A.H (2011). *Prøvenemndenes arbeid med fag- og svenneprøver: En undersøkelse av fem fag*. Oslo: Fafo.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Red.) (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge Univ.
- Floristernas yrkesråd. (2020). *Yrkesbeviset i floristyrket*. Hämtad 1 december 2020 från <http://nya.floristernasyrkesrad.se/yrkesbeviset/>
- Goodwin, C. & Goodwin, M. (1992). Assessments and the construction of context. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (s.147–189). Cambridge: Cambridge Univ.
- Goodwin, C. (1997). The blackness of black: Color categories as situated practice. I L.B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Red.), *Discourse, tools and reasoning: Essays on situated cognition* (s. 111–140) Berlin: Springer.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Goodwin, (2000). Handling och förkroppsligande i situerad mänsklig interaktion. I H. Melander & F. Sahlström (Red.). *Lärande i interaktion* (s. 59–102). (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hakala, R. (2007). *Yrkesprovets inverkan på lärarens och arbetsplatshandledarens arbetsbeskrivningar*. Helsingfors: Edita Prima Ab.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Latour, B. (2012). *Artefaktens återkomst: Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. (2. uppl.) Stockholm: Santérus Academic Press.
- Lefstein, A. & Snell, A. (2011). Promises and problems of teaching with popular culture: A linguistic ethnographic analysis of discourse genre mixing in a literacy lesson. *Reading Research Quarterly*, 46(1), 40–69.
- Lindwall, O., Lymer, G. & Ivarsson, J. (2008). Att ge och ta kritik: Examination i arkitektutbildning som hybrid aktivitet. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 199–211). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Löfgren, R. & Lindberg, V. (2011). Bedömningshandlingar i två klassrum: Likartat kemiinnehåll men skilda inramningar. I I. Eriksson (Red.), *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor: En komparativ tvärvetenskaplig studie* (s. 238–274). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rampton, B. (2009). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. I C. Coffin, T. Lillis & K. O'Halloran (Red.), *Applied linguistics methods: A reader* (s. 234–250). London: Routledge/Open University.
- Richardsson & Stokoe, (2014). In order of ordering: Objects, requests and embodied conduct in a public bar. I M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann & M. Rauniomaa (Red.), *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity* (s. 31–56). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Skolverket. (2020). *Gymnasiearbete*. Hämtad 1 december 2020 från [https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002ef3/1517836682447/Introduktion\\_till\\_gymnasiearbetet\\_for\\_yrkesprogram.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002ef3/1517836682447/Introduktion_till_gymnasiearbetet_for_yrkesprogram.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Yrkesprov och lärdomsprov*. Hämtad 10 januari 2015 från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/yrkesutbildning/grundlaggande\\_yrkesutbildning/yrkesprov\\_och\\_slutarbete](http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/yrkesutbildning/grundlaggande_yrkesutbildning/yrkesprov_och_slutarbete)
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.



# Invandrarnas yrkesutbildning och sysselsättning i Finland

(Immigrants' vocational education and employment in Finland)

Johanna Lasonen

University of South Florida, USA (lasonen@usf.edu)

Marianne Teräs

Stockholms universitet, Sverige

Carine Cools

University of Jyväskylä, Finland

## Abstract

In Finland, immigration has increased in recent decades. An equal quality of life and position for immigrants is a vocational and social challenge. In our article, we examine the challenges adult immigrants face in Finland regarding the recognition of professional qualifications, skills and employment and their children's access to education. As a result, we have two different points of view: adults in working life and young people in school transitions. The research materials were collected through interviews and surveys. The results suggest that adult immigrants usually have their skills recognised in the labour market only when the person obtains an overlapping or supplementary vocational training in Finland. Adolescents' school transitions are tied to at least three types of factors: the young people themselves, issues related to the community, and services offered by society. The authorities reiterated the importance of language skills, the motivation, and community services, while the young people promoted the social community: the importance of friends and families. The results highlight the importance of cooperation between the authorities, homes and young people so that young people can receive support at special stages in their lives.

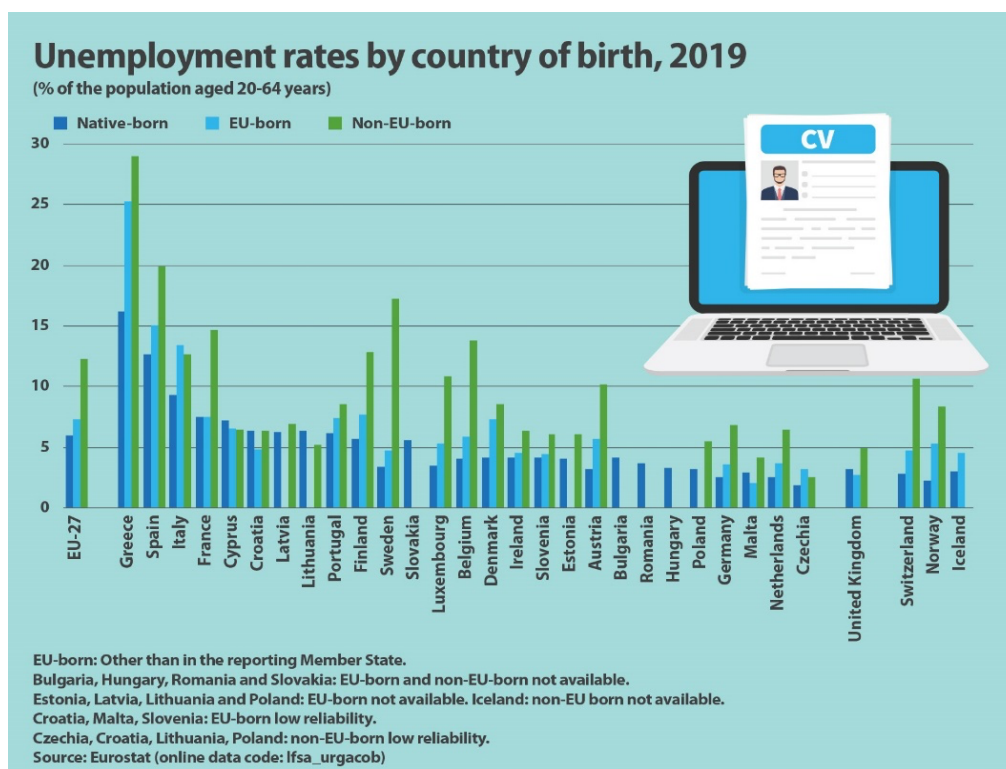
**Keywords:** immigration, recognition, vocational education, employment, transition



## Inledning

Invandringen till Finland har stabiliserats under de tre senaste årtiondena. För närvarande kommer majoriteten av invandrarna från länder utanför den Europeiska unionen. De främsta motiven för att komma till Finland har sedan 1970-talet varit flyktingskap och sedan 1990-talet familjeband. Först från och med cirka år 2000 har orsaken till invandring utökats med arbete i Finland. I allmän statistik används även benämningen utlänningar om invandrare. Vid uppskattning av antalet utlänningar används en persons medborgarskap eller modersmål, vilket givetvis ger olika antal. När en persons medborgarskap används som grund för beräkningen finns inte den som har fått finländskt medborgarskap längre med i statistiken. I befolkningsstatistiken avses med främmandespråkiga sådana personer som har ett annat modersmål än finska, svenska eller samiska. Enligt Statistikcentralen (2020) bodde cirka 424 000 främmandespråkiga personer i Finland, vilket är 7,5 procent av hela befolkningen. Personer som talar ryska, estländska och somaliska är de tre största grupperna i Finland.

Den allmänna tendensen i Europa är att invandrare proportionellt har en högre arbetslöshetsgrad än den infödda befolkningen.



ec.europa.eu/eurostat

Bild 1. Total arbetslöshet i EU-27 och arbetslösheten bland medborgare från övriga EU-länder och från utomeuropeiska länder (Eurostat, 2020a).

Så är fallet även i Finland. I Europa år 2019 kan ett högre procenttal arbetslösa bland invandrare noteras, 12,3 procent, jämfört med 6 procent bland infödda medborgare (Eurostat, 2020a). Bild 1 beskriver invandrades arbetslöshet jämfört med total arbetslöshet i respektive medlemsstater i den Europeiska unionen. Invandrarnas sysselsättningsciffror behöver inte nödvändigtvis innebära att deras kunskapsnivå var lägre jämfört med den inhemska befolkningen. Många invandrare har avlagt flera examina både i ursprungslandet och i värdlandet. Trots detta måste många börja sitt liv i Finland med att gå till yrkesskolor för att få sina kompetenser erkända och för att studera finska språket.

Med medborgare från tredjeland avses personer som kommer från ett land utanför den Europeiska unionen (EU). Enligt bild 1 är arbetslösheten bland medborgare från tredjeland i nästan alla EU-länder mycket högre än i värdländerna. Genomsnittet i 27 EU-länder avslöjar att invandrarernas arbetslöshet är mer än dubbelt så hög jämfört med de som är födda i EU-värdländerna.

Historiskt sett har kvinnor påverkats mer av arbetslöshet än män (Eurostat, 2020b). Dessutom är det i de flesta OECD-länder (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) svårare för invandrarkvinnor att hitta arbete än det är för invandarmän, och det är svårare för invandrarkvinnor att hitta arbete än det är för infödda kvinnor. Exempelvis är det nästan lika sannolikt för infödda finländska kvinnor att ha arbete som det är för infödda finländska män, men det är mindre sannolikt att utlandsfödda finländska kvinnor arbetar än det är för utlandsfödda finländska män (International Migration Outlook, 2013; Lasonen, 2009; Lasonen m.fl., 2011). Erkännandet av invandrades tidigare kompetenser är högst varierande och många gånger måste yrkesutbildade personer börja om sina studier från början (se Lasonen m.fl., 2011; Schuster m.fl., 2013). Dessutom är det för invandrarna ett hinder att de inte talar och förstår det finska språket tillräckligt bra när de söker arbete.

Finlands lag om främjande av integration (Justitieministeriet 1386/2010) trädde i kraft den 1 september 2011. Det primära målet med integrationen av vuxna invandrare är att stödja erkännande av deras kompetenser och sysselsättning på den öppna arbetsmarknaden. Invandrarernas höga arbetslöshetsgrad (nästan tre gånger högre än majoritetsbefolkningens) kommer att sänkas t.ex. genom stöd för anställning av invandrare via integrerad sysselsättning och företagsamhetstjänster vid arbets- och näringsbyråns förvaltning samt genom stärkt internationaliseringskompetens på arbetsmarknaden.

Möjligheterna för unga finländska medborgare med invandringsbakgrund att avancera i yrkesutbildning och arbetsliv har varit föremål för granskning. Ruotsalainen och Nieminen (2012) framför att det i Finland fanns cirka 260 000 personer år 2011 vars båda föräldrar var födda utomlands. Av dem var 38 000 själva födda i Finland (s.k. generation 2), och för cirka 113 000 personer var en av föräldrarna född i utlandet (s.k. generation 2,5). Med den första generationens invandrare avses personer som har flyttat som vuxna till ett nytt land och med den

andra generationen deras barn som är födda i destinationslandet. Den amerikanske invandringsforskaren Rumbaut (2007) förde in begreppet mellangeneration i diskussionen eftersom han ansåg att indelningen i första och andra generationen är alltför grov. Han menar att särskilt ett barns ålder vid invandring samt barnets och föräldrarnas födelseland har betydelse för barnets situation.

Till exempel i Helsingfors, där majoriteten av invandrade är koncentrerad, förutspås antalet 7–15-åringar med ett främmande språk som modersmål öka till knappt 10 000 år 2020 och till 13 800 år 2030, vilket innebär att andelen av hela åldersklassen ökar från 15 procent år 2012 till 23 procent år 2030 (Helsingfors stads faktacentral, 2013, s. 19). I artikeln använder vi begreppen olika språk- och kulturbakgrund och invandringsbakgrund i stället för invandrarbakgrund, eftersom begreppet när det handlar om barn och ungdomar bättre täcker att en person inte nödvändigtvis själv har flyttat till landet, men invandring har i regel generationsöverskridande följder som ses i barnens och ungdomarnas liv (se Martikainen m.fl., 2013).

År 2010 studerade cirka 75 procent av alla 16–24-åringar i en skola efter den grundläggande utbildningen. Av första generationens invandrare studerade något över 50 procent och av andra generationens invandrare 68 procent (Ruotsalainen & Nieminen, 2012). Medan 5,5 procent av majoritetsbefolkningens ungdomar lät bli att söka till utbildning i gymnasium eller yrkesskola, gjorde 15,4 procent likadant av första generationens invandrare från länder utanför EU (Kuusela m.fl., 2008). Det finns även stora skillnader i antalet antagna till utbildning (Kilpinen & Salonen, 2011). Den första generationens ungdomar från länder utanför EU verkar befinna sig i en särskilt riskbenägen situation. För flickor gäller risken skolövergången, medan risken för pojkar verkar gälla avbrytande av utbildning i gymnasium och särskilt i yrkesutbildning (Kuusela m.fl., 2008). Å andra sidan visar Kilpi-Jakonen (t.ex. Kilpi, 2010; se även Heath m.fl., 2008) undersökningar att studieframgången för andra generationens ungdomar knappast alls skiljer sig från studieframgången för majoritetsbefolkningens ungdomar. Den bakgrundsfaktor som starkast påverkar studieframgången är föräldrarnas socioekonomiska bakgrund. Den andra generationen är också villigare att fortsätta i gymnasiet än i ett yrkesinstitut och till exempel elever av östasiatiskt ursprung har störst framgång i utbildningen. Dessutom påpekar Kilpi-Jakonen att skillnaderna inom grupperna gällande skolframgång är avsevärt större än skillnaderna mellan dem (Kilpi, 2010; se även Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013.) Detta flyttar fokus från åtgärder som stödjer den enskilda elevens framgång i skolövergången till familjens situation mer allmänt samt till föräldrarnas sysselsättning och integration.

Syftet med denna artikel är att utreda hur vuxna personer med invandringsbakgrund såg på sin karriärutveckling och sina sysselsättningsmöjligheter i Finland. Därefter undersökte vi vilka utmaningar deras barn, dvs. andra generationens ungdomar själva, och personer som arbetar med ungdomarna, rapporterar vid övergången från grundläggande utbildning till utbildning på andra stadiet. I

Finland betyder det att de unga måste välja mellan gymnasium och yrkesutbildning. Undersökningens teoretiska bakgrund baserar sig på teorin om kritisk socialvetenskap där det centrala begreppet är erkännande.

### Erkännande av kompetens

Erkännande som ett samhällsfenomen har studerats av akademiker som representerar den kritiska teorin, exempelvis Axel Honneth och Nancy Fraser. Identitet, självdefinition och erkännande har sammankopplats med kampen för värdighet, respekt och självbestämmanderätt. Honneth och Charles Taylor, som har gjort sig en föreställning om teorierna kring erkännandets mångkulturella politik, betonar att individer behöver medlemskap i sociala grupper som erkänner deras särprägel, rättigheter och resurser. Enligt Taylor (1994) har mänskligt liv en dialogisk natur och är förenat med allmänt erkännande av etniska, religiösa och nationella grupper. Identiteter ändras, bejakas och utvecklas. Honneth (1992) antyder att erkännande kräver ett visst mått av "social acceptans av en individs personliga utveckling inom de kulturella traditionerna i ett givet samhälle" (s. 191). Fraser (1997) går längre och säger att social rättvisa debatteras när ett samhälles "dominerande kulturmönster för tolkning och värdering" (s. 39) orättvist etablerar de sociala grunderna för självrespekt för olika sociala grupper. Fraser (1997) betonar en grundläggande oenighet mellan en "kulturell rättviseteori" som ökar erkännandet av olikhet och en "teori för rättvis fördelning" som förespråkar rättvis fördelning av resurser (s. 6).

Social respekt speglas i kraven på och skapandet av lika möjligheter också för minoriteter så att deras olika förutsättningar – dvs. vad beträffar språk, religion, etnisk bakgrund och klasstillhörighet – tas i beaktande. Respekt och erkännande är nödvändigt för socialiseringsprocessen och identitetsbildningen under hela livstiden. Idén i Honneths (1992, 1995) normativa erkännandeteori är att skapa en personlig identitet och att utvecklas som person. Psykologiska resurser är självtillit, självrespekt och självaktning som bildas i interaktion med omgivningen. Social respekt bygger på erkännandemönster i relation till dessa aspekter. Det är sårande när erkännande nekats eftersom det skadar subjekten och begränsar deras frihet att agera och förstå sig själva. Honneths synsätt innehåller även ett normativt ideal eftersom han påstår att erkännande inte bara handlar om abstrakt rättvisa och jämlikhet, utan också om personlig utveckling, en överenskommen mental atmosfär i en viss livsvärld och "ett bra liv" (Honneth, 1995, s. 172).

Omfördelning (*redistribution*) är ett koncept som används av Fraser. Hon påstår att dagens sociala kamp för omfördelning är ett lika centralt koncept som erkännande (Fraser, 1997). Fraser stöder en analytisk skillnad mellan ekonomi och kultur eller klass och status, en skillnad mellan den ekonomiska kampen för jämlik fördelning och den kulturella kampen för erkännande. Ett kapitalistiskt



samhälle omfattar både en systematiskt integrerad marknadsordning och en värderingsstyrd social ordning, vilket innebär att man skiljer mellan systemintegration och social integration (Fraser, 1997). Marknadsordningen karaktäriseras av en kamp för materialistiska fördelar, medan människor kämpar om högre status i den sociala ordningen. Fraser argumenterar för "proportionell dualism" som ett verktyg för systemanalyser och relevanta distinktioner. Samma sociala kamp kan faktiskt ses å ena sidan som en kamp för fördelningen av välfärd och å andra sidan som en kamp för erkännande.

Erkännande är en väsentlig aspekt av social rättvisa och för med sig moralisk integration (Honneth, 1995, 2004). Enligt Fraser (1997) skapar rättvis fördelning av materiella resurser vid sidan av erkännande också social rättvisa. Erkännande och omfördelning är lika viktiga grundelement som kompletterar varandra. Erkännande är också en förutsättning för social interaktion och gäller mer än bara empatiska ord och gester (Honneth, 1995). Det är ett vitalt mänskligt behov enligt Taylor (1994). Av denna orsak räcker det inte att uttrycka erkännande bara genom att vara hänsynsfull eller artig eller tolerant mot olika människor. Erkännande är en förutsättning såväl för att skapa en personlig identitet som för att utvecklas som person. Fraser (1997) förknippar erkännande med både omfördelning och status, eftersom de som inte har fått erkännande blir sämre lottade och sämre respekterade i sociala system. Taylor (1994) binder erkännande till multikulturalism. Människor får i allmänhet uppmärksamhet för att de på ett positivt sätt särskiljer sig från andra, särskilt på grund av deras speciella kulturella särdrag. Taylor definierar två typer av erkännande: jämlik mänsklig värdighet som en form av demokrati och erkännandet av andra personer för deras unika karaktär och identitet. Unik karaktär är en drivkraft i utvecklingen av individer och samhällen.

En kvalificerad person har det formella resultatet i form av en examen eller ett betyg från ett annat land eller värdlandet. Enligt CEDEFOP (2008) "tilldelas [en] kvalifikation officiellt erkännande av inlärningsresultatets värde på arbetsmarknaden och inom utbildning och praktik. Kvalifikation kan vara en laglig rättighet att utöva en näring" (s. 144). Kvalifikationerna gäller som kompetens i vissa sammanhang som kan vara arbetssituationer, utbildnings- och studiemiljöer eller personlig utveckling. Kompetensen är en persons helhetsmässiga särdrag och består av färdigheter, personlighet, attityder och kunskaper. Många invandrare har formella utbildningar och kvalifikationer när de flyttar från ett land till ett annat. Men erkännandet av deras kompetens i ett nytt land är en utmaning.

På praktisk nivå gäller erkännande av kompetens de mått vi använder för att ta reda på, beräkna och jämföra kvalifikationer och kompetens som har skaffats i ett annat land och att jämföra dem med motsvarande krav i destinationslandet. När detta leder till erkännande och godkännande som motsvarande nationella kvalifikationer kan vi tala om formellt erkännande av kvalifikationer. Detta ga-

ranterar emellertid inte att en arbetsgivare erkänner personen och dennes kvalifikationer på jämlik grund på arbetsplatsen. Formellt erkännande av en invandrades tidigare utbildning och kvalifikationer regleras av Utbildningsstyrelsen och Tillstånds- och tillsynsverket för social- och hälsovården (Valvira). För yrkesmässiga kvalifikationer kan beslut om erkännande fattas av Utbildningsstyrelsen, en branschspecifik myndighet eller en arbetsgivare. Utbildningsstyrelsen beslutar om utländska kvalifikationer ger berättigande till vissa befattningar inom den offentliga sektorn, medan branschspecifika myndigheter ger tillstånd att utöva vissa näringar och yrken och Valvira beviljar efter ansökan tillstånd att utöva hälso- och sjukvårdsyrken i Finland. Arbetsgivare inom den privata sektorn utvärderar vanligen kvalifikationer och kompetens själva. Beslut om akademiskt erkännande fattas av berörda utbildningsinstitut, t.ex. om kurspoäng för utländska studier och vilken behörighet till fortsatta studier dessa kan ge. En undersökning av Jaakkola och Reuter (2007) om sysselsättningen hos invandrarkvinnor från det forna Sovjetunionen visade att inte ens en högskoleexamen avlagd i ursprungslandet garanterade sysselsättning. Däremot underlättades anställning av en utbildning som skaffats i Finland. En universitetsexamen från ursprungslandet verkade vara till störst nytta för de kvinnor som hade bott i Finland längre än 10 år. Inom vissa branscher kan yrkesutbildade personer visserligen få arbete genast efter att de har anlänt till det nya landet (t.ex. inom informationsteknologi och tidigare toppmusiker) (Lasonen, 2010).

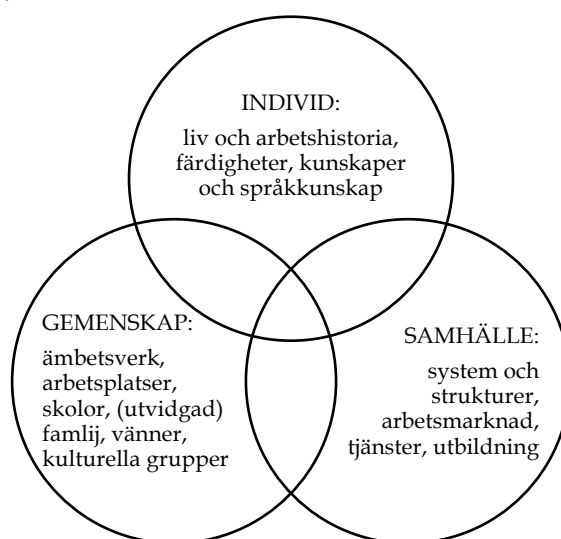
## Undersökningsprocedurer

Undersökningsmaterialet består av intervjuer med första generationens vuxna invandrare och frågor i en enkät som har strukturerats utifrån deras svar och syftar till att få exakt information om yrkesutbildning, arbetsår, sysselsättningsperioder osv. I de individuella intervjuerna deltog 86 personer varav 57 även returnerade enkäten. Största delen av dem hade bott i Finland 8–18 år och kom vid undersökningstillfället från olika håll i Finland. Intervjuerna varade 90–120 minuter och spelades in samt transkriberades för en kvalitativ analys. Dessutom bestod materialet med unga, andra generationens invandrare av 10 individuella intervjuer samt enkätsvar från 20 myndighetsrepresentanter, av dessa intervjuades nio även individuellt. Intervjupersonerna arbetade som lärare och studiehandledare i yrkesskolor och i den grundläggande utbildningen, som handledare inom utbildning av workshoptyp och inom stadens undervisningsförvaltning. De intervjuade ungdomarna studerade inom förberedande eller egentlig yrkesutbildning. Materialet som gäller ungdomar har samlats in i Helsingforsregionen där migrationen är koncentrerad. De intervjuade ungdomarnas ålder varierade mellan 17 och 22 år. Av dem var hälften flickor och hälften pojkar. Åtta ungdomar studerade inom vägledande och förberedande yrkesutbildning, en arbetade

och en studerade vid universitet när intervjun gjordes. Deras föräldrar hade flyttat till Finland från länder i Asien och Afrika samt från Ryssland.

Enkät- och intervjumaterialet analyserades med induktiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; Guest m.fl., 2012), och dessutom användes programmet Atlas.ti 6.2 som lämpar sig för kvalitativt material. Tematisk analys är en iterativ analysmetod. Den började med att identifiera koder och temaområden och avancerade med att precisera och benämna teman. Till sist gjorde vi en temabaserad modellering av faktorerna för erkännande, sysselsättning och utbildningsövergång: en temakarta som vi använde till att identifiera utmaningarnas förhållanden till varandra (Figur 1). Den tematiska analysen gav koncentrerad information om materialet. Som analytiska begrepp använde vi det teoretiska begreppet för erkännande och övergångsfaktorn.

Det fanns över tusen sidor med transkriberat intervjumaterial. Temana i figuren återger de vanligaste omständigheterna som både de vuxna och de unga vuxna framförde.



Figur 1. Temakarta över erkännande och övergångar för vuxna och unga personer med invandringsbakgrund.

## Sysselsättning och erkännande av kompetens gällande vuxna invandrare

Av de vuxna enkättagarna som var födda på annat håll hade över hälften bostad 8–18 år i Finland. Nästan hälften av enkättagarna hade en examen på eftergymnasial nivå, en fjärdedel examen från yrkesskola eller yrkesinstitut och en av tio avgångsbetyg från gymnasium eller grundskola. Förutom att de hade hög utbildningsnivå var enkättagarna flerspråkiga. Var fjärde kunde två eller fyra språk och hela 44 procent behärskade tre språk muntligt och skriftligt. Varannan

enkättagares tidigare examen var officiellt jämställd i Finland. Hälften av enkättagarna hade inte fått arbete motsvarande sin utbildning och kompetens i Finland och en tredjedel hade även skolat om sig i Finland. Den populäraste formen för omskolning var yrkesinriktat mellanstadium eller yrkeshögskoleexamen. En tredjedel av deltagarna hade studerat under hela tiden de hade bott i Finland. Av de arbetslösa invandrarna var hälften långtidsarbetslösa. Av enkättagarna var 14 procent arbetslösa, cirka 17 procent arbetade deltid och nästan 37 procent arbetade heltid. Cirka 21 procent av deltagarna studerade. Var tionde besvarade inte frågan och en procent svarade att de var hemmamammor. Enkättagarna hade sökt arbete både via arbets- och näringsbyrå och sina praktikplatser. Endast fyra av tio hade blivit erbjudna arbete som motsvarar utbildningen. Mest hade invandrarnas ändrade karriärplaner påverkats av det dåliga arbetsmarknadsläget, de egna kunskaperna och färdigheterna samt kunskaperna i finska språket. En tredjedel av enkättagarna ansåg det möjligt att grunda ett eget företag för att sysselsätta sig, men största delen hade inte ens övervägt detta. Cirka en tredjedel av deltagarna ansåg att de i mycket liten grad kan påverka framtidsutsikterna för sin karriär. En tredjedel hade fortfarande oklara planer om hur de skulle få arbete. Alla intervjuade som inte hade en fast arbetsplats uttryckte sin villighet att hitta ett arbete. Detta var deras innerligaste framtidsönskemål och det framgår även av det följande intervjuexemplet:

Många invandrare går bara och städar och är nöjda eftersom de har arbete, de kan själva [försörja] sig, det vill säga de behöver inte gå till FPA [socialskyddet] eller någon annanstans. De har egen lön ... Även om många tycks tro att invandrarna inte vill arbeta. I början vill alla arbeta, men när det är alltför svårt i Finland. Många är tvungna att gå hemma många många många år. (En kvinna som har flyttat till Finland från Östeuropa)

Tvärtemot den infödda befolkningens fördomar ville intervjudeltagarna ha en arbetsplats i Finland, de ville ha arbete och inte bli beroende av socialskyddet. Enligt invandrarna säkrade en arbetsplats bättre utkomst för dem samt en viss status på arbetsplatsen och i andra sociala grupper. Grupper som hade svårt att få sysselsättning i Finland nekades arbetarmedborgarskap. Dessa observationer stödjer Frasers (1997) påstående att systemen gör dem som inte har fått erkännande till sämre lottade och sämre respekterade individer. Den orättvisa fördelningen av materiella resurser har även lett till social orättvisa (Fraser, 1997).

Social uppskattning märks som jämlika möjligheter för alla, även för representanter för minoriteter genom att hänsyn tas till deras olika utgångspunkter – till exempel språk, religion, ras och klass. Utgångspunkten för jämlikt erkännande är medvetenhet om multikulturalism och pluralism. Geografiskt begränsas inte heller finländskt medborgarskap bara till Finlands gränser. Finländare har fötts i många länders kulturella och språkliga miljöer, så som nästa intervjuobjekt uttrycker det:

Alla talade finska hemma. Vi hade fått en sådan fostran att det är vårt modersmål och att det är vårt hemspråk. Och man ska tala och kunna det. Vi respekterade detta vårt eget modersmål och även jag när min son föddes, ... jag talade alltid finska med honom. Och min son bor nu också här [i Finland]. Han är mig nu mycket tacksam för att "du var en bra mamma när du lärde mig finska språket". Att det liksom kom via mamma det finska språket... När jag kom till Finland blev jag förvånad när vissa sade, att de försöker säga till mig, säkert på grund av accenten... att du är rysk. Jag sade att hör ni, jag är finländsk. Det höll jag fast vid hela tiden i Ryssland. Och inte har jag något mot ryssar. Självklart respekterar jag dem. Även min man är rysk och allt. Men de prackar det på mig [här Finland]. Jag blir alltid förvånad, att hur kan människor vara så oförskämda att någon bestämmer för någon annan vad den är. Jag känner ju mig som finländare. Varför måste jag, någon vill att jag ska säga att "jo, här är jag rysk"? (Språklärare, kvinna, ingerman-finländare)

Efter att ha flyttat till Finland upplevde intervjuobjektet en stark konflikt i de infödda finländarnas förhållningssätt till hennes finländska identitet som hon måste slåss för i sitt fosterland. Idén i Honneths (1992, 1995) normativa erkännandeteori är att skapa en personlig identitet och att utvecklas som person. Psykologiska resurser är självtillit, självrespekt och självaktning som bildas i interaktion med omgivningen. Social respekt bygger på erkännandemönster i relation till dessa aspekter. Honneths (2004) erkännande har en klart subjektiv, icke-kommersiell, psykologisk och kulturell karaktär. Det är sårande när erkännande nekas eftersom det skadar subjekten och begränsar deras frihet att agera och förstå sig själva. Honneths synsätt innehåller även ett normativt ideal eftersom han påstår att erkännande inte bara är abstrakt rättvisa och jämlikhet, utan också personlig utveckling, en överenskommen mental atmosfär i en viss livsvärld och "ett bra liv" (Honneth, 1995, s. 172). Invandring är förenad med mångahanda press och stressfaktorer, så som nästa intervjuobjekt uttrycker det:

Min man beslutade att han också kommer hit till Finland. Men det var en så påfrestande erfarenhet för honom ... kurserna i finska. Allt var för honom fruktansvärt förnedrande. Han var en namnkunnig lärare och hade undervisat många generationer, en sådan som var riktigt respekterad och redan grå... Och sedan när han hamnade här på kurs, där man förhåller sig på ett annat sätt. Människor har sina egna vanor, och när det var något prov i finska. Så är han van att man tar en vit pappersremsa för då börjar hans tanke löpa. Och finska språket är ju förfärligt svårt, trots att han kan språk, eftersom han är lingvist till yrket. Han sade att finska är ett alldeles speciellt språk. Att det är bara att lära sig utantill... Och när det finns 10 undantag till reglerna. Så han tog ett sådant vitt papper och började sedan skriva det där provet. Och den unga läraren där gjorde så här [ryckte bort pappret]... Den där unga läraren visste att han är lärare och tillät aldrig att någon fusade. Den etiken är trots allt det viktigaste för oss. Han har gjort allt, doktorsavhandlingar och allt. Och sist och slutligen gick han tre år på kursen och fick sedan också den tredje nivån men sedan fick han dessutom magsår... [Läraren] tänkte att någon ryss där börjar fuska nu. Jag vet inte, kanske tänkte han inte så heller, men att behandla en äldre människa respektlöst... Och han var så samvetsgrann också. Men nu undervisar han [i den tidigare hemstaden], fick inte arbete i Finland. Det

borde vara riktigt bra finska. Han fick en sådan bild att det ska vara riktigt, du vet super super... (Före detta språklärare, i Finland skolbiträde, kvinna)

Intervjupersonens man upplevde en konflikt i finsklärarens attityd till honom, eftersom den kränkte hans moraliska och yrkesmässiga identitet. Trots att han själv var professor i lingvistik fick han ingen klar uppfattning om vad som är en tillräckligt bra nivå i finska språket. Erkännande av tidigare utbildning gällande invandrare regleras på officiell nivå bland annat av Utbildningsstyrelsen. I praktiken är erkännandet av tidigare inhämtade kunskaper mycket oenhetligt och på många håll är även yrkesutbildade personer tvungna att börja om sina studier från början i Finland. Jaakkolas och Reuters undersökning om sysselsättningen hos invandrarkvinnor från det forna Sovjetunionen visade att inte ens en högskoleexamen avlagd i ursprungslandet garanterade sysselsättning. Däremot underlättades anställning av en utbildning som skaffats i Finland. En högskoleexamen avlagd i ursprungslandet verkade vara till störst nytta för kvinnor som bott längre, över 10 år, i landet (Jaakkola & Reuter, 2007).

I moraliskt och etiskt avseende filtreras erkännande genom olika socialgruppers sammanflätade representationsstrukturer. De härskande kärngrupperna utformar sina hierarkiska statusnivåer som håller de underställda grupperna som beroende och irrationella – rentav odugliga medborgare. Respektlöshetens språk existerar i "andra", uteslutna grupperns jagbild och inbördes relationer samt i det normativa språket hos "riktiga medborgare" i det demokratiska samhället. Att nå status och erkännande är komplicerat: det fås inte med verbala krav eftersom det är att stiga in i diskursen hos maktgruppen i det offentliga livet. I det sistvalda intervjuexemplet berättar en person hur arbetsgivarna uppskattade utbildning skaffad i Finland högre.

I Finland uppskattas utbildning avlagd i Finland allra högst. ... Man misstänker eller tar inte invandrare på allvar. ... Vi tror att det som ges här [i Finland], det [utbildning] är bäst. Inte stämmer det. Det är klart, ... människors hjärnor fungerar precis på samma sätt även på andra ställen (med ett skratt). De här fördomarna att jag säger ibland till exempel att ta tjänstemän [i arbete]. Man vill ta 20 eller 30 finländare ... och en invandrare. Finländare tas lättare. Och en invandrare, det att ta honom/henne i arbete är komplicerat. Och om vi sedan tar, ska det göras ett stort nummer av det, att vi har en invandrare anställd. (Man som flyttade till Finland från Mellanöstern)

Många invandrare sökte sig på nytt till utbildning i Finland för att förvissa sig om en arbetsplats i framtiden. Personer som var högutbildade i ursprungslandet sökte sig till en utbildningsnivå under sina förutsättningar i Finland. Till exempel en kvinna, som hade avlagt ekonomexamen och arbetat med ledning på mellan-nivå, sökte till yrkesinriktad vuxenutbildning för att skaffa sig en bokförarexamen. Därefter fick hon också en anställning som bokförare i ett finländskt företag. Dessförinnan var hon anställd i en städfirma i nästan fem år.

Resultaten av både enkäten och intervjun visade att erkännandet och accepterandet av invandrare är förknippat med utmaningar av många slag. Invandrarna utmanar arbetsplatserna och läroinrättningarna att granska avvikelser från det finländska, eller förmågan att tolerera olikhet. Arbetsgivarna kan utveckla mer multikulturella rekryteringsrutiner för att sysselsätta invandrare. Även utbildningsorganisationerna har relativt fria händer att skapa nya rutiner för erkännande. Många enkättagare hade deltagit i såväl olika praktikperioder som många utbildningar, varav yrkesinriktad utbildning var mest populär.

### Övergång från en utbildning till en annan för ungdomar med olika kulturell bakgrund

Ungdomarna beskrev många olika övergångar: flyttar från ett land till ett annat, byten mellan skolor och inom skolan, övergångar mellan skola och arbetsliv samt övergångar efter utbildning. Ungdomarna beskrev sin egen eller sin familjs flytt före ankomsten till Finland via något annat land, flytten till Finland samt från en ort till en annan i Finland. Dessutom övervägde de att flytta från Finland: "Inte har jag några planer än om jag ska bli kvar här. Jag ska se nu hur det går, om det är krig där i mitt eget land eller inte. Det här är ett lugnt land, här är bra att vara. Men om kriget upphör så det är klart, alla har ett eget hemland" (N1)<sup>1</sup>. Exemplet återspeglar osäkerhet i fråga om flytt och nylokalisering beroende på krigsläget i ursprungslandet samt multilokalitet (se Haikkola, 2012; Hviid & Zittoun, 2008). Ungdomarnas funderingar återspeglar även övergång fram och tillbaka och dialektik: å ena sidan är man "här" men å andra sidan kan man även åka till "hemlandet". Den stora frågan är "Men om".

I myndighetsrepresentanternas svar identifierades sex temaområden som var bundna - antingen hindrande eller främjande - till ungdomarnas övergångar från den grundläggande utbildningen till yrkesutbildning. De framkom även i intervjuerna med ungdomarna. Temaområdena var följande: språkliga och självupplevda, utbildningsmässiga och strukturella samt sociala och kulturella övergångsfaktorer. De språkliga faktorerna bestod närmast av kunskaper i finska språket. Till de utbildningsmässiga faktorerna räknades skolans interna frågor gällande undervisning och handledning och till de sociala frågorna i sin tur vänner och familj. De kulturella övergångsfaktorerna refererade till kulturella skillnader, och de sociala åter till systemet och strukturerna samt till tjänster riktade till ungdomar. Med självupplevda övergångsfaktorer hänvisade myndighetsrepresentanterna till den studerandes motivation, kunskaper samt hans eller hennes livssituation eller livshistoria.

Uppmärksamheten fastnar på att myndighetsrepresentanterna upprepade samma saker. Flest omnämnanden kom från det språkliga och strukturella tema-

området och minst från det kulturella temaområdet. Även om de båda gruppernas omnämmanden inte kan jämföras direkt med varandra är en granskning av dessa två perspektiv intressant och kompletterar dem eftersom båda grupperna verkar inom samma område. Myndighetsrepresentanterna ombads nämna faktorer som de ansåg påverka skolövergången, medan ungdomarna berättade mer fritt om sin egen utbildningsväg. Ungdomarna förde fram flest omnämmanden om sociala faktorer. Dessutom nämnde ungdomarna färre omständigheter som gällde språkliga faktorer, medan det för myndighetsrepresentanterna var en av de viktigaste faktorerna. Ungdomarna förde även fram två omständigheter som myndighetsrepresentanterna inte nämnde alls: en anställning påverkas av sökandens utländska bakgrund och ansökan till utbildning av att skolan ligger på ett besvärligt ställe. Visserligen nämnde ett antal myndighetsrepresentanter attityder som en omständighet som påverkar övergångar. Detta kan tolkas som att attityder ansågs höra samman med olika förhållningssätt till ungdomar.

Som egna personliga faktorer nämnde ungdomarna sin historia, sina färdigheter och kunskaper samt språkkunskaper. I följande exempel beskriver en ungdom sin egen övergång mellan grundskolan och gymnasiet som ångestfull.

Egentligen är jag inte här nu, att gymnasiet. Gymnasiet verkade ganska intressant, har själv på något sätt analyserat att jag ska gå i gymnasiet. När jag gick i högstadiet tyckte jag att jag var en mönsterelev. Men sedan började jag i något skede oroa mig för övergången mellan årskurs nio och gymnasiet. Och sedan fortsatte det hela gymnasietiden och på något sätt blev studierna sedan lidande. För att återgå till frågan är det kanske så att det som inte har blivit klart är kanske just det här gymnasiet. Att om jag hade tagit det mer på allvar, men jag kunde aldrig förhålla mig riktigt allvarligt till det. (N9)

En studiehandledare som arbetar i grundskolan fäste däremot uppmärksamhet på ungdomarnas bild av deras eget lärande och deras egna färdigheter: "Dessutom har många elever med ett annat språk en orealistisk bild av deras eget lärande och färdigheter (T4). De personliga faktorerna återspeglade ungdomarnas individuella erfarenheter, tankar och val i anslutning till deras utbildningsväg. Å ena sidan kan ungdomarnas funderingar även beskrivas med Salmela-Aros (2008) modell 4S om hur ungdomarna tar riktning, orienterar, justerar och anpassar sig i övergångarna. För ungdomen i exemplet medförde rollövergången från "mönsterelev" i grundskolan till gymnasiet problem och hen blev tvungen att rikta om sin studieväg på ett nytt sätt. Å andra sidan återspeglar den ungas funderingar den utveckling och förändring som skolövergången och gymnasietiden medförde och som ledde till att gymnasiestudierna avbröts.

Språkliga faktorer var en av de av myndighetsrepresentanterna oftast nämnda övergångsfaktorerna. Man skulle kunna säga att detta upprepades som ett mantra. "Kunskaper i finska är avgörande för inträde till skolor. För alla med ett annat språk ordnas ett språktest (skriftlig del och intervju). På basis av dessa resultat fattas beslut - antagning till gymnasium eller yrkesskola eller inte." (T5)



Ungdomarna nämnde detta närmast i början av en utbildning: "I början var nog just det besvärligt, att man inte kunde språket alls, att det gav problem." (N10) Språkkunskap och vilken betydelse den har för invandrarnas integration har även undersökts i Finland ända sedan slutet av 1980-talet (Latomaa m.fl., 2013, s. 164–165). Det faktum att språkkunskap även i detta material samlar flest omnämningen är överraskande därför att en del av ungdomarna har gått hela grundskolan i Finland. Man får fundera om kunskaper eller snarare brist på kunskaper i språk är något av en självklarhet som automatiskt tilldelas ungdomar med invandringsbakgrund. Döljer det fördomsliknande antagandet andra omständigheter som till exempel inlärnings svårigheter?

Stöd och vägledning från vänner och familj är ytterst viktiga för ungdomar. Familjens integration och dess resurser är en viktig omständighet i ungdomarnas liv och även i deras studieframgång (Teräs, 2012; Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Säävälä (2013) har träffande konstaterat att man i forskning om flyttningsrörelsen har varit benägen att vidmakthålla individuella uppfattningar om flyttning som självklara. Emellertid borde en avsevärd del av flyttningsrörelsen granskas som familjeprosjekt: flytten påverkar ofta hela familjens och släktens välfärd och möjligheter.

Till övergångsfaktorer som gäller gemenskap räknades även kulturella faktorer. En studiehandledare i grundskolan konstaterade kortfattat: "kulturen i hemmet" (T7), som svar på frågan vad som hindrar eller främjar ungdomarnas övergångar. En annan lärare i ett yrkesinstitut framlade åldersrelaterade svårigheter och kulturella konflikter i ungdomarnas liv. "Besluten är oftast extremt svåra och även sporadiska i 15-årsåldern när även en tid med kulturella konflikter på flera plan ofta råder i den ungas liv" (T8). Alitolppa-Niitamo (2003) har beskrivit denna period av konflikter via två samtidiga övergångar: egen utveckling och därmed relaterade frågor samt frågor som gäller samhället. Ungdomarna själva nämnde inte kulturella faktorer direkt, men en av dem beskrev hur utlänningskap kunde vara ett hinder att få arbete:

N1: Åtminstone har de [syftar på sina vänner med utländsk bakgrund] sagt till mig en gång att det är onödigt för oss att studera när vi är utlänningar. Vi får ändå inte något bra arbete. Vår framtid är någon pizzeria eller något sådant.

Intervjuaren: De tror att det beror på att de är utlänningar att de inte får arbete?

N1: Nå mer eller mindre jo.

Även en studiehandledare som arbetar som specialklasslärare nämnde som en aspekt "fördomar hos lärare i gymnasium och i yrkesskola" (T6). Attityderna och fördomarna gentemot invandrare samt den diskriminering de upplever kan försämra deras välfärd och hindra deras integration i det finländska samhället (Liebkind m.fl., 2004, s. 279). Diskrimineringen som upplevs i övergångarna kan vara mycket sårande eftersom ungdomarna då också söker sin egen väg och speglar sig mot sina kamratgrupper.

## Sammanfattning

Många tidigare forskningsresultat (t.ex. Heath & Cheung, 2007) har avslöjat att invandrare från länder utanför den Europeiska unionen, från s.k. tredjeländer, har svårigheter att få en arbetsplats som motsvarar deras kompetens trots deras utbildning och kvalifikationer. Det kan också påstås att dessa nya medborgare behandlas orättvist. Finland, liksom andra länder i den Europeiska unionen, har en utmaning i att driva sin jämställdhetspolitik även bland nyinflyttade. Ett meningsfullt arbete främjar integrationen i ett nytt land. Och den infödda befolkningen integreras bäst med nya kulturer och personer med olika kulturell bakgrund genom interaktion.

Resultaten som gäller ungdomar visade att ungdomar med olika språk- och kulturbakgrund beskrev många slags övergångar: att flytta till Finland, att börja skolan, att byta skola och att övergå från skolan till arbetslivet. Särskilt ungdomarnas sociala relationer till vänner och familjer framstod som viktiga i ungdomarnas tal. Utbildningsvägen gick inte nödvändigtvis som en rak linje från ett skolstadium till ett annat och vidare ut i arbetslivet. Detta beskrev Lindberg (2008) som icke-traditionella övergångar. Anmärkningsvärt är att utbildningsvägarna ur ungdomarnas perspektiv visade sig osammanhängande och omlokaliseringar var typiska (jfr Hviid & Zittoun, 2008). Salmela-Aro (2008) kallar detta anpassning i en situation där den ungas önskemål och förväntningar, exempelvis gällande skolplats, inte uppfylldes och hen blir tvungen att omvärdera situationen. Haikkola (2012) kallar det däremot för multilokalitet hos ungdomar med invandringsbakgrund.

Ungdomarna samt de myndighetsrepresentanter som arbetar med dem pratade om övergångsfaktorer av sex slag: språkliga, självupplevda, strukturella, utbildningsmässiga, sociala och kulturella. Vi förenade dem till tre helheter på olika nivå: individuella faktorer, gemenskapsfaktorer och samhällsfaktorer som interagerar sinsemellan och som även förenar materialen som gäller vuxna och ungdomar. Beaktansvärt är att språkkunskaper upprepas. Man kan även fråga sig om språkkunskaper döljer något annat och om det är en typisk reaktion i bemötandet av personer med en annan språklig och kulturell bakgrund. Å andra sidan kanske upprepningen av strukturella faktorer i myndighetsrepresentanternas svar återspeglar deras maktlöshet och att enskilda personer upplever att de inte kan påverka situationen.

Invandring och migration är förenade med en inbördes rörelse där processer som gäller individer, grupper och samhälle samt globalisering flätas samman. Vid forskning om dessa företeelser behövs därför olika tillvägagångssätt och begrepp för att förstå och analysera olika sidor av företeelsen. Utgångspunkten för jämlikt erkännande är medvetenhet om multikulturalism och pluralism. Men å andra sidan räcker inte enbart medvetenhet om det inte också finns praktiska handlingar där en person inte behandlas nonchalant eller rentav avvisande. För

individens är erfarenheten av invandring ofta konfliktfylld när hen upplever hur hans livs- och yrkesförhållanden har förändrats. På organisationsnivå innehar däremot erkännande av kompetens, yrkeslärande och avancemang i karriären en nyckelposition. Integration står för en samhällelig, även global, dimension i forskningen om invandring och migration och för sin del en transformation när det gäller personers och organisationers yrkeslärande och erfarenheter i en ny kulturell omgivning.

## Slutnot

<sup>1</sup> N=en ungdom, T=en myndighetsrepresentant, siffrorna betyder individuella personer.

## Om författarna

**Johanna Lasonen** är Professor Emerita på Department of Leadership, Counseling, Adult, Career and Higher Education (LCACHE), College of Education, University of South Florida, USA. Hennes forskningsintressen fokuserar på invandrarens tillgång till arbete, jämförande yrkesutbildning, bedömning av yrkesutbildningsprogram och jämställdhetsfrågor inom utbildning och arbetskraft.

**Marianne Teräs** är docent och medlem för forskargruppen Yrkesutbildning (VETYL) vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse fokuserar på yrkesutbildning, lärande inom vård- och omsorg och migration i relation till yrkesutbildning. Hon leder för närvarande forskningsprojektet "Integration och inkludering av migranter i och genom yrke och arbete" finansierat av FORTE - Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd.

**Carine Cools**, doktor, har arbetat som forskare vid Jyväskylä universitet, Finland. Hennes speciella intressen har varit kvinnliga invandrare, språkinläring och kommunikation på mångkulturella arbetsplatser.

## Referenser

- Alitolppa-Niitamo, A. (2003). Liminaalista jäsenyyteen: Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita [Från liminal till medlemskap: Utmaningar för övergången för somalisktalande ungdomar]. I P. Harinen (Red.), *Kamppailuja jäsenyyksistä etnisyyks, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa* (s. 17–32). Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- CEDEFOP (The European Centre for Development on Vocational Training). (2008). *Terminology of education and training policy: A multi-lingual glossary* [Terminologi för utbildning och utbildningspolitik: En flerspråkig ordlista]. Office of Official Publications of the European Union.
- Eurostat. (2020a). *Migrant integration statistics – labour market indicators* [Statistik över migrationsintegration – indikatorer på arbetsmarknaden]. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant\\_integration\\_statistics\\_%E2%80%93\\_labour\\_market\\_indicators](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics_%E2%80%93_labour_market_indicators)
- Eurostat. (2020b). *Unemployment by gender* [Arbetslöshet efter kön]. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment\\_statistics#Unemployment\\_by\\_gender](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Unemployment_by_gender)
- Fraser, N. (1997). *Justice interrupts: Critical reflections on the “postsocialist” conditions* [Rättvisa avbryter: Kritiska reflektioner över “postsocialistiska” villkor]. Routledge.
- Guest, G., MacQueen, K.M. & Namey, E.E. (2012). *Applied thematic analysis* [Tillämpad tematisk analys]. SAGE.
- Haikkola, L. (2012). *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit* [Multilokal ungdom: Andra generationen, transnationalitet och identiteter]. (Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012: 15). Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos.
- Heath, A. & Cheung, S.Y. (2007). *Unequal chances: Ethnic minorities in Western labour markets* [Ojämn chanser: Etniska minoriteter på västerländska arbetsmarknader]. Oxford University Press.
- Heath, A., Rothon, C. & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment [Den andra generationen i Västeuropa: Utbildning, arbetslöshet och yrkesutbildning]. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235.
- Helsingfors stads faktacentral. (2013). *Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013* [Utländsk population i Helsingfors år 2013]. Tilastoja 31/2013. Helsingin kaupunki.
- Justitieministeriet. *Lag om främjande av integration*. (1386/2010).
- Honneth, A. (1992). Integrity and disrespect: Principles of a conception of morality based on the theory of recognition [Integritet och respektlöshet: Principer

- för en moralisk uppfattning baserad på teorin om erkännande]. *Political Theory*, 20(2), 187–201.
- Honneth, A. (1995). Patterns of intersubjective recognition: Love, rights, and solidarity [Mönster av intersubjektiv erkännande: Kärlek, rättigheter och solidaritet]. I A. Honneth (Red.), *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (s. 92–130). Polity Press.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice [Erkännande och rättvisa]. *Acta Sociologica*, 47(4), 351–364. doi: 10.1177/0001699304048668
- Hviid, P. & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education [Redaktionell introduktion: Övergångar i utbildningsprocessen]. *European Journal of Psychology of Education* 23(2), 121–130.
- Jaakkola, M. & Reuter, A. (2007). Maahanmuuttajanaiset entisen Neuvostoliiton alueelta: Resurssit ja sijoittuminen työmarkkinoille [Invandrarkvinnor från före detta Sovjetunionen: Resurser och rankning]. I T. Martikainen & M. Tiilikainen (Red.), *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ* (s. 335–358). Väestöliitto.
- Kilpi, E. (2010). Toinen sukupolvi peruskoulun päätyessä ja toisen asteen koulutuksessa [Den andra generationen på slutet av grundskolan och på gymnasiet]. I T. Martikainen & L. Haikkola (Red.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* (s. 110–132). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kilpinen, J. & Salonen, M. (2011). *Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila lukuvuonna 2009–2010* [Läget för studerande med invandrarbakgrund inom den grundläggande yrkesutbildningen läsåret 2009–2010]. Koulutuksen seurantaraportti 2011/3. Utbildningsstyrelsen.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönberg, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä* [Invandrarelever och utbildning – Forskning om lärandemål, utbildningsval och sysselsättning]. Opetushallitus.
- Lasonen, J. (2009). Tavoitteena tunnustuksen antamisen tasavertaisuus [Syftet att ge likvärdighet i erkännande]. I J. Lasonen & M. Halonen (Red.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (s. 145–153). FERA (Finnish Education Research Association).
- Lasonen, J. (2010). Multiculturalism in the Nordic countries [Multikulturalism i de nordiska länderna]. I C. Grand & A. Portera (Red.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (s. 261–278). Routledge, Taylor & Francis.
- Lasonen, J., Cools, C. & Teräs, M. (2011). *Migrant women's access to education and work: A Finnish case reflected with European research literature* [Invandrarkvinnors tillgång till utbildning och arbete: Ett finskt fall som återspeglas i europeisk forskningslitteratur]. ECER Conference presentation. Berlin/Germany, September 2011.

- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2013). Kielikysymykset muuttoliikkeessä [Språkfrågor i migration]. I T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (Red.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 163–183). Gaudeamus.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. (Red.) (2004). *Venäläinen, virolainen, suomalainen: Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen* [Ryska, estniska, finska: Integrering av tre invandrargrupper i Finland]. Gaudeamus.
- Lindberg, M.E. (2008). Higher education-to-work transitions in the knowledge society: The initial transition and positional competition point of view [Övergångar från högre utbildning till arbete i kunskapssamhället: Den inledande övergången och positionell konkurrenssynpunkt]. *Higher Education in Europe*, 33(4), 375–385.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi [Internationella migration och Finland]. I T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (Red.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 23–54). Gaudeamus.
- Rumbaut, R. (2007). Ages, life stages, and generational cohorts [Åldrar, livsstadier och generationskohorter]. I A. Portes & J. DeWind (Red.), *Rethinking migration: New theoretical and empirical perspectives* (s. 342–387). Berghahn Books.
- Ruotsalainen, K. & Nieminen, J. (2012). *Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa* [Det finns några andra generationens invandrare i Finland]. Hämtad 12 mars 2015 från [http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art\\_2012-07-04\\_003.html?s=0](http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-07-04_003.html?s=0)
- Salmela-Aro, K. (2008). Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä [Motivation och värmående i livets övergångar]. *Psykologia*, 43(5), 374–379.
- Schuster, A., Desiderio, M.V. & Urso, G. (2013). *Recognition of qualifications and competences of migrants* [Erkännande av migranternas kvalifikationer och kompetenser]. International Organization for Migration. Hämtad 10 april 2015 från [http://www.migrantwomen-network.org/IMG/pdf/ENoMW\\_and\\_EWL\\_Research\\_Study\\_Migrant\\_Women\\_s\\_Access\\_to\\_Labourmarket\\_March\\_2012.pdf](http://www.migrantwomen-network.org/IMG/pdf/ENoMW_and_EWL_Research_Study_Migrant_Women_s_Access_to_Labourmarket_March_2012.pdf)
- Statistikcentralen. (2020). *Suomi lukuina 2020* [Finland i siffror 2020]. Hämtad från [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluetteloyytilsul\\_202000\\_2020\\_23212\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluetteloyytilsul_202000_2020_23212_net.pdf)
- Säävälä, M. (2013). Maahanmuutto perheilmionä [Invandring som familjfenomen]. I T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (Red.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 101–122). Gaudeamus.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition [Politik för erkännande]. I A. Gutmann (Red.), *Multiculturalism and the politics of recognition* (s. 25–73). Princeton University Press.

- Teräs, M. (2012). Intercultural space as transitional space: Movements, transformations and dialectical relations [Interkulturellt utrymme som övergångsrum: Rörelser, transformationer och dialektiska relationer]. *Research in Comparative and International Education*, 7(4), 503–513.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus [Invandrades barn och utbildning]. I T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (Red.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 184–202). Gaudeamus.

**The Nordic Journal of Vocational Education and Training** (NJVET) is a refereed academic journal creating a forum for the publication of research on vocational and professional education and training. It has a particular focus on issues at stake for vocational education and training in the Nordic countries, as these emerge in connection with wider international and transnational dynamics and trends.

**NJVET** invites original, scholarly articles that discuss the vocational and professional education and training, of young people as well as adults, from different academic disciplines, perspectives and traditions. It encourages diversity in theoretical and methodological approach and submissions from different parts of the world. All published research articles in **NJVET** are subjected to a rigorous peer review process based on two moments of selection: an initial editorial screening and a double-blind review by at least two anonymous referees. Clarity and conciseness of thought are crucial requirements for publication.

**NJVET** is published on behalf of Nordyrk, a Nordic network for vocational education and training.

Linköping University Electronic Press

ISSN: 2242-458X