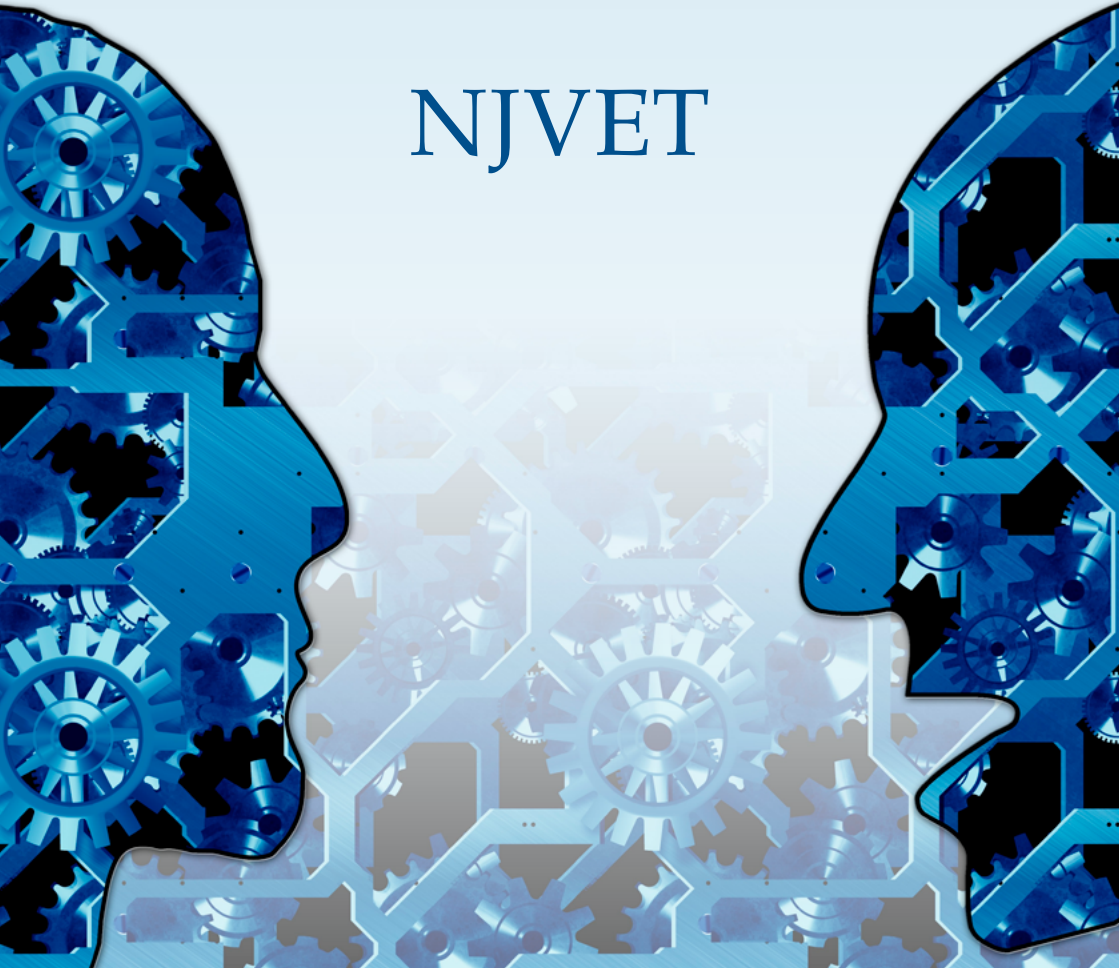


*Nordic Journal of  
Vocational Education  
and Training*

NJVET







## Table of Contents

### Editorial

#### **Editorial: Autumn 2021**

*Per Andersson, Song-ee Ahn, Hedvig Skonhoft Johannesen, Johanna Köpsén and Arnt Louw* ..... iii

### Peer-reviewed articles

**Arbeidsinnkludering som en vei til varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinnkludering kan brukes i opplæringen av lære kandidater [Work inclusion as a way to a lasting working life connection and a dignified adult life: How methods for work inclusion can be used in the training of apprentice candidates]**

*Eva Martinsen Dyrnes, Dan Roger Sträng* ..... 1

**Ligga steget före: Barnskötares yrkesomdöme åskådliggjort genom bedömningshandlingar [Staying one step ahead: The vocational judgement of childminders made visible]**

*Enni Paul, Camilla Gåfoels* ..... 22

**How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training**

*Evi Schmid, Beate Jørstad, Gøril Stokke Nordlie* ..... 47

**For a real job? Views on the teaching of competence in working life by students with Autism Spectrum Disorder (ASD)**

*Marika Mäkinen* ..... 66

---

**"Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!"  
Verksamhetsförlagt lärande i yrkeslärarutbildningen när undervisningen går  
över till distans [‘Now we’ve got to re-plan together!’ Workplace-based  
learning in vocational teacher education in times of a transition to online  
instruction]**  
*Martina Wyszynska Johansson, Ellinor Dyne, Susanne Gustavsson ..... 88*





## Editorial: Autumn 2021

Per Andersson\*, Song-ee Ahn\*,  
Hedvig Skonhoft Johannesen\*\*,  
Johanna Köpsén\* & Arnt Louw\*\*\*

\*Linköping University, Sweden

(per.andersson@liu.se, song.ee.ahn@liu.se, johanna.kopsen@liu.se)

\*\*OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway (hjohanne@oslomet.no)

\*\*\*Aalborg University, Denmark (avl@hum.aau.dk)

The *Nordic Journal of Vocational Education and Training* published its first volume in 2011, initiated by *Nordyrk*, the Nordic research network on vocational education and training (VET). Since 2016, our journal is published by *Linköping University Electronic Press*, which provided a new platform for online, open access publishing. Now, after ten years, volume 11 is published, and we have seen a steady inflow of submissions that are promising for the issues to come during 2022.

Volume 11 is the first volume where we have published three issues without including any special issues, and the volume includes 15 research articles and one magazine article. In the present issue, we have five peer-reviewed research articles – one from Finland, and two from Norway and Sweden respectively.

### The articles

The first article in the issue is *Arbeidsinnkludring som en vei til varig arbeidslivstilknnytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinnkludring kan brukes i opplæringen av lærekandidater* (Work inclusion as a way to a lasting working life connection and a dignified adult life: How methods for work inclusion can be used in the training of apprentice candidates) by **Eva Martinsen Dyrnes** and **Dan Roger Sträng** from Norway. In light of the changing labour market in many European countries where many young people struggle to get a foothold, the authors investigate how young people on the margin of the labour market in



Norway can be included into this labour market. The investigation is based on an ethnographic study at a company working specifically with inclusion and development of competences. The article concludes that companies and working with inclusion are important factors in developing a permanent connection to the labour market for this group of young people.

In the second article, *Ligga steget före: Barnskötares yrkesomdöme åskådliggjort genom bedömningshandlingar* (Staying one step ahead: The vocational judgement of childminders made visible) by **Enni Paul** and **Camilla Gåfvells**, the authors study everyday interactions that take place during work-based learning in two Swedish pre-schools. Here, work-based learning means that VET students from upper secondary school meet children and supervising childminders. The focus is vocational knowing, visible in the assessment actions of the supervisors. The study applies a multimodal interaction analysis of video sequences and shows how vocational judgement is a central aspect of the vocational knowing of the childminders. Their judgement is for example seen in how they are 'one step ahead' of children and students in what happens in the interactions.

The third contribution is another study from Norway – *How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training* by **Evi Schmid**, **Beate Jørstad**, and **Gøril Stokke Nordlie**. In this article the authors present a study in which they have explored school-related factors that affect the students' engagement and identification with school. The focus is on factors that may contribute to keeping the students on track, despite disadvantages, not on conditions or practices that may contribute to pushing students out of school. The authors have interviewed 25 students during their second year of vocational education and training and the analysis shows that learning from authentic work tasks gave meaningful connections between the students' schoolwork and career choices and provided the students with opportunities to experience a sense of accomplishment. Also, active support from teachers and classmates contributed to students' sense of belonging at school.

The fourth article in this issue is written by **Marika Mäkinen** from Finland. In *For a real job? Views on the teaching of competence in working life by students with Autism Spectrum Disorder (ASD)*, Mäkinen aims at presenting what aspects of education the students with ASD value to prepare them for working life and employment. The study applied interviews supported by a structured and illustrated questionnaire. The results showed that students valued the arrangement of work and work skills highly, as criteria for the optimal workplace, and that they also considered learning work skills and work community skills as the most important training content. The study highlights that the students showed their aspiration for social interaction and willingness to succeed in work community skills. Further, the author emphasises the importance of teaching social and communicative competence and supporting spontaneous communication.

The fifth and last article concerns transitions in VET due to the Covid-19 pandemic. In "*Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!*" *Verksamhetsförlagt lärande i yrkeslärarutbildningen när undervisningen går över till distans* ('Now we've got to re-plan together!' Workplace-based learning in vocational teacher education in times of a transition to online instruction), written by **Martina Wyszynska Johansson, Ellinor Dyne, and Susanne Gustavsson** from Sweden, the authors explore how the Covid-19 pandemic affects the workplace-based learning of vocational teacher students in vocational teacher education. The analytical framework examines two practices, which are defined as the instructive practices by prospective teachers and the supervision. Practice architecture theory is used to explore how the two practices interplay in how the students are becoming vocational teachers. The data in the study consist of web survey data of both students and supervisors, to capture their experiences. The findings in the article show that 1) re-definitions of pupil participation and activity are a touching base for supervision. Further, 2) an expanded notion of supervision is grounded in a more equal and complementary relationship between the student and the teacher supervisor. The discussion addresses the prerequisites for an updated training of in-service supervision as an integral part for improving vocational teacher education, during and after the Covid-19 pandemic.

## Heading for 2022

We are now heading for 2022. During the coming year we are not only looking forward to new issues of our journal with interesting articles presenting new VET research findings from the Nordic countries and beyond. We are also looking forward to the Nordyrk conference 2022, when we hope that it finally will be possible to meet again, this time at Linköping University and its campus in the city of Norrköping, where the conference is planned to take place June 1-3. The conference theme is *Learning Environments in Vocational Education and Training*, which particularly will be elaborated in the keynotes, but it should also be noted that presentations concerning any aspects of VET are welcome in the Nordyrk conferences.





# Arbeidsinnkludering som en vei til varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinnkludering kan brukes i opplæringen av lærekandidater

(Work inclusion as a way to a lasting working life connection and a dignified adult life: How methods for work inclusion can be used in the training of apprentice candidates)

Eva Martinsen Dyrnes & Dan Roger Sträng

Høgskolen i Østfold, Norge (eva.m.dyrnes@hirof.no)

## Abstract

The labour market in many European countries is changing and for many young people it leads to challenges in gaining a lasting connection to working life.

School dropout and deficiencies in their education lead to challenges for many young people on the road to adulthood. Students who find it difficult to complete a vocational education in upper secondary school, now have the opportunity to be training candidates in a practically oriented education with a limited number of competence goals.

Work inclusion means that the individual's ability to work will be examined in various ways to increase the possibility of permanent work. However, work inclusion is a complex phenomenon, where several actors may be involved and where the goals and progress plan will vary. This is costly and stressful for both the individual and the society. Working life is a central learning arena within upper secondary education, and there will be a need to facilitate participation in this arena also for students with a need for adapted education.

**Keywords:** worthy adulthood, training candidate, work inclusion, vocational education



## Globale endringer i arbeidslivet

I motsetning til de i fleste andre europeiske land, har det norske arbeidsmarkedet fram til dagens situasjon, som følge av koronapandemien, i flere år vært relativt stabilt, med lav arbeidsløshet og gode arbeidsmuligheter (NOU 2012:6). Demografiske endringer og en voksende og samtidig aldrende befolkning, samt økt press på helse- og velferdstjenestene framstår imidlertid som nye utfordringer. Den totale andelen sysselsatte har i de seinere årene minsket og et stadig voksende utenforskap blant unge, har gjort at flere enn tidligere av helsemessige og andre årsaker risikerer å havne utenfor arbeidsmarkedet (Mandal et al., 2019).

I Statens Arbeidsmiljøinstitutt årsrapport for 2016 fastslås det at norsk arbeidsliv i en periode med stor teknologisk utvikling opplever store muligheter knyttet til digitalisering, automatisering, nye materialer og bioteknologi. Samtidig står Norge midt i et grønt skifte, med utfordringer når det gjelder høy yrkesdeltakelse og forlengede yrkeskarrierer (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2016).

Pajarinen et al. (2015) påpeker at det norske arbeidsmarkedet kan forvente store endringer i yrkesstrukturen, der yrker som f.eks. butikkmedarbeider, sekretær, bankfunksjonær og kontoransatt i stor grad kan bli automatisert. Andre yrkesgrupper som f.eks. sykepleiere og ansatte i barne-, oppvekst- og omsorgssektoren, ser i mindre grad ut til å påvirkes av dette (Pajarinen et al., 2015).

Dette er utfordringer som arbeidsinkluderingspolitikken må møte.

Med arbeidsinkluderingspolitikken menes her innsats for å få utsatte grupper, særlig personer med nedsatt arbeidsevne, over i arbeid og arbeidsrettet aktivitet. God nyttiggjøring av arbeidskraften blir særlig viktig for å opprettholde velferdssammenfunnet etter hvert som andelen av befolkningen i yrkesaktiv alder avtar. (NOU 2012:6)

På et globalt plan fører digitalisering og automatisering til at mange av dagens yrker erstattes av ny teknologi og forsvinner. I flere europeiske land har man regnet ut at opptil halvparten av jobbene kan være i risikozonen (Berger & Frey, 2016). Samtidig oppstår nye arbeidsmuligheter med krav til ny kunnskap og kompetanse i et livslangt læringsperspektiv. Ifølge World Economic Forum kan det handle om en nettovest i antall jobber (Schwab, 2018). En forutsetning er at virksomheter, individer og myndigheter vektlegger livslang læring (NOU 2019:12). Å utrede og utvikle nye samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv er her en viktig og grunnleggende suksessfaktor.

Som et ledd i arbeidet med å møte endringer i arbeidsmarkedet, oppnevnte Regjeringen i 2018 et ekspertutvalg som skulle vurdere behovet for etter- og videreutdanning i befolkningen, og utdanningssystemets evne til å imøtekomme dette. Det skulle også ses på om rammebetingelsene for investering i kompetanse var tilstrekkelig gode. Oppdraget gikk også ut på å utarbeide et kunnskapsgrunnlag for å danne grunnlag for vurderinger og forslag til tiltak (Kompetanse Norge, u.å.).

I utvalgets sluttrapport til Regjeringen (NOU 2019:12) slås det fast at det å legge til rette for livslang læring er mer aktuelt enn tidligere. Det mangler imidlertid kunnskap om hva begrepet står for og hvordan det skal implementeres i det norske utdanningsløpet.

Neste skritt er å gå fra et system der vi primært lærer først og jobber etterpå, til et system der vi lærer hele livet og jobber underveis. Dette er en naturlig konsekvens av en stadig mer omfattende akkumulering av kunnskap og økte behov for raskere endringer på mange områder. Å nå kunnskapsfronten er stadig mer krevende, og den omfattende satsingen på forskning og innovasjon gjør at det ikke er tilstrekkelig å utdanne seg "en gang for alle". (NOU 2019:12)

Utvalget mener videre at kompetanseheving og kvalifisering er et velegnet virkemiddel i arbeidsmarkedet som vil få økende betydning, gitt at det dekker markedets behov og krav. Videregående opplæring har en viktig rolle i et system for livslang læring, men er en ressurs som er lite utnyttet som tilbyder inn mot næringslivet. Opplærings- og utdanningstilbudet i videregående opplæring vil kunne dekke et behov i mange virksomheter og dermed bidra til arbeidsinnkludering (NOU 2019:12).

Med dette bakteppet har vi i en empirisk studie undersøkt hvordan metoder for arbeidsinnkludering kan brukes i overgangen fra videregående opplæring til varig arbeidslivstilknytning. Vi ser spesielt på lære kandidatordningen som omtales seinere.

## Arbeidsinnkludering

Bruk av bestyrkende faktorer er et perspektiv i arbeidet med å forbygge frafall i videregående utdanning. Det kan videre legge til rette for, og fremme varig arbeidslivstilknytning (Breilid & Dyrnes, 2017). Dette kan ses som en innfallsvinkel til begrepet arbeidsinnkludering som er relativt nytt i Norge. Det handler om at alle har en arbeidsevne som kan brukes og utvikles med riktig oppfølging, samt at de aller fleste er motivert for å delta i arbeidslivet. Arbeidstrening og opplæring i det ordinære arbeidslivet skal være førstevalget for alle og både arbeidsgiver og arbeidstaker må få den bistanden som skal til for å etablere og opprettholde arbeidsforhold (Breilid & Dyrnes, 2017).

Ifølge Åsheim (2019) er arbeidsinnkludering å undersøke en persons evne til å arbeide ved å prøve ut ulike typer arbeid, kurs eller utdanning som øker kvalifikasjonene. Denne prosessen kan gå over mange år, og kan oppleves som mer eller mindre målrettet. Utfallet av en arbeidsavklaringsprosess er ikke bare økonomisk, men tilknytningen til en arbeidsplass vil gi den enkelte tilgang til både fellesskap med andre og en mestringsarena (Strand & Nielsen, 2015; Tøssebro & Wik, 2013; Åsheim, 2018).



I en rapport fra forskningsprosjektet "Arbeidsinnkludering – med arbeidsgiverne på laget" (Mandal et al., 2019) gis begrepet arbeidsinnkludering følgende innhold:

Arbeidsinnkludering er et vidt begrep, og vi forstår at det for NAV og brukerne handler om to ting; for det første ordinært arbeidsliv som arena for kvalifisering, arbeidsutprøving og avklaring; for det andre målet om ansettelse [...]. Ofte er det naturlig å se de to målene i sammenheng, siden hovedmålet med å bruke ordinært arbeidsliv som utprøvingsarena ofte er ansettelse og varig tilknytning til arbeidslivet. (Mandal et al., 2019, s. 15)

Breilid og Dyrnes (2017) identifiserte faktorer som så ut til å bidra til å styrke yrkesfagelevenes mestring i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet. Faktorer som at lovgrunnlaget for virksomheten er av inkluderende natur og at det er et godt støtteapparat og samarbeid med en helhetlig tilnærming rundt eleven ser ut til å være av betydning. I tillegg til dette er tett individuell tilpassing, og tilrettelegging med mulighet for egen medvirkning og tidlig intervensjon av betydning i denne sammenhengen (Sletten & Hyggen, 2013). Dette er faktorer som i seg selv er med på å bidra i arbeidet med å legge til rette for arbeidsinnkludering. Ikke minst vil lovgrunnlaget være gjenstand for tolkning og dermed utvikling av ulike praksiser hos aktørene og instansene som elevene er i kontakt med.

Bonoli (2010) identifiserer fire ulike aktiviseringsstrategier: forsterkning av incentiver, arbeidsstøtte eller jobbassistanse, arbeidsrettede kurs og videre kvalifisering. Eide et al. (2017) mener at flere parallelle strategier kan avdekkes i ulike tiltak (Bonoli, 2010; Schøyen, 2016).

Modellen for arbeidsinnkludering som vi refererer til i vår studie, er en integrert metodikk med flere parallelle strategier, der kartlegging, opplæring, veiledning og tilrettelegging foregår på eller i nær tilknytning til en reel arbeidsplass. Kompetanse i jobbsammenheng er knyttet til å utføre arbeidsoppgaver og til det å delta i et arbeidsfellesskap. Arbeidsevnen for den enkelte deltaker ligger derfor i skjæringspunktet mellom den enkelte deltakers muligheter og begrensinger sett i forhold til krav og forventninger ved den enkelte arbeidsplass.

En del av løsningen for deltakerne blir dermed å legge til rette slik at vedkommende ikke nødvendigvis kan alt, men kan delta med sine begrensinger som følge av sosiale, fysiske, psykiske eller andre utfordringer. Opplæringen til å mestre arbeidsoppgavene skjer på arbeidsplassen i arbeidet med reelle arbeidsoppgaver. Tidlig frafall og mangelfull gjennomføring av utdanning er en utfordring for mange unge på veien mot varig arbeidslivstilknytning, i tillegg til å være en samfunnsaktuell problemstilling. En del unge har svake skoleresultater, mangelfulle grunnleggende ferdigheter og måloppnåelse ved overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Det innebærer for mange å ha ufullstendige vitnemål med manglende og ofte svake resultater. Dette vil forplante seg inn i videregående opplæring, og mange elever avbryter eller klarer ikke å



gjennomføre utdanningen (Bakken & Elstad, 2012; Meld. St. nr. 20 (2012-2013), 2013). Overganger kan være kritiske, og spesielt for personer med ulike behov for tilrettelegging.

Manglende kompetanse er en av de viktigste årsakene til at enkeltpersoner havner utenfor skole og arbeid, noe som igjen kan føre til utenforskap. Dette er kostbart og belastende for både den enkelte og samfunnet. Arbeidslivet er en sentral læringsarena innen videregående opplæring, og det vil være behov for å legge til rette for å delta på denne arenaen også for elever med behov for tilpasset opplæring.

## Verdig voksenliv

Opplevelse av livsmestring, medborgerskap og samfunnsdeltakelse anses som vesentlig for å ha et verdig voksenliv (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette referer til det å leve et mest mulig selvstendig liv som voksen og å ha tilgang på de goder og rettigheter som er tilgjengelig for enkeltindivider i samfunnet. Det betyr også å være i stand til å ivareta de plikter man har som samfunnsborger. Eksempler på dette kan være å tjene egne penger og ha økonomi og frihet til å bo i egen bolig. I tillegg handler det om å ha størst mulig grad av selvstendighet og meningsfull fritid. I overordnet del av det norske læreplanverket, Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018) finner vi de tre tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I yrkesopplæringen skal det legges til rette for at elevenes kompetanse også knyttes til disse temaene ved å arbeide tverrfaglig med ulike faglige problemstillinger med tanke på å utføre yrkesoppgaver og overgangen til varig tilknytning til arbeidslivet.

At denne overgangen blir godt tilrettelagt, er av stor betydning, både med tanke på samfunnsøkonomi, folkehelse og enkeltindividers muligheter til et verdig voksenliv. Det har i tillegg betydning for mulighetene til å få ta del i samfunnets velferdsgoder. I en tid der arbeidsmarkedet rommer færre og kravene til kompetanse stadig er i endring, innebærer dette utfordringer for en del unge på veien ut i arbeidsmarkedet. For ungdom der forholdet til skole og utdanning ikke fungerer optimalt, kan det føre til at enten videregående opplæring ikke fullføres og at studiekompetanse, kompetansebevis eller fagbrev ikke oppnås. Både norsk og internasjonal forskning viser til viktigheten av å være formelt kvalifisert til deltakelse i arbeidslivet ved å ha vitnemål eller kompetansebevis. Uten dette, kan hindringer på veien mot varig arbeidslivstilknytning være spesielt store (NOU 2001: 22; NOU 2018:2; Patzina & Wydra-Somaggo, 2020). Frøseth (2008) og Markussen (2014) har gjort funn som sammenfaller med dette. De viser til at de som har fullført utdanningsløpet har bedre muligheter i overgangen til varig arbeidslivstilknytning enn de som ikke fullfører. I følge Markussen (2014) er det bedre å

stryke enn å avslutte utdanningen underveis (Frøseth et al., 2010; Markussen, 2014).

### Frafall i videregående opplæring

Norsk statistikk viser i likhet med statistikk fra andre Skandinaviske land, at mange unge ikke fullfører videregående opplæring (Emblemsvåg, 2020). I Norge sluttet 3,4 % av alle elever i videregående opplæring i løpet av skoleåret 2018–19, og på yrkesfaglige utdanningsprogram slutter 6 % av elevene (Bakken & Elstad, 2012). I Norden risikerer mellom 6 og 12 % av de unge og havne i utenforskap over tid. Det kan innebære at de hverken er i skole, arbeid eller arbeidsrettede tiltak (Meld. St. nr. 20 (2012-2013), 2013; Olsen et al., 2016).

I Norge er det 10 yrkesfaglige utdanningsprogram. I de fleste yrkesfag gis opplæringen to år i skole og to år i bedrift. Det er i overgangen mellom andre og tredje året i videregående opplæring at frafallet er størst, og det er i stor grad en utfordring på yrkesfaglige utdanningsprogram der overgangen fra skole til læreplass i bedrift eller virksomhet er mellom andre og tredje året (Frøseth et al., 2010).

Ungdom og unge voksne er en sårbar og utsatt gruppe i dagens arbeidsliv og ifølge statistikk fra Norges Arbeids- og velferdsforvaltning (NAV) for de 10 siste årene er andelen unge uføre fordoblet (Statistisk Sentralbyrå, 2019).

Det arbeides mye med å forebygge frafall i videregående opplæring, og eksempler på det kan være tiltak i selve opplæringen og hvordan den kan tilpasses elevenes evner, interesser og behov. I tillegg er det også mye fokus på arbeidet med å legge til rette for gode overganger mellom skole og arbeidsliv med tanke på varig arbeidslivsdeltakelse. Dette begrunnes med at tilknytningen til arbeidslivet er betydelig svakere blant dem som ikke har fullført videregående opplæring (Falch & Nyhus, 2009). Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er å legge til rette for at yrkesfagelever som ikke får vurdering i alle fag eller har svakt karaktergrunnlag, gis mulighet for å gå for planlagt grunnkompetanse og kompetansebevis i stedet for fagbrev. Det innebærer at eleven får en opplæringskontrakt i stedet for lærlingkontrakt med bedriften eller virksomheten, noe som resulterer i et kompetansebevis der lære kandidatens spesifikke kompetanse er beskrevet. Dette kan legge til rette for en overgang til arbeidslivet som ivaretar den enkeltes behov for tilpassing og tilrettelegging av opplæringen.

### Lærekandidatordningen

Ved innføringen av Reform 94 i det norske skoleverket ble også en ny formell kompetanseform, dokumentert delkompetanse, vedtatt. I Opplæringsloven §3 står det: "Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studie-

kompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annet ved avsluttet videregående opplæring" (Opplæringslova, 1998).

Lærekandidatordningen<sup>1</sup> er en parallell og en likeverdig kompetanse til lærlingordningen<sup>2</sup>. Ordningen er ikke definert som spesialundervisning, lærekandidater har imidlertid rett på spesialundervisning i tilfeller der hen ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det skal da på lik linje med praksis i skolen utarbeides en individuell opplæringsplan og på bakgrunn av dette fattes et enkeltvedtak (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2021a, b). Dette praktiseres svært ulikt i de ulike fylkene i Norge (Markussen et al., 2018, s. 103). Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at av 28600 søkere til læreplass i 2019 hadde 3,4 % fått opplæringskontrakt i desember måned.

Ifølge Markussen (2018) er 79 % av lærekandidatene i daværende Akershus fylke<sup>3</sup>, som bestod kompetanseprøven i jobb. (70 % kom i jobb med en gang, og 60 % var i jobb tre år senere.)

Breilid og Dyrnes (2017) finner som sagt i sin undersøkelse blant lærekandidater at bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning f.eks. kan være at lovgrunlaget for virksomheten er av inkluderende natur, at opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger og ikke minst at elevene har et kompetent sosio-økologiske nettverk. Sett ut fra et bestyrkende perspektiv utledet av begrepet "empowerment" (Lassen & Breilid, 2012), med utgangspunkt i elevenes forutsetninger med tanke på både interesser, ressurser og erfaringer. Dette er med på å fremme og styrke elevenes muligheter til å ta i bruk og utvikle egne ressurser og til å i større grad ta kontroll over egen tilværelse (Askheim, 2003; Lassen, 2014; Menon, 2001).

Manglende kompetanse er som sagt en faktor som ofte fører til utenforskap for unge mennesker i dag. Siden arbeidslivet er en sentral arena for kompetanseheving, er det interessant å se på hvordan metoder innen arbeidsinnkludering og hvordan disse kan implementeres i arbeidet med å legge til rette for at ungdom fullfører utdanningen og oppnår varig arbeidslivstilknytning.

## Metode og gjennomføring

For å utdype vår kunnskap om fenomenet arbeidsinnkludering valgte vi derfor å gjennomføre en kvalitativ studie, med etnografisk design. Dette ble gjort hos en norsk bedrift som i flere tiår har vært en ledende aktør innen arbeidsinnkludering, med arbeidsrettede tiltak, kompetanseutvikling og andre tjenester til næringslivet.

Hensikten med det empiriske arbeidet var å tolke og analysere arbeidssøkende, NAV veiledere og rådgivere ved arbeidsinnkluderingsbedriften sine handlinger ut ifra deres egne beskrivelser av hverdagen sin gjennom intensjonelle forklaringer (Ronnby, 1983).

Hilden og Middelthun (2002) framholder at et etnografisk forskningsdesign skaper mulighet for å utforske og teoretisere relevante forhold og fenomener som ikke fanges opp av forhåndsformulerte problemstillinger og spørsmål. Etnografi er en mulighet til å nærme seg sosiale og kulturelle grupper for å skape en ny forståelse av kulturen eller gruppens oppfatning av sin omverden (Alvehus, 2013). Vår studie kan imidlertid ikke på alle måter defineres som etnografi siden vi ikke ønsket å få fram en fullstendig beskrivelse av en bestemt gruppes kultur (Anderson, 2002). Den valgte strategien kan heller beskrives som institusjonell etnografi (Smith, 2005) som ikke forventes å gi representativ kunnskap, men framstod som velegnet til å øke vår kunnskap om og forståelse av arbeidsinnkludring i praksis.

Institusjonell etnografi er basert på en idé om at sosiale prosesser bør studeres og forstås i den sosiale og kulturelle konteksten de inngår i. Gjennom å bruke tid i et sosialt fellesskap får forskeren mulighet til å beskrive hverdagslivets aktiviteter, og de perspektivene som vokser ut fra det, med et blick innenfra. For å forstå og tolke dette hverdagslivet, er alle typer kilder, materialer og metoder aktuelle. Det er med andre ord en god metode for å beskrive og forklare en virksomhet og som innbyr til en kombinasjon av alle typer metoder, materialer og analyser (Widerberg, 2007).

Vi søkte etter kunnskap om samspillet mellom de medvirkende og deres selvoppfatning og sosiale identiteter i en gitt kontekst av ulike aktiviteter med mål om arbeidsinnkludring i praksis. Identitet formes av hvordan man ses på av andre som et sosialt objekt og hvordan man selv viser det. Men identiteten er ikke statisk, men endres i takt med at den enkeltes situasjon endres eller omdefineres i samspillet med omgivelsene (Mead, 2015; Stone, 1962; Stryker, 1980; Trost & Levin, 2010).

Den empiriske studien var basert på en kvalitativ tilnærming. Hensikten med en kvalitativ studie, er å bruke de innsamlede dataene til å oppnå en dypere forståelse for et bestemt tema og deretter trekke konklusjoner (Svenning, 2000).

Kvalitative studier påvirkes på ulike måter av forskerens forforståelse om det som skal studeres. For å forklare og forstå menneskers handlinger kan vi ta i bruk en forklaringsmodell.

I vår studie så vi etter en forklaringsmodell, med utgangspunkt i hvordan aktørene selv beskriver sin situasjon og sine handlinger i en pågående arbeidsinnkluderingsprosess. Symbolsk interaksjonisme er et teoretisk begrep eller perspektiv, beskrevet av sosiologen Herbert Blumer (1937) og et utgangspunkt for å forstå et sosialt samspill og konstrueringen av identitet mellom mennesker (Blumer, 1937; Trost & Levin, 2010).

I følge Mandal et al. (2019) er arbeidsinnkludring et komplekst fenomen, der flere aktører kan være involvert og der målsetting og fremdriftsplan vil variere. Teoretiske perspektiver, som den symbolske interaksjonismen, inneholder grunnleggende forestillinger om den sosiale virkeligheten og hjelper oss å forstå.

Målet er ikke å beskrive og forklare årsak og virkning i ulike situasjoner, men forståelse av det vi møter (Merton & Merton, 1968; Trost & Levin, 2010).

### Den praktiske gjennomføringen av studien

I vår studie deltok tre arbeidssøkende i ulik alder (i aldersspennet ca. 30–45 år), begge kjønn, med lik identitet som deltaker i en arbeidsinnkluderingsprosess. Dessuten medvirket to jobbkonsulenter og to mellomledere fra bedriften og to veiledere fra NAV. Forskningsgruppen bestod av tre forskere som gjennomførte tre besøk i lokalene til arbeidsinnkluderingsbedriften.

Valget av informanter ble gjort i samråd med bedriften og kan beskrives som et samspillende utvalg. Et slikt utvalg karakteriseres av at informantene har en form for relasjon til hverandre tre (Tresselt et al., 2018). De medvirkende ble informert om hensikten med studien og hvilke metoder som skulle anvendes, samt at arbeidet skulle gjennomføres etter gjeldende etiske retningslinjer. Vi informerte om at deltagelsen i studiet var frivillig og at man med umiddelbar virkning kunne trekke sitt samtykke.

Ut i fra en felles etisk holdning har vi valgt å ikke nærmere beskrive og presentere de deltagende aktørene. Å ivareta alle aktørenes personlige integritet var en forutsetning for den praktiske gjennomføringen.

Datainnsamlingen ble innledet med et fokusgruppeintervju med jobbkonsulenter fra bedriften og veiledere fra NAV, der vi fokuserte på samspillet mellom bedriften som organisasjon og NAV som institusjon. Forskerne gjennomførte deretter tre semistrukturerte dybdeintervjuer med tre arbeidssøkere hver. Det samlede intervjumaterialet består dermed av ni intervjuer. Med disse intervjuene ville vi få innsikt i hvordan informantene opplevde sin situasjon som arbeidssøkere og hva de tenkte om egen læring og veien ut i arbeidslivet (Peräkylä & Ruusuvaori, 2013). I tillegg gjennomførte vi hver gang 2–4 spontane dybdeintervjuer for å innhente informasjon fra jobbkonsulentene og NAV veiledere. Spontane dybdeintervju (Henriksen & Tøndel, 2017) er en metode som består av intervjudata fra korte, avgrensede og spontane intervjuer, og aktiv bruk av observasjon. Metoden går direkte i dybden på et fenomen og gir forskeren mulighet til å avgrense forskningen (Tjora & Tjora, 2021).

### Etnografisk analyse

Etnografiske studier innebærer at forskeren gjennom feltarbeid observerer og beskriver mennesker, praksiser og kulturer i deres naturlige miljø for å få innsikt det som skal studeres. Forskerens tilstedeværelse i hverdagen bidrar til å oppfylle kravene til validitet (Larsson, 2005). Den etnografiske analysen defineres av Coffey (1999) som framvoksende gjennom en gradvis økning av data og en induktiv analyse av det innsamlede materialet. Forskerens intuisjon og kreativitet

påvirker den analytiske forståelsen (Lofland, 1995). Beskrivelsene av resultatene fra innsamlede data gjøres med hensikt å relatere spesielle handlinger eller hendelser til den aktuelle sammenhengen (Denscombe, 2017). Noen observasjoner under korte besøk i et tidligere ukjent miljø er ikke tilstrekkelig til å identifisere innholdet og strukturen i prosessen med arbeidsinnkludering. For å unngå metodiske problemer begrenset vi oss til arbeidssøkernes, NAV veiledernes og jobbkonsulentenes egne beskrivelser, med vekt på sistnevnte. Det hadde vært ønskelig å ha mer detaljert og nyansert informasjon fra arbeidssøkere, men dette ble i stor grad hindret av deres språkproblemer.

Resultater fra etnografiske intervjuer bør vises som realistiske fortellinger (Van Maanen, 2011). Med utgangspunkt i van Maanen (2011) har vi derfor valgt å vise resultatene fra intervjuene med informantene i studien som hele uttalelser og deler av en dialog, snarere enn som redigerte og isolerte sitat (Davies, 2012; Toikkanen, 2016).

### Arbeidsinnkludering i et aktørperspektiv

I fravær av entydige og empirisk identifiserbare grenser, kan inkludering i arbeid som fenomen kun oppleves og beskrives subjektivt. Dette er basert på den kulturelle og profesjonelle bakgrunnen til aktørene. Kulturer endres og påvirkes av det sosiale miljøet, men også gjennom utviklingsfasene i prosessen. I vår studie så vi på hvilke faktorer som kan medvirke til å gjøre det utfordrende å finne jobb til en arbeidssøker. Vi spør om dette handler om faktorer i eller rundt deltakeren, det kan være helseutfordringer, forhold i familien, boforhold osv.

Jeg opplever at jeg blir akseptert, men vet ikke hvordan det skal gå fremover. Jeg skal se fremover hvordan jeg fungerer, hvordan jeg føler meg, etter at jeg har jobbet i to uker eller tre uker, da vurderer jeg meg selv, hvordan jeg føler meg. Og de på sykehjemmet skal si hva de synes om meg. De skal gi meg tilbakemelding. (Arbeidssøker 1)

Ja, jeg har mine venner, men det er Eritrea. (Arbeidssøker 2)

Videre kan det tenkes at det er forhold ved arbeidsplassen eller i samfunnet som f.eks. lovverket og endringer i arbeidslivet som vanskeliggjør deltakelse i arbeidslivet i tillegg til det informantene sier om inkludering og sosial tilpasning til nye forhold både privat og yrkesmessig.

[...] og det er greit, men da må vi begrunne hvorfor på en faglig måte og ikke, ikke mer sånn: Nei, her er det så vanskelig. (Jobbkonsulent)

NAVs rolle i inkluderingsprosessen framheves som viktig for å lykkes. NAV veilederne beskriver en sømløs prosess der deltaker skal føle seg trygg på at systemene kommuniserer og legger til rette for at overgangen ut i arbeid er preget av



kontinuitet og trygghet for den enkelte deltaker. Dette er en samhandling mellom aktørene som skal bistå og trygge deltaker i prosessen.

[...] og da er det liksom overgangen fra NAV systemet til arbeidslivet, men det er jo der egentlig at den fagligheten i inkluderingsprosessen, den bør jo være sømløs da, og gå på tvers av alle. Sånn at det ikke blir sånne hakk imellom at nå er du ferdig med NAV også har du jobb, og så må du egentlig dette ut av jobb før du kan få hjelp igjen, så det er ... det er viktig. (NAV veileder)

Tett kontakt mellom arbeidssøker og jobbkonsulent i arbeidet med å finne egnet arbeidsplass anses også som avgjørende. Deltakers ressurser, ønsker og muligheter blir kartlagt under samtaler i oppstarten av programmet, og dette ses videre i forhold til muligheter og krav i arbeidsmarkedet.

Det å holde fast på målet, trygghet i metoden, jobbe systematisk og målretta hele tida og dermed være profesjonell i rollen. Det tror jeg er, det er et suksesskriterie som ikke kommer fram. (Jobbkonsulent)

Når man jobber lærer man fort. Man ser hvordan de gjør det. Lærer mer i praksis enn på teorien. Og språk. Spesielt eldre. Da prater du med dem. De prater mye. De snakker bra norsk. Det er også sosialt. (Arbeidssøker 1)

Det er bedriften som sier hvilken kompetanse og egenskaper deres ansatte må ha, og det danner grunnlaget for arbeidstreeningen videre. Samtidig vektlegges det at man i arbeidet med å finne egnet arbeid og bistå med arbeidsinnkludering, har et realistisk syn på den enkelte arbeidssøkers begrensinger og utfordringer. Det er viktig at de arbeidssøkende og jobbkonsulentene har et felles og praktisk forankret syn på innholdet i arbeidet som utføres i hverdagen.

Jeg snakket med de eldre når de spiste frokost. Jeg hadde det bra, men jeg mangler mye erfaring. Jeg må bli kjent med hvilke behov de eldre har. (Arbeidssøker 1)

Da kan vi tenke at det er en ekkel fyr som ikke klarer å vaske seg. Men han skal jobbe på verksted lang inne i skogen her, da hadde det vært veldig rart om han var fryktelig rein. Ikke sant? (Jobbkonsulent)

Jobbkonsulentene sier at en god struktur med faste rutiner er viktig for at prosessen med arbeidsinnkludering skal kunne fullføres. I den innledende fasen kartlegges deltakernes kompetanse og hvilke muligheter dette gir på arbeidsmarkedet. Samtidig vektlegges den enkelte arbeidssøkerens eget ansvar

Vi må bare gi dem den oppfølginga, og hvis vi lurar på om vi syr puter opp under armene på dem, så se deg selv i speilet og spør om du har kartlagt godt nok. (Jobbkonsulent)

Samtidig beskrives den arbeidssøkendes eget ansvar, slik det framgår av sitatet under.

Tror jeg kan få jobb om jeg klarer meg selv. Klarer å jobbe noe selvstendig i dag, kjøkken, servere mat og re opp seng. (Arbeidssøker 1)

Arbeidsinnkludering forutsetter et fleksibelt samarbeide mellom flere parter over tid, der målet er å finne alternativer for hver enkelt arbeidssøkende ut ifra kompetansen som er kommet fram under kartleggingen. Den innledende kartleggingen beskrives som en "mulighetsstudie" og jobbkonsulentens oppdrag er å, ut ifra det som kommer fram der, bidra til å motivere den arbeidssøkende i forhold til de mulighetene som blir presentert.

Og hvis du klarer å få ... deltageren til å si at: Jo jeg har masse muligheter jeg. Da har du plutselig masse muligheter til å komme deg ut i aktivitet på, og ikke fokusere på, som ble sagt før i dag, det som er at dem begynner med den: Hva er hindringene dine? (Jobbkonsulent)

Det er viktig at arbeidssøkerne er realistiske i møte med kravene på hva slags kunnskap og ferdighet som trengs for å imøtekomme de forventningene som stilles.

Lære mer faglig. Og kunne jobbe selvstendig. Og ha mulighet til å dekke arbeidsoppgavene, så jeg trives på jobb. Jeg må se hva de gjør og ikke gjøre noe annerledes. (Arbeidssøker 1)

Motivasjon er et nøkkelord i arbeidsinnkludering. Å motivere hver enkelt deltaker til å bygge opp sin selvfølelse og tro på det å få til noe, "*Til å finne den lille oppgaven som gjør at dem får troa på at: Jo, det er noe i meg som gjør at jeg kan ha en verdi i arbeidsmarkedet*" (Jobbkonsulent). Men forventningene til å lykkes må som nevnt over, være realistiske.

Men, det er den koblinga at alt motivasjonsarbeid, egentlig alt som vi prater med deltakerne om handler om å finne den koblinga der dem som er bevis på at dem kan gjøre en oppgave. Da, det er jo da du føler deg sett og hørt og tatt på alvor og. For det hjelper ikke at vi som mennesker sitter og sier at: Du er fin nok som du er. (Jobbkonsulent)

I samtalene våre med de arbeidssøkende kom det fram at de hadde tro på å kunne lykkes i arbeidslivet i tillegg til å kunne utvikle seg videre over tid.

Og jeg er veldig motivert. Jeg vil ut å jobbe for å utvikle meg og få fagbrev. Og vil utvikle meg med utdanning. Hvis jeg klarer fagbrev, er det ikke vanskelig å utvikle meg videre. Har lyst til å bli sykepleier, men må se senere. (Arbeidssøker 1)

## Fra arbeidsinnkludering til skole

Muligheten for å overføre metoder fra arbeidsinnkludering til skolen ser jobbkonsulentene som problematisk. Ifølge dem begrenser den pedagogiske virksomheten forståelsen for verdien av elevens kunnskap og evner.

Det er snakk om kartlegging for et verdig voksenliv, og ikke et verdig skoleliv. Og den store forskjellen. Så for de som virkelig sliter, så er det ikke noe vits i å få beskjed om at du er dårlig på en måte, for det vet dem jo. Og hvor ille det er. Men da er det mere viktig å se på den koblinga, hva kan du gjøre. Og hvor kan du gjøre det. (Jobbkonsulent)



En arbeidssøkende hevder imidlertid at det er mulig å overvinne de organisatoriske hindringene for å implementere metoder for arbeidsinnkludering i samhandling med skolen. Det handler om å finne en felles holdning til og syn på hva som er praktisk kunnskap og hva den kan brukes til.

[...] det er en tanke at problemløsning er hensikten med hva en kan anse som praktisk kunnskap. Hvis denne tanken står til prøve, så er det mulig at en oppgave som må løses, kan gi en praktisk kontekst til en teori, og dermed gjøre kunnskapen praktisk i sinnet til personen som bruker den. (Arbeidssøker 3)

Jobbkonsulentene er ikke overbevist om at skolen har tilstrekkelige muligheter for å møte hver enkelt elevs behov for å lære og utvikles i forberedelsen til et verdig voksenliv og deltakelse i arbeidslivet.

Det kan ikke skje som forberedelse. Det sier jo på en måte all erfaring og teori. i arbeidslivet, om arbeidsinnkludering. Så hvorfor tenker vi at det er greit i skolen. Det kan ikke skje i skolen, og hvert fall ikke for de som strever mest. (Jobbkonsulent)

Arbeidssøkere og jobbkonsulenter synes allikevel å være enige om at praktisk kunnskap er en suksessfaktor for arbeidsinnkludering og et område der skole og arbeidsliv kan nærme seg og lære av hverandre.

Da jeg personlig har møtt personer, og selv til tider tenkt at informasjon var "nytteløs" fordi jeg eller de ikke så nytten i den spesifikke kunnskapen. (Arbeidssøker 3)

Det er sånn vi tenker, altså bygger opp egenskaper når du skal prate om sine.. egenskap: Hvordan fungerer det, og hva er fordelen for arbeidsgiveren at du er akkurat på den måten der. Så konkret er vi. Og da ... når vi jobber med den metodikken hos deltakerne, da tar de poenget. (Jobbkonsulent)

I det empiriske materialet ser vi at bedriftens metode utfordrer deltakerne på hva de har kompetanse i og interesse for med utgangspunkt i hvordan dette kan settes i spill og videreutvikles i arbeidslivet (Lassen, 2008; Seligman, 2012). Vi ser hvordan relasjoner og god kommunikasjon mellom deltakerne og jobbkonsulentene medvirker til å fremme vekst og finne gode løsninger for den enkelte. Dette kan ses på og oppleves som bestyrkende som kan påvirke deltakernes muligheter i arbeidslivet (Breilid & Dyrnes, 2017; Dyrnes, 2013; Lassen & Breilid, 2010; Sletten & Hyggen, 2013).

- Tett individuell oppfølging
- Individuell tilpasning og tilrettelegging med mulighet for medvirkning og å ta styring i eget liv
- Tverrgående samarbeid og helhetlig tilnærming
- Tidlig intervensjon og forebygging på flere arenaer
- Ubyråkratiske strukturer som inviterer til kontakt og rask innsats

## Drøfting

I arbeidet med å tilrettelegge og forberede for arbeidslivsdeltakelse, mener vi at blant annet faktorene over kan være avgjørende og påvirke den enkeltes muligheter for arbeidslivsdeltakelse. Dette ser vi som avgjørende, i tillegg til å identifisere muligheter for samhandling mellom skole og arbeidsliv. Tilpasset videregående opplæring og et opplæringsløp der elevene planlegger å være lærekandidat framfor lærling med de muligheter og tilpasninger det innebærer, er her et alternativ.

Ifølge vår forklaringsmodell er det viktig for den enkelte å definere den situasjonen man befinner seg i, ut i fra sine egne oppfatninger og erfaringer. Det bildet av situasjonen som konstrueres blir dermed styrende for den enkeltes identitetsoppfatning. Når situasjonen omdefineres kan også identiteten og dermed motivasjonen for å fullføre endres (Trost & Levin, 2010). En elevs endrede identitet fra å gå mot lærlingkontrakt og fagbrev til lærekandidat og kompetansebevis, er et eksempel på en slik omdefinering.

Vi ser at manglende tilgang på egnede arbeidsplasser som opplæringsarenaer for ungdom, som en følge av et arbeidsliv i endring, også skaper utfordringer og spenninger i arbeidet med å bistå ungdom på veien ut i varig arbeidslivstilknytning.

Videre kan det se ut som at skole og arbeidsliv som systemer ikke har samme kompetanse som f.eks. om hvilke kompetansekrav som stilles i arbeidslivet. Dette handler videre om hvordan ungdom forberedes på å møte arbeidslivets krav og forventninger. I norske læreplaner for yrkesfaglige program i Fagfornyelsen<sup>4</sup>, ser vi at det i større grad enn tidligere er lagt vekt på at undervisningen skal fremme og vektlegge opplæringen som framtidsrettet og relevant både for elever og lærlinger/lærekandidater, samt reflektere bedrifters og virksomheters behov for kompetanse (NOU 2019:12). Det betyr bl.a. at det skal legges vekt på en tverrfaglig og helhetlig opplæring med vekt på både elevenes yrkesinteresser og motivasjonen for å øke mulighetene for å fullføre utdanningen og bli deltakere i arbeidslivet. Dette vil i tillegg, slik vi ser det, styrke kvaliteten på yrkesopplæringen.

Ifølge Utdanningsdirektoratet kan mulighetene for å fullføre videregående opplæring bedres ved at elever som har utfordringer med å nå målet om full måloppnåelse, benytter seg av lærekandidatordningen og får en opplæringskontrakt med en bedrift eller virksomhet.

Å fullføre videregående opplæring anses som svært viktig for den enkeltes tilgang til og deltagelse i arbeidslivet. Dette har også stor betydning med tanke på muligheter for medborgerskap og aktiv samfunnsdeltagelse med mål om et verdig voksenliv. Ekspertutvalget for etter- og videreutdanning viser også til videregående skole som en ressurs for næringslivet med tanke på intensjonen om

livslang læring, kompetanseheving og kvalifisering for arbeidslivet (NOU 2019:12).

For å motvirke utenforskap og fremme inkludering og deltakelse i arbeidslivet, ser vi i vår studie at bedriften i sitt arbeid og med sin kompetanse på arbeidsmarkedets behov, er opptatt av å ta i bruk et bestyrkende perspektiv bl.a. ved å synliggjøre deltakernes evner, ressurser og interesser. I en studie av læring og arbeidsvaner hos lærlinger (Garmannslund & Witsø, 2017) sier lærlinger at det har betydning for deres læring, måloppnåelse og trygghet at de har jevnliges samtaler med veileder om hvordan det går med dem på arbeidsplassen. Dette samsvarer med våre funn. I tillegg framhevet både jobbkonsulentene og de arbeidssøkende betydningen av å være ressursorientert og ikke for opptatt av utfordringer og begrensinger hos den enkelte arbeidssøkende i samhandlingen om prosessen i å finne egnet arbeid.

Det vektlegges i tillegg å legge til rette for å støtte og ta i bruk de arbeidssøkendes kompetanse, interesser og motivasjon. Samarbeid og motivering ble også løftet fram som betydningsfulle faktorer i arbeidet med arbeidsinnkludering. Dette er kjente faktorer fra yrkesopplæringen i skole, og som også ble framhevet i Breilid og Dyrnes (2015) sin studie.

Dette kommer i tillegg til å ta i bruk lovverket på en inkluderende måte for å fremme den enkeltes muligheter for å lykkes i overgangen til arbeidslivet. Rorty og Richard (1989) hevder at den enkeltes definisjon av den sosiale virkeligheten bare er en av flere mulige beskrivelser, som kan omdefineres når samspillet mellom individet og omgivelsene endres (Rorty & Richard, 1989). Vi så i vår studie at et fungerende sosioøkologisk nettverk og samspillet med dette er av betydning, og at bedriften i sitt arbeid er bevisst på det og legger til rette for å styrke og fremme det i arbeidet med å bistå arbeidssøkere i å bli inkludert i arbeidslivet og dermed forebygge utenforskap.

Faktorer som beskrevet over ser ut til å fremme arbeidslivstilknytning i et arbeidsliv i stadig endring både nasjonalt og i europeisk sammenheng. Dette kan se ut til å være av betydning for arbeidssøkende som av ulike grunner har falt ut av arbeidslivet. I tillegg er det interessant å se til konkrete metoder som benyttes i arbeidsinnkluderingsbedriften i arbeidet med å legge til rette for at lærekandidater oppnår varig tilknytning til arbeidslivet på veien mot et verdig voksenliv.

## Veien videre

Med utgangspunkt i det vi forstår med livslang læring ser vi det slik at læring ikke kun og hovedsakelig skal foregå i skolen, men også videre i livet etter fullført utdanning. Bedrifter og virksomheter blir dermed en viktig arena både for læring og varig arbeidslivstilknytning. Det vil si at aktører utenfor skolen også må ha kunnskap om læring og betingelser for læring. Vi har sett på rollene til jobbkonsulentene ved arbeidsinnkluderingsbedriften og NAV veilederne. Med

utgangspunkt i dette, stiller vi spørsmål ved om deres utøvelse og forståelse av rollen sin overfor de arbeidssøkende, kan overføres til lærerrollen ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. I materialet vårt ser vi imidlertid at både en jobbkonsulent og en arbeidssøkende mener at metoder fra arbeidet med arbeidsinnkludering ikke nødvendigvis kan overføres direkte til skolen på grunn av organisatoriske hindringer, men at tilpasninger må til. Det framkommer at skole og arbeidsliv har mye å lære av hverandre i arbeidet med arbeidsinnkludering. Vi vet imidlertid ikke nok om videregående skole som organisasjon og dens rolleutøvelse på dette området til å si noe om hvordan og under hvilke rammer det der kan utvikles nye måter å tenke og handle på. Dette er et interessant område å forske videre på.

Vi ønsker derfor videre å forske på hvordan videregående skole forbereder yrkesfagelever som har ulike utfordringer i skolehverdagen, og som velger lære-kandidatordningen, for varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv. Spørsmål som det er interessant å se nærmere på:

- Hvordan forberedes eleven på møtet med arbeidslivet?
- Hvilke endringer i arbeidslivet forberedes elevene på og hvordan?
- Er skolen og arbeidslivet tilpasset til hverandre i forhold til den enkeltes evner og muligheter til arbeidslivsdeltakelse?

Videre vil det være interessant å se på muligheter for utprøving og implementering av metoder fra arbeidsinnkludering i yrkesopplæringen for å øke muligheten for varig arbeidslivsdeltakelse og et verdig voksenliv for yrkesfagelevne.

## Sluttnoter

<sup>1</sup> Lærekandidatordningen er tilpasset de elevene som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven. Dette kalles dokumentert delkompetanse, og betyr at enten utvalgte fag eller mål fra læreplanen kan tas ut slik at elevene kan konsentrere om færre mål og fag enn de elevene som går opp til fagprøve/eksamen. Det kan søkes om opplæringskontrakt i en bedrift eller virksomhet i det aktuelle yrkesfaglige utdanningsprogrammet. Etter endt læretid går lærekandidaten opp til en kompetanseprøve og får etter det tildelt et kompetansebevis det reell oppnådd kompetanse i yrket er beskrevet.

<sup>2</sup> En lærling utdanner seg til et yrke ved å arbeide to år i en bedrift eller virksomhet etter å ha fullført to år på et yrkesfaglig program i videregående skole. Etter fullført læretid gjennomføres en fagprøve for å få fagbrev.

<sup>3</sup> Tidligere Akershus fylke er siden 2020 en del av Viken fylke.

<sup>4</sup> Det ble i skoleåret 2020/21 innført nye læreplaner i fag- i grunnopplæringen samt ny overordnet del av læreplanverket i Norge. Dette har fått navnet Fagfornyelsen.

## Om forfatterne

**Eva Martinsen Dyrnes** er førstelektor i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Hun underviser på PPU for yrkesfag og i videreutdanning for yrkesfaglærere. Hennes forskningsinteresser er yrkesfagelever i lære kandidatordningen og deres muligheter for arbeidslivstilhørighet. I tillegg forsker hun på hvordan PPU studiet behandler og forbereder studentene på møtet med mangfoldet i skolen.

**Dan Roger Sträng** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Sträng har arbeidet med vekt på skole- og næringsutvikling i offentlig sektor. Som prosjektleder og veileder for utviklingsprosesser har han i flere år studert og evaluert organisasjonenes evne til å identifisere og beskrive aktuelle områder for utvikling og fornyelse.

## Referanser

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Liber.
- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola, Forskarutbildningen i pedagogik]. <https://lup.lub.se/record/20874>
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment: Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. & Elstad, J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikheter i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berger, T. & Frey, C. B. (2016). *Structural transformation in the OECD: Digitalisation, deindustrialisation and the future of work* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 193). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlr068802f7-en>
- Blumer, H. (1937). Social psychology. I E. P. Schmidt (Red.), *Man and society: A substantive introduction to the social science* (s. 144–198). Prentice Hall.
- Bonoli, G. (2010). The political economy of active labor-market policy. *Politics & Society*, 38(4), 435–457. <https://doi.org/10.1177/0032329210381235>
- Breilid, N. & Dyrnes, E. M. (2017). Bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lære kandidat-ordningen. *Scandinavian Journal of Vocation in Development*, 2, 1–22. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2179>
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. Sage.
- Davies, C. A. (2012). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
- Denscombe, M. (2017). *The good research guide: For small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education.
- Dyrnes, E. M. (2013). Det gode møtet som motivasjon til å fullføre. *Bedre skole*, (1), 65–68.
- Eide, H. M. K., Homme, A., Karlsen, M.-A. & Lundberg, K. (2017). Omsorgssektoren som integreringsarena. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(4), 332–348. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-04-06>
- Emblemsvåg, M. S. (2020). Frafall i skolen: En utfordring for hele Norden. *Utdanningsnytt*.
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* (SØF-rapport nr. 07/09). Senter for økonomisk forskning.
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2010). *Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Fra-andre-til-tredje-ar-i-videregaende-opplaring---tredje-delrapport-2010/>



- Garmannslund, P. E. & Witsø, H. (2017). Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 23–41.  
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177123>
- Henriksen, I. M. & Tøndel, G. (2017). Spontane dybdeintervjuer: Strategisk interaksjon som sosiologisk forskningsmetode. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 216–232. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-02>
- Hilden, P. K. & Middelthun, A.-L. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: Et etnografisk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
- Kompetanse Norge. (u.å.). *Ekspertutvalg for etter- og videreutdanning (2018–2019)*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/evu/>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16–35.
- Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 154–169). Cappelen akademisk forlag.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.
- Lofland, J. (1995). Analytic ethnography: Features, failings, and futures. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24(1), 30–67.  
<https://doi.org/10.1177/089124195024001002>
- Mandal, R., Midtgård, T. M. & Mordal, S. (2019). *Arbeidsinkludering: Med arbeidsgiverne på laget*. SINTEF.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002* (NIFU-Rapport 1/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært»: Evaluering av lærekandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov (NIFU-Rapport 2018:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.  
<http://hdl.handle.net/11250/2500663>
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self, and society: The definitive edition*. University of Chicago Press.
- Meld. St. nr. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology*, 50(1), 153–180.  
<https://doi.org/10.1111/1464-0597.00052>
- Merton, R. K. & Merton, R. C. (1968). *Social theory and social structure*. Simon and Schuster.
- NOU 2001:22. *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2012:6. *Arbeidsrettede tiltak*. Arbeids- og sosiadepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-6/id672029/>
- NOU 2018:2. *Framtidig kompetansebehov 1*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- NOU 2019:12. *Lærekraftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>
- Olsen, T., Hyggen, C., Tägtström, J. & Kolouh-Söderlund, L. (2016). Unge i risiko: Overblik over situationen i Norden. I *Unge, udenforskning og social forandring: Nordiske perspektiver* (s. 39–68). Frydenlund Academic.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pajarinen, M., Rouvinen, P. & Ekeland, A. (2015). Computerization threatens one-third of Finnish and Norwegian employment. *Etna Brief*, 34, 1–8.
- Patzina, A. & Wydra-Somaggo, G. (2020). Early careers of dropouts from vocational training: Signals, human capital formation, and training firms. *European Sociological Review*, 36(5), 741–759.  
<https://doi.org/10.1093/esr/jcaa011>
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2013). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (4. utg., Bd. 4, s. 277–307). SAGE Publications.
- Ronnby, A. (1983). *Psykologiska förklaringsmodeller i socialt arbete* (Research Reports in Social Work 5). Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Rorty, R. & Richard, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Schwab, K. (2018). *The global competitiveness report 2018*. World Economic Forum.
- Schøyen, M. A. (2016). Den norske velferdsstaten: En sosial investeringsstat? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(1), 4–23.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sletten, M. A. & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering: Temanotat*. Norges forskningsråd.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.



- Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2016). *Årsrapport 2016*. Statens arbeidsmiljøinstitutt.
- Statistisk Sentralbyrå. (2019, 28. juni). *Sysselsetting blant unge mottakere av helserelaterede ytelser*.  
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/flere-unge-ufore-faerre-arbeider-samtidig>
- Stone, G. P. (1962). Appearance and the self. I A. M. Rose (Red.), *Human behavior and social processes: An interactionist approach* (s. 86–118). Houghton Mifflin.
- Strand, A. H. & Nielsen, R. A. (2015). *Veier inn i, gjennom og ut av arbeidsavklaringspenger: Hvor langt unna arbeidslivet står mottakerne?* (Fafo-rapport 2015:29). Fafo.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Benjamin-Cummings Publishing Company.
- Svenning, C. (2000). *Metodboken: Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling – Klassiska och nya metoder i IT-samhället*. Lorentz.
- Tjora, A. H. & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Toikkanen, J. J. (2016). *Home Office (Hoffice): En etnografisk studie om ett coworking-fenomen*. Svenska handelshögskolan.
- Tresselt, M. A., Andreassen, S.-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen: Fra «logistikkmøter» til lærende møter? *Forskning & Forandring*, 1(1), 78–100.  
<https://doi.org/10.23865/fof.v1.1003>
- Trost, J. & Levin, I. (2010). *Att förstå vardagen: Med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. & Wik, S. E. (2013). *Unge funksjonshemmede i møte med NAV: Ett år med arbeidsavklaring*. NTNU Samfunnsforskning.  
<http://hdl.handle.net/11250/2365875>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Føring av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring i Kunnskapsløftet – 2021*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 11. januar). *Veilederen spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing ethnography*. University of Chicago Press.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi: En ny mulighet for kvalitativ forskning. *Sosiologi i dag*, 37(2), 7–28.
- Åsheim, H. (2018). Den institusjonelle utholdenheten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(3), 257–270. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-03-05>





# Ligga steget före: Barnskötares yrkesomdöme åskådliggjort genom bedömningshandlingar

(Staying one step ahead:  
The vocational judgement of childminders made visible)

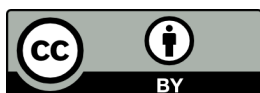
Enni Paul & Camilla Gåfvels

Stockholms universitet & Konstfack, Stockholm, Sverige  
(enni.paul@specped.su.se)

## Abstract

This study explores vocational judgement, which is discernible in the assessment actions of a supervising childminder directed towards upper secondary school students – while interacting with the children – during work-based learning in Sweden. The research aims to identify the characteristics of vocational knowing in terms of judgement, as exhibited in everyday interactions with children, by applying multimodal interaction analysis to two video sequences from different Swedish preschools. The study findings show how vocational judgement – in the form of embodied discernment – is a central aspect of a childminder’s vocational knowing. Vocational judgement becomes discernible, for instance, in how supervising childminders are consistently one or several steps ahead of both children and upper secondary school students.

**Keywords:** vocational judgement, vocational knowing, assessment actions, upper secondary school, childcare, pre-school



## Inledning

Denna artikel undersöker barnskötarens yrkesomdöme, så som det kommer till uttryck genom handledande barnskötarens bedömningshandlingar riktade mot gymnasieelevers interaktion med förskolebarn under arbetsplatsförlagt lärande i Sverige. Bedömningshandlingar (Goodwin & Goodwin, 1992) kan beskrivas som hur den person som utför bedömningen positionerar sig i förhållande till det som bedöms. I denna artikels sammanhang handlar det om hur en handledande barnskötare vägleder en gymnasieelev under arbetsplatsförlagt lärande. Bedömningshandlingar synliggör vad en expert (yrkeserfaren barnskötare) kan i relation till vad en novis (gymnasieelev) inte kan, i samband med rutinaktiviteter som ingår i barnskötarens omsorg och pedagogik.

Förskolan i Sverige riktar sig till barn mellan ett och fem år, och ska erbjuda barnen utveckling, lärande och omsorg (SFS 2010:800). I förskolan arbetar förskollärare, barnskötare och övrig personal (Skolverket, 2019). Barnskötareutbildningen är en utbildning på gymnasial nivå, som kan genomföras inom gymnasieskolans treåriga Barn- och fritidsprogram eller inom ramen för vuxenutbildningen. Förskollärarytbildningen är en 3,5 år lång högskoleutbildning.

Yrkeskunnande – en kunskapsmässig relation till särskilda sätt att ”se, göra och vara” (Carlgren & Nyberg, 2015 s. 28) – har i forskning om förskolan ytterst sällan sin utgångspunkt i barnskötaryrket (Plymoth & Reimers, 2015). Forskningen tenderar i stället att kretsa kring förskollärares arbete. Förskolans läroplan (Lpfö 18) tillhandahåller inte heller någon beskrivning av barnskötarens roll på motsvarande sätt som av förskollärares roll. Det finns därför en påtaglig risk att barnskötare uppfattas som assistenter till förskollärare snarare än som en grupp med ett specifikt yrkeskunnande, vilket innebär en marginalisering av barnskötarens yrkeskunnande (Plymoth & Reimers, 2015). Mot denna bakgrund är den här studiens syfte att synliggöra vad som kännetecknar barnskötarens yrkeskunnande i termer av yrkesomdöme, så som det kommer till uttryck i det dagliga samspelet med barn.

Yrkesomdöme kan förstås som förkroppsligad urskilningsförmåga, vilket för medarbetare i förskolemiljö exempelvis berör löpande avvägningar mellan individ och grupp (Bornemark, 2020). Yrkesomdöme är vidare en central del av yrkeskunnande (Lindberg, 2003). På arbetsplatser är det inbäddat i och del av verksamheten, samt kommer till uttryck i handling (Göranzon, 2007; Janik, 1991; Molander, 1996). Det innebär samtidigt att yrkeskunnande kan vara svårt att uttrycka verbalt, vilket även gäller för omdöme (Bornemark, 2020; Janik, 1991). Yrkeskunnande som inte är artikulerat – såsom just omdöme – men som är centralt i och för yrkesverksamheten, riskerar i yrkesutbildningens skolförlagda verksamhet därför också att hamna i skymundan av formulerad och skolifierad kunskap (jfr Carlgren, 2015). Arbetsplatsförlagt lärande möjliggör samtidigt, genom deltagande i arbetsuppgifter och handledning, tillägnande av förmåga att

urskilja och erfara på ett alltmer kvalificerat sätt (jfr Carlgren, 2015; Chan, 2015), vilket främjar utveckling av omdöme; som utvecklas just genom erfarenhet (Bornemark, 2020).

I likhet med förskolemiljön gäller även för många andra yrkesområden att yrkeskunnande innefattar förkroppsligad urskiljningsförmåga i form av omdöme. Förmågan att handla omdömesgillt utvecklas i mötet med praktiken och dess inneboende motsägelser (Göranzon, 2007). Såttillvida kan yrkesomdöme förklaras mot bakgrund av att det inte finns generella regler i alla situationer som uppkommer i yrkesarbetet. I stället behöver yrkesverksamma tolka och bedöma vad som är viktigt i en situation och fatta beslut om hur de ska handla (Göranzon, 2007), till exempel i form av att besluta och ta ansvar för val av material eller metoder (Lindberg, 2003). Dessa beslut är ofta intuitiva och förkroppsligade (Göranzon, 2007). Yrkesomdöme kan kopplas till Aristoteles begrepp *fronesis* – praktisk klokhet – vilket är sammanbundet med den konkreta situationen och enbart kan komma till uttryck i handling (jfr Nilsson, 2009). Såväl Göranzon (2007) som Bornemark (2020) betonar att sinnligt erfalande utgör grunden för omdöme.

Tidigare forskning visar – som framkommit ovan – att barnskötarens kunskande sällan är i fokus (Plymoth & Reimers, 2015). Pröckl (2020) studerar i sin doktorsavhandling förskollärares förkroppsligade handlingar och praktiska kunskande, bland annat i form av omdöme, samt framhåller att området inte studerats tidigare. Avseende barnskötare har motsvarande område inte beforskats. Vidare finns begränsat med forskning om hur gymnasieelever utvecklar yrkeskunnande under arbetsplatsförlagt lärande (se Lindberg m.fl., 2015; Panican & Paul, 2019). I en av få studier om handledning under arbetsplatsförlagt lärande framkommer att handledning på förskola för gymnasieelever som går på Barn- och fritidsprogrammet sker antingen som en separat aktivitet ”på tu man hand” eller ”i farten”, där det sistnämnda sker i pågående verksamhet i närvaro av förskolebarn (Mårtensson, 2014). Denna slags handledning tenderar att vara osynlig, vilket innebär att dess betydelse för utveckling av yrkeskunnande riskerar att inte uppmärksammas. För övrigt finns enbart ett fåtal studier som handlar om, eller på något sätt berör, utvecklandet av yrkesomdöme i gymnasial yrkesutbildning (se Gåfväls, 2016; Lindberg, 2003; Tsagalidis, 2008; Tyson, 2017). På senare år har en potentiell konfliktgrund, i förhållande till uttolkning av vad som ska utgöra förskoleverksamhetens kärna, uppstått i form av undervisningsbegreppets inträde i förskolan som ett resultat av förändringar i läroplanen (Lpfö 18), vilket flera studier lyfter fram (se t.ex. Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020). Traditionellt har ambitionen att följa barnens intressen – och i samspel upptäcka och undersöka omvärlden – format förskoleverksamheten. Bornemark (2020) framhåller, i relation till omdöme, att det finns en risk att vad som utgör kärnan i förskoleverksamheten – dess vad – går förlorat i och med att målstyrning införs (i efterlikning av skolan och i spåren av undervisningsbegreppet). Icke desto mindre kan förskoleverksamhetens kärna fortsatt uttryckas som att den lokalt situerade

pedagogiska praktiken tar form i interaktionen mellan pedagoger och barn i nuet (Jonsson, 2013) genom byggande av intersubjektivitet (Dalgren, 2017).

Den grundläggande teoretiska utgångspunkten för denna studie är att samarbete är centralt för mänskligt liv, såväl avseende sociala och kulturella som kognitiva fenomen (Goodwin, 2018, s. 20). Genom sitt funktionssätt – där det samtidiga bygger vidare på allt tidigare – tillhandahåller samarbete en organisationsform för kultur och språk. Med denna utgångspunkt får det som i utbildningsvetenskaplig forskning vanligtvis benämns som teori stå tillbaka för ett deltagarperspektiv där det centrala är hur människor *in vivo* tillsammans skapar mening *in situ* (Insulander m.fl., s. 40). Analysen av fenomen – utifrån nämnda utgångspunkt – är därmed att betrakta som "teorimedveten men inte teoridrivnen" (Insulander m.fl., 2021, s. 136), i betydelsen att teoretiserandet bör komma efter det observerbara, snarare än utgöra ett perspektiv som tillämpas på och styr förståelse av empiri. Goodwin (2018) benämner det samarbete som upprätthåller den rådande sociala ordningen som förkroppsligad kooperativ handling. Ordningen är med detta synsätt ett resultat av ständigt pågående förhandling och omförhandling, i vilken kontext och samspel är föremål för ömsesidig påverkan (Insulander, m.fl., 2021). Analysen i föreliggande artikel har därför skett med ambitionen att ta fasta på blickar, gester, rörelser och kroppspositioner (Fillietaz, 2010; Streeck m.fl., 2011), och inte enbart verbalspråkliga uttryck. Utöver bedömningshandlingar – beskrivna ovan – är samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) respektive arbete för att främja intersubjektivitet (Dalgren, 2017) centrala begrepp i analysen. Samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) är de i början av detta teoriavsnitt beskrivna mekanismer genom vilka deltagare kumulativt använder tidigare aktörers handlingar som resurs för sina egna handlingar och därigenom lägger grund även för kommande handlingar. Även arbete för att främja intersubjektivitet har samtalsanalytiska (Insulander m.fl., 2021) utgångspunkter – och är därmed närbesläktat med Durantis och Goodwins (1992) formuleringar – samt visar hur deltagare skapar ordning genom sociala handlingar; varigenom normer skapas, bekräftas och befästs.

I linje med resonemanget ovan har studiens frågeställning formulerats som: *Vilket yrkesomdöme blir urskiljbart genom handledares bedömningshandlingar – riktade mot gymnasielevens interaktion med förskolebarn under arbetsplatsförlagt lärande – i den vardagliga förskoleverksamheten?*

## Metod: Multimodal interaktionsanalys av två situationer

Detta avsnitt redogör först kortfattat för vald metod, följt av empiriskt material, urval och analys. Avslutningsvis problematiseras och diskuteras begränsningar avseende etiska riktlinjer och förhållningssätt i relation till studien.



Studien använder multimodal interaktionsanalys (Broth & Keevallik, 2020; Streeck m.fl., 2011), med analytiskt fokus på hur deltagare tillsammans åstadkommer sociala handlingar i interaktion (Insulander m.fl., 2021).

Det använda empiriska materialet består av två separata videosekvenser från olika förskolor. Sekvenserna härrör ur en större datakropp; från två olika fallstudier som berör ett flertal gymnasieprogram och genomförts på uppdrag av Skolverket (Gåfväls & Paul, 2020; Paul & Gåfväls, 2020). Gymnasieeleverna i denna studie går andra året på Barn- och fritidsprogrammet. De handledande barnskötarna har varit yrkesverksamma i över 15 år, samt även handledt elever ett flertal år. Barnen i de två sekvenser som transkriberats är tre till fem år gamla.

Urvalsprocessen omfattar totalt fyra (1–4) steg. Det första steget (1) var att ur den större datakroppen särskilja allt material om Barn- och fritidsprogrammets arbetsplatsförlagda lärande. Det andra steget (2) var att identifiera sekvenser som visar handledares bedömningshandlingar när elev och förskolebarn interagerar i den vardagliga förskoleverksamheten. Som ett tredje steg (3) valdes ett antal sekvenser bort på grund av att de var bristfälliga för analysändamål eftersom interaktion saknades, ljudupptagningen var bristande eller att det var uppenbart att betydelsefulla skeenden ägde rum utanför bildrutan. Därefter, i ett fjärde (4) steg, diskuterades urvalet vid en första datasession varvid de två aktuella sekvenserna valdes ut för fördjupad analys. Att valet föll på de två exempel som analyseras motiverades – utöver teknisk kvalitet på inspelningarna – av att (a) de representerar två skilda förskolor, (b) gymnasieeleverna går i årskurs två och kan därmed förväntas ha börjat utveckla yrkeskunnande, (c) de visar inomhusaktivitet som barnen har möjlighet att välja (bort), samt de båda exemplen som analyseras är (d) representativa för den större datakroppens material om Barn- och fritidsprogrammets arbetsplatsförlagda lärande såtillvida att det rör sig om vardagliga situationer i förskolan för handledare, gymnasieelever och barn.

Efter urvalet av de två sekvenserna framställdes representationer i form av detaljerade transkriberingar (se appendix 1 för transkriptionsnyckel) och visuella avbildningar baserade på kamerans bildutsnitt. I det efterföljande analysarbetet låg fokus på samspelet mellan deltagarna, inklusive verbalspråk och kroppsliga dispositioner. Vid den andra datasessionen presenterades och avhandlades såväl analysen som det transkriberade materialet och filmsekvenserna. Detta bidrog till validering av analysen av de två valda sekvenserna. Tabell 1 nedan åskådliggör översiktligt huvudsakliga aspekter som väglett analysen.

De i tabell 1 redovisade aspekterna framträder i transkripten i termer av blickar, gester, verbala uttryck med mera. Responsevidensen (Broth & Keevallik, 2020) utgörs av de efterföljande leden i all redovisad interaktion, som hela tiden bestämts av förutvarande handlingar. Av läsbarhets- och utrymmesskäl är detta inte (gång på gång återkommande) explicit framskrivet i analysen. Bedömningshandlingar (Goodwin & Goodwin, 1992), samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) och arbete för intersubjektivitet (Dalgren, 2017) är framskrivna i analysen.

Tabell 1. Aspekter som väglett analysen.

Vad har väglett analysen?	Hur har det väglett?
Bedömningshandlingar (Goodwin & Goodwin, 1992).	Vad uttrycker handledaren (blick, kroppsliga dispositioner, verbala utsagor med mera)?
Responsevidens. Hur deltagarnas handlingar står i relation till hur föregående handling uppfattas (Broth & Keevallik, 2020).	Vad gör eleven som svar på handledarens handlingar (blick, kroppsliga dispositioner, verbala utsagor med mera)?
Samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) mellan deltagare.	Vilka samarbetande handlingar tar form i interaktion (handledare-elev, elev-barn, handledare-barn med mera)?
Arbete för intersubjektivitet (Dalgren, 2017) mellan deltagare.	På vilka sätt bygger deltagare intersubjektivitet i samspelet med varandra?

I studien har Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer följts. Det är undervisningssituationen mellan handledaren och gymnasieeleven som analyseras, aldrig i första hand barnens interaktion eller barnen i sig, även om barnen är centrala för den skildrade interaktion mellan handledare och gymnasieelev. Det handlar heller aldrig om vad någon *personligen* eller *privat* tycker, tänker eller känner. Vidare förekommer ingen värdering avseende huruvida något är "bra" eller "mindre bra" annat än ett grundantagande om att handledarna besitter ett yrkeskunnande i högre utsträckning än vad gymnasieeleverna gör. Det handlar med andra ord helt enkelt om undervisningssituationer där en handledare agerar i samspel med barn och en gymnasieelev; ett uttalat deltagarperspektiv (Bateman & Church, 2017). Vidare framträder barnen i artikelns empiri endast i den utsträckning som är nödvändig för att förstå undervisningssituationerna. Informerat samtycke har inhämtats från vårdnadshavare, förskolebarn, handledare och gymnasieelever. Men även om Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer på detta sätt har beaktats finns anledning att uppehålla sig vid vad informerat samtycke innebär för ett barn. Under dataproduktionen (efter att vårdnadshavare gett sitt uttryckliga samtycke och deras barn även gett initialt samtycke) tillfrågades barnen återkommande om de ville vara med, vilket skedde parallellt med riktad uppmärksamhet mot barnens kroppsspråk och stämningsläge (jfr Dalgren, 2017). Samtliga barn bekräftade vid dessa tillfällen sin vilja att delta. Vid ett senare tillfälle - som hypotetiskt ännu kan ligga i framtiden - kan barn som deltagit komma att utmana och ifrågasätta såväl föräldrarnas som sitt eget samtycke till medverkan i studien. För att minimera de forskningsetiska implikationerna av ett sådant hypotetiskt scenario, har långtgående ansträngningar gjorts för att omöjliggöra igenkänning av barn såväl som att försvåra möjligheterna till



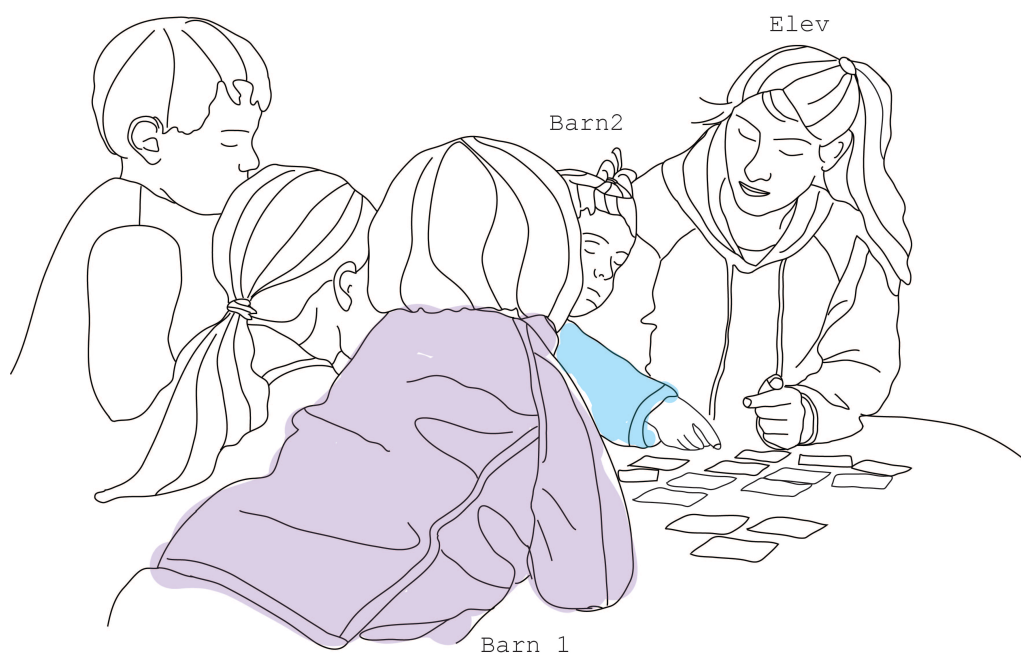
igenkänning även av handledare, gymnasieelever och förskolor. Samtliga deltagare i studien har fått fingerande namn, vilket även gäller för förskolorna. De visuella avbildningar som förekommer i transkriberingarna har bearbetats med förenklingar och förändringar för att försvåra igenkänning av för analysen icke-betydelsebärande aspekter av sådant som fysiska kännetecken, frisyrer, kläder och miljö.

### Resultat: Pedagogik ingen barnlek på Fiskmåsen eller Dagmasken

De två utvalda filmsekvenserna härrör från två förskolor med de fiktiva namnen Fiskmåsen respektive Dagmasken. I den följande framställningen är analysen organiserad utifrån de två sekvenserna, som båda handlar om handledares bedömning och vägledning av gymnasieelevers pågående handlingar i en fortgående verksamhet. Den första sekvensen visar en situation där barn spelar Memory och den andra en situation där barn arbetar med leklera. Gemensamt för de båda sekvenserna är att de synliggör en åtskillnad mellan handledarens och gymnasieelevens yrkeskunnande, särskilt gällande yrkesomdöme. Efter resultatframställningen med ett första analyssteg kopplat till respektive sekvens, följer – i ett andra steg – en samtidig analys av de båda sekvenserna.

#### **Fiskmåsen: Värt att komma ihåg vid Memory-spel – möjliggör deltagande!**

Sekvensen utspelar sig efter morgonsamlingen när barnen presenterats för olika stationer med skilda aktiviteter och får välja vad de vill göra. Fyra barn vill spela spel. Gymnasieeleven går med dessa fyra barn till ett stort runt bord. Barnen spelar först ett brädspel och vill sedan byta till Memory, ett kortspel som går ut på att vända på utlagda upp-och-ner-vända spelkort för att på så sätt samla par med identiska bilder av exempelvis redskap, frukt eller djur. När gymnasieeleven lagt ut samtliga kort på bordet påbörjas spelet. Även gymnasieeleven deltar, håller reda på vems tur det är, att reglerna följs, samt svarar på barnens frågor. Ett tjugotal kort ligger på bordet. Efter ett par rundor har inget av barnen hittat något par.

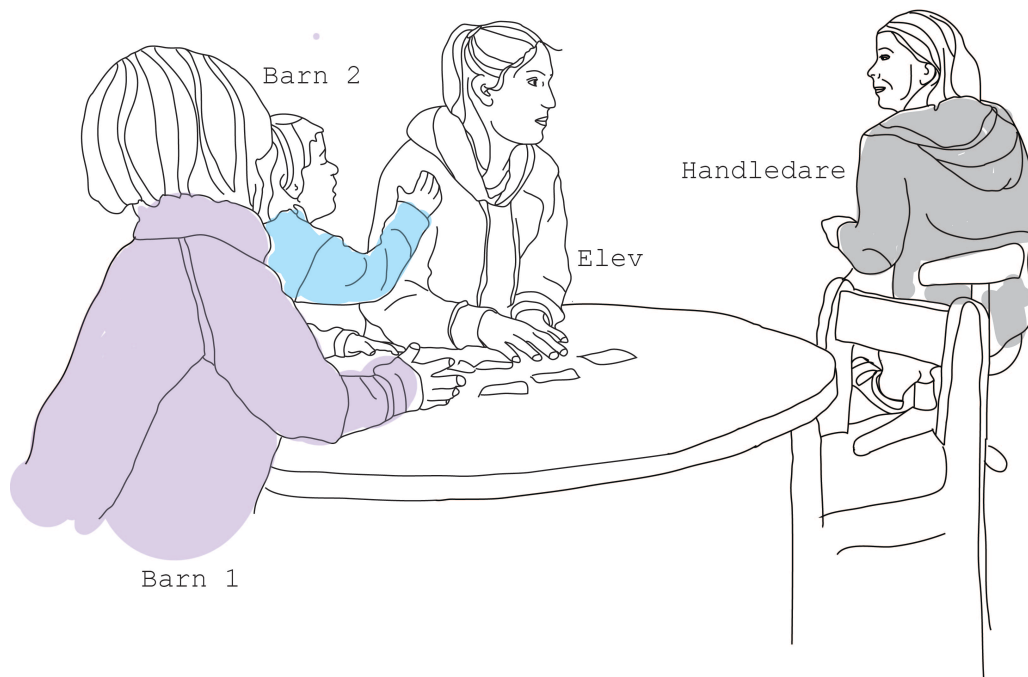


Efter några minuter lämnar två av de fyra barnen bordet, för att gå till en angränsande hall. Gymnasieeleven frågar de två kvarvarande barnen om de vill fortsätta spela. Det vill de båda. Spelet fortsätter. Handledaren sitter på en rullpall i närheten av det runda bordet och är till en början vänd åt ett annat håll samt samtalar med några barn som sitter i en soffa med en bok. Den transkriberade sekvensen börjar då handledaren stannar upp och börjar iakttä Memory-spelet.

#### *Sekvens 1: Memory på Fiskmäsen*

```
01 handl * vrider huvudet mot gymnasieeleven-->
  handl ° tittar på gymnasieeleven -->
02 (8.0)
03 HANDL *har dom gett upp dom två andra eller+
  handl *rullar baklänges med pallan mot bordet-->
  elev -->+tittar på handledaren+
04 ELEV +j[a::+ °
05 BARN1 [jag kunde inte
  elev +tittar ner+tittar på handledaren-->
  handl -->°tittar mot hallen°
```

- 06 (1.0)  
 07 **BARN1** för °det här var för +svå:rt  
 handl -->\*  
 handl ° tittar mot Barn1 -->  
 elev +tittar ner -->  
 ((i bakgrunden kommer de två barn som gått till hallen tillbaka till rummet))  
 08 **HANDL** °var det för svå:rt° °tycker du°  
 handl °tittar ner ----- ° °tittar på Barn1°  
 09 **BARN1** [ja  
 10 **BARN2** \$[a °kan hjäl:pa \*dej\*  
 Barn2 \$tittar på Barn1 \$  
 handl °tittar på Barn2 /barnen -->  
 handl \*höjer ögonbrynen och nickar\*  
 11 (2.0)  
 12 **BARN2** \$jag kan+ hjälpa+ +  
 Barn2 \$ tittar på eleven\$  
 elev + tittar upp+ +tittar ner -->  
 13 **BARN2** &jag kan hjä[lpa barn1  
 14 **HANDL** [man kan ju ta+⊕ bort [några så blir det lättare  
 15 **ELEV** [ja:  
 elev -->+tittar på handledaren  
 elev ⊕börjar samla ihop spelkorten-->  
 barn2 & lutar sig över bordet -->  
 16 **ELEV** jag tänkte det \*%men dom ville köra med ^alla kort  
 elev \*tittar ner på korten -->  
 barn2 %klappar eleven på armen-->  
 barn1 ^lutar sig över bordet och drar ihop kort-->



17 **BARN2** e:::h (.) jag kan% hjälpa+ na[mn\*  
 18 **ELEV** [ja:&+  
 elev +tittar på Barn2 +  
 barn2 -->%  
 barn2 -->&  
 handl \*rullar iväg med pallen\*  
 19 **BARN1** +vi kunde kört med ett kort  
 Barn1 -->^  
 elev +tittar ner -->>  
 20 **ELEV** ett kort (.) det går ju inte  
 21 (2.0)  
 22 **BARN2** han menar [ohörbart  
 23 **ELEV** [vi kör med dom här korten då⊕ dom hära  
 elev --> ⊕

*Analys sekvens 1: Memory på Fiskmäsen – att främja deltagande*

Sekvensen ovan börjar med att handledaren vrider huvudet och riktar blicken mot gymnasieeleven under åtta (8) sekunder (rad 01). Denna inledande bedömningshandling (Goodwin & Goodwin, 1992) åtföljs sedan av ytterligare kroppsliga och verbala handlingar. I pågående förskoleverksamhet – och i det sammantagna filmmaterialet – är att stanna upp och tyst iakttä i åtta sekunder att betrakta som en relativt lång tid. Under iakttagelsen tolkar handledaren, av allt att döma, situationen som utspelar sig vid bordet samt tar steget till att interagera. I bedömningshandlingarna och övriga handlingar som följer med detta steg, framträder barnskötarens yrkeskunnande inbegripet uttryck för yrkesomdöme. Genom gymnasieelevens samtidigt förhållningssätt och respons synliggörs skillnader visavi handledaren.

Handledaren rullar med pallen mot bordet samtidigt som hon ställer frågan "Har dom gett upp dom två andra eller?" (rad 02). Formuleringen "Har dom *gett upp* [vår kursivering] dom två andra?" kan förstås som att handledaren redan uppfattat att det är något i situationen som skaver. Gymnasieeleven svarar jakande på handledarens fråga (rad 03) samtidigt som hon tittar på handledaren. Handledaren tittar mot hallen (rad 05), där de två barnen som gått ifrån bordet är (men inte syns i filmen). Genom att vrida sig mot hallen får handledaren överblick över hela situationen – inklusive de två "försvunna" barnen. Handledarens iakttagelse, tolkning och värdering av gymnasieelevens handlingar utgår därmed från en position som kan beskrivas som att handledaren har en överblick av situationen vid bordet, inklusive de två försvunna barnen (rad 05). Gymnasieeleven visar inga tecken på att inta denna slags vidvinkel och helhetssyn på situationen, utan förefaller helt fokuserad på aktiviteten "att spela". De två barnen som lämnat bordet förefaller därmed både bildligt och bokstavligt ha försvunnit ur gymnasieelevens synfält. I sekvensen framträder en annan relativt tydlig skillnad avseende expertens (handledarens) respektive novisens (gymnasieelevens) hantering av situationen. Att handledaren omedelbart uppfattar att spelet är för

svårt för barnen uttrycks verbalt genom att benämna att de två frånvarande barnen "gett upp" (rad 03). Barn 1 tar del av samtalet och säger "jag kunde inte" (rad 04) följt av "för det här var för svårt" (rad 06). Handledaren bejakar genom sina verbala och kroppsliga handlingar Barn 1:s uttryck om att det är svårt – som besvaras (rad 07) genom att verbalt spegla uttryckssättet – respektive Barn 2:s uttryck om att vilja hjälpa, vilket i sig utgör exempel på samarbetande handling (Goodwin, 2018) respektive arbete för intersubjektivitet (Dalgren, 2017; Duranti & Goodwin, 1992). Gymnasieeleven tittar ner mot bordet när Barn 2 säger sig kunna hjälpa Barn 1. Handledaren däremot riktar blicken mot Barn 2, nickar och höjer på ögonbrynen (rad 10) och bekräftar på detta sätt, kroppsligt inklusive med blick, barnets förslag; dock inte verbalt. Barn 2 tittar nu på gymnasieeleven och upprepar sitt förslag om att hjälpa Barn 1 (rad 12). Gymnasieeleven ger Barn 2 en snabb blick, men bekräftar inte på något avläsbart sätt förslaget. Parallellt framträder det däremot tydligt i handledarens interaktion med barnen – som framkommit – aktivt arbete med byggande av intersubjektivitet (Dalgren, 2017) genom samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) med blickar, ansiktsuttryck och verbala utsagor.

Det sker en överlappande interaktion (rad 13–15) där Barn 2 lutar sig över bordet mot gymnasieeleven och återigen upprepar sitt förslag om att hjälpa Barn 1, samtidigt som handledaren föreslår att "man kan ta bort några [Memory-kort] så blir det lättare" (rad 14). Gymnasieeleven lyfter blicken mot handledaren och svarar jakande på förslaget, samt börjar samtidigt samla ihop Memory-korten. Gymnasieeleven förklarar att "jag tänkte" (rad 16), med en motivering till varför barnen använder alla Memory-korten, "dom ville" (rad 16), samtidigt som hon åter tittar ner på bordet och fortsätter samla ihop Memory-korten. Barn 2 – som ännu inte fått respons från gymnasieeleven på sitt förslag att hjälpa Barn 1 – klappar nu gymnasieeleven upprepade gånger på armen för att påkalla uppmärksamhet (rad 16). Än en gång upprepar Barn 2 sitt verbala förslag samtidigt som hen fortsätter klappa gymnasieelevens arm (rad 17). Nu uppmärksammar gymnasieeleven Barn 2:s förslag med att titta på barnet och sedan verbalt svara jakande (rad 18). Barn 2 behöver alltså göra flera försök innan gymnasieeleven bejakar Barn 2 genom att tydligt verbalt och kroppsligt visa sig ha uppfattat viljan att hjälpa (rad 18).

Gymnasieelevens verbala respons på handledarens förslag att minska antalet kort tyder på att även gymnasieeleven har uppfattat att det kommer att bli – och är – svårt att spela med alla Memorykort. Det framkommer dels genom att hon säger att hon tänkte ta färre kort, dels svarar jakande på handledarens fråga om huruvida de två försvunna barnen gett upp. Men gymnasieeleven, som inte har samma yrkeserfarenhet som barnskötaren och därmed inte har samma förutsättningar för yrkesomdöme, har trots att hon själv tänkte ta färre kort (i stället) valt att följa barnens önskemål om att spela Memory med alla kort. I gymnasieelevens förklaring framträder alltså en motsättning mellan barnens vilja att spela med



alla kort och svårighetsgraden (för barn som är 3–5 år). Motsättningen kräver en avvägning mellan barnens önsknings, förutsättningar för spel samt förutsägelser – utifrån tidigare erfarenheter – om möjliga följder av de olika valen. Valet grundas också på tolkning av vad som är kärnan i spelaktiviteten. Det är just i denna typ av avvägningar, i situationer som karaktäriseras av motsättningar, som användning av yrkesomdöme blir synligt (jfr Göranson, 2007; Lindberg 2003). I handledarens interaktion med barnen och eleven framträder en annan uttolkning av kärnan för aktiviteten: att det handlar om att främja ett lyckat deltagande för barnen. Handledarens bedömningshandlingar (Goodwin & Goodwin, 1992) innefattar verbala anvisningar som gör det enkelt för gymnasieeleven att omforma spelet – så att barnens delaktighet främjas. Handledaren rullar bort på sin rullpall och spelet återupptas med färre kort, när gymnasieeleven bekräftat sin förståelse av det som förmedlats.

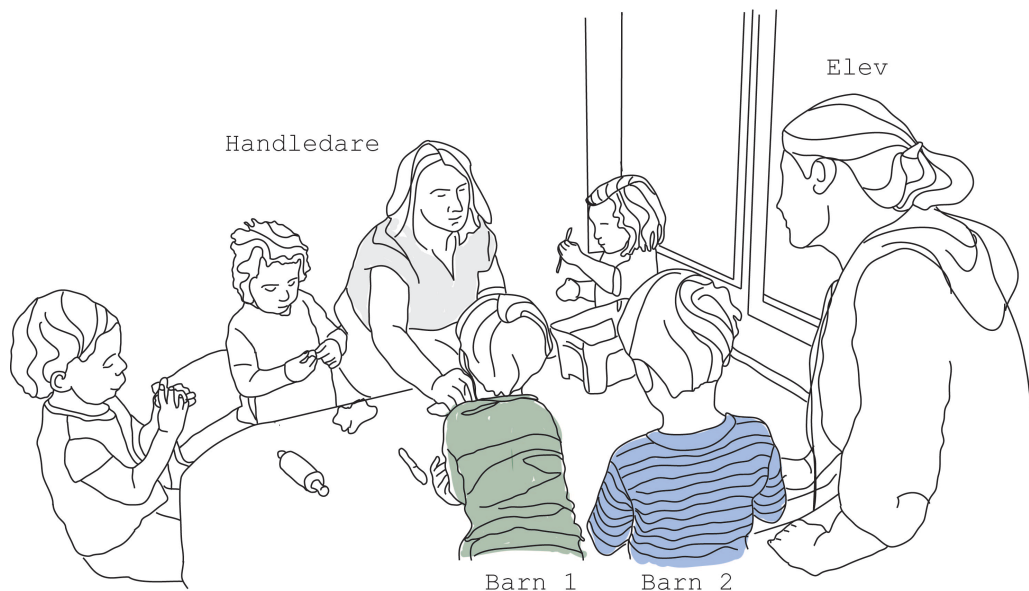
Sammanfattningsvis visar sekvensen hur handledarens erfarenhet gör att hon urskiljer och erfar situationen på ett annat sätt än gymnasieeleven – att aktiviteten för en barnskötare handlar om att främja deltagande snarare än ”att spela”, och att det är i relation till detta vad som omdömet – valen att agera – synliggörs. Bedömningshandlingarna visar att yrkeskunnande-i-handling i denna situation innebär att kunna ändra förutsättningar som en följd av barnens handlingar, att främja deltagande (Goodwin, 2018) och bygga intersubjektivitet (Dalgren, 2017; Duranti & Goodwin, 1992) med barnen både individuellt och som grupp.

### **Daggmasken: Mumsig lera och vikten av att fånga uppmärksamheten**

Den andra sekvensen utspelar sig på en annan förskola. Det är eftermiddag och aktiviteterna har återupptagits efter att barnen har vilat. Vid ett bord håller fem barn på att leka med leklera i olika färger, tillsammans med en handledare och en gymnasieelev. På bordet finns, utöver leran, olika redskap i en låda. Handledaren samspelar med barnen genom att upprepa det som sägs, titta på barnen och samtala. Hon har även initierat en gemensam sång- och räknelek med lerfigurer, om en krokodil och fem små apor i ett träd, apor som krokodilen äter upp en i taget. Barnen deltar entusiastiskt i sjungandet och räknandet av hur många apor det blir kvar när krokodilen äter upp aporna, en efter en. Även gymnasieeleven sjunger med, men har inte varit direkt aktiv i övrigt. När sången är slut vill barnen sjunga ramsan en gång till, men denna gång med en apa som äter upp små krokodiler. Handledaren uppmanar barnen att börja göra krokodiler av leran. Den transkriberade sekvensen<sup>1</sup> börjar strax därefter, när handledaren börjar rikta om sin uppmärksamhet mot ett barn som äter av lekleran.

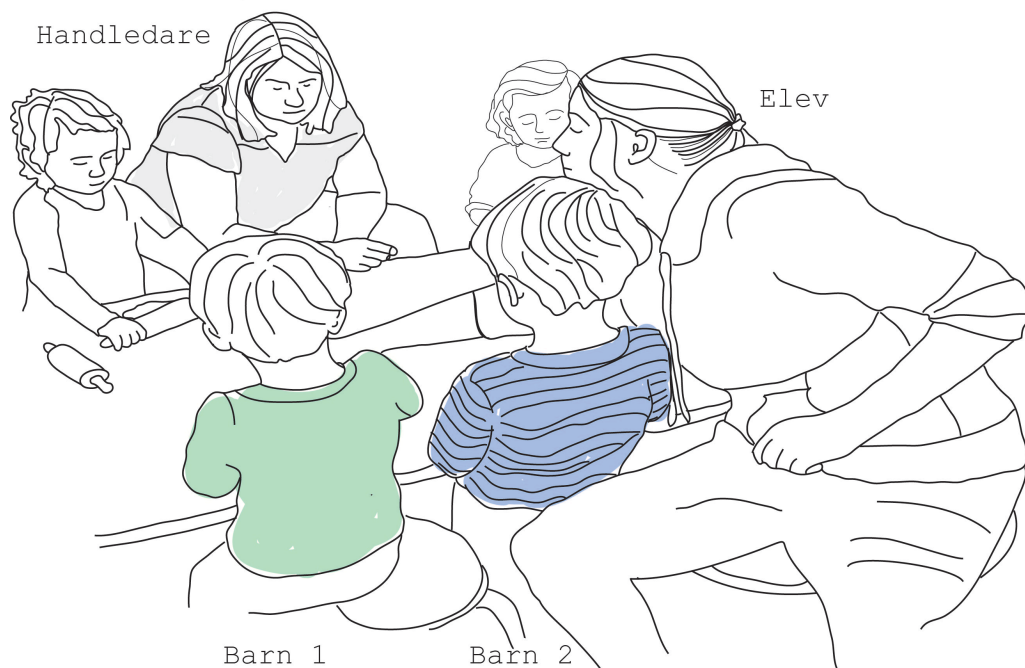


Sekvens 2: Leklera på Daggmasken



- 01 **HANDL** ° Nu får ni göra krokodilerna° °nu då -->°  
 handl ° tittar på barnen mittemot° °tittar ner på sina knådande händer°  
 elev ⊕ knådar en bit lera -->  
 elev + tittar på sina händer -->
- 02 **HANDL** ° kanske Emilia kan° ° hjälpa er göra krokodilerna i trädet  
 istället  
 handl ° tittar på eleven° °tittar åt sidan på barn 3 -->
- 03 (4.0)
- 04 handl \*drar fram en pall bredvid sig  
 handl °kastar en blick på eleven
- 05 **BARN1** kan du göra en § sån här stor apa  
 barn1 § lägger sig över bordet och rullar en stor  
 lerklump mot handl
- 06 **BARN1** °kan du \*göra en §sån [stor apa\*  
 barn1 § släpper lerklumpen och drar bort sin hand  
 handl °tittar på barn 1 -->  
 handl \*lägger sin hand på lerklumpen\*
- 07 **HANDL** [\*Emilia° °hjälper dig \*\*där med krokodi⊕lerna och apan  
 handl -->° °tittar på barn 3 -->  
 handl \* lyfter lerklumpen lägger mitt på bordet\*  
 handl \* tar upp något från golvet -->  
 elev --> ⊕ ⊕ sträcker sin arm och  
 tar lerklumpen
- 08 **ELEV** +⊕M: fem stycken krokodiler ° °  
 elev + tittar på leran -->  
 elev ⊕ bryter av en bit lera -->  
 handl -->°tittar runt på barnen° tittar på elev°  
 tittar på Barn2-->

- 09 **BARN1** Inte +a:v⊕delat+ +den § den måste vara en °sto:r § a:pa: °  
 barn1 § pekar på biten --> §  
 handl -->°tittar på barn1°  
 elev -->⊕⊕ börjar forma en bit lera i handen -->  
 elev +tittar på BARN1+ + tittar på leran i sina händer-->  
 10 (3.0)  
 11 **HANDL** °hon gör krokodilerna först tror jag °  
 handl ° tittar på eleven --> °tittar på barn2 -->  
 12 (14.0)



- 13 **ELEV** jag behöver+ +en kn°i:v+ då °⊕ --> ⊕  
 elev --> + +tittar på låda med redskap + tittar mot mitten av  
 bordet  
 handl ⊕ sträcker sig mot en kniv ⊕  
 ° tittar på elev ° tittar på elevens hand  
 14 elev ⊕ tar kniven och börjar forma lerbiten -->  
 elev + tittar på lerbiten -->  
 15 handl °tittar på elev --> (11.0)  
 16 barn1 § sträcker plastkniv mot eleven -->  
 17 (2.0)  
 18 **ELEV** jag har en kniv § §  
 barn1 --> § drar tillbaka sin arm med kniven§  
 19 **HANDL** Det får inte ta för lång tid Emilia  
 20 **HANDL** ⊕\$för då kommer du tappa barnen ⊕ snart  
 elev -->⊕ lägger första lerkrokodilen på bordet⊕  
 barn1 § skär i stora lerklumpen med plastkniven -->

- 21 **HANDL** •⊕+ (ohörbart)•° ° -->°⊕  
 handl • ler -->•  
 handl -->° °tittar ner i bordet°  
 elev ⊕ bryter av ny bit lera från den stora lerklumpen⊕  
 elev + tittar på sina händer -->
- 22 elev ⊕ rullar lera i händerna ⊕
- 23 **HANDL** ° Du kan prata under tiden° och °försöka fånga dom °•  
 ° tittar på elev° tittar på barn2°tittar på elev °  
 • ler •
- 24 **ELEV** ° A:  
 handl ° tittar ner
- 25 (2.0)
- 26 **HANDL** [°(ohörbart)  
 handl °tittar på barnen mittemot°
- 27 **ELEV** [vad °krokodilen (ohörbart) och trädet °då  
 handl °tittar på elev -->°
- 28 **HANDL** °Barn1 kanske kan göra trädet (1.0) medans Emilia gör °krokodilerna  
 handl ° tittar på barn1 -->° tittar på barn2  
 barn1 --> §
- 29 **HANDL** \*Nä nä nä du får inte äta den\*  
 \*tar tag i barn3's händer för att hindra barn3 från att äta leran\*
- 30 handl \*skakar på huvudet\* (4.0)
- 31 elev ⊕rör armen framåt för att lägga nästa krokodil mitt på bordet
- 32 **ELEV** +Jag hade en krokodil där (.) Vad hände med krokodilen + ⊕⊕ ⊕  
 elev ⊕ drar  
 tillbaka armen ⊕  
 elev + tittar på mitten av bordet -->+ °tittar upp på barn2+
- 33 **BARN2** ^+du du där var en [(ohörbart)  
 Barn2 ^ tar en lerbit från bordet o håller upp i luften -->  
 elev °tittar på sin lera i händerna -->
- 34 **BARN1** &Apan ätit &[upp  
 barn1 &tittar på eleven& tittar ner -->
- 35 **ELEV** [A: +där var en^ krokodil+  
 elev -->+ °riktar blicken mot barn1 och barn2-->  
 barn2 -->^
- 36 **BARN1** Apan &ätit upp den: &  
 barn1 &tittar på eleven & tittar ner-->
- 37 (2.0)
- 38 **BARN1** + ⊕+Apan &ätit upp den på en gång &  
 barn1 &tittar på eleven -->&  
 elev -->+ °tittar på sina händer -->  
 elev ⊕ rullar lerklump mellan sina händer -->
- 39 **ELEV** mm

*Analys sekvens 2: Leklera på Daggmasken – interagera och hjälpa göra krokodiler*

Utdraget ovan börjar med att handledaren, som sitter i mitten av barngruppen, initierar ett görande av lerkrokodiler. Barnen har knappt påbörjat arbetet med krokodilerna när handledaren säger att "kanske Emilia [gymnasieeleven] kan hjälpa er göra krokodilerna i trädet i stället" (rad 02) och som en del av bedömningshandlingen (Goodwin & Goodwin, 1992) riktar blicken mot gymnasieeleven, som sitter lite vid sidan av. Gymnasieeleven arbetar koncentrerat med en

lerklump. Denna relativa sociala passivitet gentemot barnen är något som handledaren tycks uppmärksamma, vilket framträder i sekvensen genom handledarens återkommande blickar på gymnasieeleven (rad 02, 08, 16–21, 23, 27). Mot denna bakgrund bjuder handledaren snart åter aktivt in gymnasieeleven i den gemensamma aktiviteten (jfr Goodwin, 2018), då Barn 1 påkallar uppmärksamhet genom att hålla fram en lerklump och böja sig fram över bordet mot handledaren och säga "kan du göra en sån här apa" (rad 05–06). Till svar får barnet att gymnasieeleven kan hjälpa till att göra krokodilerna och apan: "Emilia hjälper dig med krokodilerna och apan" (rad 07). Gymnasieeleven svarar på uppmaningen genom att säga "mm fem stycken krokodiler" (rad 08), med blicken fortsatt riktad mot leran.

Efter en kort stund säger gymnasieeleven att hon "behöver en kniv" (rad 13), sträcker sig efter och tar en från bordet. Barn 1 hör gymnasieeleven och försöker överrätta en plastkniv (rad 16–18) – en handling som gymnasieeleven först inte fångar upp då hon åter arbetar koncentrerat med leran. Först efter att Barn 1 hållit fram kniven under tystnad i två sekunder säger gymnasieeleven att hon redan "har en kniv" (rad 18). Handledarens bedömningshandling (Goodwin & Goodwin, 1992) fortsätter genom att hon under tiden tittar tyst på gymnasieeleven i 11 sekunder (rad 15–22) och sedan säger "Det får inte ta för lång tid Emilia för då kommer du tappa barnen snart" (rad 19–20) följt av "Du kan prata under tiden och försöka fånga dom" (rad 23). Gymnasieeleven besvarar handledarens uppmaning med ett "Aa" (rad 24) och ställer sedan efter en kort tystnad några frågor till barnen (rad 27, rad 32) parallellt med fortsatt arbete med leran. Gymnasieeleven tittar även upp något mer på barnen (rad 32, 35), efter handledarens uppmaning.

Handledarens bedömningshandlingar (Goodwin & Goodwin, 1992) – i första hand den värderande blicken och de verbala uppmaningarna – synliggör att gymnasieelevens inledande handlingar inte överensstämmer med handledarens intentioner. Handledaren har försökt få barnen att göra lerfigurerna till ramsan (rad 1) och anger två gånger att gymnasieeleven kan hjälpa barnen att göra figurerna – varmed det från handledarens perspektiv aldrig har handlat om att göra figurerna åt barnen. Dessutom säger handledaren att Barn 1 kan göra trädet när gymnasieeleven gör krokodilerna (rad 28). Därutöver följer, som nämnts, ett flertal bedömningshandlingar och verbala uppmaningar till gymnasieeleven om att inte tappa barnen respektive explicit verbal handledning om hur gymnasieeleven kan och bör göra, exempelvis "Du kan prata under tiden och försöka fånga dom." (rad 23).

Senare börjar ett barn äta av leran (rad 29), handledaren ingriper och gymnasieeleven upptäcker i samma veva att en lerkrokodil på något sätt har försvunnit från bordet. Ungefär samtidigt som handledaren hindrar Barn 3 från att äta lera, frågar gymnasieeleven barnen var krokodilen tagit vägen och får till svar att "Apan ätit upp den" (rad 34). Barn 1 säger samma sak en gång till och får svar

från gymnasieeleven att "Aa där var en krokodil" (rad 35), senare ett "Mm" (rad 39) och en snabb blick. Gymnasieelevens interaktion riktad direkt mot barnen kommer i gång mot slutet av den transkriberade sekvensen, av allt att döma som ett resultat av handledarens bedömningshandlingar. Efter det transkriberade avsnittet fokuserar handledaren på Barn 3, för att hindra barnet från att äta ännu mer lera. Handledaren går strax därefter i väg med det ifrågavarande barnet för att dricka vatten. Gymnasieeleven fortsätter göra krokodiler av leran. Senare sjunger gymnasieeleven och de två barn som är kvar ramsan.

Vid en tillbakablick mot den transkriberade sekvensens inledning förefaller gymnasieeleven helt enkelt ha fastnat i (eget) görande av krokodiler och därför inte förmå att fullt ut ta steget till samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) och arbete för intersubjektivitet (Dalgren, 2017; Duranti & Goodwin, 1992). I relation till de förmågor som handledaren uppvisar under interaktionen framstår det som att det eftersträvade yrkeskunnandet innefattar att i nuet skapa mening tillsammans med barnen, individuellt och som grupp. För detta krävs yrkesomdöme – att uppfatta vad kärnan i aktiviteten är – och anpassningsförmåga som innefattar att kunna kommunicera med barnen kroppsligt och verbalt, samt att kunna tolka och agera på vad barnen intresserar sig för i relation till syftet med aktiviteten så som den tar form i den flytande situationen – i "nuet".

Sammanfattningsvis visar även denna sekvens en skillnad i hur gymnasieelev och handledare uppfattar situationen och tolkar meningen med aktiviteten – att göra lerfigurer eller att engagera barnen – vilket också påverkar hur de väljer att handla. Bedömningshandlingarna (Goodwin & Goodwin, 1992) visar att yrkeskunnande-i-handling i denna situation innebär att kunna aktivera barnen i ett görande, samt att fånga och bibehålla barnens intresse genom att bygga intersubjektivitet (Dalgren, 2017) tillsammans med barnen.

### **Fiskmåsen och Daggmasken: Intersubjektivitet i fokus för handledare**

Något som blir framträdande då båda sekvenserna ställs jämte varandra är hur gymnasieelevernas uppmärksamhet av allt att döma främst är riktad mot det fysiska arbetsmaterialet – i det första fallet Memorykort och i det andra fallet leklera – snarare än mot barnens upplevelser uttryckta genom deras handlingar. Denna uppmärksamhetsinriktning kan tas som inteckning för hur gymnasieeleverna – jämfört med handledarna – inledningsvis har ett fokus som framstår som mindre intersubjektivt och mer instrumentellt; i det senare fallet i betydelsen att uppmärksamheten riktas mot ting snarare än personer. Åtminstone i början av sekvenserna verkar aktiviteterna för gymnasieelevernas del avgjort handla om att "spela Memory" respektive "göra lerfigurer", med fokus på det materiella görandet. De mer erfarna (barnskötarna tillika handledarna) väljer i första hand alltid att interagera med barnen på ett följsamt sätt, där följsamheten kännetecknas av samarbetande handlingar (Goodwin, 2018) för byggande av intersubjektivitet (Dalgren, 2017). I denna process använder handledarna förkroppsligad



urskiljningsförmåga i form av omdöme för löpande justeringar i relation till både individers och gruppens handlingar utifrån en tolkning av vad som utgör kärnan i pågående aktivitet.

I båda sekvenserna framstår det också som att en påtaglig skillnad gentemot handledare är att gymnasieeleverna inte har en lika omfattande överblick och helhetssyn som de förra. I den första sekvensen, Memory på Fiskmåsen, blir det tydligt i förhållande till de två barn som valt att lämna spelet. I den andra sekvensen, Leklera på Daggmasken, blir det i första hand urskiljbart i förhållande till vad som motiverar barnens aktiva deltagande. Eller annorlunda uttryckt, vad som kan upprätthålla deras intresse och engagemang för den pågående aktiviteten; varmed frånvaron av detta därmed även kan sägas vara vad som föranleder att två barn "försvinner" från Memory på Fiskmåsen eller att eleven riskerar att "tappa barnen" i Leklera på Daggmasken. Detta kan – utifrån en jämförelse med ett annat sammanhang – liknas vid hur Tsagalidis (2008) visar att yrkeslärare anger att elever i början av sin utbildning saknar helhetstänkande, vilket blir ett hinder för praktiskt klokt handlande. Det senare innebär (i en överförd betydelse oavsett vad för slags verksamhet det rör sig om) att till exempel kunna förstå hur olika delar i verksamheten eller den pågående arbetsprocessen hänger ihop samt att urskilja vad det väsentliga är för verksamheten i det som sker i en situation; i stället för att fokusera på i det större sammanhanget (relativt obetydliga) enskilda och konkreta detaljer. I sekvenserna från Fiskmåsen respektive Daggmasken visar gymnasieelevernas handlingar fokus på vad som i det större sammanhanget framstår som enskilda detaljer. Gymnasieeleverna har alltså sannolikt ännu inte utvecklat ett helhetstänk eller uppfattat vad kärnan är i aktiviteterna som genomförs med barnen. Det bör därför också samtidigt framhållas att detta är förklarligt givet gymnasieelevernas begränsade yrkeserfarenhet, samt att de genom att se, delta och agera – och genom handledning i pågående situationer som i ovan skildrade exempel – bereds möjlighet att utveckla förmåga att urskilja och erfara fler nyanser (jfr Carlgren, 2015). Idealt sker därmed med tiden en gradvis rörelse mot ett mer nyanserat sätt att se, agera och vara i den aktuella praktiken, där handledarens bedömningshandlingar utgör komponenter som bidrar till att gymnasieeleverna – så småningom – kan förstå och handla på ett sätt som överensstämmer med det yrkesomdöme som handledarna uppvisar i de båda återgivna sekvenserna.

I båda sekvenserna förmedlar handledarnas bedömningshandlingar att gymnasieelevernas (begränsade) samspel med barnen har eller kan komma att leda till att förskolebarnen tröttnar på aktiviteten, vilket är direkt utläsbart i de verbala formuleringarna "har dom gett upp", i sekvens 1, respektive "du kommer tappa barnen" i sekvens 2. Det går därmed även att anta att handledarna skulle ha valt att handla på annat sätt än gymnasieeleverna. Dessa skillnader i vad gymnasieeleverna gör och vad det framstår som att handledarna sannolikt skulle välja att göra, blir urskiljbara när handledarnas bedömningshandlingar vägleder



gymnasieeleverna till att försöka handla på ett annat sätt. Dessa situationer synliggör därmed även skillnader i yrkesomdöme. Därigenom finns nu – efter det senaste analyssteget som stöder sig på båda sekvenserna – underlag för att ge ett sammanfattande svar på studiens frågeställning, om vilket yrkesomdöme som blir urskiljbart genom handledares bedömningshandlingar. Svaret som framträder genom de granskade bedömningshandlingarna pekar mot att yrkesomdöme behöver aktiveras dels för att avgöra vad som är meningen med en pågående aktivitet, dels – i relation till föregående – för att avgöra hur en därför ska välja att handla. Yrkesomdömet möjliggör sedan för barnskötare att samtidigt agera konstruktivt på två fronter, som kan beskrivas som en mikro- respektive makro-nivå för den enskilda barngruppen:

- Att i pågående situationer skapa mening tillsammans med barnen, vilket innefattar att kroppsligt och verbalt kommunicera med barnen – som grupp respektive som individer – samt att kunna tolka vad barnen är intresserade av/har behov av/möter i det pågående skeendet, och därigenom även förstå och leda barnen dit de är på väg.
- Att ha en förkroppsligad överblick av helhetssituationen samtidigt med full översikt över grupp såväl som ingående enskilda barn för att använda detta som grund för att fatta beslut för handling i situationen.

Som metafor för vad de två punkterna ovan innebär kan anges att den ena punkten innebär närhet till barnen i ett "nu" och den andra kräver viss distans. Det rör sig därmed om att aktivera yrkesomdömet för att för det första avläsa och agera i situationen "i nuet", och för det andra "ligga steget före" genom att löpande tolka möjliga konsekvenser av olika val i den vardagliga interaktionen.

### Diskussion: Att kunna handla omdömesgillt

Denna artikel har undersökt barnskötarens yrkesomdöme – genom att studera handledares bedömningshandlingar riktade mot gymnasieelever under arbetsplatsförlagt lärande – i samspel med förskolebarn. Vad experterna (i form av erfarna barnskötare) kan, har framkommit i relation till vad noviserna (i form av mindre erfarna gymnasieelever) ännu inte kan. Bornemark (2020) framhåller det situationsunika i relation till behovet av yrkesomdöme i mellanmänskliga yrken, vilket innebär att yrkesomdömet behöver aktiveras i en pågående situation både i relation till barnens handlingar och tolkning av förskolans uppdrag. Inramningen av förskoleverksamheten kan i förhållande till barnet vara mer eller mindre intersubjektiv respektive mer eller mindre instrumentell. För att gymnasieelever ska tillägna sig kunskaper i arbete för att främja intersubjektivitet behöver de möta situationer där det blir möjligt att urskilja och erfara sinnligt (jfr Göransson, 2007). Därmed utgör arbetsplatsförlagt lärande och handledarens

bedömningshandlingar en viktig komponent för att peka på andra möjliga sätt att handla, än de sätt att agera som eleverna initialt valt i de två transkriberade sekvenserna. Gymnasieeleverna kan succesivt tillägna sig yrkesomdöme genom att få möjlighet att bygga upp en repertoar av alternativa sätt att handla i liknande situationer, vad som framstår som praktiskt kloka val i relation till verksamhetens kärna. Det innebär att gymnasieeleverna så småningom skulle kunna välja att fokusera mer på samarbetande handlingar och arbete för att främja intersubjektivitet – tillsammans med barnen – än på det instrumentella görandet med ting.

Även Pröckl (2020) betonar det situerade och intersubjektiviteten, vilka benämns som den mellankroppsliga sfären. Aktuella förmågor innefattar att kunna "lyssna framåt och mitt i allt som händer i vardagen vara i samspel med sin barngrupp på ett musiskt sätt, så att det uppstår sväng i stället för osynk och dialog i stället för tjat" (s. 219). I relation till den ovan redovisade resultatframställningen verkar detta ligga väldigt nära vad som denna studie beskrivit med metaforen att "ligga steget före" i ett "nu". Detta indikerar i sin tur att i termer av barnskötares yrkesomdöme utgör intersubjektiviteten själva grundstenen; en praktisk kunskap som är avgörande för omdömesgilla handlingar under föränderliga förhållanden. Yrkesomdöme aktiveras i situationer där barnskötare behöver kunna tolka och förstå meningen med en aktivitet, se och handla i relation till det unika i varje situation (Bornemark, 2020) samt kunna göra förutsägelser om barnens möjliga reaktioner i relation till olika val, så som framkommer i de två empiriska exemplen i denna artikel. Det skadar inte att återigen upprepa att barnskötare behöver göra val i relation till en icke reducerbar osäkerhet (Göranzon, 2007). Denna osäkerhet hanteras på olika sätt av gymnasieelever respektive handledare i studiens empiriska material, utifrån deras respektive förutvarande (skilda) erfarenheter. Genom handledarnas bedömningshandlingar blir det möjligt för eleverna att se sina egna val i relation till handledarnas. Att utveckla ett omdömesgillt handlande är på detta sätt sammanvävt med att upptäcka möjligheter som uppstår i varje unik situation. Handledares bedömningshandlingar möjliggör därmed tillfällena för utveckling.

Såsom antytts i inledningen av denna artikel finns risk att barnskötaryrkets otydliga definition, samt hur utbildningen kommit att efterlikna en reducerad version av förskolläraryrket, leder till att barnskötarnas specifika yrkeskunnande osynliggörs (Plymoth & Reimers, 2015). Att förkroppsligade handlingar och praktiskt kunnande inom förskolemiljön länge förblivit utforskade (Pröckl, 2020), sammanhänger sannolikt med professionaliseringstendensen, men också med att yrkeskunnandets relativt tysta (Polanyi, 1967/2009) dimensioner – såsom just omdöme – av förklarliga skäl inte går att ta på, mäta och enkelt utvärdera. Då den yrkeskunniges omdöme inte aktiveras på ett medvetet plan varje gång, utan är intuitivt och förkroppsligat (Göranzon, 2007), innebär det återigen att det kan vara svårt att som yrkeskunnig verbalt uttrycka vad som

utgör tecken på yrkesomdöme – oavsett yrkesroll. Yrkesroller som betraktats som underordnade har det sannolikt ännu svårare, vilket kan tänkas gälla för barnskötare i förskolemiljön. Allt detta har även konsekvenser för gymnasial yrkesutbildning. Som nämndes i inledningen fokuserar den gymnasiala yrkesutbildningen i hög grad på formulerad kunskap (Carlgren, 2015), vilket gör att ett sådant område som omdöme blir svårt att hantera. Inom Barn- och fritidsprogrammet är det dessutom andra yrkesgruppers – än barnskötarens – utbildningar och kunskapsinnehåll som utgör måttstock (jfr Plymoth & Reimers, 2015). Det innebär i förlängningen att det kunnande som skolan lägger tonvikten på att utveckla och bedöma, inte är detsamma som det kunnande som betonas på arbetsplatser och som gymnasieelever där får möjlighet att tillägna sig (jfr Carlgren, 2015). Detta knyter också an till Mårtenssons (2014) konstaterande att mycket av handledningen i förskolan sker ”i farten” i den pågående verksamheten med barnen, samt därmed förefaller såväl osynlig som avgjort tyst med åtföljande risk att förbigås i formella utbildningssammanhang. Som denna artikel visar framträder barnskötarens yrkeskunnande vid multimodal interaktionsanalys av den vardagliga förskoleverksamheten. För att yrkeskunnande som kommer till uttryck i handling – så som yrkesomdöme – ska få en mer framträdande roll i elevernas yrkesutbildning, finns två möjliga vägar att gå. Det första alternativet är att försöka beskriva och lyfta fram yrkeskunnandet. Det andra alternativet är att – på mer teoretiska grunder – försöka stärka ställningen för de tysta dimensionerna av yrkeskunnande. Föreliggande artikel har försökt göra både och.

## Slutnot

<sup>1</sup> De verbala och fysiska handlingar som genomförs av barn som inte interagerar med gymnasieeleven har inte transkriberats. Det innebär att det som de två barnen längst till vänster (i bild 3) gör inte har transkriberats.

## Om författarna

**Enni Paul** arbetar som lektor vid Specialpedagogiska institutionen och som postdoktor vid Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen kretsar kring skriftbruk i yrkesutbildning, yrkesdidaktik samt möjligheter att lära i olika miljöer.

**Camilla Gåfväls** är lektor vid Institutionen för bild- och slöjdpedagogik på Konstfack, Stockholm, med forskningsintressen centrerade kring yrkeskunnande respektive områden kopplade till bedömning, i skola såväl som arbetsliv. Hon bedriver även undervisningsutvecklande forskning i praktiskt estetiska ämnen.

## Referenser

- Bateman, A. & Church, A. (2017). Children's knowledge-in-interaction: An introduction. I A. Bateman & A. Church (Red.), *Children's knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis* (s. 1–11). Springer.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Broth, M. & Keevallik, L. (2020). *Multimodal interaktionsanalys*. Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Carlgren, I. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans: En analys av rörelsekunnande i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, 14, 24–40.
- Chan, S. (2015). Apprentices' learning of occupationally informed practical judgment. *Vocations and Learning*, 8, 335–351. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9134-3>
- Cromdal, J. & Dalgren, S. (2020). Samspel i förskolans vardag. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (s. 287–302). Studentlitteratur.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Filliettaz, L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment practice-based learning within the Swiss VET system. I S. Billett (Red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (s. 156–179). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2_9)
- 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). Springer.
- Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (s.147–190). Cambridge University Press.
- Goodwin, C. & Duranti, D. (1992). Rethinking context: An introduction. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (s. 1–42). Cambridge University Press.
- Goodwin, M. & Kyratzis, A. (2011). Peer language socialization. I A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Red.), *The handbook of language socialization* (s. 365–390). Wiley.
- Gåfvells, C. (2016). *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande i floristutbildning* [Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet].
- Gåfvells, C. & Paul, E. (2020). *Tre fallstudier av yrkeskunnande inom gymnasieskolans lärlingsutbildning*. Skolverket.
- Göranzon, B. (2007). *Bildning och teknologi* (Rapport 2007:57). Högskoleverket.

- Insulander, E., Majlesi, A. R., Rydell, M. & Åberg, E. S. (2021). *Multimodal analys av klassrumsinteraktion*. Liber.
- Janik, A. (1991). *Cordelias tystnad: Om reflektionens kunskapsteori*. Carlsson.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Jonsson, A., Williams, P. & Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Lindberg, V. (2003). *Yrkesutbildning i omvandling: En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Lindberg, V., Fejes, A. & Wärvik, G.-B. (2017). Introduktion. I. A. Fejes, V. Lindberg & G.-B. Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald* (s. 15–21). Lärarförlaget.
- Majlesi, A. R., Jansson, G. & Rydell, M. (2020). Gester. I. M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (s. 123–141). Studentlitteratur.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos.
- Mondada, L. (2016). *Conventions for multimodal transcription*. [https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user\\_upload/franzoesistik/mondada\\_multimodal\\_conventions.pdf](https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf)
- Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning: Gymnasial yrkesutbildning på förskola*. [Licentiatuppsats, Linköpings universitet].
- Nilsson, C. (2009). Fronesis och den mänskliga tillvaron: En läsning av bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik. I. J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap* (s. 39–54). Södertörns högskola.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E. & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan: En företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>
- 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.
- Paul, E. & Gåfväls, C. (2020). *Lärning eller skolutbildning: Olika vägar mot samma mål?* Skolverket.
- Plymoth, B. & Reimers, E. (2015). A historical overview: Care and education intersecting with status and class in Swedish childminder education 1975–2011. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 9(3), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.641>
- Polanyi, M. (1967/2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Pröckl, M. (2020). *Tyngd, sväng och empatisk timing: Förskollärares kroppsliga kunskaper*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.

- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*.
- Skolverket. (2019). *Barn och personal i förskola 2019: Beskrivande statistik (Dnr 2020:230)*.
- Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C. (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge University Press.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Tyson, R. (2017). *The rough ground: Narrative explorations of vocational Bildung and wisdom in practice*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.

## Appendix 1

### Transkriberingsnyckel (efter Mondada, 2016).

**	Blickar, gester och beskrivning av förkroppsligade handlingar markeras mellan
++	två identiska symboler (en symbol per deltagare för blick respektive förkroppsligad handling)
oo	och synkroniseras med hur länge talet sträcker sig.
*--->	Handlingen fortsätter över påföljande rader
---->*	fram till samma symbol.
[	Överlappande tal
NAMN	vem talar
namn	vem gör
(2.0)	tid i sekunder
(.)	mikropaus
:	förlängd stavelse





# How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training

Evi Schmid, Beate Jørstad & Gøril Stokke Nordlie

Oslo Metropolitan University, Norway (evi.schmid@oslomet.no)

## Abstract

This article examines characteristics, practices and conditions within schools that enable vulnerable students to succeed in school. Research suggests that factors related to structure, educational organisation or the climate within schools may play a part in either pushing out or holding on to students whose personal characteristics may put them at risk of dropping out. The study is based on 25 qualitative interviews with students in the second year of vocational education and training. All the students had a low grade point average from lower secondary school, and the majority had an immigrant background from Africa or Asia. The analysis shows that practice-oriented learning from authentic work tasks provided meaningful connections between schoolwork and students' career choices and opportunities to experience success and mastery. Furthermore, positive expectations and the active support of teachers as well as mutual motivation and support among classmates contributed to students' sense of belonging at school. The study discusses the importance of schools supporting less school-oriented young people in connecting and identifying with school, both with the social environment and with the educational content and learning methods.

**Keywords:** vocational education and training, vocational schools, dropout, vulnerable students, school organisation



## Introduction

In many Western countries, dropout from upper secondary education is an important political issue, which has also been prioritised in EU policy following the adoption of the Lisbon Strategy in 2000. Young people who do not complete upper secondary education face serious negative economic and psychosocial consequences, which not only generate personal but also societal costs (Cedefop, 2016; Falch et al., 2009). Most of the research on dropout has focused on the factors that may be associated with dropping out and thus increase the probability of young people leaving school before time. The studies suggest that dropping out of school is the cumulative result of multiple risk factors and emphasise the inter-related effects of various levels of influence, including the family, school, educational system, and broader economic and political context (Alexander et al., 2001; Lamb, 2011; Rumberger, 2011).

This study focuses on the school level and the role of schools in preventing dropout from upper secondary education. So far, individual and family background factors have received by far the most attention, highlighting the students' school performances and their socioeconomic background among the most important factors influencing early leaving from school. Family background has a significant impact on school performance and helps to explain systematic differences in educational achievement and dropout (e.g. Lamb, 2011; Rumberger, 2011). However, studies addressing different levels of influence also emphasise the importance of the school level and indicate that the characteristics of and conditions within schools may promote or reduce dropout behaviour (Christle et al., 2007; Doll et al., 2013; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 1995). Through their organisation, schools may either push out or hold on to students whose personal characteristics may put them at risk of dropping out. In research literature, conditions or situations within the school environment that affect the students' engagement with school and ultimately result in dropout, are referred to as 'push factors', distinguished from 'pull factors' outside school (Bradley & Renzulli, 2011; Doll et al., 2013; Gambetta, 1987; Stearns & Glennie, 2006). Hence, push factors relate to structures, practices or conditions within the school itself that lead to students viewing school as an unpleasant place and to withdrawal, disengagement, and eventually dropout – voluntarily or forced by school and its policies (e.g. Rumberger & Thomas, 2000).

This study explores school-related factors that affect the students' engagement and identification with school. However, the focus is not on conditions or practices within schools that may contribute to pushing students out of school. This article seeks to contribute to the existing literature by exploring school-related factors that may contribute to keeping the students on track – despite the existence of some form of disadvantage. The article draws on semi-structured interviews with 25 vocational students who represent a particularly vulnerable group

in several ways. Firstly, all the students in the study had a grade point average (GPA) below a critical level, which statistically puts them at risk of not completing upper secondary education (Kunnskapsdepartementet, 2018). Secondly, most of the students had a migration background and spoke a language other than Norwegian at home. Thirdly, most students' parents were in manual or unskilled occupations or received social benefits. Based on the research literature on dropout, these characteristics define the students in the study as being among the most vulnerable students in upper secondary education (Markussen et al., 2011; Rumberger, 2011).

Nevertheless, at the time of the interviews, the students were in the second year of their education and had successfully passed the examinations at the end of the first year. The study thus examines what makes students who belong to a risk group with respect to upper secondary graduation stay on track. The aim of this article is to obtain knowledge about the students' experiences, perceptions and feelings towards school and education and to identify characteristics of the school structure, environment, climate, instruction or learning processes that enable them to succeed in school. Consequently, the article addresses the following research question: *Which characteristics, practices or conditions related to school and education do vulnerable students in upper secondary vocational education and training highlight in their narratives to explain what helps them stay on track in their education?*

The study is situated in Norway, more specifically, in the capital city Oslo. The national VET system is designed according to a 2 + 2 model, whereby it is organised as two years of school-based learning followed by two years of apprenticeship training. Following the normal progression, the students in the sample had about half a year of schooling ahead of them before they were due to start apprenticeships in companies. As this study is part of a longitudinal project on vulnerable youths' pathways through VET, the same group of young people will be interviewed again during the second part of their education in a training company. This article focuses on the first part of their education.

### The school perspective on dropping out

Despite a preponderance of dropout research focusing on the personal characteristics of individual students, research has clearly documented that students' learning and achievement are also affected by the characteristics of the schools the students attend. Internal school factors may cover different dimensions of school organisation. Lee and Burkam (2003) propose to conceptualise the organisation of schools along the dimensions of *school structure, academic organisation, and social organisation*.

*Structural characteristics of schools* such as school location, size and resources have all been found to be related to student achievement and school dropout. A prominent issue in school effectiveness research concerns school size. Students

in large schools are found to learn less than students in medium-sized schools (Lee & Smith, 1997) and to be more likely to leave school before graduation (Rumberger, 1995). However, a causal link between school size and student achievement can be questioned. Rather, the results indicate that school size may act as a facilitating or debilitating factor for other organisational forms or practices that, in turn, promote student learning (Lee & Smith, 1997). Another widely debated issue with respect to structural features of schools concerns the effect of student composition, often related to school location, on student learning and school dropout. Research shows that a high concentration of immigrant students at school may be associated with poorer student performance and higher dropout (Rumberger, 1995; Traag & van der Velden, 2011). Yet, research from Norway shows that the relationship between the proportion of minority students at school and educational achievement or upper-secondary completion largely reflects the between-school differences in students' socioeconomic backgrounds (Hardoy et al., 2018; Hermansen & Birkelund, 2015). Thus, differences in achievement among schools based on structural characteristics are often related to differences in students' characteristics and school resources that are often associated with the structural features of schools (see also Rumberger & Thomas, 2000).

*The academic or educational organisation of schools* refers, among other characteristics, to the structure and content of the curriculum. If students perceive the educational curriculum as valuable and relevant to their interests and needs, and feel a connection between schoolwork and their lives, they are more likely to participate and engage in class work (Crumpton & Gregory, 2011; Finn, 1989; Tinto, 2017). In fact, the perceived fit with the educational programme is found to be the most important predictor of students' sense of belonging and valuing of their education (Elffers et al., 2012). This also implies that learning goals are perceived as accessible, neither too easy nor too difficult to master, and different programmes, curricula or learning goals may be required for different groups of students. Moreover, perceptions of the quality and relevance of the curriculum also refer to the values underlying the curriculum and reflect a complex interplay of different issues including teaching methods and learning preferences (Tinto, 2017). In addition, the educational organisation of schools includes school leadership and management and associated characteristics such as rules, practices, and policies within schools. Rules or policies, for example on how to handle absenteeism, misbehaviour, or low grades, may lead to suspensions or expulsions and may thus be used as a measure to force a student out of school (Bradley & Renzulli, 2011; see also Domina et al., 2017). Studies suggest that males and ethnic minority students are more likely than females and majority students to leave school due to suspension or expulsions (Doll et al., 2013; Rumberger, 1987).

*The social organisation of schools* covers aspects of school and class climate, the quality of student-teacher relations, relationships among students and social support. Both Finn (1989) and Tinto (1993) highlight the importance of the students'

emotional connection to school, teachers, classmates, and schoolwork in their dropout process models. The feeling of being a member of a community results in a commitment that binds the student to the group or community, also referred to as 'emotional engagement' (Fredricks et al., 2004) or 'sense of belonging' (Finn, 1989; Tinto, 2017). By contrast, a student's emotional disengagement or sense of not belonging leads to withdrawal from contact and is found to be an important factor that places students at risk of dropping out, although they are performing well at school (Blondal & Adalbjarnardottir, 2012). The importance of positive relationships at school refers in particular to peers and classmates, who are found to be a major source of students' emotional engagement with school (Elffers et al., 2012). The experience of loneliness, by contrast, is one of the most important explanations for students' intention to leave upper secondary education (Haugan et al., 2019).

In addition, the importance of positive student-teacher relationships is well documented in student engagement and dropout literature. Students who experience a close and supportive relationship with teachers and feel that teachers care about them show higher levels of engagement and identification with school and are less likely to drop out of school (Croninger & Lee, 2001; Dunn et al., 2004; Lee & Burkam, 2003; Wang & Eccles, 2012). In contrast, a low level of perceived teacher support is associated with loss of interest in school (Haugan et al., 2019; Krane et al., 2017). Positive student-teacher relationships also include the teachers having positive expectations of the students' learning and performance and believing in the students' ability to succeed. Positive teacher expectations are important for the students' development at school and are associated with higher levels of motivation and student performance (Gilliam, 2018; Rosenthal & Jacobson, 1968). Negative expectations, by contrast, may lead to withdrawal from school and complicate student-teacher relationships (Gilliam, 2018; Krane et al., 2016). A recent literature review concludes that there is relatively strong and consistent evidence in research showing that teachers have lower expectations of students from low socioeconomic backgrounds, and most studies also found lower teacher expectations of ethnic minority groups (Wang et al., 2018).

## Method

### Background of the study and study design

The study was carried out in Oslo, Norway, and is part of a longitudinal project on vulnerable youths' pathways through upper secondary VET. The project examines why some students succeed in school, despite some form of disadvantage, and how the students explain what it takes for them to be able to complete their education (see also Schmid, 2021; Schmid & Garrels, 2021). The students were selected based on their grade point average (GPA) at the end of



compulsory school (10<sup>th</sup> grade). In line with international research, research in Norway has identified poor educational outcomes as one of the strongest predictors of dropout from upper secondary education (Dæhlen, 2017; Markussen et al., 2011). More specifically, a recent evaluation shows that students with a GPA lower than 3.5 are at particular risk of not completing upper secondary education (Kunnskapsdepartementet, 2018). GPA is the average of all grades from the last year of lower secondary school. Grade scores range from 1 to 6, and a minimum of 2 is needed to pass a subject. The GPA is used as the basis for admission to upper secondary education. For the school year 2018/2019, the mean GPA in Norway was 4.2 and 4.3 in the county of Oslo (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). However, in Oslo county, 15.6 per cent of the students leave compulsory school with a GPA lower than 3.5, and this proportion is significantly higher among male students than their female counterparts (20.5% and 10.4% respectively) (Statistics Norway, 2020a). Less than half of the students in this group complete upper secondary education within five years (47.6%) – compared to 90 per cent of students with a GPA higher than 3.5 (Statistics Norway, 2020b).

Since grades at school are strongly correlated with parents' educational background (Statistics Norway, 2021), selecting students by their grades implies, to a great extent, a selection based on socioeconomic background. Therefore, what further characterises the students in the sample, is their vulnerability also in terms of family resources. Most students' parents were in manual or unskilled occupations (e.g. working as cleaners or taxi drivers), unemployed or receiving social benefits. Some of the parents attended a Norwegian language course.

In addition, we limited the selection of interviewees to students in the second year of VET who had successfully passed the examinations at the end of the first year at school. Many students face educational challenges already in their first year of VET, and a significant number of students drop out before or in the course of the second year (Kunnskapsdepartementet, 2018). Thus, the students in the sample had already completed a considerable part of their education. Following the normal progression, they had about half a year of schooling ahead of them before they were due to start apprenticeships in companies.

To identify low-achieving students in upper secondary VET, we contacted four schools in Oslo where the GPA for admission to upper secondary education is comparatively low. The aim was to recruit students from different schools, classes, and educational programmes and to ensure gender variation. Twenty-five students (10 girls, 15 boys) from four different schools, eight different classes and seven different educational programmes in year 2 (childcare and youth work; construction techniques; floral design; food and beverages; health work; motor vehicles; and sales, service, and security) consented to participate. Twenty of the students were born in Norway, however, eighteen of the interviewees had a migration background: 14 were children of immigrants, most of them from



countries in Africa or Asia (e.g. Pakistan or Somalia), and four students came to Norway between the age of 13 and 16, from either Somalia or Eritrea. Seven students were of Norwegian background. The majority of the interviewees spoke a language other than Norwegian at home. Most of the informants were 17 years old at the time of the interview and had not dropped out of education and training previously. The mean GPA in the study sample was 2.8, and all students had a GPA below 3.5.

### **Data collection and ethical considerations**

All the interviews were conducted by the authors between October 2019 and January 2020 at the students' schools, and they had an average duration of 30 minutes. The students were interviewed individually. A semi-structured interview guide was used to provide a framework for the interviews, with questions about enjoying school, challenges at school, thoughts about leaving school or plans to complete upper secondary education, relationships and support both within and outside school, career choice and aspirations. The interviews further included the occupation/employment status of the students' parents, the students' leisure activities, and who they lived with.

All participants received written and oral information about the project and that participation was voluntary. All students gave their written consent to participate. The Norwegian Centre for Research Data (NSD) approved this study, and we complied with the requirements of data protection legislation. Furthermore, since the students in the study may have experienced many setbacks and failures throughout their school career, we were careful not to refer to participants as 'at-risk students'. Instead, the students were informed that we were interested in their explanations for 'making it' at school. This positive approach to the study and to our informants may have contributed to the students' eagerness to share their experiences with us.

### **Data analysis**

All interviews were recorded and transcribed verbatim. Personal information was anonymised, and all interviewees were given pseudonyms. In order to be as open-minded towards the students' narratives as possible (cf. Gibbs, 2018), the first analysis step consisted of a data driven construction of codes using the software NVivo 12. Codes were generated by identifying text fragments that contained information about the students' present situation at school. In the next step, similar codes were organised into categories that were considered purposeful with regard to the research question (Gibbs, 2018). During these steps, all authors worked together and discussed how to organise the categories. In the last step, the categories were labelled to concisely capture the essence of each category. The authors worked together to define the following four categories: 1)

Directed towards a concrete goal, 2) Practice-oriented learning, 3) Positive and supportive relationships with teachers, and 4) Belonging in class.

## Findings

In the following sections, we present the four categories we identified through our analysis, contextualised with reference to the literature. We start by presenting the categories related to the dimension of *academic organisation of schools* (i.e. directed towards a concrete goal, and practice-oriented learning), before reporting on the two categories related to the dimension of *social organisation of schools* (positive and supportive relationships with teachers, and belonging in class). We did not identify any themes within the dimension of *structural characteristics of schools*. All quotations are translated, and all names are pseudonyms.

### Directed towards a concrete goal

Most of the students in the study got a place in the VET programme they had opted for – despite low grades in lower secondary school. Thus, the students expressed that they were learning things that they were really interested in and that were important to them and their future career. All the interviewees stated that they enjoyed school, and typical explanations for this are exemplified by Denis and Johan: ‘I’m working on what I like, car mechanics. I’m pretty interested in cars, so it’s fun.’ ‘I really like ... vocational education ... we do a lot of fun stuff, especially in floristry.’ These statements testify to the students’ interest in a particular occupation or field of work but also to the possibility of working towards a specific profession. This seems to create a sense of meaning and relevance, as expressed by Samuel, who explained that ‘it feels less basic’ at upper secondary than at lower secondary school. He further clarified:

And it’s like, now you’re working towards something concrete, while at lower secondary school you never really knew what you were learning for, you just went along with it. But now [...] I know that I can meet a goal.

Similarly, Sara stated why she was motivated to learn:

It’s not like I just cram, and then do the test and then forget everything afterwards. Like for example things I learned last year, I still remember them, and they’re things I’m going to continue to need in life.

Newmann et al. (1992, p. 23) call the kind of tasks the students referred to ‘authentic work’ describing tasks with a connection to the ‘real world’ outside school and with value and meaning beyond the instructional context. Characteristically, authentic work entails extrinsic rewards, meets intrinsic interests, and offers students a sense of ownership (Newmann et al., 1992). As some students described, the experience of a clear connection to the workplace and the world outside

school may not be limited to vocational subjects but may include common core subjects such as English or Norwegian. This is exemplified by Denis:

Norwegian was not my favourite subject at lower secondary school. But now when I have Norwegian, it's not the same. If we are going to have a presentation in Norwegian, I get to talk about cars, or at least something car-related, like a car I like, and then I can present that car, and what's good about it and stuff. So it's like still Norwegian, but also trade-related.

What Denis described is called 'vocationalisation of common core subjects' and used as a strategy to create more coherence between vocational and common core subjects. It implies that the learning content, learning methods and vocabulary used in common core subjects are supposed, to a great extent, to be relevant for the practice in the chosen educational programme or profession (Repstad, 2020). As Denis clearly expressed, this approach to learning Norwegian not only increased his motivation but also changed his view of Norwegian as a subject.

### **Practice-oriented learning**

Closely related to the students' statements about authentic work tasks is the narrative related by some of our informants about the significance of practice-oriented learning in VET. As described by Tinto (2017), perceptions of the quality and relevance of the curriculum also include teaching methods and learning style preferences. Many of the students in the study explained that they liked the practice-oriented approach to learning at school. Anne said: 'We get to work a lot with our hands, I like that. It's much better.' Moreover, through practice-oriented learning, the students experienced a sense of success and mastery that many of them hardly knew. Denis related the following:

That's my strong side, working with my hands. Writing and stuff, that's not my strength, I like working with practical things. [...] It's like, I'm much better at screwing in a screw than I am at doing maths.

Similarly, Johan described what working and learning in practice at school was like for him:

I think it's fun, and of course I enjoy being successful at something, because that's a feeling I haven't had so much before.

For most of the students in the study, primary and lower secondary school was characterised by many experiences of school failure and low mastery. As described by our informants, a different approach to learning in VET contributed to a shift towards motivation and higher self-efficacy. Practice-oriented learning environments provided opportunities for developing and demonstrating skills different to classroom teaching, offered opportunities to experience a sense of accomplishment and thus fostered self-efficacy. Self-efficacy, or a person's belief in their ability to succeed in a specific situation or at a specific task, is essential to

student motivation and persistence (Bandura, 1997). For many students, the practical parts of their education may even have been crucial to making it at school, as expressed by Emil. Emil had struggled with concentration already in his early school years and was subsequently diagnosed with ADHD. After a turbulent time at lower secondary school with many social and familiar challenges, he had difficulty choosing a career. At the time of the interview, he was determined to become a carpenter:

It's really the case that when we're out in the workshop, that's when I work best. And I don't even stop once until we have a break. [...] and he [the teacher] likes that I'm motivated to work, and to work well. So that's the one thing that saves my grades.

Like Emil, the practical work in the outdoor area or the school workshop was the part of their education many students enjoyed most. Furthermore, some of them made reference to the practical training periods in companies in the subject 'vocational specialisation', which accounts for about a quarter of the teaching workload in the second year of VET. 'Vocational specialisation' may be organised differently from school to school, for example in the form of two practical training periods in companies during the second year lasting several weeks each, as described by Oskar: 'And of course we go on practical training twice [...] so that helps a bit.' Hence, these training periods may be particularly important anchor points for 'school-weary' students, as Oskar described himself, helping them to maintain motivation.

### **Positive and supportive relationships with teachers**

Relationships and social support at school were a major issue during the interviews. Due to low grades in lower secondary school, many students did not get a place at the school of their choice. Nonetheless, the students seemed to have found their feet, saying that they were happy to be where they were, and they expressed in many ways that they enjoyed school and were experiencing positive relationships and support. This included their teachers, but also other staff at school such as social education workers, and many students described how they had helped them with different matters, conflicts, worries or private challenges. Nina summarised what several of our informants had experienced: 'If you need help, they're there.' Together, all these people seemed to create a climate that helped the students to feel comfortable and to learn. However, when it came to learning, the students mostly referred to their teachers. All the students said that they had a good relationship with their teachers, which, for many of them, was primarily related to the teachers' helpfulness. This is exemplified by Olav, who stated the following when asked whether he had a good relationship with his teachers:

- Olav: Actually, I have a very good relationship with some of the teachers here.  
Researcher: Can you explain why?  
Olav: I guess it's just how teachers are, it's like they *want* us to have a good relationship.  
Researcher: How do you notice that?  
Olav: It's easy to notice. They try to help us, they try to find the best way to help us.

In literature, teacher support is often conceptualised as emotional support, i.e. the feeling of being valued, cared for, and respected as people, and professional support, i.e. subject-related or practical guidance and assistance. However, research shows that both dimensions of teacher support are intertwined, suggesting that students do not differentiate between different forms of support from their teachers. Rather, students may experience their teachers as either supportive or non-supportive (Haugan et al., 2019; Krane et al., 2017). This highlights the importance of support and care from teachers for positive and close student-teacher relationships, as also shown in our findings. The students in our study particularly emphasised the significance of motivation and encouragement from their teachers, as expressed by Johan:

He [contact teacher] is really good at motivating me and like pushing when it's needed, so I'm not just sitting there thinking 'I can't do this'...'yeah, yeah, yeah', like that.

Similar to Johan, other students stated that the teachers motivated and 'pushed' them to work hard and give it everything, and several students explained that their teachers' expectations of them were an important motivating factor. Jenny said: 'They somehow motivate me to want better grades and to do better.' Through their teachers' expectations, the students felt that the teachers believed in them and their ability to achieve. At the same time, the students experienced that their teachers provided the help they needed to be able to meet their goals. Common answers to the questions about what helped them to succeed in school were: 'I received a lot of support from my teachers, really a lot of support' (Samuel), or 'Obviously, the teachers gave me a lot of support' (William). The students expressed that the teachers wanted the best for them and were doing everything to help them to complete their education, and many explained that the support they got from their teachers was crucial to them being able to learn, staying motivated and to eventually complete their education.

### **Belonging in class**

Besides the relationships with their teachers, the students highlighted the importance of having friends at school. Some of the informants referred to the school climate in general and described a climate of inclusion and acceptance, as exemplified by Emma: 'It's a nice environment and everyone has someone to hang out with at school. No haters.' However, most students spoke most about

the class climate and classmates. They explained in different ways how classmates affected their motivation and learning. In particular, many students stated that classmates and friends at school were a major motivation for going to school. This was expressed by Anne, who answered the question about what made her succeed at school as follows:

- Anne: Friends are very important. It's like you're really more at school because of your friends than because of the schoolwork itself.  
Researcher: Friends at school?  
Anne: Yeah, because when I come in, they say 'Hello! Welcome!', and that's very nice. You really look forward to meeting them. It's like it's a reason for going to school. If they hadn't been there, then I'd probably be at home a whole lot more [smiling].

As described in the literature (cf. Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Tinto, 2017), students' emotional connection to other people at school results in a commitment, which serves to bind the student to the community even in the face of challenges. Thus, students' sense of belonging is closely associated with motivation and persistence, as also expressed by some of our informants: 'I think that friends motivate you a lot. And so you feel that you belong' (Ida). The students described how they learned together, how they supported and motivated each other, particularly in times of low motivation. Sara, who went to the same class as her best friend who had the same career goal, related the following:

We work together towards it. I motivate her when she's down, and she motivates me when I'm down.

Some students reported how they received help from their classmates when they did not understand something, others described how they stopped each other from skipping school when someone was tempted to go home or how they called each other if one of them was absent or late. Nina explained:

It's so motivating. It's like, we call each other in the morning and say: 'Make sure you come to school!' That's how important they are.

Most students mentioned the class climate and classmates when asked about why they 'had made it' that far, and some students even explained that classmates and friends at school were an important reason for not leaving school. Clearly, the feeling of being a member of a community with other students, feeling that they mattered and belonged, contributed to engagement with school and was crucial for the students' succeeding in school.

## Discussion

This article has examined school-related characteristics, practices, or conditions that vulnerable students in VET highlight in their narratives about school and



education to explain what makes them succeed in school. For the students in this study, both their educational history, characterised by setbacks, low motivation and low self-efficacy, and their family background indicate that limited educational resources were available to them. Yet, at the time of the interviews, all our informants were enrolled in their second school year, with every intention of completing their education. The findings reveal different characteristics and practices related to school and education that promoted the students' engagement with school and helped them to succeed in school. These can be summarised in two main points: 1) practice-oriented learning on authentic work tasks, and 2) relationships and social support.

Firstly, authentic work tasks with a connection to the world outside school fostered a sense of meaning and relevance for the students. They had the opportunity to occupy themselves with something they were interested in, that was aimed at reaching a concrete goal and that was, therefore, considered meaningful, valuable, and worthy of their effort. Moreover, the practice-oriented approach to learning linked to these kinds of work tasks offered opportunities to experience success and thus fostered the students' self-efficacy. These findings are in line with research showing that increasing the relevance of schoolwork may help to disrupt disengagement and increase the motivation of students with a history of low achievement in particular (Crumpton & Gregory, 2011). Furthermore, as emphasised by Tinto (2017, p. 262), students' sense of belonging in school also reflects their sense of their 'academic belonging'. This refers to the students' perception of the usefulness and relevance of their education for their career goals as well as the opportunities to experience success and mastery.

Secondly, the findings emphasise the importance of close and supportive relationships in school. For one thing, this applies to teachers who played a crucial role for the students in helping them to succeed in school. Teachers' expectations of students' performance motivated them to work hard and believe in themselves and their abilities. This finding might be particularly important given the research showing that teachers have lower expectations of students from low socioeconomic backgrounds and of students from ethnic minorities (cf. Wang et al., 2018). At the same time, the students' experience of receiving a lot of support from their teachers is a recurring finding in the students' narratives. The findings thus indicate that the teachers had a proactive role in supporting the students, thus corroborating the importance of teachers actively reaching out to at-risk students to enable them to capitalise on the resources and support available in school (cf. Elffers, 2013). In addition, research suggests that this type of social capital is particularly favourable to students with a history of school-related difficulties (Croninger & Lee, 2001), further highlighting the importance of teachers' taking an active role in supporting vulnerable students.

In addition, classmates, often called friends, played a major role in enhancing students' emotional connection to school. Close relationships to classmates

contributed to the students' sense of being part of a community, being valued and appreciated. The students described in many ways how classmates and friends were a major motivation for going to school and for doing schoolwork. Moreover, the students' narratives testify to a group of young people with a lot of empathy for each other and who tried to support each other. Clearly, our findings show how a sense of membership or belonging (Newmann et al., 1992; Tinto, 1993) can act as a driving force and contribute to engagement with school.

In this study, we chose to have a positive approach to the processes that may lead to dropout from upper secondary education. Unlike most other studies in the field, we did not focus on factors within schools that contribute to *pushing* students out of school, but on characteristics, practices and conditions within schools that contribute to students' *succeeding* in school and that help them *to stay on track*. Hence, in this article, we did not discuss school-related practices or conditions that the students may have experienced as challenging or difficult. However, it is important to mention that the students in our study were all predominantly positive in their narratives about school, learning and instruction and the relationships they experienced at school. Although many of them were experiencing periods of low motivation and some of them also admitted to thinking about leaving school from time to time, all the students were determined to complete upper secondary education.

## Conclusion

Schools are obligated to create an environment in which young people from all backgrounds and abilities can experience success and develop aspirations for a future career. However, many schools fail in particular to support less school-oriented young people from lower socioeconomic backgrounds in connecting and identifying with school. Our findings show that schools play a crucial role in preventing dropout from upper secondary education. Although students enter upper secondary education with different backgrounds and different educational experiences, some of them better equipped and prepared to succeed than others, it is their experiences in school that ultimately shape their persistence, their aspirations, and their commitments. Through their organisation and internal practices, schools may significantly impact students' sense of belonging in school, both in terms of their connection to the social environment and their connection to the educational content and learning methods. As our findings show, this also includes students with a history of school-related difficulties and low previous connection to school, like the students in our study. The study concludes that teachers play a key role. In particular, we highlight the importance of teachers discussing meaningful connections between schoolwork and students' lives and career choices together with the students. Furthermore, the findings point to the significance of educational expectations, encouragement, and pressure to

achieve. At the same time, teachers should take an active role in supporting vulnerable students. Finally, we emphasise the role teachers play in developing the classroom climate and students' relationships in the classroom.

The students in our study represent a hard-to-reach group for researchers and policy makers. Through qualitative interviews, they were given a voice. Hence, the findings from this study contribute to the field by providing insights from their perspective and by presenting the students' personal narratives.

### Notes on contributors

**Evi Schmid**, PhD, is an associate professor at the Department of Vocational Teacher Education at OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway. Her current research interests include school-to-work transitions, dropout from VET, learning environments, and alternative training pathways.

**Beate Jørstad** is a vocational teacher and student in the Master's programme in Vocational pedagogy at OsloMet – Oslo Metropolitan University. Her research interests are dropout, self-efficacy, and guidance of students with special needs.

**Gøril Stokke Nordlie** is a vocational teacher and student in the Master's programme in Vocational pedagogy at OsloMet – Oslo Metropolitan University. She is interested in research on dropout, school refusal, school climate, and relationships at school.

## References

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent*. Publications Office of the European Union.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Crumpton, H. E., & Gregory, A. (2011). "I'm not learning": The role of academic relevancy for low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 42–53. <https://doi.org/10.1080/00220670903567398>
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43(1), 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314–323. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050501>
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, 52(3), 336–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>

- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 242–250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 545–562. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0128-3>
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring* [Costs of dropout from upper secondary education]. Senter for Økonomisk Forskning.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data*. SAGE.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: Modvilje og forskelsbehandling* [Minority Danish boys in school: Aversion and discrimination]. Aarhus universitetsforlag.
- Hardoy, I., Mastekaasa, A., & Schøne, P. (2018). Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence. *European Societies, 20*(2), 301–321. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1402120>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education, 22*(5), 1259–1279. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0>
- Hermansen, A. S., & Birkelund, G. E. (2015). The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces, 94*(2), 615–646. <https://doi.org/10.1093/sf/sov073>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 11*(1), 31634. <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31634>

- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P.-E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': How teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Lamb, S. (2011). School dropout and inequality. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 369–390). Springer.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205–227. <https://doi.org/10.3102/01623737019003205>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B., & Borgen, J. S. (2011). Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 253–271). Springer.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Grunnskolepoeng* [Grade point average]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolepoeng/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring* [Qualified, prepared, and motivated. A knowledge base on structure and content in upper secondary education] (Norwegian White Paper 2018:15).
- Repstad, K. (2020). *Yrkesretting av fellesfag* (2. ed.) [Vocationalisation of common core subjects]. Pedlex.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625. <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>



- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39–67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Schmid, E. (2021). "Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon": Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav [‘Everyone supports and helps each other when we need motivation’: A student perspective on learning and relations in multi-ethnic upper secondary schools with low admission requirements]. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44–60.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Schmid, E., & Garrels, V. (2021). Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988672>
- Statistics Norway. (2020a). *Karakterer ved avsluttet grunnskole* [Grades at the end of elementary school]. <https://www.ssb.no/statbank/table/11688/>
- Statistics Norway. (2020b). *Gjennomføring i videregående opplæring* [Completion of upper secondary education]. <https://www.ssb.no/statbank/table/11592/>
- Statistics Norway. (2021). *Marks, lower secondary school*.  
<https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/kargrs/aar>
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/0044118X05282764>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.  
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269.  
<https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Traag, T., & van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>





# For a real job? Views on the teaching of competence in working life by students with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Marika Mäkinen

University of Jyväskylä, Finland (marika.makinen@spesia.fi)

## Abstract

In this study, twelve young students on the autism spectrum were interviewed on preparation for working life, employment guidance, the challenges and strengths of the autism spectrum, and suitable teaching methods. Interviews were supported by a structured and illustrated questionnaire. The data were analysed using key statistics. The results showed that, from the students' perspective, the most important issues in preparation for work are familiarisation with different jobs, guidance in searching for a suitable job, evaluation of the suitability of the working environment, integration of occupational safety into work skills, and acquiring conversational skills in the workplace. The selection of a suitable working environment is clearly emphasised before transitioning to work. Acquiring and keeping a job require investing in social situations and skills in studying. The structuring should be flexible and adaptable according to situations and personal needs. Educationally, social interaction, social skills, and communication should form a coherent whole. The main goal for everyday life ought to be communicative and based on a structure for acquiring different skills. The results can be utilised in a vocational education and training (VET) context, because they support the importance of preparatory education as part of these studies. In addition, the results can also be used in on-the-job learning plans for VET.

**Keywords:** autism spectrum disorder (ASD), employment, preparatory education, communication, participation



## Introduction

### Work opportunities

Employment after vocational education and training can be hard for those who need special support, especially for young people with autism spectrum disorder, ASD (Frank et al., 2018). According to a study in the United States, the employment rate among people with ASD was 10% (Bush & Tassé, 2017). The estimate by the European Economic and Social Committee (2017) is similar, with less than 10% of people with ASD in paid work. In a German longitudinal study, the employment rate for ASD was 13.5% (Frank et al., 2018). In a longitudinal study conducted in the states of Wisconsin and Massachusetts, the employment rate for people with ASD as well as intellectual disability (ID) was 14.3% (Chan et al., 2017). Employment rate for ASD only was 25% (Taylor et al., 2015). The employment rate among those people on the autism spectrum is lower than it is among those with learning difficulties, linguistic difficulties, or mental disability (Shattuck et al., 2012). According to a study by Bush and Tassé (2017), 16% of individuals with Down Syndrome and 14% of individuals with idiopathic ID were employed (the same rate for ASD was 10%). According to them, employment can be influenced by political, social, and cultural factors. For Finland there are no statistics about the workforce with ASD, but the employment of intellectually disabled people has not changed significantly in the last decade (Vesala et al., 2015). According to a study by Vesala et al. (2015), of the clients at job centres or those in unpaid job opportunities in regular workplaces, approximately 30% would have the chance to be employed in paid work. Most clients with ID are guided to unpaid jobs at regular workplaces. In Finland, there are about 25,000 people of working age with intellectual disability. About 3% of them are in paid employment (Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019). Yet in many countries, work centre activities or unpaid work in sheltered workshops or the open labour market is considered the first step to full employment. According to previous studies, work centre activities did not support job placement (e.g. Cimera et al., 2012). In contrast, according to a study in Sweden, community-based day centres had a positive effect on employment (Baric et al., 2017). In a study by Baric et al. (2017), preparatory transitional activities support further employment or education. Preparatory transitional activities promote the organisational and planning skills required for the work and reduce stress and anxiety at work.

### Autism spectrum traits

The DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) defines the autism spectrum through two dimensions: difficulties in social communication and social interaction across multiple contexts, as well as restricted, repetitive

patterns of behaviour, interests, or activities (Reynolds & Kamphaus, 2013). It has been widely discussed that the extent of support needed, and the challenges linked to ASD, also inhibit employment (see Howlin, 2004). Most often, challenges are related to difficulties in regulating social situations, communication, and emotions, as well as rituals and changes (Anderson et al., 2020). The pedagogical approach is examined in this study from an autism-friendly perspective. An autism-friendly perspective means adapting the environment (Clouse et al., 2020) and interaction to the person with ASD, as well as teaching essential skills and leveraging strengths (Hayward et al., 2019).

In this study, extensive support means holistic and continuing intensive pedagogical support for study, self-expression, and interaction as well as for independent living, life management, and working life. The neurobiological background of ASD has a multidimensional effect on one's social interaction, the ability to function in everyday life, and on social participation. Nevertheless, employment has an important meaning for people with ASD in need of extensive support. Participation in the world of work enables both the skills needed in the workplace and the learning of wider everyday skills. Work affects the perception of one's self. In addition to income, the influences of work appear in social contacts, self-esteem, and identity along with daily routine and the meaningfulness of life (Attwood, 2012).

### **Preparatory education for work**

According to the Finnish National Agency for Education (2020), 'the purpose of vocational education and training (VET) is to increase and maintain the vocational skills of the population, develop commerce and industry and respond to its competence needs.' In Finland, vocational special education institutions offer vocational and preparatory education for young people and adults who need individual support, special teaching arrangements and student services in order to study. Preparatory education includes vocational training as well as education for work and independent living. The goal of education for work and independent living is to become familiar with working life and find suitable forms of work as well as to develop work and occupational skills (Law of Vocational Education, 2017).

It has been widely argued that vocational education has a significant impact on employment (Rast et al., 2019; Vesala et al., 2015). However, in Finland only 24% of students with intellectual and developmental disabilities who have completed vocational education have a paid job. In Finland, most graduates (76%) do not find paid jobs (Vesala et al., 2015) or the tasks they end up performing are not relevant to their skills (Frank et al., 2018). Therefore, it would be valuable to evaluate the content and quality of VET for students with ASD. For these reasons, improving teaching to support employment is essential. It is also interesting to see what kind of working environment and what kind of support methods at

work would promote employment the most. According to Baric et al. (2017), the central aspects of employment are occupational transition for long-term preparation, practical work experience and support beyond work. Young adults with ASD feel that employment is affected by preparation for workplaces, harnessing strengths and interests, and developing work-related skills (Lee et al., 2019). The young people with ASD in Baric et al. (2017) gave similar responses.

### **Pedagogical methods and support at work**

Minimal or missing support received in the workplace is an obstacle for employment (Howlin et al., 2005; Migliore et al., 2012). In order to promote employment, the development of support measures and training as well as consultation for employers on the perspectives of people with ASD are still needed. Follow-up research by Taylor et al. (2014) states that if the work and working environment are structured this has a positive influence on behaviour. A good environment promotes flexible behaviour and independence in daily activities.

Howlin et al. (2005) and Howlin (2004) have studied the effect of supported employment directed at individuals with Asperger's Syndrome (AS) in terms of finding work, staying at work, and learning tasks at work. According to their findings, acquiring a job and keeping it are most impacted by difficulties in following a schedule, focusing on tasks, multitasking, productivity, communication, behavioural regulation, and change management. The strategies of instructions for work were selected based on these problems. Typically used procedures included role-plays, scripted instructions, and schedules, raising awareness of the autism spectrum and tailored briefings, setting goals, 'how to' manuals, and encouragement. Of the participants, 70% got jobs, their tasks and workplaces diversified, workplaces became more permanent, difficulties alleviated, and social relationships at the workplace increased. Eight percent of the participants were people with ASD in need of extensive support. They also benefitted from the workplace guidance. Moreover, adjustments of working conditions promote successful employment (Nevala et al., 2011). Adjustments mean individual solutions to the organisation of work, working time, work spots, work equipment, and tasks.

Research of people on the autism spectrum in need of extensive support in working life is scarce, as Levy and Perry (2011) state in their overview. Participants in the studies discussing the effects of support have predominantly been people with high-functioning ASD, or people with Asperger's (Dalferth, 2013; Howlin et al., 2005; Kanizsai-Nagy, 2013). The factors that enhance employment cannot be unequivocally transferred from the people in need of minimal support to those in need of extensive support. Research (Howlin, 2004; Howlin et al., 2005) shows that individuals with ASD in need of extensive support benefit from employment support services and work environment.



This study is also a contribution to the awareness raising for self-expression and participation in decision-making. Research on vocational training and education among people with ASD in need of extensive support is rare. This study gives voice to the students themselves, since their participation is not fully actualised in the planning of services and education (Kivistö, 2014). The objective of this study is to learn directly from people with ASD in need of extensive support what kind of education they value to further prepare them for employment and commitment to work. In this study research questions are as follows:

1. How do students with ASD in VET describe the *optimal place to work*?
2. What do students assess as the *benefits* of the autism spectrum trait in work?
3. What kind of *training content* is important from students' perspectives for employment?
4. What kind of *pedagogical approaches* do students with ASD find useful for learning working life skills?

## Methods

### Participants and procedure

Participants studied at a Finnish vocational college in preparatory education for work and independent living. More than 1,300 students attend this college. All students need individual support to study. This study involved 12 students with ASD from preparatory education for work and independent living. The age of students varied from 17 to 20 years. Table 1 presents the background information of the participants. Specific data on socioeconomic status and race or ethnicity background were not recorded. The pedagogical approach of the training is based on currently available knowledge of the autism spectrum.

Quantitative research was chosen as the research method in order to distinguish the most general guidelines on the topic. Descriptive statistics can be exploited when the sample is small. In this case, the sample serves as a so-called sample of the group. Statistics can be used to open up the structure and characteristics of a group. In addition, the options provided made it easier for people with ASD to respond and share their own views. The statements were easier to get in a clear and illustrated form. The number of participants was influenced by the amount of time available. Illustrating the questionnaire and conducting interviews with speech and description interpreters was time consuming.

For a real job?

Table 1. Background information of the participants in the study (N = 12).

	n	%
<b>Gender</b>		
Female	3	25
Male	9	75
<b>Year of studies</b>		
First year	5	41.7
Second year	3	25
Third year	4	33.3
<b>Residence</b>		
With parents	6	50
Supported housing	5	41.7
Own apartment, independent living without assistance	1	8.3
<b>Familiarisation with working life in compulsory education</b>		
Yes	9	75
No	3	25

## Measures

The themes of the questionnaire were based on studies that have identified the conditions for successful employment for people with ASD (Dalferth, 2013; Hendricks, 2009; Howlin et al., 2005; Wehman et al., 2012). According to these studies, successful employment requires guidance, support from the work community, modification of work tasks and working conditions, and adequate training in work tasks. The questionnaire surveyed the perceptions about employment of people with ASD who need extended support.

Students participating in the study were interviewed using a structured and illustrated questionnaire (Image 1). The structured questionnaire included 140 items. In addition to the items, it included seven multiple-choice questions and 14 open questions. Participants were asked to show their level of agreement with given items on a scale 1 to 4 (1 = very important... 4 = very useless; 1 = makes much more difficult... 4 = makes much easier; 1 = very useful... 4 = very useless). The items were grouped into four themes: (a) essential training content for competence in the world of work (40 items), (b) important factors at the workplace (33 items), (c) own strengths and challenges (39 items) and (d) essential teaching methods for competence in the world of work (28 items). The teaching methods section was divided into two entities: discussion and interaction skills (14 items) and executive function (14 items). The challenges of the autism spectrum were divided into interactional (8 items), social (8 items), and functional difficulties (8 items). Strengths were presented as one entity (15 items). Furthermore, age, gender, year of studies, residence, and familiarisation with working life in compulsory education were collected as background information.

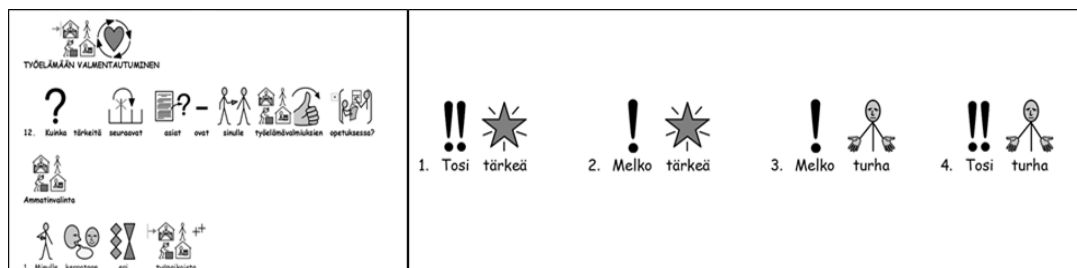


Image 1. Left: part of the questionnaire, questions illustrated with Symwriter software; right: the illustrated scale: 1 = very important, 2 = somewhat important, 3 = somewhat useless, 4 = very useless (©Widgit Software. Finnish copyright Comp-Aid Oy, Haltija Group Oy).

## Procedure

The questionnaire and instructions were illustrated with the Symwriter symbol writing software (Image 1). The questionnaire's quality of plain language, intelligibility, and the suitability of images compared to the questions were evaluated by a professional interpreter for the speech impaired and a special education teacher. In addition, one pilot interview with a student was carried out. Some parts of the questionnaire were tested multiple times because of the difficulty to choose the correct concepts. If needed, use of the scale and expressing one's opinion were practiced with the respondents. Essential aspects in the questionnaire's intelligibility were found to be the concepts and illustration of those concepts, the understandability of plain language, and outlining of text with numbers, fonts, and pages. The interviewer completed the questionnaire during the interview. The author of this article conducted all interviews, except for three of them. Those three were interviewed by a teacher, supervisor, or assistant who knew how to communicate with the participant. Having a familiar person interview them was important for their interaction and behaviour, but from the point of view of the research, their answers were more relevant than was the interaction situations being practiced. The researcher discussed the questionnaire and the answer options with the interviewer beforehand. The interviewer was instructed to write the respondent's answers and possible support questions on the answer form. After the interview, the researcher checked the notes and verified the unclear points from the interviewer.

During the interviews, AAC (Augmentative and Alternative Communication) methods were used when needed: writing, drawing, pictures, the augmentative communication apps Chatable and Predictable (Therapy Box), AACi communication folder (Valteri Centre for Learning and Consulting), and Symwriter (symbol-supported word processor - Widgit Software, Finnish company Comp-Aid Oy at Haltija Group Oy). Some of the respondents used facilitated writing (developed by Rosemary Crossley) as a means of communication, but it should be

noted that facilitated writing is a controversial method due to its questionable reliability as a client expression. According to the American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), facilitated writing is a discredited method without scientific evidence (ASHA, 2018). For this reason, respondents who used facilitated writing gave their answers by independent communication with images. They had the opportunity to complete the answer by facilitated writing.

Individual planning of the interview is important. Individual AAC methods, communicative support, language comprehension, the impact of environmental factors, and social interaction style vary in people with ASD. In this study, the support methods for communication included the path model (communication moves from wider topics to more specific options), task analysis, image modification, and clarification of concepts. Based on individual needs, a personal assistant and/or interpreter for those with speech impairments participated in the interview situations. The place for the interview was chosen as a suitable environment for the respondent. The interview was sequenced or divided into separate sections if needed. The intelligibility of the questions was also checked in the interview situation. The duration of the interviews was 90 minutes on average. The interviews took a total of about 18 hours.

The reliability of the questionnaire can be evaluated from multiple perspectives. The whole questionnaire was tested four times among respondents, with special attention given to its informativity, directions, and clarity, as well as the compatibility of its images and text. The questionnaire was edited based on feedback from respondents. Moreover, a special education teacher and an interpreter for those with speech impairments participated in the compilation of the questionnaire.

### Data analyses

The data were processed and analysed using SPSS Statistics 24.0. Due to the small dataset, descriptive statistics were used. The chosen descriptive statistics were frequency, mean, median, mode, quantile, average, and average deviation, and minimum as well as maximum values. Each statement was likewise analysed with all statistics to avoid misinterpretations.

The qualities of the optimal workplace were measured using three sum variables: tasks ( $\alpha = .630$ ), relationships ( $\alpha = .664$ ), and work environment ( $\alpha = .671$ ). Differences between training content were studied using four sum variables: choice of a profession (e.g., familiarisation with different workplaces), work skills (e.g., working independently), work community skills (e.g., conversational skills), and preparation for work in an authentic work environment (e.g., suitability of the work environment). Cronbach's alpha for sum variables were as follows: choice of a profession .755, work skills .605, work community skills .788, and preparation for work in an authentic work environment .771. Cronbach's alpha for other statements were as follows: benefits of autism spectrum traits at

work .756, suitable pedagogical methods .748, and autism spectrum traits impeding work .874.

## Results

### Optimal workplace for students

Table 2 presents the views of students with ASD about the qualities of the optimal workplace from each section (tasks, relationships, and work environment). The tasks sum variable measured the work arrangements and the skills related to the work. The sum variable of relationships in the workplace measured involvement in the work community. The location and suitability of the workplace were measured by using the work environment sum variable. By comparing the mean of the three sum variables, the work itself most affected the respondents' experience of the optimal workplace. The mean for the tasks sum variable was 2.02. The mean for the work environment sum variable was 2.05. Social demands were emphasised in the workplace's relationships (relationships sum variable  $M = 2.09$ ). The difference between the means of the sum variables was small, but consistent with the respondents' view of work skills as the primary goal of training.

*Table 2. Views of students on the autism spectrum ( $N = 12$ ) about the qualities of the optimal workplace.*

<b>Tasks</b>	<b>M</b>	<b>Relationships</b>	<b>M</b>	<b>Work environment</b>	<b>M</b>
Schedules	1.50	Reasonable social demands	1.67	Getting familiar with the workplace	1.58
Visualised instruction	1.67	Workplace habits	1.67	Working in peace	1.83
Clarity	1.75	Common coffee breaks	1.83	Valuing diversity	1.83

When looking at the means of single items, the most important qualities of the workplace (Table 2) were getting acquainted with the workplace beforehand, the scheduling of the workday, and tasks and reasonable social demands. Respondents' answers also showed the need for independent action ('I know when the workday begins and ends') and interaction at the workplace ('I can talk with my co-workers'). Getting acquainted with the workplace beforehand was much more important than getting to know co-workers beforehand. Similarly, private life and friendships in one's spare time were not valued highly. Satisfaction with one's private life can influence a person's experience of work.

### Benefits of autism spectrum traits at work

There were 15 statements that addressed respondents' views about the benefits of autism spectrum traits (e.g., reliability, honesty, conscientiousness, logic). The views of the respondents were divided into each value of the scale on each feature. From this perspective the features represent either individual personality traits, or individual manifestations of autism. Based on this study, the benefits related to the autism spectrum would seem to be more individual than universal. About half of the respondents considered liking routines and detail management as useless. Employers and families also see these skills as useful for employment (Anderson et al., 2020). From the students' perspective, the most useful traits (Table 3) were honesty, good at work if tasks are clear, good at noticing mistakes, and logic.

Table 3. Autism spectrum students' views on the most useful traits of the autism spectrum at work (N = 12).

The most useful traits of the autism spectrum at work	M
Honesty	1.83
Good at work if tasks and expectation are clear	1.83
Good to notice the mistakes	1.92
Logic	2.00
Good at details	2.25
Good at exceptional solutions	2.33
Good at routines	2.42
Accuracy	2.42

### Student perspectives of important training content

Table 4 presents the paramount training content of an internship according to the respondents. The order of importance is based on the mean of each statement's observed value. According to students, the most important issue in preparing for working life was learning work skills. Equally important was learning work community skills. Preparation for work in an authentic work environment was unexpectedly less important than the abovementioned work skills or social skills. Instead, the choice of profession was considered less important as part of the preparation for working life.

The respondents had little previous work experience. Although Finnish basic education includes a short period of on-the-job training, three of the respondents had no experience of work. In basic education, on-the-job training for the rest of the respondents varied from a few hours to one week. All felt that training with a short duration (hours or single days) was not enough. Eight of the respondents



hoped for longer and more regular work preparation than they had previously had.

The most important content concerning competence in working life, related particularly to work skills, were occupational safety and knowledge of the autism spectrum in the workplace. Regarding work community skills, the respondents considered topics of discussion with a colleague the most important. In relation to choice of profession, the most important things to respondents were familiarisation with different workplaces, guidance in searching for a job, and assessment of the work environment. Respondents believed that the most essential part of teaching is occupational safety ( $M = 1.33$ ) and safety protocols ( $M = 1.92$ ), understanding the world of autism ( $M = 1.67$ ), learning of work steps ( $M = 1.75$ ), and the suitability of the work environment ( $M = 1.92$ ).

Table 4. The most important educational content for working life preparation, as chosen by students on the autism spectrum ( $N = 12$ ).

<b>Work skills</b>	<b>M</b>	<b>Work community skills</b>	<b>M</b>
Occupational safety	1.33	Topics of conversation with a	2.08
Learning job stages	1.75	colleague	2.17
Everyday life skills	2.00	Emotion recognition	2.17
Versatility of work skill	2.08	Social skills	2.17
Working independently	2.08	Approaching a colleague	2.25
		Understanding instructions	2.25
		Making friends	
<b>Preparation at the workplace</b>	<b>M</b>	<b>Choice of profession</b>	<b>M</b>
Knowledge of the autism	1.67	Familiarisation with different jobs	2.17
spectrum	1.92	Job search guidance	2.17
Suitability of the work	1.92	Assessment of the work	2.17
environment	2.00	environment	2.33
Safety protocols	2.00	Identifying strengths	2.33
Sustainability of tasks		Utilising special interests	2.33
Preparation for illness		Determining support needs	

The least important content for the respondents included the chance to settle down at the workplace, learning gestures and facial expressions, practicing the use of a phone, conversation about workplaces, and getting acquainted with new jobs. Half of the respondents considered conversational skills and functioning in changing situations to be important aspects of work community skills.

### Suitable pedagogical methods

The importance of diverse pedagogical methods and equipment was studied with 28 statements. The statements related to relevant teaching procedures among individuals on the autism spectrum. To students, the most important teaching methods for competence in working life, by mean (Table 5), were illustrated instructions, computer, or tablet, and writing and drawing. Additionally, next in importance were time aids and images. The preferred teaching methods were characterised by specific visual clarity and structure, flexibility, and communicativeness, while the type of method varied among respondents. Serial conversation, concept maps, and the communication folder were the least useful for learning working life skills. Respondents' views support the important role of visualisation in the teaching of people with ASD. Visualisation should be a supportive effect for executive function and communication.

Table 5. Respondents' view of the challenges concerning the autism spectrum and teaching methods (N=12).

Challenges of the autism spectrum	M	Teaching methods	M
Difficulty functioning with changes	1.50	Illustrated instructions	1.58
Occasional inappropriate social behaviour	1.83	Computer or tablet	1.58
Difficulty dealing with strange people	1.83	Writing and drawing	1.58
Unusual way of conversation	2.08	Time aids	1.67
Difficulty understanding social situations	2.50	Images without instructions	1.75
Difficulty dealing with new situations	2.50	Social narratives	1.83
Need for support in daily activities	2.67	Clarity and order at work	1.83
Difficulty making conversation	3.00	Clock	1.83

Autism spectrum traits impeding work were examined with 24 statements, which were related to conversational skills, understanding directions, social situations, and following timetables. The range of the answers displays how well the students are able to talk about their individually varying challenges. Table 5 offers an interesting result in terms of preparation for working life. For the respondents, social and new situations do not unambiguously impede work yet changes and strangers are seen as a challenge. Conversational skills are seen as only a minor hindrance in terms of job achievement, whereas unusual ways of discourse would seem to have a more significant impact on work. Respondents

thought that decreased ability to deal with change, occasional inappropriate social behaviour, and difficulty dealing with strangers decreased the ability to work the most.

## Discussion

The purpose of this research was to identify the views on preparation for working life held by students on the autism spectrum in need of extensive support. Teaching methods in the preparation for working life, the qualities of optimal workplace, the benefits and challenges of autism spectrum traits along with suitable pedagogic methods were examined with the help of a questionnaire.

Regarding criteria for the optimal workplace, students on the autism spectrum considered the arrangements of work and work skills to be more important than social relations and the location and suitability of the workplace. The most useful traits of ASD, from the students' perspective, were honesty, good at work if the tasks are clear, susceptibility to mistakes, and logic, which are all seen as features of the autism spectrum. Routines and detail, often linked with ASD, were less useful than expected. In the students' view, unusual ways to discuss (e.g., a special way to start a conversation) were more harmful for work than the difficulty of discussing.

The most important training content in preparing for working life were learning work skills and work community skills. Respondents believe that the most essential part of teaching is occupational safety and safety protocols, knowledge of the autism spectrum in the workplace, learning of work steps, and the suitability of the work environment. The meaningfulness of work and work skills affected most of the respondents' experience of a good workplace. The most important qualities of the workplace were getting acquainted with the workplace beforehand, the scheduling of the workday and tasks, and reasonable social demands. From a pedagogical perspective, learning the job stages should be integrated into occupational safety. Regarding work community skills, the respondents considered topics of discussion with colleagues the most important.

The aspiration for social interaction as well as the willingness to succeed in it were clearly highlighted in work community skills. Pedagogically, this means teaching social interaction, social skills, and communication simultaneously in an authentic environment, not apart from one another. Special attention should be paid to supporting spontaneous communication (see Rämä, 2015). Supporting spontaneous communication demands flexible, adaptable, and supplemental use of speech-facilitating and speech-replacing communication devices. The results of the study suggest the importance of spontaneous communication. The skill to approach a colleague and choose suitable topics for conversation, along with accurately interpreting the emotional scale of the work community, are emphasised.

The respondents clearly saw social interaction skills in conversations as more important than the technical skills of using tools. Conversation skills can only be learned by actively participating in daily interaction situations in various social contexts. Interaction unequivocally happens in social contexts, where the tool is conversation skills and communication. The teaching of conversation skills and communication in natural social situations is essential.

The spontaneous communication of people on the autism spectrum often manifests in unusual ways of conversation. Interview situations showed that the sensitivity and flexibility of the discourse partner, in addition to the reciprocation of cues initiated by the respondent, best supported conversation. Sensitivity and flexibility had to do with simultaneous use and implementation of the communication-facilitating devices (writing, drawing, sequencing, communication apps). Structuring needs to be flexible as well as respond and react to the respondents' initiative. Structuring and facilitation of conversation formed a sort of spiral of support. The need for support in daily activities divided the opinions of the respondents evenly.

It appears that in training single images by themselves would not seem to be enough. Instead, images are needed specifically to visualise interaction and as a discussion tool. Furthermore, they are needed in anticipating and structuring situations and events that include elements from conversational situations. This is supported by the data collected in interview situations about the sensitivity and adaptability of the discussion partner. The leading edge is comprised of so-called flexible methods, which either technically yield according to the situation, or whose objective is to teach flexibility and different functional variations. The use of a computer or tablet received an interesting position in the responses. In addition to the teaching applications, the responding students used computers and tablets as discussion aids via communication applications (Chatable and Predictable). In this study, the communication folder seemed to have a lesser role in teaching competence and communication in working life. The lower importance of the communication folder may also be due to the technical communication applications of the respondents.

Knowledge and understanding of ASD, work environment, and job match are the main drivers of employment. The educational contents per subject area chosen by the respondents form a united entity, one of which sections are strongly connected to working life as a learning environment. Subject areas constructed from educational content form the core of teaching, which consequentially enables attachment to work and accumulation of work experiences, along with guiding planning and the implementation of teaching. People on the autism spectrum in need of extensive support also require alternative choices, such as job tasks combined with everyday life skills learning. Moreover, the choices of the students on the autism spectrum compiled in Table 4 offer a structure for individual planning. The results show the relevance of personal choices and the importance

of enabling those choices. Individual plans are achieved only by listening to one's own views.

The studies show that the people on the autism spectrum in need of extensive support have the ability for flexibility, readiness for change, and the adjustment of one's behaviour, provided that their environment can support this ability. The difficulty to function amid changes and with strangers, along with occasional difficulty in controlling one's own behaviour, were seen as challenging. At the same time, the methods that can be applied in flexible situational anticipation, along with guidance of behaviour, interaction and communication (writing, drawing, illustrated instructions), were seen as vital pedagogical tools. Based on these findings, the structure should yield and adapt according to the situation and the individual. Our study results suggest that the best support is formed by a structure that is built flexibly on interaction, one that adapts and yields if needed.

Structuring in the moment and interactional possession of changes are keys to flexibility, the readiness for change, and the adjustment of one's own behaviour. Changing situations at work were seen as challenging. Instead, one's own ability to adjust to changes were seen as less important. From a teaching and guidance perspective, it's important to think about how we respond to this challenge by specifically advancing the adaptability, independence, and flexibility in changes of people on the autism spectrum. Structuring used in teaching is too rigid and formulaic. The significance of the aforementioned factors was also emphasised in a study by Taylor and Mailick (2014). Furthermore, finding employment was affected by contextual factors (the amount of services, the participation and activity of parents), in addition to personal factors. Taylor and Mailick (2014) show that situations in becoming independent should be actively arranged on both work and free time alike, so that advancement and involvement in them would be possible. Work supports independence and independence supports employment. This requires that the education of people on the autism spectrum in need of extensive support would be developed to be more job oriented.

A further significant aspect of this study was that students on the autism spectrum who need more extensive support were given a chance to present their own views and that they were supported in every possible way in their self-expression. Social skills are often regarded as important skills in working life. The difficulties faced by people with ASD in social situations are often seen as a barrier to working life. Instead, people with ASD emphasise the importance of work skills more in adapting to working life. Participation is about influencing things and making choices. Plain language and the significance of individual ways of communication were also underlined in this study. The reliability of the responses was ensured by checking the correct understanding of the content and common language as well as by paying attention from a pedagogical perspective to the differences between an opinion and the right answer. For people on the autism spectrum, self-expression begins with open questions. Assuming that

open questions do not provide sufficient information, the conversation is then specified with closed questions. The objective of closed questions is to achieve as extensive cognitive breadth as possible. *Yes, no, and I can't say* are used considerably as possible answers. Dichotomic division is not adequate, but a variation in the answers is needed, so that the possibility of alternatives is increased, and an individual has the chance to acknowledge context and to provide a more comprehensive description. Usage of the questionnaire in the interviews reaffirmed how important it is to support the intelligibility of a message. The meaning of intelligibility and the respondents' understanding of questions are strengthened by the division of the responses into all values of the scale. Responses clearly represented the individual views of the respondents.

When reviewing the results of the study, the measure and the AAC methods are transferable to support the transition of people with ASD into the world of work. The results of the studies can be utilised in developing preparatory education for work and independent living. Research data are also transferable in building individual work paths.

Precise transcription of the measure enables the transference of methods supporting self-expression into more general use among people on the autism spectrum. Meticulousness and precision in the usage of the measure, along with teaching its usage, increase transferability. Acquiescence bias was also acknowledged in the study. Acquiescence means that *yes* answers were presented often in this study. Finlay and Lyons' (2002) results on mitigating the acquiescence bias were taken into account when applying the measure and conducting the interview. Plain language was used, and an effort was made to recognise situations where there was an increased possibility for acquiescence. The respondents were allowed to be uncertain, but there was also the aim to verify the responses. The respondents had the opportunity for facilitated writing. This, however, assumed they had used it before, that the facilitator was an interpreter for the speech impaired and was familiar with the subject, and that the respondent had some other communication method available to them as well. With each question, the respondent answered using the illustrated scale. The respondent could complete their answer by writing if they wanted. A written answer was still verified with photos. There were three respondents who used facilitated writing. Moreover, research ethics were followed regarding the privacy of the responses, but also by informing the respondents appropriately considering their linguistic and structural environment. The info sessions and research permissions were all intelligible and illustrated.

The research provides guidelines for teaching working life skills, taking into account students' views and planning teaching. The study models how participation and communication can be taught and supported in many ways and how the self-expression of an opinion can be increased. Moreover, the study elaborates which issues in conversation situations should be addressed as well as the



usage of alternative communication methods. Flexible and situationally adaptable structuring along with social communication can be utilised in all situations with people on the autism spectrum. The results of the study have many possibilities that can be implemented into everyday work with people on the autism spectrum in need of extensive support.

Teaching working life skills requires transferring teaching to workplaces in genuine work environments. Learning environments, such as working life, do not support learning enough, especially since the challenge of generalising skills is a clear challenge in autism. Transferring jobs to schools does not produce the skills that students in the autism spectrum consider to be key skills in working life. Only at work you can practice work community skills. This research shows that a real job in a real workplace has a significant impact on the development of working life skills. People with ASD value workplace learning.

This study has two main limitations. The first is the small number of participants. This amount was small because there are fewer students with ASD in need of extensive support in vocational special education. Yet the small number of participants also made it possible to get better acquainted with the functionality of the interview. When the number of participants is small, it makes it possible to open up the context of the subjects and utilise it in the future (Etz & Arroyo, 2015). Quantitative research was chosen as the research method. The students' responses were facilitated by the opportunity to choose from the given structured options.

### **Future research and practical implications**

Results suggest that the teaching and guidance of competence for working life should be further assessed and diversified. The training content for competence in working life, criteria for an optimal workplace, and the suitable teaching methods for working life preparation identified in the results can be exploited in the planning of teaching. In the future, concrete measures, and experiences in the advancement of employment, offer an interesting field of research. Combining knowledge from three perspectives – students, the personnel of the vocational school, and employers – offers essential information on measures to promote employment among people with ASD.

### **Funding**

The S. and A. Bovallius Foundation has financially supported this study. The foundation provides education and employment opportunities for people in need of special support by maintaining a vocational special needs education college, Bovallius Vocational College.

### Note on contributor

**Marika Mäkinen** is a doctoral student of education (discipline of special education) at the Faculty of Education and Psychology at the University of Jyväskylä, Finland. Her research interests focus on autism spectrum disorder (ASD), vocational education and training (VET), and employment of individuals with ASD. She is coordinator and special support expert at the Expert Service at Vocational College Spesia.

## References

- Anderson, C., Butt, C., & Sarsony, C. (2020). Young adults on the autism spectrum and early employment-related experiences: Aspirations and obstacles. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 88–105. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04513-4>
- Attwood, T. (2012). *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen* [Asperger's syndrome from childhood to adulthood]. (M. Karppelin, Trans.) The Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2018). *Facilitated communication: Position Statement*. <https://www.asha.org/policy/ps2018-00352/>
- Baric, V. B., Hemmingsson, H., Hellberg, K., & Kjellberg, A. (2017). The occupational transition process to upper secondary school, further education and/or work in Sweden: As described by young adults with Asperger Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 667–679. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2986-z>
- Bush, K. L., & Tassé, M. J. (2017). Employment and choice-making for adults with intellectual disability, autism, and down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 65, 23–34. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.004>
- Chan, W., Smith, L., Hong, J., Greenberg, J., Taylor, J., & Mailick, M. (2017). Factors associated with sustained community employment among adults with autism and co-occurring intellectual disability. *Autism*, 22(3), 794–803. <https://doi.org/10.1177/1362361317703760>
- Cimera, R. E., Wehman, P., West, M., & Burgess, S. (2012). Do sheltered workshops enhance employment outcomes for adults with autism spectrum disorders? *Autism*, 16(1), 87–94. <https://doi.org/10.1177/1362361311408129>
- Clouse, J. R., Wood-Nartker, J., & Rice, F. A. (2020). Designing beyond the Americans with Disabilities Act (ADA): Creating an autism-friendly vocational center. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 13(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/1937586719888502>
- Dalferth, M. (2013, September). Skilled jobs for people with ASD; vocational training and inclusion of adolescents in external training centres and the importance of job coaching. Paper presented at the 10. *International Autism-Europe Congress*. New Dimension for Autism, Budapest, Hungary.
- Etz, K., & Arroyo, J. (2015). Small sample research: Considerations beyond statistical power. *Prevention Science*, 16(7), 1033–1036. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0585-4>
- European Economic and Social Committee. (2017). *People with autism face prejudice and barriers on the labour market*. <https://www.eesc.europa.eu/en/news-media/news/people-autism-face-prejudice-and-barriers-labour-market>

- Finlay, W. M. L., & Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 40(1), 14–29.  
[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0014:AIWPW>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0014:AIWPW>2.0.CO;2)
- Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2019). *Employment*. <https://www.kehitysvammaliitto.fi/in-english/intellectual-disability/employment/>
- Finnish National Agency for Education. (2020). *Finnish vocational education and training*. [www.oph.fi/en/education-system/finnish-vocational-education-and-training](http://www.oph.fi/en/education-system/finnish-vocational-education-and-training)
- Frank, F., Jablotschkin, M., Arthen, T., Riedel, A., Fangmeier, T., Hölzel, L. P., & Tebartz van Elst, L. (2018). Education and employment status of adults with autism spectrum disorders in Germany: A cross-sectional-survey. *BMC Psychiatry*, 18(75). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1645-7>
- Hayward, S. M., McVilly, K. R., & Stokes, M. A. (2019). Autism and employment: What works. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 60, 48–58.  
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.01.006>
- Hendricks, D. (2009). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125–134. <https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0502>
- Howlin, P. (2004). *Autism and Asperger syndrome: Preparing for adulthood* (2. ed.) Routledge.
- Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, C. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 9(5), 533–549.  
<https://doi.org/10.1177/1362361305057871>
- Kanizsai-Nagy, I. (2013). Employment of adults with autism spectrum disorders: Experiences of a newly developed complex autism-specific supported employment method. Presentation at the 10. *International Autism-Europe Congress*. New Dimension for Autism. 26.-28.9.2013. Budapest.
- Kivistö, M. (2014). *Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen: Monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä* [Three and one pictures of inclusion: A multidisciplinary study of the inclusion of people with severe disabilities as activities, experience, and use of language]. (Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 150) [Doctoral dissertation, University of Lapland]. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61789>
- Law of Vocational Education. (531/2017). Ministry of Education and Culture. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lee, E. A. L., Black, M. H., Tan, T., Falkmer, F., & Girdler, S. (2019). “I’m destined to ace this”: Work experience placement during high school for individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Development Disorders*, 49, 3089–3101. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04024-x>

- Levy, A., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1271–1282. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.023>
- Migliore, A., Timmons, J., Butterworth, J., & Lugas, J. (2012). Predictors of employment and postsecondary education of youth with autism. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55(3), 176–184. <https://doi.org/10.1177%2F0034355212438943>
- Nevala, N., Kalliomäki-Levanto, T., Jääskeläinen, K., Hirvonen, M., Pekkarinen, A., & Elo, J. (2011). *Work content and accommodating working conditions of persons with a disability or a long-standing health problem in the open labour market*. Työterveyslaitos. [https://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Tyon\\_sisalto.pdf](https://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Tyon_sisalto.pdf)
- Rast, J. E., Roux, A. M., & Shattuck, P. T. (2019). Use of vocational rehabilitation supports for postsecondary education among transition-age youth on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi:10.1007/s10803-019-03972-8>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2013). *Autism Spectrum Disorder 299.00: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association. [https://images.pearsonclinical.com/images/assets/basc-3/basc3resources/DSM5\\_DiagnosticCriteria\\_AutismSpectrumDisorder.pdf](https://images.pearsonclinical.com/images/assets/basc-3/basc3resources/DSM5_DiagnosticCriteria_AutismSpectrumDisorder.pdf)
- Rämä, I. (2015). *Negotiated together: Examining the classroom interaction of pupils with autism spectrum disorder* (Department of Teacher Education, Research Report 377). University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158076/yhdessal.pdf?sequence=1>
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042–1049. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864>
- Taylor, J. L., Henninger, N. A., & Mailick, M. R. (2015). Longitudinal patterns of employment and postsecondary education for adults with autism and average-range IQ. *Autism*, 19(7), 785–793. <https://doi.org/10.1177/1362361315585643>
- Taylor, J. L., & Mailick, M. R. (2014). A longitudinal examination of 10-year change in vocational and educational activities for adults with autism spectrum disorders. *Developmental Psychology*, 50(3), 699–708. <https://doi.org/10.1037/a0034297>
- Taylor, J. L., Smith, L. E., & Mailick, M. R. (2014). Engagement in vocational activities promotes behavioral development for adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), 1447–1460. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2010-9>
- Therapy Box. (2019). <https://www.therapy-box.co.uk/>

- Valteri Centre for Learning and Consulting. (n.d.). Retrieved February 24, 2020, from <https://www.valteri.fi/en/services/personalised-materials/communication-folder/aaci-communication-folders/>
- Vesala, H. T., Klem, S., & Ahlstén, M. (2015). *Kehitysvammaisten ihmisten työllisyystilanne 2013–2014* [Employment situation of people with intellectual disabilities 2013–2014] (Kehitysvammaliiton selvityksiä 9). Kehitysvammaliitto ry. <https://www.vates.fi/media/tutkimustietoa/muiden-tutkimukset/kehitysvammaisten-ihmisten-tyollisyystilanne.pdf>
- Wehman, P., Lau, S., Molinelli, A., Brooke, V., Thompson, K., Moore, C., & West, M. (2012). Supported employment for young adults with autism spectrum disorder: Preliminary data. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 160–169. <https://doi.org/10.2511/2F027494812804153606>
- Widgit Software. (n.d.). Retrieved February 24, 2020, from <https://www.widgit.com/> Finnish company Comp-Aid Oy at Haltija Group Oy. (n.d.) Retrieved February 24, 2020, from <https://www.haltija.fi/>





”Men nu fick man planera om och i den  
planeringen fick jag vara med!”  
Verksamhetsförlagt lärande i  
yrkeslärarutbildningen när undervisningen  
går över till distans

’Now we’ve got to re-plan together!’

Workplace-based learning in vocational teacher education  
in times of a transition to online instruction

Martina Wyszynska Johansson,  
Ellinor Dyne & Susanne Gustavsson

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

### Abstract

The article explores the effects of the transition to distance education due to the Covid19 pandemic on vocational teacher students’ workplace-based learning in a vocational teacher programme. Two practices are explored, that is, the instruction practices by prospective teachers and supervision. The theory of practice architecture is used to explain how the two practices interplay with one another in the common project of learning to become a vocational teacher. A web survey is utilised to gain both the students’ and the supervisors’ experiences. The main findings are 1) re-definition of pupil participation and activity as a touching base for supervision, and 2) expanded notion of supervision grounded in a more equal and complementary relationship between the student and the teacher supervisor. A call for an updated in-service supervision training as part of the vocational teacher programme and to strengthen vocational teacher education as a whole is put forth.

**Keywords:** vocational teacher education, distance education, supervision, workplace-based learning



”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

## Introduktion

Under vårterminen 2020 förändrades villkoren för utbildningar på grund av pågående pandemi. Undervisning i svensk gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning och högre utbildning genomfördes från mitten av mars, förutom vissa undantag på distans. Omställningen gjordes med kort varsel och därmed utan möjlighet till förberedelser. För studenter i verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i yrkeslärarutbildningen innebar förändringen att studenten kunde vara på plats i VFU-skolan, men att undervisningen i VFU i huvudsak genomfördes på distans. Undervisning i yrkesutbildning och därmed också VFU i yrkeslärarutbildningen påverkas när aspekter som undervisningens plats, resurser och olika former av interaktion ändras. Den undervisningspraktik som studenter var förberedda för och inställda på och som VFU-handledare var vana vid förändrades, vilket därmed även ändrade förutsättningarna för studentens utbildning och VFU-handledarens uppdrag. Studien belyser omställningens betydelse för studentens professionsutveckling i utbildningens verksamhetsförlagda delar.

VFU i svensk yrkeslärarutbildning omfattar en tredjedel av programmet och innebär att studenten under handledning planerar, genomför och utvärderar undervisning samt medverkar mer eller mindre aktivt i VFU-handledarens övriga uppdrag och arbetsuppgifter. Betoningen på utbildning i yrkespraktiken samt relationen erfarenhet, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund formar studentens, VFU-handledarens och utbildningens roll och uppdrag (Utbildningsdepartementet, 1999, 2008). De verksamhetsförlagda studierna ska ge studenten möjlighet att utveckla viss förtrogenhet för yrkeslärarens arbetsuppgifter. VFU-perioden är således väsentlig för studentens möjlighet att öva och prövas i yrkets både planerade och situationsstyrda praktik. Det ställer krav på vad som erbjuds studenten i den aktuella kontexten och vilken betydelse detta kan få för den professionella utvecklingen under yrkeslärarutbildningen.

Vissa studenter gör sin VFU i olika typer av distansförlagd vuxenutbildning. Men merparten av VFU-skolorna har skolförlagd yrkesutbildning eller lärlingsutbildning med skolförlagd undervisning. Under vårterminen 2020 förflyttades undervisningen med några undantag, till mer eller mindre välbekanta digitala plattformar eller system. Yrkesutbildningens undervisningspraktik som vanligen kännetecknas av en variation av miljöer och former, blev avgränsad till den typ av undervisning som kunde göras möjlig på distans. Undervisningen innebar således förändrade villkor för yrkesutbildningens elever, lärare och för studenter i VFU.

Under en lång tid har det funnits en ambition att använda digitala verktyg i undervisning på alla utbildningsnivåer. Nationella initiativ och projekt både inom grundläggande utbildning och lärarutbildning (t.ex. Regeringen, 2017; Sveriges kommuner och regioner, 2019; Sveriges riksdag, 2015) synliggör det politiska och samhälleliga intresset att utveckla digital kompetens för undervisning,

och som ett viktigt kunskapsinnehåll i utbildning. Samtidigt är frågor om de digitala verktygens plats, funktion och betydelse i undervisningen föremål för en kritisk diskussion (Palak & Walls, 2014; Player-Koro, 2018; Williamson m.fl., 2020). Williamson m.fl. (2020) sammanfattar fyra kritiska aspekter i samband med den påtvingade distansundervisningen:

- de så kallade edtech-företagens dominerande position när utbildningen blir beroende av digitala verktyg,
- likvärdig utbildning när förutsättningarna i hemmet är en avgörande faktor,
- skolans roll som utbildningsmiljö när undervisningen flyttas till andra miljöer
- den påtvingade distansundervisningens öppningar för olika intressen, experiment och undersökningar som kan utmana uppfattningen om hur framgångsrik utbildning kan och bör bedrivas.

Oavsett skäl till användning av digitala verktyg finns det flera intressenter och förutsättningar som involveras. Dessa exempel på kritiska aspekter (Williamson m.fl., 2020) kan relateras till studentens utbildning i VFU och VFU-handledares yrkespraktik samt handledning där befintliga digitala verktyg, men också lösningar av identifierade utmaningar blir en del av den gemensamma praktiken. Yrkeslärarstudenten i VFU blev under våren 2020 direkt berörd av de förändrade villkoren för undervisning och övrig kontakt med elever, vilket då också påverkade handledningspraktiken. Omställningen skapar intresse för hur den förändrade undervisningen i yrkesutbildning får betydelse för genomförandet av VFU. Föreliggande artikel studerar de utmaningar och möjligheter som identifieras när förutsättningar och villkor för VFU ändras.

## Syfte

För att utveckla lärarkompetens i samband med VFU behöver studenten få direkt tillgång till VFU-handledarens praktik. Via handledning kan studenten även få syn på och ges möjlighet att diskutera bakgrund och argument för didaktiska val, samt få återkoppling på sin egen prestation. Under yrkeslärarutbildningen formar och formas studenten mot en grundläggande yrkesläraridentitet och skicklighet, under förutsättning att det finns goda möjligheter till övning och uppföljning av såväl undervisning som övriga arbetsuppgifter som kan relateras till uppdraget som yrkeslärare. Syftet med studien är att undersöka studenters möjligheter att utveckla yrkeskunskande när undervisningen i VFU-skolan ställs om till distansundervisning och de givna förutsättningarna för undervisning ändras.

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

Frågeställningar:

- Hur påverkas studenternas undervisningspraktik i samband med att undervisningen i yrkesutbildning blir distansbaserad?
- Hur anpassar VFU-handledare sin handledning när undervisningen i yrkesutbildningen blir distansbaserad?

### Forskningsbakgrund

Forskningsbakgrunden tar utgångspunkt i studiens två frågeställningar om hur studentens egen undervisning samt handledning i VFU påverkas när undervisningen i yrkesutbildningen övergår till distans. Den specifika situationen under 2020 har skapat ett intresse för studier om distansundervisning, vilket gör att vi i huvudsak avgränsar oss till forskning som direkt anknyter till distansundervisning på grund av pandemin. Då studiens kontext är yrkeslärarutbildning och VFU är det relevant att både använda studier som belyser gymnasial utbildning och lärarutbildning. Inledningsvis behandlas övergripande digitaliseringens givna plats i utbildningar, men också effekter och konsekvenser av intentionen att göra digitala verktyg till en given undervisningsresurs. Därefter redovisas studier om övergången till distansundervisning med anledning av pandemin. Avslutningsvis fokuseras VFU i samband med distansundervisningen samt relationen mellan lärarutbildningens två utbildningspraktiker.

Digitalisering är numera ett institutionaliserat begrepp i utbildningskontexter oavsett nivå. All undervisning och utbildning förutsätts använda olika former av digitala verktyg. Bakgrunden är den digitala teknikens utveckling generellt, och att även utbildning behöver använda de möjligheter som erbjuds med syftet att underlätta, tillgängliggöra och effektivisera lärandeprocesser. Detta har fått betydelse för det utbud av digitala verktyg som finns tillgängliga inom utbildning (Bergdahl & Nouri, 2020). Utöver digitala verktyg för undervisning innehåller yrkesutbildning specifika kunskapsområden relaterat till digital teknik i den yrkesverksamhet som utbildningen riktas mot. Digital kompetens är dessutom en av EU:s så kallade nyckelkompetenser (Utbildningsutskottet, 2016), vilket kan översättas till generella kompetenser till exempel i en yrkesutbildning eller lärarutbildning.

En parallell och mer kritisk diskussion belyser hur undervisningens praktik kan ses som underordnad de digitala verktyg som erbjuds i en utbildning. Den marknad som utvecklar och producerar digitala verktyg kan i hög grad ha mer fokus på att konkurrera och att attrahera presumtiva kunder, än på lärarens och undervisningens behov. Vidare saknas ofta kunskap om undervisningspraktiken och de behov som finns där. Marknaden har således en viss makt över undervisningen, vilket därmed också får konsekvenser både för lärare och elever (Andersson & Dovermark, 2013; Player-Koro, 2018; Player-Koro m.fl., 2018). Samtidigt skapar utvecklingen inom det digitala området nya typer av läromedel och nya möjligheter (t.ex. Enochsson m.fl., 2020; Gustavsson m.fl., 2020).

Ytterligare en utgångspunkt i diskussionen om digitalisering är den uttalade bristen på lärares kompetens och i vissa fall låga intresse för att använda digital teknik (Palak & Walls, 2014). Här beskrivs mer kompetensutveckling som en nödvändig lösning (Sveriges kommuner och regioner, 2019). Å andra sidan har distansundervisningen våren 2020 synliggjort lärares faktiska kompetens samt utmaningar och utvecklingsbehov, men också möjliga förändringar i undervisningspraktiken (Bergdahl & Nouri, 2020; Stenliden m.fl., 2020). Under den period då all undervisning i svensk gymnasieskola och vuxenutbildning övergick till distans var tidigare upplevda hinder eller utmaningar inte längre aktuella.

En rad internationella och nationella studier (t.ex. Basilaia & Kvavadze, 2020; Bergdahl & Nouri, 2020; Sangeeta & Tandon, 2020; van der Spoel m.fl., 2020; Zhou m.fl., 2020) beskriver sammantaget hur lärare både direkt och efterhand utvecklar distansundervisningen, hur olika typer av digitala verktyg används och hur skolans stödstrukturer har betydelse. En negativ konsekvens som visar sig över tid är dock den sociala interaktionen, främst mellan lärare och elev (Russo & Benson, 2005; Tu & Mcissac, 2002; van der Spoel m.fl., 2020). Samtidigt kan lärares interaktion med vissa elever fungera bättre vid distansundervisning (van der Spoel m.fl., 2020). Eleverna avkrävs i högre grad självständighet och eget ansvar för sina studier, samtidigt som utebliven social samvaro och social interaktion med lärare och övriga elever får betydelse för elevernas upplevelser och välmående under den aktuella studietiden (Henning Loeb & Windsor, 2020).

Vidare finns en kritisk diskussion om hur distansundervisningen har bidragit till förändring av det till synes givna, vilket därmed öppnar för nya frågor och utmaningar. Här diskuteras till exempel skillnaden mellan att elever använder egna digitala verktyg i skolan benämnt som "Bring Your Own Device" (Selwyn m.fl., 2017) och distansundervisningens krav på att använda hemmet som studieplats, vilket leder till "Bring Your Own School Home". Här synliggörs elevers olika förutsättningar för en fungerande studiemiljö i hemmet. Aspekter som likvärdighet och tillgänglighet blir centrala. Vidare sker en upplösning av vad som kan räknas som utbildningstid och fritid, vilket kan påverka elevers strukturering av sin tid, och därmed också förutsättningar för att följa undervisningen. Likaså diskuteras hur de digitala verktyg som är tillgängliga i en utbildningskontext kan användas på ett didaktiskt medvetet sätt för att skapa förutsättningar för lärande och för nödvändig interaktion (Carrillo & Flores, 2020). När undervisningen genomförs på distans utmanas lärarens didaktiska möjligheter, samtidigt som läraren behöver hitta former som möjliggör undervisning för elevers kunskapsutveckling. Sammanfattningsvis kan distansundervisningen beskrivas som fungerande, men att aspekter som interaktion mellan elev och lärare, elevers olika förutsättningar och likvärdighet är kritiska. Å andra sidan kan uppfattningen om välfungerande undervisning ställas i relation till de i vissa fall kanske låga förväntningar som skapades med anledning av den snabba omställningen.

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

Yrkeslärarstudenten i VFU blev en aktör i den undervisning som organiserades och genomfördes under perioden med distansundervisning. I en studie från Chile (Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020) om VFU i lärarutbildningen beskrivs interaktionen med elever, samt den snabba förändringen som de största utmaningarna för lärarstudenter. Samtidigt upplever studenter att de utvecklar ny kunskap om digitala verktyg i undervisningen. Detta leder till en diskussion om betydelsen av att lärosätet möter studenters erfarenheter från VFU, både avseende vilken kunskap som kan utvecklas och vad som av olika skäl inte möjliggörs (Kidd & Murray, 2020). Vidare hävdas betydelsen av att användning av digitala verktyg och distansundervisning implementeras som en given didaktisk aspekt i lärarutbildningar (Kalloo m.fl., 2020; van der Spoel m.fl., 2020). Således beskrivs lärosätets ansvar att både möta samhällliga behov och krav och att anpassa utbildningen till den lärandemiljö som erbjuds studenten under VFU.

En väsentlig utgångspunkt är att lärarstudenters erfarenheter från VFU sällan går att generaliseras. Erfarenheten är knuten till den specifika yrkespraktik och handledning som studenten kan ta del av. Fransson m.fl. (2019) studerar två lärares användning av och förhållningssätt till digitala verktyg där identifierade skillnader kan förklaras med respektive lärares utvecklade didaktiska strategier och professionella utveckling. Lärares digitala didaktiska val formas av mer eller mindre medvetna och individuella strategier där flera olika aspekter har betydelse, vilket även får betydelse för det som studenten erbjuds i VFU. Sett till lärares kollegiala arbete synliggörs i en studie om lärarutbildning konsekvensen för lärares kommunikativa praktik när möten enbart kan genomföras som planerade, samt via digitala forum (Sjølie m.fl., 2020). I studien synliggörs utmaningen att kommunicera kollegor emellan och vilken betydelse detta kan få i olika sammanhang, och då framför allt för den mer spontana kommunikationen. Resultatet kan generaliseras till VFU i de fall där lärare arbetar hemifrån, vilket då kan påverka former för handledning. Samtidigt diskuteras hur lärdomar från påtvingad distansundervisning behöver identifieras och relateras till en alltmer hybrid undervisningsmiljö (Adedoyin & Soykan, 2020). Darling-Hammond och Hylar (2020) diskuterar hur förändrade villkor för undervisning kräver en förnyad syn på lärarrollen, nya former av stödstrukturer, tvärvetenskapliga samarbeten samt utveckling och etablering av undervisningsformer som passar distansundervisning. Det som traditionen erbjuder behöver utmanas och utvecklas. Därmed synliggörs hur både lärare och lärarutbildare behöver ta sig an alternativa undervisningsformer för att skapa förutsättningar för att elever och studenter ska kunna nå kunskapsmålen.

## Teorin om praktikarkitekturer

Studien är praktiknära i den meningen att den behandlar verksamhetsförlagd utbildning där två av oss är delaktiga i rollen som kursledare och lärare i den



aktuella utbildningens VFU-kurser, och den tredje författaren är representant för en huvudman, och där med särskilt fokus på VFU i lärarutbildning. Vi är således aktörer med olika roller i den kontext där vi samtidigt genomför studien. För att kunna ta distans till egna erfarenheter krävs analysverktyg som bidrar till systematik, struktur och ett kritiskt förhållningssätt. Mot bakgrund av syftet att undersöka förändringar krävs dessutom en teori som både synliggör det som sker och de förutsättningar och villkor som kännetecknar och inramar kontexten. Teorin om praktikarkitekturer (TPA) används inom aktionsforskning för att kritiskt kunna studera och analysera praktiker (Kemmis & Grootenboer, 2008; Mahon m.fl., 2017), vilka utgörs av specifika sammanhang där något sker. Praktiken är därmed det sammanhang som studeras. Det som sker i denna praktik uttrycks genom säganden (*sayings*), göranden (*doings*) och relateranden (*relatings*). En praktik består av kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska respektive sociala-politiska arrangemang som uttrycks via det semantiska, fysiska respektive sociala. Dessa arrangemang bildar en praktikarkitektur. Praktiken får således en karaktär via de arrangemang som kan identifieras.

Studiens objekt är verksamhetsförlagd utbildning i yrkeslärarprogrammet under en period när utbildningen i VFU-skolor genomförs på distans. Studenters undervisning i VFU och VFU-handledarens handledning är däremot två samspelande praktiker som tillsammans utgör det studerade projektet att lära till yrkeslärare i VFU (Kemmis & Grootenboer, 2008). Inom dessa praktiker skapas var för sig kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska respektive sociala-politiska arrangemang. VFU förändras från det kända och vardagliga där elever och VFU-handledare är på plats i skolan och där undervisningen bedrivs i olika typer av lokaler anpassade för yrkesutbildning, till att elever och i vissa fall VFU-handledare studerar respektive arbetar hemifrån. Därmed förändras också ingående de sätt som de nämnda praktikerna (att undervisa och handleda) hänger ihop på i projektet att lära till yrkeslärare i VFU.

Studiens praktiker är inte isolerade från andra praktiker eller från omgivande kontext. Rönnerman (2018) beskriver hur det som sker inom en praktik kan relateras till moraliska, politiska eller historiska dimensioner, vilket kan förstås som yttre sammanhang som får betydelse för arrangemanget. Studiens koppling till aktionsforskning är att förutsättningarna för VFU förändrades snabbt, visserligen inte som en vald aktion, men som en särskild händelse som påverkade de aktuella undervisningspraktikerna. Genom att studera vad som sker avseende möjligheter och begränsningar skapas ny kunskap om VFU som kan få betydelse i yrkeslärarutbildningen.

## Metod

Undersökningen genomfördes i juni 2020 med hjälp av två webbenkäter med fem öppna frågor som riktades till yrkeslärarstudenter respektive VFU-handledare

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

som var involverade i VFU-kurser under aktuell termin. Vid utformningen av frågor utgick vi ifrån och använde vår samlade erfarenhet och förståelse för vårt engagemang i yrkeslärarutbildningen genom samverkan mellan lärosäte och huvudman. Frågorna speglade samma innehåll fast utifrån två perspektiv, den handledde och handledaren. Deltagarna ombads delge sina erfarenheter av delaktighet i undervisning och handledning genom exemplifieringar av huruvida och på vilket sätt förändring hade skett. Bakgrundsfrågor med fasta svarsalternativ (tre respektive fem riktade till studenter och VFU-handledare) efterfrågade information om kontexten för deltagarnas praktik snarare än personliga karaktäristika som till exempel kön eller ålder. Jämförelser inom student- och handledargrupper utifrån olika hänseenden, till exempel progression mellan VFU-kurserna, var således inte studiens avsikt.

I rollen som ansvariga för VFU-kurser hade vi tillgång till listor med studenter, deras VFU-handledare samt kontaktuppgifter. Samtliga informerades om undersökningens syfte, att få kunskap om yrkeslärarstudenters och VFU-handledares erfarenheter vid den övergång till distansundervisning i yrkesutbildningar som rekommenderades den 17 mars 2020. Vi klargjorde att deltagandet var frivilligt och genom att välja att delta i enkäten gav deltagarna sitt samtycke. Undersökningens urval utgjordes av studenter i de tre VFU-kurser som genomfördes vårterminen 2020, samt deras VFU-handledare i gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. Sammantaget kontaktades 123 VFU-handledare och 135 studenter. Svarsfrekvensen blev tämligen låg med 43%, respektive 31% för VFU-handledare och studenter. Urvalet är inte homogent eftersom studenternas förutsättningar är delvis annorlunda i de olika VFU-kurserna. För studenterna i två av de tre kurserna sammanföll införandet av distansundervisning med avslutningsfasen av VFU-kursen. Studenterna i den tredje VFU-kursen berördes i hög grad då kursen löpte över hela terminen. Reguljär distansundervisning förekommer inom vuxenutbildning, vilket berörde ca en fjärdedel av respondenterna. Vid undersökningens tidpunkt var kurserna delvis avslutade och deltagare försäkrades om att inga svar kunde härledas till enskilda individer. Deltagande i enkäten var således frikopplat från undervisning och betygssättning i den för studenten och handledare aktuella VFU-kursen. Författare 1 och 3 är däremot involverade i undervisning på programmet och därför kända för deltagarna, vilket kan indirekt ha inverkan på deltagarnas vilja eller ovilja till att delta i undersökningen.

Enkätsvaren behandlades huvudsakligen kvalitativt och deskriptivt med få procentuella och ungefärliga kvantifieringar för att illustrera. Som första steg i analysen kodade författarna var för sig de öppna enkätsvaren med hjälp av kategorierna ”säganden”, ”göranden” och ”relateranden”. Både ”säganden” och ”göranden” formade och omformade relationen mellan handledaren och studenten i en viss praktikekologi, oftast i respons till de omedelbara behoven som den snabba övergången till distansundervisning hade föranlett. För att ett visst fragment av enkät svar skulle falla under kategorin ”relateranden” var villkoret att

textpartiet innehållsmässigt berörde den ömsesidiga relationen av att handleda och handledas, i synnerhet utifrån social ojämlikhets/jämlikhets perspektiv och handlingsutrymme. Nästa steg fokuserade konstruktion av praktikarkitekturer (PA) (Kemmis m.fl., 2014) i empirin genom gemensamt utforskande av tre typer av arrangemang, dvs. de kulturellt-diskursiva, de materiellt-ekonomiska samt de socialt-politiska (Rönnerman m.fl., 2018, s. 47). Dessa arrangemang uttrycks genom olika konfigurationer av de "säganden", "göranden" och "relateranden" som inledningsvis identifierats.

## Resultat

Inledningsvis presenteras resultatet som besvarar studiens två frågeställningar. Därefter görs en fördjupad analys av hur de två praktikerna, studenters undervisning och handledningen, samspelar och villkorar studenters möjligheter att lära till yrkeslärare i samband med distansundervisning.

### **Studenternas undervisningspraktik vid undervisning på distans**

Studenternas undervisningspraktik påverkades av behovet att ta hänsyn till de förändrade villkoren för elevernas närvaro i undervisningen. Studenterna tvingades omdefiniera och nyansera för sig själva det som hittills framstod som tämligen oproblematiskt, att elever är närvarande i undervisningen. Från att betrakta elevnärvaro i binära termer, som antingen närvarande eller frånvarande, fick studenterna förhålla sig till synkron samt olika former av asynkron elevnärvaro.

#### *Schemat gav struktur åt studentens undervisning*

Studenternas undervisning påverkades i varierande grad av den hastigt påkomna förändringen. Studenternas anpassning till distansundervisning villkorades av tillgången till de digitala verktyg, exempelvis digitala läromedel som redan var i bruk.

"Digitala läromedel, men annars följde vi schemat exakt och la upp uppgifter som skickades in, redovisningar digitalt liksom föreläsningar, filmer mm. Viss praktisk undervisning digitalt." Övergången till distansundervisning rubbade i sig inte lektionsschemat som stabiliserande: "vi följde schemat". Inte heller förändrades strukturerade relateranden för vem som gör vad i undervisningen, till exempel att både elever och yrkeslärare använder digitala läromedel.

#### *Omdefinierad och individualiserad elevnärvaro och elevaktivitet*

Elevers närvaro blev för studenterna något som de behövde problematisera eftersom omställningen rubbade försanthållande om vad det innebär att vara närvarande i undervisningen som elev. Studenternas undervisningspraktik fick i stället utgå från att eleverna kunde vara närvarande på olika sätt, både synkront och asynkront. Den synkrona elevnärvaron var en utmaning för studenterna

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

som måste ta hänsyn till närvaro i förhållande till att eleverna till exempel sitter på en buss eller är hemma. Närvaro när studenten har en genomgång där eleverna är i skolan är vanligtvis ett förgivettaget villkor, men genom distansundervisningen blev närvaron ”på alternativa sätt” starkt kopplad till vad som i stunden var möjligt att göra tillsammans, till exempel närvara genom att lyssna.

Intentioner om att skapa förutsättningar för elever att närvara på distans och med hjälp av digitala medel blev därmed tydliga i studenternas undervisning. ”Det jag tar med mig är lättheten att nå elever i fortsättningen. - Kan du inte av olika anledningar vara med på lektionen (tandläkare, buss till läkare mm), så kan du alltid delta på lektion via telefon för att höra, se vad som görs.” I det här fallet synliggörs att studenterna såg distansundervisningen som en möjlighet till att fler elever skulle kunna vara delaktiga och på så sätt ta till sig undervisningen. Med omställningen tvingades studenterna ta större ansvar för att dels möjliggöra för elever att vara närvarande, dels planera för sin undervisning utifrån elevers alternativa sätt att närvara.

Att olika elever får ut mest ut av olika former av undervisning! Det jag mest kommer ta med mig är att distansundervisningen gynnade vissa elever, framför allt de som av någon anledning har svårt att vistas i skolan. Kan vara allt från hemmasittare till de som behandlas för cancer eller av andra anledningar är infektionskänsliga. För första gången fick de ta del av den ordinarie undervisningen. Från och med nu kan ingen skola hävda att man inte kan bedriva fullgod undervisning på distans parallellt med den ordinarie undervisningen.

Citatet ovan illustrerar ett påtagligt behov av att individualisera undervisningen med hänsyn tagen till elevers olika sätt att närvara. Differentiering av elevers närvaro tonade fram som en ny realitet för studenterna att hantera, och förstärkte således kraven på studenternas undervisning. De stimulerades redan i planeringen att dels anpassa sin undervisning till elevers individuellt varierande sätt att närvara, dels skapa kontinuitet för elevgruppen med hänsyn till den skiftande närvaron. Graden av kontroll över skeenden i det digitala klassrummet växlade enligt studenterna mellan lärarledda, synkrona och elev-självständiga och därmed lärar-oberoende, asynkrona aktiviteter. Det framstod som vanligt att studenternas undervisning skedde med hjälp av inspelat undervisningsmaterial som följdes upp genom synkrona sessioner. ”Gällande distansundervisningen skedde den både synkront och asynkront. Jag lade upp instruktioner i video och text och sedan hade vi diskussionsforum. Vi sågs i fjärrsessioner en till två gånger i veckan.”

Det ökade behovet av synkron interaktivitet mellan elever och studenten ställde i sin tur stora krav på studenternas egentillverkade material, vilket eleverna kunde ta del av medan de väntade på att få träffa den undervisande studenten enskilt eller i mindre grupper.

Det har varit svårt att ha alla elever samtidigt i den praktiska delen av undervisningen. Därför har vi haft behov av att fixa olika filmer som eleverna kan använda sig av inför praktiska momentet. För mig som lärare [student anställd som lärare,

vår anm.] och som har haft behov av att dela klasserna i max 5 personer har det varit ganska ansträngande att behöva upprepa samma lektion 2 gånger per dag och ibland 3 gånger per dag.

Ovanstående citat ger dels uttryck för det tidigare nämnda individualiseringsbehovet som studenterna behövde ta hänsyn till, dels ökat behov av kreativitet. Den högre omfattningen av individualiserad undervisning medförde även fler individuella elevuppgifter som studenterna fick rätta och ge återkoppling på. "Mer egna arbeten för eleverna; Mer arbete för oss lärare [student anställd som lärare, vår anm.] med rättning av inlämningar och prov." Omställningen krävde en medvetenhet om vilken typ av undervisning, synkron eller asynkron, studenterna hade för avsikt att planera och genomföra. När undervisning redan från start behövde planeras som en antingen-eller-aktivitet skärptes kraven på olika hänsynstaganden. Dessa aktualiserades sedan i genomförande- och utvärderingsfasen. Medvetenhet om kategoriseringen av undervisning som antingen synkron eller asynkron skärpte studenternas uppmärksamhet på betydelsen av att ha en genomarbetad undervisningsplanering. Omställningen förändrade och berikade på så sätt studenternas didaktiska och begreppsmässiga tillgångar för undervisning.

Individualisering av undervisningen fick för studenterna en ny innebörd, förutom att handla om skiftande former för elevnärvaro fick de även ta hänsyn till de skiftande individuella behoven. För studenternas del aktualiserade omställningen vikten av individuella anpassningar med mer enskild handledning i förhållande till gruppundervisning.

Även för tysta elever i klassrummet har Teams varit mycket bra. I klassrummet kommer de inte till tals eller vill inte säga något i helklass. Nu får de samtal enskilt med läraren och då blir det ett annat samtal. Som lärare får du bra kontakt med dem och de känner sig trygga så samtalen fungerar bra.

Här uppmärksammades en stor spännvidd av individualiseringsbehovet, från "tysta elever i klassrummet" som gynnades av individuella samtal via skärm, till de som av olika orsaker uppfattades av studenten som svåra att nå via digital undervisning. "Även de elever som saknar sin motor passar inte för distansundervisning. De behöver komma igång varje lektion och även hjälp att hitta tillbaka om de tappar tråden. Eleven söker inte upp läraren när de inte vet vad de ska göra, utan läraren måste ta kontakten."

#### *Omsorg om tillförlitlig bedömning i studenternas undervisningspraktik*

Mer individualiserad undervisning aktualiserade bedömning som didaktiskt område. När förgivettagna och kanske mer standardiserade sätt att bedöma, till exempel att "se" och bedöma samtliga elevers arbetsprocesser inte längre fungerade, ställdes även tillförlitlighet av bedömning på sin spets. Behovet att stärka validitet i samband med bedömning aktualiserades för studenterna som en didaktisk aspekt.

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

Vi fick utveckla våra bedömningar genom seminarium, muntliga examinationer, spela in film och skriftliga prov i Teams och V-klass. Provsituationen i Teams har varit annorlunda. Svårt att genomföra skriftliga prov och även göra det säkert. Vi har genomfört prov men fått komplettera med muntliga prov där eleven fått förklara och utveckla sin text. Vilket har gett mig en säkrare grund för att göra mina bedömningar.

Centralt för diskussionerna var hur studenterna kunde agera för att få fram varierat bedömningsunderlag. Behovet att skapa ett varierat bedömningsunderlag uppmärksammades när studenterna blev varse om hur olika bedömningsverktyg riskerade att bli mindre tillförlitliga och därför fick kompletteras enligt citatet ovan.

#### *Omsorg för relationellt arbete i studenternas undervisningspraktik*

Studenternas planering, genomförande och utvärdering av undervisning inbegrep även yrkeslärares relationella arbete, till exempel att skapa förtroende, tillit, auktoritet och att stärka elevers välbefinnande. Omställningen riktade på så sätt ett ljus mot relationellt arbete i samband med undervisning. Frågor om hur man som yrkeslärare kan skapa tillit, auktoritet, förtroende, trygghet och välbefinnande samt motivation och engagemang genom distansundervisning kom i förgrunden för studenternas lärande under VFU. Återigen fick förgivettagna sätt att agera ge vika, vilket aktualiserade för studenterna behovet av mer medvetna och preventiva snarare än reaktiva förhållningssätt, till exempel hur kontinuerligt stöd till elever vid distansundervisning kan ges. ”Det har varit vid två tillfällen när eleven börjat gråta som Teams har känts som ett hinder; Mer sociala bitar som förändrades. Det blev till exempel svårare att ha motiverande samtal med eleverna i och med distansundervisningen.” Studenternas utsagor vittnade om ett ökat behov av att erövra och hävda sin expertis i undervisningen. ”Den respekten/pondus jag har ’på golvet’ med min yrkeserfarenhet är svår att implementera via nätet.” Den säkerhet som studenterna förknippade med sina tidigare yrkeserfarenheter och som fungerade som ett slags kapital eller ingångsvärde i interaktionen med eleverna, ställdes på sin spets vid övergången till distansundervisning. Nu behövde studenterna hävda sina yrkeskunskaper på nya och mindre förgivettagna sätt än tidigare.

#### *Problematiserade förhållande mellan ”yrkest teori och praktik” i studenternas undervisningspraktik*

Omställningen medförde ett uttalat behov av att på ett nytt sätt balansera ”yrkest teori” med praktiska övningar. Studenterna fick omvärdera genom att sätta ord på vilka aktiviteter som kunde ”räknas som” praktiska snarare än att slentrianmässigt förhålla sig till den yrkespraktiska delen av undervisning. Studenterna blev varse att relationen mellan yrkest teori och praktik i yrkesämnen var något



förhandlingsbart snarare än något som skulle kunnat tas förgivet. Det blev tydligt för studenterna att vissa färdighetsbaserade övningar fick ersättas av alternativa, men fullvärdiga upplägg:

”Att det går att göra mycket över nätet men inte allt. Kommer använda meet vid fler tillfällen nu; Skapa uppgifter för elever som i möjligaste mån liknade de praktiska uppgifter de skulle utfört i skolan.” Somliga studenter uppgav hur de fick använda sin kreativitet för att planera, genomföra och utvärdera undervisning med hjälp av flera digitala redskap. Till exempel kunde filmning av grödornas utveckling ersätta fältvandringar.

Jag fick använda läroplattformen mer och arbeta med quizzar som avstämning ännu mera. Jag använde Skype, Messenger, pim och sms för att kommunicera med eleverna. Eftersom jag inte kunde gå på fältvandringar filmade jag grödornas utveckling. Likaså fick eleverna skicka mer kort på saker i deras närmiljö.

Ett av studiens fynd visar att studenterna fick friare händer i att planera, genomföra och utvärdera undervisning. Omställningen innebar att studenterna aktivt och kreativt deltog i skapande av nya yrkesämnesdidaktiska metoder. Studenterna gav explicit uttryck för att de hade blivit mer ”insläppta i” planering, genomförande och utvärdering av undervisning av sina VFU-handledare eftersom tidigare förgivettagna arbetssätt plötsligt omkullkastades. De fick en möjlighet att vara med och forma det som pågick snarare än att anpassa sig till det redan existerande. Deras handlingsutrymme ökade, vilket stimulerade ett levande samtal med handledare om synliggörande av balansen mellan det som de gemensamt i dagligt tal betraktade som yrkesteori och praktik. Följaktligen kunde ett mer undersökande förhållningssätt till planering, genomförande och utvärdering skönjas i studenternas utsagor. ”Jag blev ännu mer delaktig då man mycket mer tillsammans fick planera undervisningen. Mycket av planeringen var ju redan gjort när jag kom ut på min VFU. Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!” Ovanstående citat illustrerar hur studenten och handledaren tillsammans grep sig an metodiken och formade undervisningsinnehållet med större fokus på oprövade sätt att förhålla sig till integrationen av yrkesteori och praktiska övningar.

Allt gick dock inte att lösa via digitala redskap och emellanåt var det problematiskt att helt ersätta de praktiska lektionsinslagen. ”Men det har också givit oss möjligheter att se vilka konsekvenserna blir med en inte helt optimal planering när det gäller att genomföra undervisningen.” En bristfällig planering skärpte studentens uppmärksamhet mot konsekvenserna av en sådan, vilket förledde att behovet av utvärdering synliggjorts som en viktig del av studenternas lärande till att bli yrkeslärare.

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

### **Handledning i VFU när undervisningen blir distansbaserad**

Resultaten visar att båda parter bidrog till ett undersökande arbetssätt där handledningen fokuserade på didaktiska överväganden samt att relationen förändrades mellan handledare och VFU-student. Omställningen föranledde inledningsvis behov av prioritering, vilket skedde under stark tidspress och allt som inte var akut blev eftersatt. Även handledningen kom i det första akuta skedet i skymundan.

Det skedde så sent att vi alla blev tagna på sängen och som restaurangarbetare i över trettio år så är jag van att få min arbetsdag vänd upp och ner. Vi planerade på eftermiddagen, sköt upp det som inte var akut och tog tag i det som måste lösas. Utvärdering av det vi gjorde vart till en början eftersatt men jag kände att vi tog tag i det till slut.

Ovanstående citat visar hur handledningen ställdes på sin spets då det blottades att vardagliga och mer invanda arbetssätt inte längre var aktuella att använda. Det som handledaren kanske tidigare gjort rutinmässigt, till exempel att introducera studenten i välfungerande arbetssätt, fick nu ge vika för mer responsivt handledarskap där inget var givet. Det tvingande behovet av att tänka om och finna nya vägar kom i förgrunden:

”Alla delar förändrades och mitt arbete fick nya perspektiv. Uppgifter som fungerat tidigare behövde jobbas om mm. Därför fick jag en vidare syn och mer erfarenhet som jag kan ge vidare till min VFU-student.” Av citatet framgår hur förändringen gav nya erfarenheter till handledaren, till exempel om yrkeslärares behov av att ständigt förnya sin didaktiska repertoar, erfarenheter som i sin tur studenten fick ta del av.

#### *Didaktiska arrangemang får större fokus i handledningen*

Handledare tillsammans med studenter knöt starkare an till didaktiska överväganden. Ett exempel är då handledaren och studenten tog fram nytt digitalt undervisningsmaterial och spelade in ljud och röster till presentationerna ”Vi hjälptes åt på många sätt och pratade om hur olika moment kunde genomföras. Vi skapade tillsammans digitala prov/spelade in röst till presentationer”. Ovanstående citat ger vid handen att didaktiska överväganden kom i förgrunden i handledningen.

#### *Handledningen blev mer jämbördig*

Den givna rollfördelningen med att handledaren var den som visste mest och som därför var mest erfaren sattes på prov. Situationen innebar att överväganden som berörde handledares egna osäkerheter då det gällde att hantera digitala verktyg, eller att balansera undervisningen mellan yrkesteoriska och praktiska inslag blev synliggjorda. Då osäkerheterna blottades innebar det att de blev föremål för en gemensam granskning i handledningssamtalet: ”Det som var nytt fick vi lära oss tillsammans eftersom jag aldrig hade haft fjärrundervisning förut, t.ex.

att använda Meet.” Genom att till exempel diskutera tekniska detaljer för att få undervisningen på distans att fungera riktades ett tydligt fokus på att lära tillsammans. Studenten kunde få en mer framträdande roll som kunnig och expert in i handledningen. Förutom att relationen mellan handledaren och studenten blev mer jämbördig i en gemensam läroprocess av att bemästra ett nytt digitalt verktyg, fick studenternas kompetens ett erkännande. ”Han har självständigt planerat och genomfört egna lektioner. Han har även tillsammans med skolans IT-avdelning hittat en lösning för att kunna använda den fysiska utrustning som finns på skolan via nätet.” Studentens initiativrika insats beskrevs av handledaren som värdefull för den aktuella skolan som organisation, vilket förmodas påverka de överväganden som handledaren gjorde i den vardagsnära handledningen.

#### *Handledningen formaliserades*

En vanlig form av handledning är de samtal som förekommer mellan handledare och student i direkt anslutning inför eller efter en lektion. Viktiga tillfällen för den mer spontana handledningen försvann, tillfällen då handledare kunde ställa omedelbara frågor och då studenten fick möjlighet att reflektera över sin undervisning. Dessa mer spontana möten uteblev som tillfällen för direkt återkoppling om undervisningsmetoder och didaktiska frågor. ”Vid vanlig lektionsundervisning kan det spontant uppstå frågor eller diskussionsområden som för en lärare är oförberedda, detta missas lite vid distansundervisningsformen och utav detta blir det mindre av utvärdering och reflektion av direkt undervisning för den studerande och mig.” ”Ja, det blev svårare att hantera och ge respons på undervisning.” Vid frånvaro av oplanerad spontan handledning i farten ersattes den av mer formaliserade tillfällen för regelrätta samtal. Dessa planerade handledningstillfällen fyllde en viktigt formativ funktion. De innebar möjligheter att relatera, diskutera och till att justera undervisningsinnehåll i nära anslutning till den pågående undervisningen.

#### *Handledning om utebliven social respons från eleverna i undervisningen*

Eftersom elevnärvaro och aktivitet blev annorlunda vid övergången till distansundervisning påverkades även den sociala interaktionen i undervisningssituationen. De små oansenliga tecknen för social samvaro, till exempel nickningar uteblev. För att använda en av handledarnas formuleringar: ”Är det en föreläsning så stirrar alla på en Power Point och det kommer ingen respons från eleverna.” Frånvaron av förgivettagna tecknen för interaktion i undervisningen skapade frustration för studenterna enligt handledare. Därför övervägde handledare behovet av att förbereda studenten för hur annorlunda den sociala interaktionen blir då den sker via en dataskärm, i stället för platsförlagd undervisning. Den bristande interaktionen var ett inslag som krävde att handledare behövde lägga mer tid och omsorg på att förbereda studenter för hur de skulle kunna hantera

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

undervisningen utan att känna sig misslyckade. ”Där hade jag som handledare en viktig roll att förklara att även jag får ingen stor respons från eleverna.”

Det är svårt för studenterna att komma in en klass när undervisningen är på distans. Det skapas inga sociala kontakter vid distansundervisning, eleverna är ofta tysta. Är det en föreläsning så stirrar alla på en Power Point och det kommer ingen respons från eleverna. Där har jag som handledare en viktig roll att förklara att även jag får ingen stor respons från eleverna.

Citaten visar hur handledare övervägde, och identifierade på så sätt behovet att för studenten begripliggöra utebliven elevrespons vid omdefinierad elevnärvaro och elevaktivitet.

### Fördjupad analys och slutsatser

Trots att övergången till distansundervisning innebar en förändring i de kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och de sociala-politiska arrangemangen så hölls de två samspelande praktikerna, undervisning och handledning, ihop med hjälp av lektionsschemat och handledningsuppdraget. De säganden, göranden och relateranden som således iscensattes i de båda praktikerna gav kontinuitet och stabilitet åt arbetet när villkoren hastigt förändrades. De materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemangen gav således möjligheter för studenter att lära till yrkeslärare och ramade in handledning som uppdrag i yrkeslärarutbildningen.

Den omdefinierade och individualiserade elevnärvaron medförde större fokus på didaktiska överväganden när det gäller handledning, men även på studenternas planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Det semantiska rummet som finner ett uttryck i de här kulturella-diskursiva arrangemangen berikades med synkron och asynkron elevnärvaro som en viktig aspekt av undervisning. Göranden som uttryck för materiella-ekonomiska arrangemang konkretiserades genom handledares och studenters förutsättningslösa prövande och experimenterande av olika digitala strategier och medel. Digitala verktyg genom sin materialitet möjliggjorde förändring i relateranden som pågick mellan studenterna, eleverna och handledarna. Göranden med hjälp av digitala verktyg möjliggjorde diskussioner, grupparbeten, problemlösning, verbalisering och visualisering, planering av undervisning och handledning. Samtidigt som hantering av digitala verktyg lärande blev något som ändrades diskursivt (säganden) blev det ett viktigt innehåll i de relationer som utvecklades under VFU mellan studenterna och handledarna. Att tillsammans behöva handha och iscensätta undervisning av yrkespraktiska moment med hjälp av digitala verktyg blev ett gemensamt intresse för student och handledare. Genom att sammanföra både studenternas och handledarnas uppmärksamhet skapades en mer jämbördig relation mellan parterna. Digitala verktyg som materiella-ekonomiska resurser strukturerade på så vis handledningen och de specifika relateranden som handledning skapade vid omställningen. Det sociala-politiska arrangemanget

som upprätthöll handledningspraktiken förändrades i riktning mot mer jämbördiga och solidariska förhållanden mellan handledare och den handledde. Yrkesdidaktiska överväganden som säganden och göranden fick uttryckligen mer fokus på att tillsammans utveckla yrkesämnesundervisning på distans. Tillsammans omförhandlade studenterna och handledarna olika förgivettagande om handledning, liksom behovet av att integrera yrkest teori och praktik i yrkeslärares praxis. Med lektionsschemat och handledningsuppdraget som stabiliserande för säganden, göranden och relateranden öppnades ett utrymme för solidariska, mer jämbördiga undersökande och prövande arbetsätt.

## Diskussion

Studien genomförs i samband med en kritisk situation där skolförlagd undervisning i gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning förflyttas till hemmet eller annan plats som eleven själv väljer. Det innebär att den distansbaserade undervisningen får betydelse för yrkeslärostudentens undervisningspraktik i VFU, samt för handledarens uppdrag att skapa förutsättningar för studentens utbildning. För utbildningar som inte redan använder distansundervisning i någon form, skapas nu en helt ny undervisningspraktik där det till synes givna och vardagliga behöver planeras, organiseras och genomföras på ett helt nytt sätt, med stöd av befintliga digitala verktyg i nya användningsområden eller nya digitala verktyg för att hantera identifierade behov (Basilaia & Kvavadze, 2020; Bergdahl & Nouri, 2020). Såväl undervisning som handledning i VFU förändras. Det innebär att den yrkespraktik som utgör referens i yrkeslärostprogrammet via både studenter och lärares kunskaper utmanas. Sepulveda-Escobar och Morrison (2020) diskuterar betydelsen av att lärarutbildningens innehåll behandlar den faktiska yrkespraktik som studenter möter under sin VFU. Det kan gälla distansundervisning på grund av pågående pandemi, men det kan också gälla andra typer av förändringar eller variationer där studenten bör ges möjlighet att kunna fördjupa sina erfarenheter under och efter avslutad VFU.

Det finns en klassisk kritik mot att lärarutbildningar inte alltid är i takt med samhällsutvecklingen (till exempel Sveriges kommuner och regioner, 2019). Den förändring som nu sker inom handlednings- och undervisningspraktikerna kan ses som en tillfällig parentes, men sannolikt kommer den att bidra till en mer medveten anpassning till den yrkeslärostpraktik som aktualiseras genom lärarutbildningens verksamhetsförlagda del (se t.ex. Adedoyin & Soykan, 2020; Darling-Hammond & Hylér, 2020).

Genom att förväntningar synliggörs och utmanas förändras också samarbete, kommunikation mellan student och handledare samt innehållet för handledningen. Studiens resultat visar hur studenter tar plats som en kompetent motpart och expert i handledningssammanhang där yrkesdidaktiska frågor utgör fokus. VFU-handledaren är expert på vissa områden medan studenten bidrar med



”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

nya kunskaper som handledaren i sin tur utmanas att lyfta fram i handledningen. Handledningen kan därför uppfattas som inbyggd i planeringen, genomförandet och uppföljningen av både studenten och handledarens undervisning dvs. handledningen blir tätare ihopkopplad med undervisningen. Betydelsen av att hjälpas åt med kreativa idéer, befintliga kunskaper om digital teknik och undervisningsmaterial leder således till behov av samarbete där handledning dels får både karaktär av att hjälpas åt med det gemensamma, dels att stötta varandra i det vardagliga ständigt pågående förändringsarbetet.

Både det planerade, till exempel synkron undervisning och det oplanerade, till exempel individuella elevers synkrona närvaro behöver hanteras gemensamt. De yrkesämnesdidaktiska frågorna om hur en likvärdig undervisning kan skapas genom t ex individualisering är ständigt återkommande och aktualiseras nu i ett nytt ljus vid övergången till distansundervisning. Likaså uppmärksammas frågor om relationen mellan yrkesteorin och praktik och då inte endast i relation till den kontextuella inramningen av nationell krishantering utan också som en del av utvecklingen inom yrkesämnesdidaktik. Det kan dock finnas en risk att det för dagen aktuella och pressande i situationen tar överhanden. Det innebär att de moment som ska behandlas i studentens VFU, till exempel pedagogisk bedömning, inte blir helt framträdande vilket kan få konsekvenser för studentens utbildning.

Artikeln resultat visar att hybridundervisning är på väg att normaliseras inom utbildning (Adedoyin & Soykan, 2020). Det som i det första skedet verkade tillfälligt kan numera bli det normala, och vi vill gå så långt som att säga att det rör sig om ett paradigmskifte inom yrkeslärarutbildningen. Det behövs ökad medvetenhet och beredskap för att handleda i hybridundervisning vilket föranleder behovet av att anpassa yrkeslärarutbildningen och kompetensutveckla såväl handledare som VFU-kurslärare. Distansundervisningen ställer nya frågor som har sin utgångspunkt i reella didaktiska behov i stället för i det som den digitala tekniken erbjuder (Andreasson & Dovemark, 2013; Palak & Walls, 2014; Player-Koro, 2018; Williamson m.fl., 2020). Om lärares identifierade behov ställer krav på och styr utvecklingen av digitala lösningar i undervisningen skapas en ny balans mellan utveckling av digitala verktyg och användbarhet.

För att utveckla lärarkompetens i samband med VFU behöver studenten få direkt tillgång till VFU-handledarens praktik. Via handledning kan studenten få syn på och ges möjlighet att diskutera bakgrund och argument för didaktiska val, samt få återkoppling på sin egen prestation. Under förutsättning att det finns goda möjligheter till övning och uppföljning av såväl undervisning som övriga arbetsuppgifter som kan relateras till uppdraget som yrkeslärare, formar och formas studenten mot en grundläggande yrkesläraridentitet och skicklighet.

Utifrån ett litet empiriskt underlag behöver resultaten betraktas som tentativa. Det är främst rutinerade VFU-handledare som träder fram i studien medan erfarenheter av de som är mindre förtrodda med handledaruppdraget inte är lika



synliga. Av enkätsvaren att döma hade över 80 % av handledarna tidigare handledt och hälften av dem hade gått handledarutbildning. Enkätens utformning ger inte möjlighet att dra några slutsatser om relationen mellan olika former av handledarutbildning och VFU-handledarnas samlade erfarenhet och beredskap att anpassa handledning efter situationens behov. Varken handledning eller studenternas lärande i en specifik kontext av kommunal vuxenutbildning belyses i lika stor utsträckning som ungdomsskola eftersom cirka 80% av handledarna uppgav att de huvudsakligen undervisar ungdomar. Ungefär hälften av studenterna gjorde VFU i egen tjänst, vilket föranleder ett vidare intresse för hur erfarenhet av att undervisa och handledas kan skilja sig mellan studenter som redan är yrkesverksamma i skolan, och de som inte har en anställning som yrkeslärare. Att i sin dagliga verksamhet kombinera två roller, yrkeslärarstudentens och yrkeslärares, kan påverka de svar som vi fick.

Vi som forskare i föreliggande studie är i våra olika roller delaktiga i och ansvariga för att forma handledningsuppdraget som en del av yrkeslärarutbildningen. Tillsammans bidrar våra olika perspektiv till att skapa förutsättningar för blivande yrkeslärare då undervisningens och handledningens praktikarkitekturer förändras. Det gäller inte bara studenters egen utveckling inom VFU utan också utveckling av lärarkompetens i ett större lärandesammanhang. På så sätt blir studenterna förberedda på en föränderlig utbildning i sitt framtida yrkesliv och får verktyg för att beredas inför det systematiska kvalitetsarbetet i rollen som yrkeslärare (Kalloo m.fl., 2020; van der Spoel m.fl., 2020). Avslutningsvis vill vi peka på behovet av att ansvariga parter, i dialog, utvecklar handledaruppdraget, såväl som lärarutbildningen som helhet i samklang med samhällsutvecklingen.

## Om författarna

**Martina Wyszynska Johansson** är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Martinas forskningsintresse är arbetsintegrerat lärande i lärarutbildningar, utveckling av lärares professionskunskap och yrkeselevers upplevda läroplan. Hon undervisar i yrkeslärarutbildningen.

**Ellinor Dyne** är filosofie licentiat i pedagogik och arbetar som utvecklingsledare vid Utbildningsförvaltningen/HR och kommunikation i Göteborg. Ellinors forskningsintresse är organisation och ledarskap för gymnasiala yrkesutbildningar. Likaså har hon, på både strukturell och lokal nivå, arbetat med organisation för och integration av hela skolans arbete med studie- och yrkesvägledning. Ellinor är förvaltningsgemensam samordnare för VFU-frågor.

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

**Susanne Gustavsson** är universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsområden är yrkesutbildningens undervisningspraktik och yrkeslärande i skola och på arbetsplats samt skolutveckling och företrädesvis praktikinära studier och projekt. Hon undervisar i yrkeslärarutbildningen.

## Referenser

- Adedoyin, O. B. & Soykan, E. (2020) *Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities*. Interactive Learning Environments. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Andreasson, I. & Dovemark, M. (2013). Transforming insecurity into a commodity: Using the digital tools Unikum and InfoMentor as an example in Swedish education. *European Educational Research Journal*, 12(4), 480–491. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.4.480>
- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). *Covid-19 och omställning till distansundervisning i svensk skola: Återföringsrapport*. Stockholms universitet. <https://www.ifous.se/app/uploads/2020/03/COVID19-omstllningen-till-distansundervisning.pdf>
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Darling-Hammond, L. & Hylar, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A. & Ådefors, A. (2020). Connecting school and workplace with digital technology: Teachers' experiences of gaps that can be bridged. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 43–64. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010143>
- Fransson, G., Holmberg, J., Lindberg, O. J. & Olofsson, A. D. (2019). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts. *Oxford Review of Education* 45(1), 102–118. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1500357>
- Gustavsson, S., Messina Dahlberg, G. & Berglund, I. (2020). Digitala körsimulatorer i yrkesutbildning: Utmaningar och möjligheter. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 108–136. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20101108>
- Henning Loeb, I. & Windsor, S. (2020). Online-and-alone (och ofta i sängen): Elevers berättelser om gymnasietidens sista månader våren 2020. *Paideia*, (20), 39–51.
- Kaloo, R. C., Mitchell, B. & Kamalodeen, V. J. (2020). Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: Challenges and opportunities for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 452–462. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800407>

”Men nu fick man planera om och i den planeringen fick jag vara med!”

---

- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37–62). Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L. & Grootenboer, P. (2014). *Changing practices: Changing education*. Springer Education.
- Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (2017). *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*. Springer.
- Kidd, W. & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–558.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall T. & MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in ‘distanced’ times. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488–502.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1806820>
- Palak, D. & Walls, R. T. (2014). Teachers’ beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417–441. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537>
- Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A. & Selwyn N. (2018). Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, 33(5), 682–703. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380232>
- Player-Koro, C. (2018). Skolans digitalisering. Ett kritiskt perspektiv. I Ulla Carlsson (Red.). *Medie- och informationskunnighet (MIK) i den globala tidsåldern: en demokratifråga: kartläggning, analys, reflektioner*. Nordicom.
- Regeringen. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Regeringskansliet.
- Russo, T. & Benson, S. (2005). Learning with invisible others: Perceptions of online presence and their relationship to cognitive and affective learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 54–62.  
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.8.1.54>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande* 12(1), 41–54.  
<http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>
- Sangeeta & Tandon, U. (2020). Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID -19 pandemic. *Journal of Public Affairs*, E2503. <https://doi.org/10.1002/pa.2503>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. & Johnson, N. (2017). Left to their own devices: The everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(3), 289–310. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305047>

- Sepulveda-Escobar, P. & Morrison, A. (2020) Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587–607.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Sjølie, E., Francisco, S., Mahon, K., Kaukko, M. & Kemmis, S. (2020). Learning of academics in the time of the coronavirus pandemic. *Journal of Praxis in Higher Education*, 2(1), 85–107.
- Stenliden, L., Martin Bylund, A., Landkvist, L., Ekström Lind L., Kellgren Lundberg, S., Stenmark, H. & Wilhelmsson, C. (2020). *Lärares digitala kompetens före, under och efter covid-19*. SocArXiv.
- Sveriges kommuner och regioner. (2019). #skolDigiplan. *Nationell handlingsplan för digitalisering av skolväsendet*.
- Sveriges Riksdag. (2015). *Digitaliseringen i skolan: Dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen (2015/16: RFR18)*.
- Tu, C.-H. & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131–150.  
[https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603\\_2](https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2)
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling (SOU 1999:63)*. Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2008). *En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109)*. Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsutskottet. (2016). *Digitalisering i skolan: Dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen*. Sveriges riksdag.
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & van Ginkel, S. (2020) Teachers' online teaching expectations and experiences during the covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020) Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. & Zhou, M. (2020). 'School's out, but class's on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence in Chinese Education*, 4(2), 501–519.

**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