

Vol. 15, No. 2, 2025

*Nordic Journal of
Vocational Education
and Training*

NJVET

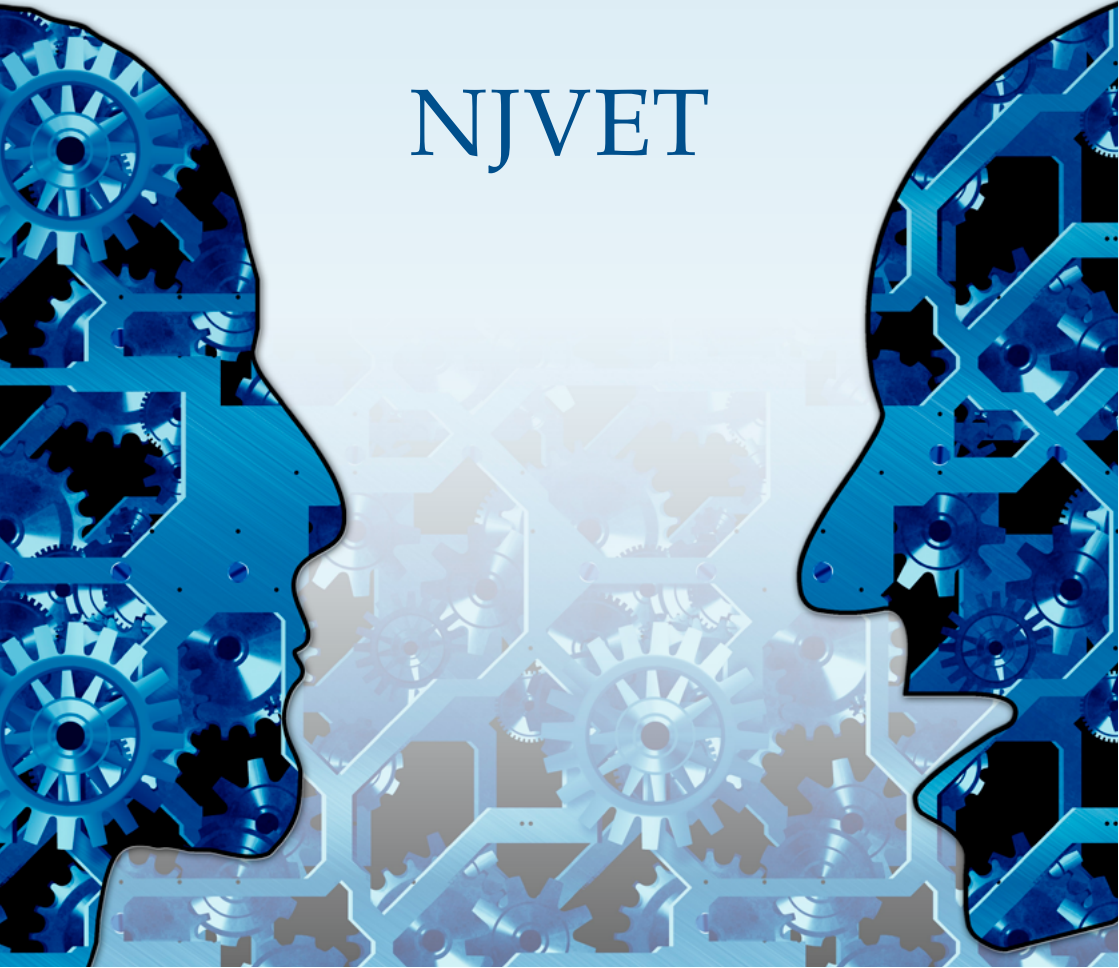




Table of Contents

Editorial

Editorial: Spring 2025

Per Andersson, Song-ee Ahn, Hedvig Skonhoft Johannesen, Johanna Köpsen, Arnt Louw, Niklas Rosenblad iii

Peer-reviewed articles

Who's account(able)? Making sense of Instagram in vocational teaching practices

Sandra Carlsson, Sara Willermark..... 1

Teachers' dialect use and the newly arrived learner in a technical VET programme in Norway

Unni Soltun Andreassen, Irmelin Kjelaas 23

Practical nursing students' competence assessment in the workplace: A qualitative study

Virpi Välimaa, Anna-Maria Tuomikoski, Jonna Juntunen, Kristina Mikkonen..... 53

Arbeidstakere i varig tilrettelagt arbeid (VTA): En dokumentanalyse av arbeidsinkluderingsbedrifters mål og planer for læring [Workers in permanent adapted employment (PAE): A document analysis of vocational rehabilitation agencies' goals and plans for learning]

Gry Fossan..... 78

En historie om en lærlings læring på arbeidsplassen: Læreprosesser mot fagarbeiderkompetanse – fra novise til ekspert [A story about an apprentice’s learning in the workplace: Learning processes towards skilled worker competence – from novice to expert]	
<i>Arne Ronny Sannerud</i>	104
Motivation för karriärbyte: Om valet att bli yrkeslärare i Sverige [Motivations for career change: On the choice to become a vocational teacher in Sweden]	
<i>Per Kristmansson</i>	138



Who's account(able)? Making sense of Instagram in vocational teaching practices

Sandra Carlsson & Sara Willermark

University West, Trollhättan, Sweden

(sandra.carlsson@hv.se)

Abstract

While social media in an educational context has interested researchers for a long time, its use in vocational education constitutes a sparsely explored field of research. In this study, we explore how three vocational teachers in Sweden make sense of Instagram in their teaching practice through interviews and analyses of their Instagram accounts over time. Technological frames are used as a theoretical lens to explore how teachers perceive the nature, the strategy, and the use of Instagram at an individual level. Results show that initiatives, motivations, and approaches clearly differ among the teachers and that questions about accountability and expectations on the teacher and the accounts remain vague. Contributions include demonstrating how vocational teachers make sense of Instagram and how it can be linked to different levels of engagement that are rooted in diverse perceptions of how their role and their practice can be supported.

Keywords: social media, instagram, vocational education, vocational teaching, technological frames



Introduction

Social media has become commonplace in people's everyday lives and educators constitute no exception (Callan & Johnston, 2022; Carpenter et al., 2020). Thus, the time when social media was unilaterally regarded as a leisure activity has been left behind and we know that social media usage has implications for a variety of domains including work and education (Jungselius, 2019). Social media is a continuously important academic topic because of its nature of openly shared, user-generated content that helps people connect, collaborate, socialise, and coordinate (Boyd, 2015; Selwyn & Stirling, 2016). Already in 2016, Selwyn and Stirling (2016) argued that social media is a topic in educational research where hopefulness prevails when it comes to the impact on learning. Research sheds light on the increasing importance of conceiving learning with both formality and informality as pedagogical practices and the notion of informal practices (such as social media) within formal educational contexts is relevant (Greenhow & Lewin, 2016; Kanwar et al., 2019). In 2023, 4,9 billion people use social media across the world. The users divide their attention to several social media platforms from which the most popular are Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, WeChat, and TikTok (Wong, 2023). In the education literature, there has been research exploring various social media platforms such as Twitter (Buzzelli et al., 2020; West et al., 2015) Facebook, (Nelmarkka et al., 2021; Thalluri & Penman, 2015), and TikTok (Herlisya & Wiratno, 2022; Nguyen & Diederich, 2023). Furthermore, researchers have taken an interest in different educational contexts including primary education (Romero López et al., 2019; Yunus et al., 2019), secondary education (Gleason & Von Gillern, 2018; Lantz-Andersson et al., 2016; Valasmo et al., 2023), and higher education (Greenhow & Galvin, 2020; Manca, 2020; Perez et al., 2023; Vandeyar, 2020). Some studies focus on the experience of the students using social media (Cooke, 2017; Neier & Zayer, 2015), while others pay attention to pre-service teachers' (Marín et al., 2021; Szeto et al., 2016), in-service teachers' (Aguilar et al., 2021; Greenhow & Galvin 2020), and school leaders' experiences (Netolicky, 2020). A recent scoping review (Chugh et al., 2021) concluded that among academics, social media use is mostly connected to research dissemination and personal reasons such as career and network development, but, not for teaching. Furthermore, a literature review by Barrot (2022) explores social media as language learning environment and concludes that there is overwhelming evidence of the positive impact of social media as a language learning and teaching environment. Although social media in an educational context have drawn much attention, research shows that while platforms such as Facebook and YouTube have received a lot of interest other social media platforms such as Instagram have remained underexplored (Barrot, 2022; Carpenter et al., 2020). In addition, few studies have taken an interest in the digitalisation of vocational education (Cattaneo et al., 2022), especially in a

Swedish context (Asplund & Kontio, 2020). In this study, we shed light on how vocational teachers relate to and use Instagram in a Swedish context, where Instagram is considered one of the three most popular social media platforms (Internetstiftelsen, 2023). According to Orlikowski and Gash (1994), individuals must make sense of technology to engage with it, and in this study we use technological frames as a theoretical lens to analyse vocational teachers' approach to Instagram in their teaching practice. By teaching practice, we advocate for a broad definition, that encompasses the actions that teachers engage in within the scope of their profession. It includes teaching and associated activities as the teacher or others impose on the teacher (Willermark, 2018). The research question is as follows: How do vocational teachers make sense of Instagram in their teaching practice?

The remaining article will be structured as follows. First, an overview of related research is given that deals with social media in a vocational education context with a particular focus on Instagram. Then technological frames are described followed by method, results, and analysis as well as discussion and conclusion.

Related work

In vocational education contexts, research on digitalisation, in general, constitutes a scarce research area (Asplund & Kontio, 2020; Cattaneo et al., 2022). This even though the digitalisation of society has significant consequences for vocational teachers and vocational teaching practice (Carlsson & Willermark, 2023, 2024). Vocational teaching is often described as dependent on physical material such as tools and objects, and practical performance in relation to them (Asplund et al., 2021; Hansen, 2017; Kilbrink et al., 2023; Lindberg, 2003). Vocational education and training are experiencing changes, and actions need to be taken to increase the attractiveness of vocational education to young people (Billett et al., 2020; Callan & Johnston, 2022). Billett et al. (2020) suggest that appreciation of the specific national, institutional, and contemporary contexts is required. This entails an engagement with the industry and professional groups as well as marketing of educational institutions in which social media plays a crucial role (Billett et al., 2020; Callan & Johnston, 2022). Social media in general and Instagram, in particular, are recognised as potential marketing tools within vocational education (Altamira et al., 2023; Stojanović et al., 2019). Social media has meant new opportunities for informal networking and learning for vocational teachers, especially for teachers teaching in less common occupations or specialised work tasks (Andersson & Köpsén, 2019). Social media has also been seen as a tool for bridging learning gaps between the arenas of education and workplaces (Enochsson et al., 2020), to increase vocational students design

thinking (Liu & Ko, 2021) or to enhance their literacy and critical thinking (Yasdin et al., 2021). However, adopting social media as a part of a formal educational practice can add pressure on vocational teachers due to the risk of criticism or failure, especially when the students have a greater understanding of the features and functions of social media (Connolly et al., 2019). Social media in general, and Instagram in particular, is seen as commonplace, and beneficial but also comes with risks.

Instagram is the fourth most widely used social media platform in the world. The use has increased since 2014, from 200 million users to over 1.3 billion users (Richter et al., 2022). At the time of writing, features include editing photos and video content with multiple filters and text characters. Additional features include sending private messages, using hashtags, and sharing stories only accessible for a limited time. Richter et al. (2022) suggest that the design of Instagram, its functionality, with its visual nature, may distinguish it from comparatively more text-focused platforms and could contribute to teachers using the platform differently from other social media (Richter, 2022, p. 4). The visual nature of the widely used Instagram (Adnan et al., 2021; Richter et al., 2022) has been described as suitable for branding, communication, and building connections (Adnan et al., 2021; Schaffer & Debb, 2020), self-branding due to its low cost of money and time (Adnan et al., 2021) as well as a tool for teacher's professional development (Carpenter et al., 2020). Carpenter et al. (2020) have particularly discussed the implications of benefits and critiques of educators using Instagram. From an online survey, 841 educators described how and why they used Instagram and the authors found that intensive and multifaceted use of Instagram that provided multiple professional benefits were reported. They found that professional wisdom, networking, as well as affective support were provided. Instagram was perceived to have increased educators' self-efficacy, content knowledge, and pedagogical knowledge. However, critiques concerning sponsorship leading to teacherpreneurship, a term referring to teachers' participation having motives to influence beyond the classroom or school by marketing and selling products (Carpenter et al., 2020), and the increased attention to aesthetics due to the visual nature of Instagram, were also reported. Another finding was that participants also tended to mix personal and professional content on Instagram (Carpenter et al., 2020). Richter, et al. (2022) explored collaboration among elementary and secondary teachers in Germany, and concluded that different activities such as information seeking, information sharing, and co-creating, take place on Instagram. However, researchers also shed light on issues linked to critical aspects of social media usage in education including e-safety, control, and surveillance (Greenhow & Lewin, 2016) as well as worries that social media will negatively affect the educational system with intensified bullying and stress (Callan & Johnston, 2022; Leino Lindell, 2018;

Miller et al., 2016; Ott, 2017) or digital addiction among students (Aygul & Akbay, 2019; Bagci, 2019; Yildiz & Alkan, 2019). Based on previous studies, it is clear that the purpose and use of social media and Instagram within an educational context are multifaceted. As Instagram in combination with vocational education remains underrepresented in research, it is of particular interest to shed light on how vocational teachers make sense of Instagram within their teaching practice.

Technological frames

This study uses technological frames as a theoretical lens to analyse vocational teachers' approach to Instagram. Technological frames were introduced by Orlikowski and Gash (1994) to investigate technological development and use within an organisation. As stated by Orlikowski and Gash (1994), individuals must make sense of technology to engage with it. In that sense-making process, people develop certain knowledge, assumptions, and expectations pertaining to technology that influence their actions and behaviours. In their empirical study of an organisation's adoption of a groupware technology, they identified three domains which include; i) the nature of technology, referring to people's images of the technology and their understanding of its capabilities and functionalities, ii) technology strategy, referring to people's views of why their organisation acquired and implemented the technology, and, iii) technology in use, referring to people's understanding of how technology will be used on a day-to-day basis and the likely or actual conditions and consequences associated with such use (Orlikowski & Gash, 1994). The technological frames are connected to individuals and thus reflect individual variations yet are often consistent with people who share work tasks and experiences within an organisation, referred to as group frames. Within an educational organisation, this could imply that teachers, management, and the IT department have different group frames. If the group frames are similar across key actors within an organisation, they are characterised as congruence while the opposite is characterised as incongruence (Orlikowski & Gash, 1994). The degree of congruence and respective incongruence is assumed to explain opportunities and difficulties related to the implementation of technology within organisations. The technological frames are not static, instead, they are changeable and context-bound.

Though introduced over 30 years ago, the framework's focus on the subjective interpretation of technology by diverse stakeholders remains crucial in today's fast-evolving technological landscape. As organisations adopt new technologies, the varying perspectives of users, developers, and decision-makers shape their implementation and use. Its flexibility allows the framework to be applied to emerging technologies offering an approach to understanding the interplay between people and technology in organisations. Technological frames have

often been used to study the implementation of technology in a range of organisational contexts, such as the aircraft industry (Van Burg et al., 2014), electronic procurement (Mishra & Agarwal, 2010), and eldercare (Frennert et al., 2021). It has also been used in an educational context. Hsu (2003) uses technological frames to explore university students' views on online education. In a more recent study, Carlsson and Willermark (2024) used technological frames to analyse how teachers perceive smartphones and smartphone bans in vocational education. The results show that the smartphone constitutes a controversial and disputed technology in teaching practice and a breadth in how teachers understand, interpret, and relate to the smartphone in vocational education. Similar to that study, we here examine the use of digital technology in the context of vocational education. However, instead of exploring the role of smartphones, we investigate how vocational teachers make sense of Instagram.

Method

In this study, we use a qualitative approach where we explore three vocational teachers' approach to Instagram by observing their Instagram accounts in combination with semi-structured interviews (Bryman, 2016).

The interest in studying vocational teachers' approach to Instagram emerged because of the first authors' dissertation project, about digitalisation in vocational teaching, in which vocational teachers were interviewed and observed. In the interviews and observations indications of the use of Instagram became evident, and the informants were recruited from the first authors' established network. The informants were teaching in upper secondary vocational education, at three different programmes. The informants represent three different vocational programmes at three different schools, however all three have an Instagram account connected to their teaching practice. Rebecka, a teacher at the Health- and social care programme, Einar, at the Handicraft programme, and Peter at the Electricity- and energy programme. Rebecka has more than 10 years of teaching experience while Einar and Peter have less than 5 years. Informed consent was gathered from the informants. During the interview, informants were provided with verbal information about the aim of the study, and that participation was voluntary. The analysis of Instagram brought about a need to protect anonymity also for the online community in question (Tuikka et al., 2017). Out of respect for this, we have chosen to anonymise the Instagram accounts and give them fictitious names. Furthermore, we have chosen not to republish any posts or other content.

Before the interviews, the authors observed the account and analysed its content and the frequency of posts. The first interview was conducted by both authors and the subsequent two interviews were conducted by the first author.

The interviews were semi-structured, lasted between 25 and 50 minutes, and were recorded and partly transcribed. The interview guide included three overarching themes; 1) The nature of Instagram, with questions like 'How would you describe Instagram?' 2) The Instagram strategy, including questions like 'Who is responsible for posting content?' During this theme, the informants were also asked to describe some posts of their own choice, and the interviewer selected posts that stood out and functioned as stimulated recall (Haglund, 2003) where the informants were encouraged to reflect on their decision-making process which led to them posting certain content at a certain time. Stimulated recall can be considered as a method to remind a person of how he or she reasoned during a certain episode and enable the interviewer to ask specific questions about the purpose and context behind the posts. 3) Instagram in use, included questions such as 'How do you use Instagram on a daily basis, and has the usage changed over time?' Based on the informants' answers follow-up questions were asked. Informed consent was gathered according to analysing content on the Instagram account as well as statements given in interviews. In one case (#thehealthcareprovider) it was difficult to localise who was responsible for the account because it was 'inherited' from a previous teacher who no longer worked at the programme. This meant that the researchers had to conduct inquiries, which involved contacting a chain of individuals to identify the original creator of the account.

The data analysis encompassed a dual approach, involving the examination of posts within respective Instagram accounts from the initial post with a starting point ranging from April 2018 to March 2019 with a common end date of June 25th, 2023. This entailed scrutinising aspects such as post frequency, utilisation of hashtags, and accompanying captions, in conjunction with assessing the extent of engagement as evidenced by likes and comments. Additionally, the focal point of each post was investigated, that is, such as presenting individuals, showcasing activities, and disseminating information. The analysis of the accounts constituted the basis for designing the interview guide. In addition, the analysis of the accounts enabled more informed follow-up questions about how the usage has developed over time. For analysing the interviews, the theoretical lens of technological frames was applied to analyse the respondents' perspectives vis-à-vis the i) nature of Instagram, ii) the Instagram strategy, and iii) Instagram in use. Both authors were active in the data analysis where interpretations were jointly discussed.

Result and analysis

The three teachers with respective Instagram accounts have similarities, such as the name of the account following the same pattern, their number of followers

being similar, and their posts mainly depicting teaching activities in style. At the same time, views on Instagram's function, strategies, and use differ. Below, each teacher with the associated Instagram account is presented and analysed using the lens of technological frames.

Rebecka #thehealthcareprovider

The nature of Instagram. The Instagram account is named after the vocational programme and the school. The account has 181 followers and contains posts from March 2019. Rebecka describes the nature of Instagram as a 'feed based on interests' which she uses sporadically both privately and professionally. For professional purposes, she considers Instagram primarily as a marketing tool for the organisation and the vocational programme. She describes the functionality of being able to save and return to posts as central which makes her prefer Instagram over, for example, Snapchat.

The Instagram strategy. Rebecka describes the strategy of implementing Instagram at the school as something that occurred on the initiative of the management and a former teacher, and thus the presence on Instagram is something that she inherited. The followers are described as a mix including for example former teachers, students, the relatives of students, and principals, that is, mainly internal followers. From her perspective, Instagram offers the school and the programme an opportunity to showcase and promote themselves, while also enabling the content to reach a wider audience. Rebecka believes that the management appreciates that the programme is visible on Instagram. However, she expresses that they may have different ideas about what content is appropriate, as illustrated by; 'we also must show the right things, it's more important for them [the management] than for us I guess... but I think it is more in their interest that we are visible to attract students and that is what the idea is all about'. It can be seen as a particular characteristic of vocational education, which generally has a harder time attracting students than a university preparatory programme (e.g., Billett et al., 2020; Swedish National Agency for Education, 2023) and where teachers are involved in matters of making education attractive.

Instagram in use. It is the students who are responsible for updating the account and filling it with content, as illustrated by; 'I never post anything myself, but I always encourage students to update'. More specifically, it is the students in their final year of the programme who are responsible for the programme account. In practice, it means that the account with login credentials is handed over to the next generation of final-year students. There is no designated person tasked with monitoring the account, but the teachers at the programme collectively try to keep track of what is posted. Rebecka describes that during the graduation celebration, teachers had to intervene in the students' posts and encourage them

to use their personal accounts instead since it was not suitable content for the programme or school. The incident, however, constitutes an exception. In everyday use, the account consists of updates showing classroom activities, fieldwork, and internships, thus providing insights into the vocational student's everyday school activities, where images or videos are combined with captions, emojis, and hashtags. Some trends can be traced over time. Initially, the posts display activities related to education and workplaces while later posts also display social activities such as the 'Friday dance' or activities related to the student's game 'score hunt' which means that the whole school had an initiative encouraging the graduating classes to collect points by conducting different tasks and post them on the class Instagram. In sum, Rebecka views Instagram as a matter for the students and the organisation and her role is mainly to supervise the account together with her vocational colleagues.

Einar #thecarpenter

The nature of Instagram. The Instagram account is named after the vocational programme. The account has 398 followers and contains posts from April 2018. Einar describes the nature of Instagram as a social media where the vocational programme he represents can display their work to others via pictures and text. To him, Instagram is mainly a professional tool for marketing the vocational programme, but he also stresses that it can be of interest for students to document their work and the activities they take part in and that the medium is suiting for documenting the vocational programme.

The Instagram strategy. The initial technology strategy is not clear to Einar. He was not the one creating the account and is unsure who did. However, he assumes that the motivation behind the adoption is about marketing since the programme is lacking students at the same time as there is a great need for labour in the area. Einar elaborates; 'I realise that our programme is relatively unknown as not even the student counsellor in primary school knows about its existence [...] Therefore we feel that we have to do what we can to market ourselves so that our municipality does not shut down the programme due to low student intake'. He highlights that the programme and the account he represents are aiming at a vocation where the needs for educated persons are much higher than the number of students taking the programme. He points out that the companies in the area are often small and have no financial muscles to conduct marketing and the programme is relatively unknown to the applicant students. Einar expressed that the ideal strategy would include joint engagement where the school management, municipality, and industry organisations and students collaborated to create interest and content.

Instagram in use. Einar describes that he wishes to highlight the quality of the students' work on Instagram, illustrated by 'We learn how to build beautiful

furniture here, not just butter boxes'. Einar sends the pictures and the text to a colleague, an apprenticeship coordinator, who edits and attaches applicable hashtags to the post. The post often shows daily work at the programme where ordinary activities are documented. The account has posts and stories providing content from social activities as well as information from different stakeholders and workplaces. There are many short videos of students working, and pieces of furniture in production created by students are also common. However, Einar describes an exception. One morning he made plans together with a student to meet up on the way to school, by boat. Einar sometimes takes his private boat to work, and the student was inspired to do so during his apprenticeship. Their meeting at sea was documented and resulted in an Instagram post containing an edited film, accompanied by music, a logo for the school, and the workplace the student went to, and several hashtags. The caption refers to the boat-building traditions in the local area. Einar describes that the post took some time to create, and he had to learn a new editing tool to be able to put the music and the logo together with the pictures and film sequences. This took him some time, but he describes it as fun and interesting to create the film and to learn how to edit the content, although he still sends the content to the coordinator for posting. The post has 28 likes, and a few comments preferably from the student's family. During the interview, he wishes to highlight another post where a student displays her piece of furniture, a serving trolley, both in school but also in her home environment. The post has about twice as many likes as the other and Einar is occupied by learning how this post became so appreciated. He wants to learn from the post that receives reactions in the future. A third post important to Einar is a post where a student created a stool. In the post, Einar states that the learning process is documented when three pictures show the idea, the drawing, and the finished product. He says that he knows that the student was proud of Einar posting it on Instagram. In sum, Einar mainly uses Instagram for marketing but also to relate to his students by encouraging their work in different ways. He sees potential for increasing the use of Instagram by involving students but would also like to invite the professional community and the municipality to engage in marketing via Instagram to attract students. The use of Instagram also holds potential for his own professional learning and to stay up-to-date with the industry.

Peter #theelectrician

Nature of Instagram. The Instagram account, #theelectrician, is named after the vocational programme and has 415 followers and contains posts from January 2019. To Peter, Instagram is both a private and a professional networking tool with visual features. He describes it as a social media among others which can be linked to, and supplemented with, for example, YouTube or TikTok. Peter started

to use Instagram in private, yet it became a professional tool as he was inspired by other teachers presenting their work and programmes.

The Instagram strategy. Peter's view on why he wanted to implement the Instagram account in his professional work is multifaceted. The initial idea was to display activities for students and their parents in a more interesting and accessible way compared to the e-mails with the information he previously sent. In time, he started to identify several reasons for using Instagram in his work including networking within the electrical industry, building and maintaining relationships with and among students, and contributing to knowledge sharing among students, the electrical industry, and the surrounding community. Knowledge sharing is not only directed towards content relevant to the work as an electrician, but also a reminder to supervisors of the struggles of learning a new craft. Peter describes how he also wants to show the positive environment and the relational ties that exist at the programme. During the interview he shows a post representing a picture of a student celebrating his birthday in the classroom and explains: 'With that post, I wanted to highlight that we have fun together, we care about each other, and we celebrate birthdays'. Overall, Peter describes how the strategy of using Instagram comes from himself with many partially different purposes. Peter argues that the threshold for uploading content should not be too high or associated with demands for perfection. Otherwise, the programme's presence on Instagram may be compromised.

Instagram in use. When the opportunity arises, he takes a photo or records a sequence that is immediately posted. The account displays mainly events with content about activities related to the teaching activities in and outside of the classroom. As mentioned in the Instagram strategy, it is also highlighted that Peter uses Instagram daily to enhance learning, having noticed students discussing recent posts in the classroom and building further on that. As an example, he mentions a post where he gave a tip on how to use a pipe to position the cables in a neat way in the electrical cabinet. There is also internal information, for example, a post communicating 'Now you can book appointments for development interviews'. Several of the posts contain humour or inside jokes for electricians. In this way, the content is described as authentic and unfiltered. However, during the interview, he describes one occasion where he took a detour to a golf course after work to review the electrical conditions and report back to the students via Instagram. A detour and an activity he believes he wouldn't have done if it weren't for the purpose of posting it on Instagram. To Peter, it is important that he is in control of the account, and he stresses that he would not want to leave the account details to the students, due to the 'municipal, tax-financed activity they are representing'. Still, if the students wanted to create content, it could possibly be facilitated by him. In sum, Peter uses Instagram for many purposes such as learning for his students and for the

professional community, marketing, and networking. He also sees ways to increase the use as a part of his professional learning by creating more content and linking to other social media applications.

In sum, all three teachers use Instagram for similar overarching goals. Still, their strategies diverge when it comes to balancing the involvement of students, the content they share, and the degree of control they maintain over the account. The use of Instagram as a teaching material varies from being of no relevance to highly relevant. Each teacher's approach reflects their individual view of Instagram's role in education and professional growth.

Discussion

In this study, we have analysed vocational teachers' approach to Instagram on an individual level. Even though the accounts look quite similar at first glance, the interviews reveal different perspectives, related to the nature of Instagram, the Instagram strategy, and the Instagram in use (Orlikowski & Gash, 1994). As for the nature of Instagram, all respondents mention the marketing aspect which they perceive that they need to relate to either as self-imposed or as an expectation from above to make their vocational programme visible to others. It is in line with previous research that highlights that social media in general and Instagram, in particular, are suitable for marketing (Adnan et al., 2021; Altamira et al., 2023; Billett et al., 2020; Callan & Johnston, 2022; Stojanović et al., 2019). Yet while Rebecka describes Instagram as mainly a tool for marketing, Einar also highlights the marketing aspect but also stresses the functions for students to document their work as part of a learning process. For Peter, the marketing function is only one aspect of many including networking, learning, and cross-promotion by linking different social media to each other. Peter highlights a learning potential that goes beyond students' learning, to become a tool for learning of parents, siblings, teacher colleagues, and colleagues in the industry. He also describes Instagram as a motivational tool for his own professional development and for his students' engagement in teaching activities. It is also in line with previous research stressing the potential of social media to facilitate networking and learning (Andersson & Köpsén, 2019; Carpenter et al., 2020; Enochsson et al., 2020; Richter et al., 2022) and where contact with industry is particularly stressed in vocational education (Carlsson & Willermark, 2023). Furthermore, the Instagram strategy differs. Rebecka assumes a more managerial role where she refrains from posting anything herself but prompts the students to post content and hands over the very ownership of the account to the students. Her role becomes more of a gatekeeper (Greenhow & Lewin, 2016) that ensures that inappropriate content is not published through the school's channels. In contrast, Peter takes full ownership of the account and creates content designed

to increase engagement, learning, and collaboration with the surrounding stakeholders. Einar on his side is positioned somewhere in between, being the one deciding what should be posted from the programme but using an apprenticeship coordinator as administrator, which means a shared ownership between Einar and the apprenticeship coordinator. The differences might have to do with the different ways the accounts arise. Rebecka and Einar inherited their presence, and it became a hassle to understand why and by whom the account arose. Peter, on his side, was inspired by a vocational teacher colleague to create an account and use it for several purposes in comparison to Rebecka and Einar. Thus, Instagram in use is enacted differently. In the case of Rebecka, the students use the account, and her role is merely monitoring it together with colleagues. She sees the value of the account, displaying activities marketing the programme, but also as one of the many tasks that she must tend to. Einar wishes to involve other stakeholders to increase the standing of the vocational programme he represents, also suggested in the literature. Andersson and Köpsen (2019) shed light on how vocational teachers use social media especially if they operate within less common occupations or specialised subjects, which could be said about Einar.

Different levels of engagement

Results show that initiatives, motivations, and approaches clearly differ among the teachers and that questions about accountability and expectations on the teacher and the accounts remain vague. As stated by Orlikowski and Gash (1994), individuals must make sense of technology to engage with it and individuals' technological frames are context-bound, based on the time and place in which they operate. Based on how the vocational teachers in this study make sense of Instagram in their profession, various levels of engagement emerge. We have created a figure to visualise those levels (see Figure 1). The different levels of engagement are rooted in diverse perceptions of how their role and practice can be supported. Vocational programmes are often stressed as close to practice because of their connection to working life, where practical knowledge is emphasised. At the same time, schools and working life constitute different contexts that are characterised by different norms and social practices (Billett, 2006). Here, Instagram usage constitutes both disturbance and support of vocational teaching practice. On the one hand, the utilisation of Instagram can be regarded as a facilitator that supports important activities, including, but not limited to, communication with parents, learning, and networking within the industry. On the other hand, it can be perceived as a burden, wherein an already extensive teaching role is expanded and diversified, that is, vocational teachers become polymaths who are expected to engage in tasks such as marketing, that do not fall within their primary mission.

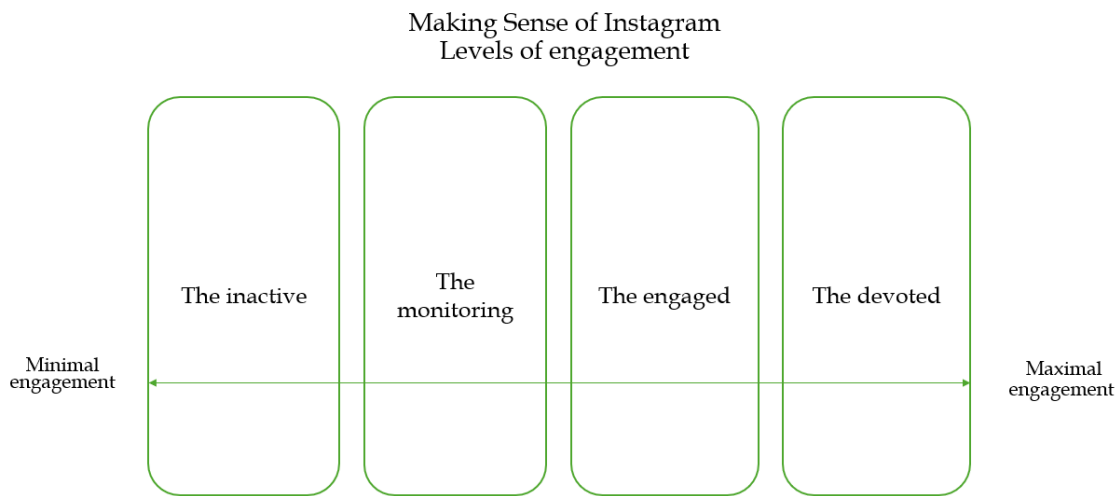


Figure 1. Categorisation of teachers' levels of engagement (authors own work).

Peter's engagement can be termed as 'devoted' which permeates his approach to Instagram as a multifaceted tool useful for a range of activities. The strategy of using Instagram comes from within and not because of pressure from the organisation. In everyday use, he is responsible for the presence and content of the account where it has become a natural part of his duties as a vocational teacher. Einar's commitment can be understood as 'engaged'. He primarily sees Instagram as a marketing tool but also highlights more possibilities. Einar was never the one who initiated a presence yet actively continues to fill the account with content and shares responsibility with a coordinator. Rebecka takes on a more passive 'monitoring' role, where the organisation's expectations prevent her from renouncing some degree of participation. In this study, informants were chosen based on the criterion of involvement with Instagram as an integral component of their teaching practice. Consequently, teachers who opted for inactivity were not included in the sample, despite the likelihood that a significant number of them may assume a fourth role characterised by 'inactivity' in relation to how they make sense of Instagram within their teaching practice. The categorisation can make visible different approaches to, and use of, social media within a vocational educational context, where the individual frames differ even though all informants have the same role as vocational teachers within their respective organisations.

Limitations

The study has provided in-depth insights into how vocational teachers make sense of Instagram in their teaching practice. However, it is essential to acknow-

ledge the limitations of the study. First, the study builds on a small sample of three teachers and their Instagram accounts, where only a selection of vocational programmes is represented. Furthermore, the study is bound to the Swedish context which potentially limits the range of experiences and perspectives examined. Additionally, the study has exclusively explored teachers who are present on Instagram and thus has not included the perspective of those who choose to abstain. Future research in this area could include a more diverse sample across different schools, regions, and countries.

Conclusions

In this study, we delve into how vocational teachers understand and incorporate Instagram into their teaching practices, using the framework of technological frames to unpack the varied perceptions and uses of the platform. We demonstrate how these perceptions shape distinct levels of engagement: The *devoted teacher* is characterised by their deep integration of Instagram into their professional lives, considering it a powerful tool for marketing, student engagement, and professional networking, using it creatively to produce dynamic content that supports educational goals. The teacher goes beyond basic usage, crafting dynamic and creative content that aligns closely with their educational objectives and enhances their teaching practice. The *engaged teacher*, while not as immersed as the devoted, still actively use Instagram, but their engagement is often more focused on showcasing students' work and promoting the programme. They tend to use the platform with intentionality but may not integrate it as seamlessly into their everyday pedagogical practices. The *monitoring teacher* maintains a more passive role, overseeing content created by students or colleagues without significantly contributing themselves. Their involvement is more about ensuring that the programme maintains an appropriate presence rather than actively shaping the content or direction of the account. Finally, the *inactive teacher* either does not engage with Instagram at all or has minimal involvement, viewing it as secondary or unnecessary to their educational practices. Ultimately, our study highlights the complexity of integrating digital tools like Instagram into vocational education, emphasising that the success and utility of such platforms depend heavily on the ways in which teachers engage with and make sense of them within the context of their teaching practice. Through these levels, we offer a nuanced understanding of how Instagram can function differently depending on how teachers perceive its role in their educational context, illustrating the complex and multifaceted nature of digital tools in vocational teaching practices.

Acknowledgments

This work was supported by the Swedish Research Council [No. 2019-03607]. The authors would like to express our appreciation to the teachers who contributed to this study.

Notes on contributors

Sandra Carlsson is a Ph.D. student in work-integrated learning at University West, Trollhättan, Sweden. Her thesis focuses on digitalisation within vocational teaching and how vocational teachers relate to a changing working life. She has both a background as a vocational high school teacher and a special education teacher, with many years of experience in teaching practice.

Sara Willermark is an associate professor in informatics with a specialisation in work-integrated learning at University West, Trollhättan, Sweden. Her main research interest concerns school digitisation and how it changes the conditions for school leaders and teachers. She is on the board of two national research schools focusing on the school's digitalisation. Furthermore, she is frequently contracted as an expert in the school's digitisation by authorities and organisations such as the Swedish National Agency for Education and OECD.

References

- Adnan, M. H. M., Ariffin, S. A., Hanafi, H. F., Husain, M. S., & Panessai, I. Y. (2021). A social media analytics framework to increase prospective students' interests in STEM and TVET education. *Asian Journal of University Education*, 16(4), 82-90. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i4.11945>
- Aguilar, S. J., Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Fütterer, T., Lishinski, A., & Fischer, C. (2021). A different experience in a different moment? Teachers' social media use before and during the COVID-19 pandemic. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211063898>
- Altamira, M. B., Putri, K. D. A. P., & Samudra, R. M. R. T. (2023, February). The role of creative content in digital marketing strategies in educational institution social media (Case study: Instagram of vocational education program, Universitas Indonesia). *Proceedings*, 83(1), 62. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022083062>
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6-7), 537-551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Asplund, S.-B., Kilbrink, N., & Asghari, H. (2021). Visualising the intended practical doing: Future-oriented movements in Swedish vocational school workshop settings. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(2), 160-185. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.2.2>
- Asplund, S.-B., & Kontio, J. (2020). Becoming a construction worker in the connected classroom: Opposing school work with smartphones as happy objects. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 65-94. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010165>
- Aygul, T. A., & Akbay, S. E. (2019). Smartphone addiction, fear of missing out, and perceived competence as predictors of social media addiction of adolescents. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 559-566. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.559>
- Bağcı, H. (2019). Analyzing the digital addiction of university students through diverse variables: Example of vocational school. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 100-109.
- Barrot, J. S. (2022). Social media as a language learning environment: A systematic review of the literature (2008-2019). *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2534-2562. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673>
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>

- Billett, S., Choy, S., & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 270–296.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1751247>
- Boyd, D. (2015). Social media: A phenomenon to be analyzed. *Social Media+ Society*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/2056305115580148>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buzzelli, A. A., Holdan, E. G., & Rota, D. R. (2020). Applying Twitter as an educational tool for concept learning and engaging students. In L. A. Tomei, & D. D. Carbonara (Eds.), *Handbook of research on diverse teaching strategies for the technology-rich classroom* (pp. 125–137). IGI Global.
- Callan, V. J., & Johnston, M. A. (2022). Influences upon social media adoption and changes to training delivery in vocational education institutions. *Journal of Vocational Education & Training* 74(4), 619–644.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1821754>
- Carlsson, S., & Willermark, S. (2023). Teaching here and now but for the future: Vocational teachers' perspective on teaching in flux. *Vocations and Learning*, 16(3), 443–457. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09324-z>
- Carlsson, S., & Willermark, S. (2024). Forbidden and necessary: Making sense of smartphones in vocational teaching. *Journal of Workplace Learning*, 36(3), 239–251. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2023-0040>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Cattaneo, A. A., Antonietti, C., & Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, Article 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>
- Chugh, R., Grose, R., & Macht, S. A. (2021). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature. *Education and Information Technologies*, 26, 983–999.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10288-z>
- Connolly, T., Willis, J., & Lloyd, M. (2019). Evaluating teacher and learner readiness to use Facebook in an Australian vocational setting. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 61–75.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1461619>
- Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 22, 255–269. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9444-y>

- 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>
- Frennert, S., Aminoff, H., & Östlund, B. (2021). Technological frames and care robots in eldercare. *International Journal of Social Robotics*, 13, 311–325. <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00641-0>
- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200–212. <http://www.jstor.org/stable/26273880>
- Greenhow, C., & Galvin, S. (2020). Teaching with social media: Evidence-based strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 513–524. 10.1108/ILS-04-2020-0138
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, media and technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Herlisya, D., & Wiratno, P. (2022). Having good speaking English through Tik Tok application. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 1(3), 191–198. <https://doi.org/10.54012/jcell.v1i3.35>
- Hsu, W. Y. C. (2003). *Online education on campus: A technological frames perspective on the process of technology appropriation* [Doctoral dissertation, London, School of Economics and Political Science].
- Internetstiftelsen [The Internet Foundation]. (2023). *Svenskarna och internet 2023* [Swedes and the internet 2023]. <https://svenskarnaochinternet.se/app/uploads/2023/10/internetstiftelsen-svenskarna-och-internet-2023.pdf>
- Jungselius, B. (2019). *Using social media* [Doctoral dissertation, University of Gothenburg].
- Kanwar, A., Balasubramanian, K., & Carr, A. (2019). Changing the TVET paradigm: New models for lifelong learning. *International Journal of Training Research*, 17(sup1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629722>
- Kilbrink, N., Asplund, S.-B., & Asghari, H. (2023). Introducing the object of learning in interaction: Vocational teaching and learning in a plumbing workshop session. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(2), 323–348. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1850512>

- Lantz-Andersson, A., Vigmo, S., & Bowen, R. (2016). Students' frame shifting: Resonances of social media in schooling. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 371–395. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1051051>
- Leino Lindell, T. (2018). *Erfarenheter och potentiella transformationer: Lärare och elever beskriver hur mobiltelefoner kan användas för skoluppgifter* [Doctoral dissertation, KTH].
- Lindberg, V. (2003). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40–61. <https://doi.org/10.5172/ijtr.1.2.40>
- Liu, G. C., & Ko, C. H. (2021). Effects of social media and design thinking on corporate identity design course in Taiwan. *E-Learning and Digital Media*, 18(3), 251–268. <https://doi.org/10.1177/2042753020950879>
- Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, 44(1), Article 100707. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707>
- Marín, V. I., Carpenter, J. P., & Tur, G. (2021). Pre-service teachers' perceptions of social media data privacy policies. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 519–535. <https://doi.org/10.1111/bjet.13035>
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., & Wang, X. (2016). *How the world changed social media*. UCL Press.
- Mishra, A. N., & Agarwal, R. (2010). Technological frames, organisational capabilities, and IT use: An empirical investigation of electronic procurement. *Information Systems Research*, 21(2), 249–270. <https://doi.org/10.1287/isre.1080.0220>
- Neier, S., & Zayer, L. T. (2015). Students' perceptions and experiences of social media in higher education. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133–143. <https://doi.org/10.1177/0273475315583748>
- Nelimarkka, M., Leinonen, T., Durall, E., & Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education*, 173, Article 104269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391–395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- Nguyen, H., & Diederich, M. (2023). Facilitating knowledge construction in informal learning: A study of TikTok scientific, educational videos. *Computers & Education*, 205, Article 104896. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104896>

- Orlikowski, W. J., & Gash, D. C. (1994). Technological frames: Making sense of information technology in organisations. *ACM Transactions on Information Systems*, 12(2), 174–207. <https://doi.org/10.1145/196734.196745>
- Ott, T. (2017). *Mobile phones in school: From disturbing objects to infrastructure for learning* [Doctoral dissertation, University of Gothenburg].
- Perez, E., Manca, S., Fernández-Pascual, R., & Mc Guckin, C. (2023). A systematic review of social media as a teaching and learning tool in higher education: A theoretical grounding perspective. *Education and Information Technologies*, 28, 11921–11950. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11647-2>
- Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A., & Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers & Education*, 190, Article 104624. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>
- Romero López, M., López Fernández, M., & Pichardo Martínez, M. C. (2019). Neurophysiological maturity and the use of ICT in teaching English. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 27–54.
- Schaffer, D. R., & Debb, S. M. (2020). Assessing Instagram use across cultures: A confirmatory factor analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 100–106. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0247>
- Selwyn, N., & Stirling, E. (2016). Social media and education... now the dust has settled. *Learning, media and technology*, 41(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1115769>
- Stojanović, D., Bogdanović, Z., Despotović-Zrakić, M., Naumović, T., & Radenković, M. (2019). An approach to using Instagram in secondary education. In *The 14th International Conference on Virtual Learning ICVL 2019* (pp. 247–253). Editura Universităţii din Bucureşti.
- Szeto, E., Cheng, A. Y. N., & Hong, J. C. (2016). Learning with social media: How do preservice teachers integrate YouTube and social media in teaching? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 35–44. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0230-9>
- Thalluri, J., & Penman, J. (2015). *Electronic Journal of e-Learning*, 13(6), 431–441.
- Tuikka, A.M., Chau, N., & Kai, K. K. (2017). Ethical questions related to using netnography as research method. *The ORBIT Journal*, 1(2), 1–11. <https://doi.org/10.29297/orbit.v1i2.50>
- Swedish National Agency for Education. (2023). *Uppföljning av gymnasieskolan 2023* [Follow-up of the upper secondary school in 2023]. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11365>
- Valasmo, V., Paakkari, A., & Sahlström, F. (2023). The device on the desk: A sociomaterial analysis of how Snapchat adapts to and participates in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 48(3), 429–443. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2067176>

- Van Burg, E., Berends, H., & Van Raaij, E. M. (2014). Framing and inter-organisational knowledge transfer: A process study of collaborative innovation in the aircraft industry. *Journal of Management Studies*, 51(3), 349–378. <https://doi.org/10.1111/joms.12055>
- Vandeyar, T. (2020). The academic turn: Social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5617–5635. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10240-1>
- West, B., Moore, H., & Barry, B. (2015). Beyond the tweet: Using Twitter to enhance engagement, learning, and success among first-year students. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 160–170. <https://doi.org/10.1177/0273475315586061>
- Willermark, S. (2018). *Digital didaktisk design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola* [Digital didactic design: Developing teaching in and for a digitalised school] [Doctoral dissertation, Högskolan Väst].
- Wong, B. (2023, May 18). *Top social media statistics and trends*. Forbes. <https://rb.gy/nv965>
- Yasdin, Y., Yahya, M., Yusuf, A. Z., Musa, M. I., Sakaria, S., & Yusri, Y. (2021). The role of new literacy and critical thinking in students' vocational development. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1395–1406. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.5991>
- Yildiz, E. P., & Alkan, A. (2019). Investigation of vocational high school students' views on smart phone use: A case study. *Higher Education Studies*, 9(3), 45–51. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p45>
- Yunus, M. M., Zakaria, S., & Suliman, A. (2019). The potential use of social media on Malaysian primary students to improve writing. *International Journal of Education and Practice*, 7(4), 450–458. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.74.450.458>



Teachers' dialect use and the newly arrived learner in a technical VET programme in Norway

Unni Soltun Andreassen & Irmelin Kjelaas

Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

(unni.s.andreassen@ntnu.no)

Abstract

For new speakers of Norwegian, oral comprehension in school is significantly challenged by teachers' use of dialect in oral communication. It can be argued that this is especially pronounced in vocational education and training (VET), where oral skills are both a foundational learning tool during training, and an integral component of professional vocational competence. This study examines VET teachers' use of dialect in oral communication and its impact on newly arrived students' participation and learning. Based on a linguistic ethnographic investigation of the linguistic challenges faced by newly arrived students as they transition to mainstream VET classes, the article highlights pedagogical, linguistic, and ideological dimensions inherent in teachers' dialect use. The main finding is that teachers' use of dialect runs the risk of jeopardising students' oral comprehension, and thus their learning and inclusion in school. We conclude that dialect comprehension is largely taken for granted and that there is an underlying preconception that the default learner in Norwegian school is the learner who has a Norwegian-cultural and Norwegian-language background, including long exposure to the Norwegian dialects. It is high time that this preconception is challenged. Theoretically, the study is situated within the critical sociolinguistic tradition and draws on concepts from theory on language ideologies.

Keywords: vocational education and training, second language learning, dialects, language ideologies, newly arrived students



Introduction

In Norway, dialects¹ are widely recognised and used in all areas of society, including schools. According to the Norwegian Education Act (2024, §15-1), both teachers and students can choose to use the oral variety of Norwegian they prefer. Even though Norwegian dialects may differ both phonologically, prosodically, morphologically, syntactically, and lexically (Røyneland & Lanza, 2023, p. 341), they are considered mutually intelligible. However, many new speakers of Norwegian² find them very difficult to understand (e.g., Røyneland & Jensen, 2020, p. 13). This is the case for 19-year-old Jamal, a newly arrived student³ in a technical vocational education and training (VET) programme, who participated in a linguistic ethnographic study investigating linguistic challenges in the transition from introduction classes⁴ to VET (Andreassen, 2024). He struggles to understand his teachers' oral instructions due to their use of different dialects and describes that to him, a new dialect is 'almost like a new language'.

This serves as the starting point for this article, which explores VET teachers' dialect use in oral communication and its implications for newly arrived students' participation and learning, and thereby their educational and societal inclusion at large. This aligns with the study's critical sociolinguistic framework, where language use and power structures are seen as inextricably linked (Blommaert, 2010). Within this theoretical tradition, a main research interest lies in investigating how language policies, practices and attitudes reflect overarching language ideologies, that is, 'the understandings, beliefs, and expectations that influences all choices made by language users' (McGroarty, 2010, p. 3), and how these ideologies impact people's lives socially, politically, and economically (Heller et al., 2018, p. 1). In the context of education, this typically involves the study of language ideological influences on learning and teaching, with the aim of helping teachers develop 'pedagogical practices informed by heightened social awareness and sensitivity' (McGroarty, 2010, p. 5). Such studies are especially pertinent in educational contexts characterised by great linguistic and cultural diversity, as is the case for many VET programmes in Norway, and other Western countries today (e.g., Carlana et al., 2022; Kalcic & Ye, 2023). Situated within this critical sociolinguistic tradition, our research aims to illuminate pedagogical, linguistic, and ideological dimensions of teachers' use of dialect. More specifically, we ask the following questions: How may VET teachers' use of their respective dialects affect their oral instructions, how does the newly arrived student experience this, and what linguistic ideological underpinnings seem to influence teachers' use of dialect?

The use of dialects by teachers poses a significant challenge for new speakers of Norwegian in all areas of education but it can be argued that its impact is especially pronounced in VET, where oral skills play a particularly important role (Oliver et al., 2012). Oral skills are both a means and an end to learning in

VET. It is a fundamental learning tool during training (Hultqvist & Hollertz, 2021; Wildeman et al., 2023), and it is a crucial part of the professional vocational competence (Bergsli, 2022, p. 88; Eliasson & Rehn, 2017, p. 52; Filliettaz, 2022). VET also places particularly high demands on students' real-time oral comprehension (van Batenburg et al., 2020). For instance – a student in restaurant and food studies must quickly respond to verbal cues from the teacher in a busy kitchen, while a student in health care transferring a patient from a wheelchair to a bed needs to be able to understand oral instructions given there and then – in the moment, without written support. Additionally, in the initial school-based training in VET, many students lack practical and theoretical experience with the profession for which they are training. This absence of experience renders vocationally oriented language comprehension an abstract and challenging endeavor (Andreassen, 2024), posing difficulties for both new and experienced speakers of the target language.

By focusing on language demands and challenges in VET, this article sheds light on a substantial challenge in upper secondary education⁵: late-arriving adolescent immigrants predominantly pursue vocational education, both in Norway and in other Western countries (Carlana et al., 2022, p. 2; Jørgensen et al., 2021; Kalcic & Ye, 2023). This is often justified by the fact that it seemingly is an education that makes less demands on literacy and language skills than other educational pathways (Herrera et al., 2022, p. 23; Loeb et al., 2016, p. 2; Paul, 2023, p. 158). Yet newly arrived adolescent students' completion rates in VET are lower than others' (Fjæstad, 2024; Jeon, 2019; Swedish National Agency for Education, 2017), with many attributing their struggles to language-related challenges (e.g., Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022, p. 333; Ibrahim, 2022; Jørgensen et al., 2021). In order to better facilitate educational success for newly arrived students, it is therefore crucial to thoroughly explore and understand the consequences of current language and teaching practices in VET. Nonetheless, research in this area remains limited (Filliettaz, 2022, p. 103; Paul, 2023, p. 158), and the present article thus addresses an important gap in research concerning the educational provision of newly arrived adolescent students.

Dialects in Norwegian school and society

Norway is a peculiar society linguistically speaking. In addition to having two official written standards: Bokmål and Nynorsk, there is no officially recognised oral standard and a plethora of dialects are used in all areas of society (e.g., Røyneland & Lanza, 2023, p. 337). As described in the introduction, this also includes school. The Education Act §15-1 (2024) establishes that both students and teachers can choose to use the oral variety of Norwegian that they prefer. However, the teaching staff and the school leaders are encouraged to take into

account the spoken forms used by the students in their choice of words and mode of expression.

This widespread recognition of dialects is tied to democratic and egalitarian principles; it is intended to lay the ground for a society where people have the same possibilities and rights to participate in all domains of society, regardless of geographic, sociocultural, and thus, dialectal background (Røyneland & Lanza, 2023, p. 339). Originally, the right to choose to use one's preferred dialect in school served a dual purpose. Firstly, it was a measure to prevent teachers from speaking Danish, a remnant from when Norway was under Danish rule, and later, from speaking what was considered an elite language at the time – spoken Bokmål, as these varieties were unfamiliar to most of the pupils. Secondly, it sought to promote the Norwegian regional dialects, and to prevent that pupils were discriminated against due to their dialect (Høyland, 2021; Jahr, 2013). The promotion of Norwegian dialects has been largely successful. Unlike in many other countries, dialects have enjoyed a high status in Norway, especially since the 1960s and 1970s (Fondevik & Osdal, 2018, p. 374; Otnes & Aamotsbakken, 2017, p. 235).

Although there is no official oral standard in Norwegian, the dialect spoken in southeastern Norway, often referred to as 'spoken Bokmål' or 'Standard Eastern Norwegian', is considered an unofficial standard (Mæhlum, 2009). This variety is commonly employed by teachers of Norwegian as an additional language⁶ (henceforth, NAL) as a pedagogical strategy (Røyneland & Jensen, 2020, p. 7), serving to bridge the gap between written and spoken language, given its proximity to the written standard Bokmål (Husby, 2009, p. 16; Reppen, 2011). Several studies have pointed out that not learning the regional dialect in school creates substantial difficulties for new speakers of Norwegian, as it creates a discrepancy between the spoken language in and outside the NAL classroom (e.g., Rambøll, 2011, p. 35; Reppen, 2011). When the students interact with people outside the classroom, they struggle to understand the dialect diversity they meet (e.g., Holmefjord, 2013; Kristoffersen, 2023; Røyneland & Jensen, 2020; van Ommeren, 2011). Understanding dialects is also a challenge for new speakers with a high level of Norwegian proficiency. Strzyż (2013) investigated dialect comprehension among ten Polish immigrants who had lived in Norway from three to nine years and had a high level of proficiency in Norwegian. All research participants understood more spoken Bokmål than other frequently spoken dialects, they had little knowledge about dialectal words and also struggled to recognise words they knew when these were spoken with a dialectal pronunciation (Strzyż, 2013, p. 99).

Many first language speakers do not seem to share the view of Norwegian dialects as a challenging feature of the Norwegian language, but rather consider the dialects to be mutually intelligible (Nesse & Høyland, 2023, p. 261). However,

this perception may not solely be rooted in linguistic factors (Chambers & Trudgill, 1998, p. 4), given the substantial linguistic differences among Norwegian dialects. It is most likely also related to the widespread use of, and respect for, dialects in Norway, which fosters a high degree of linguistic receptive elasticity (Haugen, 1981) within the Norwegian language community. Receptive elasticity refers to the community's ability and willingness to understand diverse dialects. Hårstad (2021, p. 35) points out that high receptive elasticity translates to lower productive elasticity among Norwegian language users – they expect to be understood without accommodating to the interlocutor. Several studies confirm this impression and find that Norwegians are reluctant to adapt their dialects and sometimes even prefer switching to English rather than to spoken Bokmål (Holmefjord, 2013, p. 56; Husby, 2009).

Research findings like this have led to discussions about dialect use both in and outside school. Røyneland and Lanza (2023) pose the question of whether Norwegians should 'stop using dialects in order to accommodate the increasing immigrant population?', or if new speakers 'should be expected to learn to understand Norwegian with all its diversity' (Røyneland & Lanza, 2023, p. 337). Their ideal solution is the latter; new speakers should be exposed to a greater overview of dialectal variation in Norway. However, they think it is more realistic to promote dialect diversity while all the same embracing the use of English in cases where it can contribute to better communication. Heide (2017, p. 24) reaches a similar conclusion: newcomers should learn more about the local dialect and linguistic variation generally, as this, according to him, will lead to better communication and integration into the host society. Husby (2009, p. 34), on his side, proposes two alternatives – either a continuation of today's situation: the new speaker should be able to understand several Norwegian dialects whereas the first language speaker communicates in his preferred local dialect, or: the new speaker may continue to use his spoken Bokmål and the first language speaker develops a higher competence in employing spoken Bokmål in communication with new speakers. He suggests such competence could be developed in school while at the same time admitting that this is unrealistic, and that today's situation will probably persist (Husby, 2009, p. 34).

Several studies thus discuss what NAL learning should entail with regards to dialects, but few examine the actual characteristics of classroom practices. An important contribution in this regard is Høyland (2021) who investigates three teachers' language use in the NAL classroom. She finds that the teachers vary a lot both intra- and inter-individually on the axis between dialect and written-like speech and explains this, amongst other things, by the fact that they are language teachers and language users simultaneously:

Put simply, as language teachers, they use variants for pragmatic and didactic reasons, while as language users, they are left to language ideological currents,

where the strong ideological appreciation of dialect use that prevails in Norway is especially influential. (Høyland, 2021, p. 394)

The same tendencies can be seen in Tollaksvik's and Hoff-Blyseth's studies on NAL teachers' use of dialect. Tollaksvik (2021, p. 93) saw that when teachers in her study had informal conversations with their students, they adapted their dialects to a lesser extent than during knowledge dissemination. Hoff-Blyseth (2024) similarly found that the teacher in her study consciously switched between spoken Bokmål in instructional talk and dialect in conversational talk. Hence, the teachers were aware that some of the meaning in their communication was in danger of being lost if they spoke in dialect and therefore chose spoken Bokmål to communicate subject content but switched to dialect when engaging in informal conversations about non-academic matters. The teachers thus considered spoken Bokmål a simplification of their oral language that better ensured academic understanding. From this perspective, the teachers' use of spoken Bokmål can be regarded as a form of *foreigner talk*, a 'simplified speech which is used by native speakers when talking to foreigners' (Rosa & Arguelles, 2016, p. 46).

The existing literature sheds light on the challenges that teachers' dialect use poses to NAL learners. It also shows that many NAL teachers, teaching in classes specifically designed for NAL learners, adapt their dialect when communicating subject content. However, we lack knowledge on what awaits the newly arrived learners after they transition to the mainstream school system. Høyland (2021) maintains that 'there is a lack of recent studies of the effect of teachers' spoken language practices on second language learners' language learning' (p. 402). To the best of our knowledge, this also applies to their subject learning. As such, our investigation into teacher practices related to dialect use in mainstream classrooms and their consequences for newly arrived students provides an important supplement to the existing body of research.

Language ideologies

Language ideologies refer to taken-for-granted beliefs about language, language use, and language users. They are 'the abstract (and often implicit) belief systems related to language and linguistic behavior that affect speakers' choices and interpretations of communicative interaction' (McGroarty, 2010, p. 3). As such, they influence what is considered 'normal', 'appropriate', 'correct', 'expected', and 'good' language use in a given sociocultural context. Language ideologies are reproduced through language policies and practices in all domains, but institutions such as schools play a particularly central role in their perpetuation and reinforcement (Bourdieu, 1977, p. 652): When certain linguistic practices and

beliefs are taken up by the education system, they tend to become naturalised, i.e., the natural and neutral way of thinking and acting (Fairclough, 2012).

Studies of language ideologies have become more prevalent in recent decades, in line with globalisation and increasing migration and linguistic and cultural diversity (Blommart, 2011; Woolard, 2016). This is timely, not least in the context of education, because language contact in school involves language ideological tensions and contestation, where both old and new forms of language practices 'can reflect and convey ideologies with the potential to inspire or alienate learners and teachers' (McGroarty, 2010, p. 30). Several studies of language ideology in the context of language diversity in school, concern *native-speakerism* (Holliday, 2015; Ortega, 2019). Originally used to describe the tendency to value native speakers of English as the most suitable English teachers, this concept is now also used to describe the underlying view of the native speaker – who is 'born into' a language, has grown up in the target language community and has had the target language as a language of instruction – as the ideal speaker, and native-like competence as the goal of additional language learning (Ortega, 2019, p. 28). In the Norwegian context, van Ommeren and Kjelaas (forthcoming) argue that 'Norwegian-centricity' – extensive experience with Norwegian language and culture, including the wide variety of regional dialects, as well as familiarity with Swedish, Danish, and English (see also Andersen, 2024) – is also part of the native-speaker ideology. They claim that such experiences are assumed in the Norwegian education system, and that this is discriminatory and exclusionary towards students from other backgrounds.

Dialects are frequently subject to language ideological investigations. Many studies highlight the tensions between a standard and other varieties (Pennycook, 2010), most commonly focusing on how the 'existence of a national or regional standard language advantages some speakers who share it and simultaneously disadvantages those who do not' (McGroarty, 2010, p. 9). However, in the context of education, most of these studies investigate how *teachers* and the school convey a standard and purist ideology, whereas the *students'* use of dialect/non-standard is sanctioned. This has led researchers to urge teachers to embrace and value nonstandard or minority language practices in the classroom (Jaspers, 2022, p. 282). The lack of an official oral standard and the prestige associated with Norwegian dialects makes our research context unique – rather than examining how familiarity with a national oral standard provides certain advantages, we examine how lack of oral perception of regional dialects creates obstacles for newly arrived students.

One strand of research on language ideologies and dialects in modern Western societies draws on the notions of *authenticity vs. anonymity* to describe what grants linguistic authority (Røyneland & Jensen, 2020). While the use of dialects is typically linked to an ideology of authenticity, the use of a standard is generally

associated with an ideology of anonymity (Woolard, 2016). The ideology of authenticity suggests that a language variety reflects the very nature of a community or a speaker, whereas the ideology of anonymity regards language as a neutral tool of communication, equally accessible to everyone (Woolard, 2016, p. 7). In the Norwegian context, Røyneland and Lanza (2023, p. 348) suggest that a reason why Norwegians seem unwilling to adapt their dialect to new speakers of Norwegian may be due to such an ideology of authenticity, where 'one's dialect is considered the very iconic representation of the essence of who the individual is' – someone who belongs to a certain place and a certain group. Shifting to another dialect can thus be experienced as *inauthentic* and as a betrayal of one's own identity and of the geographical place and social group to which one belongs.

Language ideologies can be investigated using different methods and materials. The most common approaches are either to look at metalinguistic discourse (Jaffe, 2009, p. 17), that is, language about language, or to examine people's actual language use (Woolard, 2016). In this article, we mainly focus on the latter: We examine teachers' language use in an instructional video and in a classroom episode. These examples illustrate what can be roughly described as transactional and ideological language use, respectively. Transactional language seemingly serves as 'unproblematic message delivery', while ideological language has more explicit 'ideological/attitudinal outcomes beyond the message content' (Lo Bianco, 2010, p. 161). Although the latter is the most explicitly ideological, both forms of language use reflect language ideologies. Following Woolard (2016, p. 7), language ideologies can be implicit or explicit – unspoken assumptions that underpin social behaviour and interpretations of acts and events, or more overt expressions of attitudes towards language use.

When examining the ideological underpinnings of teachers' dialect use, we use the interrelated concepts of stance (Jaffe, 2015), styling (Rampton, 2001), and crossing (Rampton, 1995; Rampton et al., 2019). *Stance* refers to the speaker's positioning vis-à-vis their utterances. It captures both the semiotic processes at work in interaction; which semiotic resources and strategies the speaker deploys, and their sociolinguistic significance; what attitudinal or ideological meaning they convey (Jaffe, 2015, p. 162). As such, it provides guidance to interlocutors regarding the type of relationship the speaker wants to establish pertaining to the form and content of their speech (Jaffe, 2007, p. 56). Stance is particularly salient in interactions involving *styling*, that is, 'the intensification or exaggeration of a particular way of speaking for symbolic and rhetorical effect' (Rampton, 2001, p. 85). Styling reflects the connection between the social and the personal and can be described as 'how people use sociolinguistic variation in identity projections' (Jaffe, 2009, p. 14) to position themselves. Styling is closely related to *crossing*, a reflexive act of communication wherein an individual performs a

distinctly marked speech in a language, dialect, or style that can be interpreted as portraying 'the other' (Rampton, 1995, pp. 151–153). According to Rampton et al. (2019), both styling and crossing are 'clearly nonhabitual speech' (p. 630) but crossing involves a more explicit transgression of social and ethnic boundaries, and thus raises questions of *legitimacy*, of whether the speakers perceive themselves or is perceived as legitimate users of the given language or variety.

Methodology

This study aligns with a linguistic ethnographic (henceforth *LE*) methodological framework, an interdisciplinary approach to studying language and social phenomena. The fundamental premise of LE is that language and linguistic relations must be investigated in context, as they unfold in concrete situations, and interpreted in light of the socio-cultural circumstances of which they are a part (Lefstein & Snell, 2017, p. 4). In order to achieve this, both linguistic and ethnographic methods of data collection and analysis are combined. Researchers collect and analyse linguistic data, such as conversations and texts, and ethnographic data, such as observations, informal conversations, documents, and formalised interviews. In other words, LE is not a unified research paradigm or a cohesive school, but rather 'a site of encounter' (Rampton, 2007, p. 585), where different research traditions come together (Lefstein & Snell, 2011, p. 45). This represents a significant advantage of the method, as discussed by Daugaard (2016), who posits that the strength of linguistic ethnographic analysis emerges in the interplay of diverse empirical material allowing them to reinforce, enrich, and challenge one another (p. 9).

The data material in this article draws from a larger research project investigating linguistic challenges in the transition from introduction classes to VET. It was conducted in two phases, beginning with 10 weeks of fieldwork in an introduction class in the spring and continuing the ensuing fall by following two students from the introduction class for 10 weeks as they each started in their own class at two different upper secondary schools in different vocational programmes. The focal participant of this article, 19-year-old Jamal, was a student in one of these VET classes. The fieldwork was conducted by the first author, Andreassen, who spent 2–3 days a week as a participant observer during the fieldwork period. The data material is outlined in the table below. In this article, we use fieldnotes from observations in one VET class, a transcribed excerpt from a teacher-produced instructional video, and a semi-structured in-depth interview with Jamal.

Table 1. Overview of data material.

Data material	Research participants	
Fieldnotes	Students, teachers and other school personnel in the introduction class and in the two VET-classes	
Interviews	Introduction class, spring: - 9 individual student interviews - 1 individual teacher interview - 1 group interview with teachers - 1 interview with student counsellor	Two VET classes, fall: - 9 individual student interviews - 3 individual teacher interviews - 3 group interviews with teachers - 1 interview with a department manager
Photographs	Classroom situations and physical environment	
Instructional videos	Teacher	

After obtaining permission to conduct observations in Jamal's class, the researcher approached Jamal to participate as a focal participant. All research participants, including Jamal, were informed about the aim of the project, what their participation would entail, and the publications that would result, and signed a consent form. Following Perry (2019, p. 166), we understand consent as 'an ongoing, iterative process,' rather than a one-time event concluded with the signing of a consent form. Continual checks throughout the fieldwork period whether the research participants were comfortable with all aspects of the project were ensured. This approach, referred to as *process responsiveness* by Lahman et al. (2015, p. 451), is particularly valuable in a research ethical perspective when engaging with research participants like ours, who have a different linguistic and cultural background than us as researchers, as it facilitates a continuously shared understanding.

During observations, the researcher often had a role similar to that of a teacher assistant – sitting at the back of the classroom during teaching, jotting down fieldnotes (Emerson et al., 2011, p. 29), while walking around and observing, talking to student and teachers when students were doing individual or group work. Fieldnotes were expanded upon shortly after to fill in details and elaborate on diverse situations (Emerson et al., 2011, p. 48). The interviews were semi-structured, aligning with principles of LE, which advocate for an open and flexible research approach (Copland & Creese, 2015). Interviews with students covered aspects such as for instance their linguistic repertoire, their educational background in the home or transit country and their experiences with learning

the Norwegian language. All interviews were conducted in Norwegian. When interviewing students, Andreassen adjusted her dialect to align more closely with spoken Bokmål, to enhance students' understanding.

In line with critical sociolinguistic research methods we approach the topic attempting to provide both a *descriptive analysis* – that is, a description of how things are, *explanatory interpretations* – explanations of why things might be the way they are, and a *critical discussion* of the consequences (Kjelaas, 2023, p. 51). Adhering to LE principles, our analysis is data-driven, while at the same time informed by the critical sociolinguistic framework. It has thus been an abductive process in which data and theory have worked together to guide the analysis (Tjora, 2018).

We first describe the issue of teachers' use of dialect through an ethnographic account of a Friday morning in Jamal's school workshop, followed by Jamal's reflections. This section illustrates both the extent, and the pedagogical implications of unmarked and unconscious dialect use in teachers' oral instructions. Next, we highlight the challenges associated with dialects by analysing a segment from an instructional video that captures the linguistic dimensions of dialect use. We then interpret a classroom episode, that serves to identify both pedagogical and ideological aspects of teachers' dialect use. In conclusion, we critically discuss implications for policy and practice.

Analysis

Dialects as neutral tools of communication in school or as 'new languages' for NAL learners?

It is Friday morning and the students in a technical VET programme in an upper secondary school in Norway have gathered in the school's workshop. The workshop gives the impression of an authentic car mechanics garage with machinery that students will learn how to operate, digitally and manually, in order to perform various technical tasks. After a short introduction by the teacher, Glenn, the workshop is soon buzzing with activity while Glenn walks around giving instructions uttered in his distinct variety of the regional dialect, Trøndersk, making sure all students get started with a project. Should students need help understanding how to use a machine, they don't have to wait for Glenn's help – they can access online instructional videos via QR codes on the various machines, created by one of the school's teachers, who, like Glenn, gives instructions in his own dialect variety.

One group of boys is eagerly trying to figure out the problem with a car they got in today while at the other side of the room two girls are busy perfecting their painting

Jamal, on his side, is working on a project all students must accomplish – an exercise in turning, which requires handling a lathe – a machining tool that can, amongst other

Technical drawing of a Solid Edge part, showing a perspective view, a side view with dimensions, and a top view.

Side View Dimensions:

- Total Length: 120
- Hole Diameter: 40
- Hole Length: 60
- Chamfer: 15°
- Outer Diameter: 40
- Inner Diameter: 40

Top View:

- Outer Diameter: 40
- Inner Diameter: 40

Notes:

- Use tolerances as per IS-2768-1 Modifiers

Title Block:

NAME		DATE	DESIG	
DRWN	THICK			
CHECKED				
DES APPR				
MGR APPR				

Part Details:

- Part Name:** Solid Edge
- Title:** Designing 1
- Size:** 10x10
- File Name:** Designing 1.dwg
- Scale:** 1:1
- Weight:** 1.00
- Sheet:** 1 of 1

The description of the workshop session above makes evident that while the workshop environment fosters hands-on learning, students' learning depends heavily on teachers' oral communication, both in person and through instructional videos. Understanding the teachers' oral instructions, messages,

explanations, corrections etc. requires a range of linguistic competences, such as familiarity with technical disciplinary vocabulary (see also, e.g., Filliettaz, 2022; Oliver et al., 2012), digital literacy to understand instructions related to data software controlling the machines (see also, e.g., Cedefop, 2020), and listening skills in Norwegian and English – as both technical and digital vocabulary entails extensive use of English words (Andersen, 2024). An important and often neglected layer of complexity to these linguistic competences is brought about by teachers' dialect use, which influences all aspects of their oral instructions and guidance.

The teacher, Glenn, speaks in his dialect both when giving instructions to the whole class, and in communication with students one-on-one, and thus seems to consider his use of Trøndersk as unmarked, a way of speaking which (supposedly) includes everyone in the class. Students' understanding of his dialectal speech is taken as a matter of course and beyond question. However, Jamal, during an interview explains that after five years in the region, he still struggles with Trøndersk and that he only understands it 'a bit':

Maybe now, trøndersk, like if someone speaks [it], we, we understand a bit, Trøndersk. But other dialects, I [laughs], probably the first time I will not understand anything.

To him, dialects is challenging to comprehend, to the extent that he likens it to understanding a new language:

I think that when you learn a dialect, [it's] almost like... not entirely... but almost like a new language. [...] There are some dialects – big difference between Bokmål and dialect. In a way you feel it's a different language.

What is neutral and universally available to Glenn, then, is neither neutral nor available to Jamal. Indeed, Glenn's use of Trøndersk unintentionally results in excluding Jamal linguistically and, as a consequence, socially and professionally. As such, it can be argued that Glenn's use of dialect in certain respects reflects an ideology of anonymity (Woolard, 2016): The dialects are naturalised and have achieved a status as self-evident in schools, that is, as anonymous tools of communication.

Glenn's matter-of-fact dialect use can be seen in the context of teachers acting as language *users*, rather than language *teachers*. Following Høyland (2021), as language users, teachers are more influenced by language ideological currents, while in their role as language teachers they tend to use language more in accordance with didactic principles. We can thus assume that VET-teachers', who, according to several studies, are less inclined to perceive themselves as teachers of language compared to their counterpart in general education (Christensen et al., 2018; Hellne-Halvorsen, 2019; Paul, 2023; Wildeman et al., 2023), are likely to first and foremost act as typical Norwegian dialect users. Paul

(2023, p. 174) suggests that several factors contribute to VET teachers' reluctance to view themselves as teachers of language: 'the 'invisibility' of language and literacies as features of vocational knowing', minimal emphasis placed on language and literacy within VET teacher education, and insufficient support and guidance provided for language teaching in VET by additional language teachers and school leaders.

When several layers of linguistic complexity intersect

To illustrate the dialect-related difficulties Jamal may encounter in teachers' oral instructions, we will in the following analyse a transcribed excerpt from an instructional video that students could access using a QR-code on the workshop's sheet metal bending machine. In this particular video, the teacher is instructing students on setting up the sheet metal bending machine using software on a connected computer. The video shows footage of the computer screen where the teacher is in the process of plotting various parameters, while at the same time we see the teacher in the bottom right corner giving instructions. In the following phonological transcription of an extract from the video, words characterised by dialectal speech are in bold:

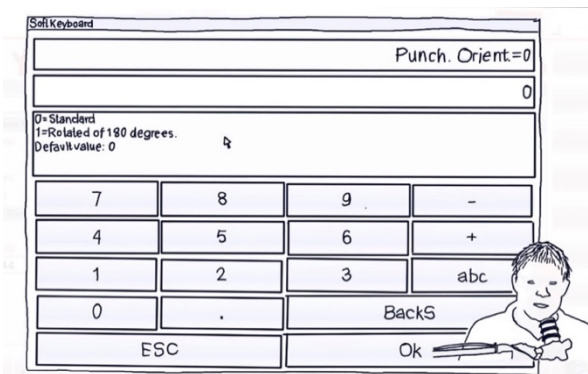


Figure 3. Screenshot from instructional video.

/tryk po 'insø:t (.) hær **kan** vi **vælg** da um 'opninen sto:r mu:t os **al̥so** **deɲ** kærva
de:l̥n av (.) pøɲf̥n **liɡ** mu:t os **deɲ** som **liɡ** mu:t **anlæɡe** ba:k (.) **nu** stoɲ 'mun, teɲ me
anlæɡe ba:k so vi **vælg**e e:n (.) 'rutet 'base, riɲ/7

Translation of the transcription into English:

Press insert. Here we can choose whether the opening is facing us, that is, the curved part of the punch is facing us, the one that faces the installation on the backside. Now it's installed with the system behind, so we choose one, rotated base.

As the transcript indicates, more than a quarter of the teacher's spoken words exhibit linguistic features unique to Trøndersk dialectal speech, diverging from the spoken Bokmål commonly taught to Jamal and other immigrants in introduction classes (Husby, 2009) and which is, as mentioned, unofficially seen as the oral standard of the Norwegian language (Mæhlum, 2009). For instance, the teacher consistently palatalises long alveolars and alveolar clusters, as evidenced by /kɑɲ/ compared to spoken Bokmål /kan/ 'can', /aɭso/ vs. /altso/ 'so, thus', and /deɲ/ vs. /den/ 'the'. Additionally, he tends to lower short

vowels, such as /vælg/ compared to /velgə/ 'choose' and /ʌnlægə/ vs. /ʌnlegə/ 'the installation', a feature commonly found in many eastern and northern dialects, and hardly ever in spoken Bokmål (Mæhlum & Røyneland, 2023, p. 56). Another non-standard feature is the placement of primary stress on the first syllable in polysyllabic loanwords, as seen in /'mun.tet/ 'installed' and /'rutet/ 'rotated', while spoken Bokmål usually places stress on the ultimate or penultimate syllable, as in /mun'te:t/ and /ru'te:t/ (Mæhlum & Røyneland, 2023, p. 48). Additionally, we observe instances of apocope, such as the loss of the final unstressed vowel (/vælg/ vs. /velgə/), the loss of final [ɾ] in weak present tense (/vælgə/ vs. /velger/ 'chooses'), and monosyllabic strong present tense (/lig/ vs. /ligə/ 'lies') (Skjækkeland, 1997, p. 173).

Another complicating factor is that the teacher occasionally uses the English word displayed on the screen, while at other times he translates it, without framing it as a translation. While the teacher talks about /'rutet 'base.rin/ (from transcription) – the corresponding visual representation is *rotated of 180 degrees*, as seen in the illustration to the right. The lack of correspondence between the teacher's oral mediation and the visual representation on the screen requires students to rely heavily on their oral comprehension, which requires being familiar and comfortable with the teacher's use of dialect. The teachers' dialectal pronunciation is also present when he uses English words. For instance, when the teacher uses the word 'insert' – it undergoes a dialectal alteration with primary stress on the first syllable. The English word is thus given a Trøndersk pronunciation – which makes it even more difficult for students to understand that they are, in fact, dealing with an English word amid this explanation.

Although the teacher's instructions contain no lexical dialect features, they are strongly influenced by his use of dialect at the phonological level, placing high demands on the oral perception of newly arrived students like Jamal. As we can observe from the excerpt, several layers of linguistic complexity intersect: First, Norwegian is an additional language to Jamal. Second, English, which is used in code-switching with Norwegian, is an almost entirely additional new language to him. Thirdly, technical VET is a linguistic field characterised by a distinct disciplinary literacy and oracy that is completely new to Jamal. In addition, as shown above – the teacher's dialect influences all these components. In an interview, Jamal points out that understanding dialects is not something he can achieve on his own, because:

[If] I don't understand a word and write it in google, or, ehm, translate it, then I will not find the translation for that word, therefore [spoken] Bokmål is very important.

Jamal is thus dependent on the help of a first language speaker of Norwegian to understand the teacher's dialectal speech – in that way, teachers' unconscious use of dialects can be seen as reflecting *nativespeakerism* (Holliday, 2015) – the

education they provide presupposes not only Norwegian language skills, but the linguistic receptive elasticity typically associated with growing up in a Norwegian-speaking home in Norway. It is adapted to learners who have not only mastered one variety of Norwegian, but who have been exposed to a wide variety of dialects during their childhood and schooling, what van Ommeren and Kjelaas (forthcoming) have coined as Norwegian-centricity.

Standardising dialect as an act of stance-taking

One day in the classroom, Jamal's teacher, Glenn, finds himself frustrated by the students' lack of participation during a whole-class discussion he is attempting to facilitate. He asks about how a car is lifted in the workshop and no one raises their hand to respond. He then turns to Jamal and asks the question directly to him. Jamal does not answer – his body language indicates that he has not understood the question. Glenn then repeats the question in spoken Bokmål, slightly raising his volume and slowing his speech, compared to the first time he asked the question. His facial expression and mannerisms take on, what we interpret as a caricatured and performative quality, suggesting an exaggerated attempt at clarity. Jamal now immediately understands the question and provides the correct answer.

In the episode described above, Glenn first speaks in his variant of the regional dialect when asking a question, but then switches to spoken Bokmål as a form of *foreigner talk*, in a quite performative manner, to be understood by Jamal. Employing various paralinguistic resources (Jaffe, 2007, p. 56) such as intonation, volume, speed of speech, and facial expression, Glenn's way of speaking not only serves to improve Jamal's understanding, but also to convey stance with regards to the shift to spoken Bokmål. His performance can be construed as a form of stylisation – 'a reflexive communicative action in which speakers produce specially marked and often exaggerated representations of linguistic varieties that lie outside their habitual repertoire' (Rampton, 2013, p. 361).

Glenn's performance yields two distinct effects: the first, and most obvious, is that Jamal understands what Glenn says and responds aptly to the question. This demonstrates a clear didactic and transactional effect, where the intended message is effectively conveyed, unlike when Glenn spoke in Trøndersk. At the same time, Glenn's performative speech explicitly conveys stance, giving it a clear ideological effect. He communicates that this way of speaking is marked and unnatural to him, compelling him to step beyond his linguistic comfort-zone, so to speak, and into discomfort. As such, he exhibits low linguistic productive elasticity (Hårstad, 2021).

The ideological effect is dual: firstly, his stylisation positions him in relation to spoken Bokmål – it is not his preferred linguistic variety, it is not his language – it is not *him*, and he seems to feel alienated using it. Concurrently, Glenn positions

Jamal as someone in need of adapted language to understand. This dynamic can be understood as a form of *linguistic othering*, where Jamal is positioned as the linguistically inferior other. Essentially, Glenn's attempt to overcome his own discomfort may have inadvertently led to the othering of Jamal. It is worth noticing that Jamal didn't seem to grasp the caricatured nature of Glenn's speech, as such comprehension requires relatively advanced linguistic and socio-linguistic competence. However, for his classmates, who predominantly have Norwegian as their first language, this was probably readily apparent, something which is problematic, irrespective of Glenn's intentions and Jamal's (lack of) perception and reaction to it.

Glenn's linguistic conduct reflects an ideology of linguistic authenticity: When compelled to depart from his dialect, he seems to perceive it as a departure from his authentic self. This discomfort with deviating from his own dialect resonates with findings in other research on dialect use in Norway, which shows that some language users prefer to switch to English, rather than to a more standardised spoken language (e.g., Husby, 2009; Røyneland & Lanza, 2023). Within this ideological framework, one considers there to be a 'naturalising relationship between the linguistic form and the speaking self' (Woolard, 2016, p. 22) – the linguistic form is a representation of the essence of the person. As such, changing his dialect might be perceived as problematic to Glenn's identity project and unmarked use of a dialect that is not 'his own' would make him appear as inauthentic, as a fake. It is likely that Glenn does not consider himself a legitimate user of spoken Bokmål, neither in terms of geographical nor social belonging. In this frame of thought, transitioning to spoken Bokmål becomes an act of *crossing*, as he makes use of 'a language or variety that, in one way or another, feels anomalously other' (Rampton, 1999, p. 54).

Discussion

In our analysis, we have highlighted the pedagogical, linguistic, and ideological dimensions of teachers' dialect use in a technical VET programme. We have seen how an everyday situation in the school's workshop involves high and complex linguistic demands, where the teachers' use of the regional dialect constitutes a significant challenge for new speakers of Norwegian. Furthermore, we have seen how the case student Jamal experiences the teachers' dialect use as 'a new language' that he struggles to understand. We then looked at what characterises the use of dialect in an instructional video, and how the teacher Glenn's shift from his dialect Trøndersk to the standard spoken Bokmål appeared performative and stylised. In summary, we argue that the teachers' dialect use in VET is an obstacle to Jamal's participation and learning, and potentially acts as a source of stigma and othering. In the ensuing discussion, we discuss what implications these

findings should have regarding both policy and practice for newly arrived students in VET, as well as in other educational contexts.

The recognition of dialects in Norwegian schools is based on egalitarian and democratic principles and is intended to prevent discrimination on geographical, socio-economical, and linguistic grounds (Jahr, 2013). In other words, the goal is inclusion and recognition. Paradoxically, as we have seen – this recognition of certain language varieties and users can have an exclusionary effect on others, namely new speakers of Norwegian. Put differently, the linguistic inclusion of some leads to the linguistic exclusion of others. This illustrates how globalisation and increased linguistic diversity in school and society can engender new sociolinguistic tensions and dilemmas (Blommaert, 2010), wherein consideration for one marginalised language group often comes at the expense of another. In education, this might involve language ideological contestation, where both old and new forms of language practices ‘can reflect and convey ideologies with the potential to inspire or alienate learners and teachers’ (McGroarty, 2010, p. 30).

In our study, both the student, Jamal, and the teacher, Glenn, seem to feel alienated due to the language practices they take part in in VET and a conflict arises between Glenn’s right to use his dialect, and his obligation to strive for students’ comprehension. The Education Act (2024, §15-1) highlights student-centeredness in stating that teachers and school management should, as far as possible, take the pupils’ spoken language into account in their choice of words and expressions, and it is clear that the consideration of Jamal’s participation and learning must supersede Glenn’s preference to use his dialect in this context. However, in our case, §15-1 does not translate to linguistic accommodation in practice. This raises the question of whether there should be clearer guidelines for schools regarding the language/variety of instruction for newly arrived students. Today, the mainstream system does not recognise that dialects are challenging to newcomers neither in specific guidelines nor at curriculum level. This contrasts with adult education, catering mainly immigrants, where dialect comprehension is duly taken into account. In this context, teachers traditionally have been advised to standardise their speech and avoid special dialect words and expressions in their teaching (Husby, 2009, p. 31).

Also, in the curriculum used in Norwegian courses for newcomers in this educational context, dialect comprehension is recognised as challenging. Even at the ‘high intermediate’ level B2, which is the requirement for entry to higher education in Norway, students’ oral comprehension is described as being dependent on the interlocutor adapting their dialect to the new speaker’s needs (Norwegian Directorate of Higher Education and Skills, 2021). When such adaptations are not possible, as is the case with auditory and audiovisual material, it is only expected that students understand ‘most of the content’ and only when it is ‘in a familiar dialect.’ In other words, there is an explicit curricular

recognition that dialect comprehension is demanding. Mainstream school, however, overlooks this aspect, even in curricula specifically aimed at newly arrived learners (Ministry of Education and Research, 2020). Thus, an implication of our study and previous research (e.g., Huseby, 2009; Strzyż, 2013), would be to recognise and include dialect comprehension in guidelines and curricula for newly arrived students.

In addition to policy change, individual schools and teachers have a responsibility to adapt their teaching and support in order to include all students. A recommendation regarding the teaching of newly arrived students, is that all teachers take on the responsibility as both subject teachers and language teachers (Gibbons, 2015; Paul, 2023; Wildeman et al., 2023). This demands a heightened *language awareness* – an awareness of how language is a foundational part of learning in all subjects and vocations, and that all subjects and vocations are associated with subject-/vocation-specific language (Paul, 2023). In the VET context, Wildeman et al. (2023) describe a language-aware teacher as a teacher who ‘shows students what thinking looks like in a certain subject area, gives examples of using language in different vocational practices, and supports students in choosing and using appropriate language for thinking and communicating in specific vocational disciplines’ (p. 479–480). Moreover, they argue that language awareness should include an awareness of language from the *learner’s perspective*: in order to accommodate teaching and learning activities, teachers must be sensitive to the students’ linguistic experiences and ‘take potential difficulties students might experience into account’ (Wildeman et al., 2023, p. 482).

Our findings support this recommendation for student-centeredness: Listening to Jamal’s experiences and observing his strategies in the workshop, classroom, and beyond, provide important insight into the linguistic challenges he encounters and how these can be accommodated pedagogically. Additionally, based on our study and on insight from critical sociolinguistic research in education (e.g., McGroarty, 2010), we argue that language awareness in VET should also encompass a *critical* language awareness, that is, an awareness of language ideologies, of how these ideologies influence teaching and learning and with what consequences for whom (McGroarty, 2010). It is through acquiring such critical insight, that teachers can increase their ‘ability to act as agents of change’ (Jaspers, 2022, p. 282).

However, in VET, several studies demonstrate that the language awareness among teachers is relatively low (Gibbons, 2015; Paul, 2023; Wildeman et al., 2023). For example, Wildeman et al. (2023) find that there is great variation in VET-teachers’ ‘awareness of the relation between language and learning’ and in their ‘sense of responsibility to stimulate students’ language proficiency’ (p. 496). Paul (2023) argues that this has to do with ‘language and literacies in many

vocations, and consequently also in VET, being ‘invisible’ (p. 159), whereas Loeb (2020) points to institutional barriers that impede the advancement of students with migrant backgrounds’ linguistic and vocational knowledge. Thus, following Høyland (2021), VET teachers are likely to primarily act as language *users* rather than language *teachers* and as such, be more inclined to follow language ideological trends ‘where the strong ideological appreciation of dialect use that prevails in Norway is especially influential’ (Høyland, 2021, p. 394).

As described initially, clear and comprehensible oral communication is particularly important in VET. Vocational training, whether in school or within workplaces, places high demands on students’ oral skills, and a lack of oral comprehension could have serious consequences, such as for instance if a message related to HSE in a workshop or nursing home is misinterpreted. Another reason for emphasising oral comprehension and dialect use in vocational education is that many newly arrived students choose this educational path (Carlana et al., 2022; Jørgensen et al., 2021), making it crucial to develop good didactic practices, including adapted linguistic practices, to accommodate this group of students in this particular educational context.

We have seen several compelling reasons why VET teachers should adapt their dialects to facilitate oral comprehension among newly arrived students. At the same time, and for the same reasons, it is important that vocational students *are* exposed to and make experiences with dialects. They quickly embark on work placements and apprenticeships where little linguistic adaptation to new speakers is assured. Failing to provide exposure to and training with dialect use is thus unfortunate, as highlighted by Reppen (2011), who describes how students themselves find this frustrating. Consequently, teachers should incorporate dialects into their communication with students, albeit with language-awareness. Hoff-Blyseth’s (2024) findings offer valuable direction in this regard: The teacher in her study used dialect during *conversational talk*, when the topics and dialogue were informal and personal, while reverting to spoken Bokmål during *instructional talk*, when teaching subject content. This balanced approach demonstrates a good example of high language awareness where the teacher ensured the best possible understanding of the subject content, while at the same time providing regular exposure to dialectal speech.

Concluding remarks

Linguistic practices and demands in VET remain an important and understudied topic (Filliettaz, 2022; Paul, 2023; Wildeman et al., 2023). While the analysis presented in this article is context-specific and thus not fully generalisable, it offers valuable insight into how teachers’ dialectal language practices, and the ideologies that inform them, might ultimately risk jeopardising the inclusion of

newly arrived students in school and in society at large. Dialect comprehension is taken-for-granted in the Norwegian education system, both in policy and practice. This reflects nativespeakerism (Holliday, 2015) and Norwegian-centricity (van Ommeren & Kjelaas, forthcoming); an underlying perception that the default learner in Norwegian school is the learner who has a Norwegian-cultural and Norwegian-language background, including long exposure to the Norwegian dialects. Seemingly the Norwegian education system works from 'the assumption that all students share a common language' which in turn includes a presumption that 'all students, therefore, share at least a common set of social and cultural experiences, practices, and knowledge about what it means to be a user of that language' (Cross, 2011, p. 11). In an increasingly diverse school and society, this assumption is clearly no longer valid and must be challenged. Our study illuminated why this is important, how it can be countered, and thus how to facilitate better education, and promote inclusion and social equality for a vulnerable group in Norwegian schools; newly arrived students in VET.

Endnotes

- ¹ In this article, Norwegian dialects are understood as 'different varieties of spoken language that are geographically determined' (Mæhlum & Røyneland, 2012, pp. 25–26).
- ² By 'new speaker of Norwegian' we refer to individuals who relate to and regularly use a language other than the predominant language used within the household in which they grew up (Williams, 2023, p. 1). A new speaker is not only someone who learns a target language, but who also makes social and economic use of it (O'Rourke, 2020).
- ³ There is no precise definition of 'a newly arrived student', but in Norway the term is often used to refer to students who come to Norway when they are in secondary or upper secondary school (e.g., Kjelaas & van Ommeren, 2022), as this gives them special rights in terms of curricula (Regulations relating to the Education Act, 2024, § 5-12).
- ⁴ Introduction classes go by many names (introductory class, welcome class, combination class etc.) and are classes for newly arrived youths between 16 and 24 years of age to learn the Norwegian language and primary school subjects. The classes are intended as a preparation to start upper secondary school and the duration of enrollment can extend up to four years.
- ⁵ In the Scandinavian countries, VET is part of upper secondary education, as a specific track that students can choose, whereas in other countries, VET may be organised differently.
- ⁶ We employ the term additional language to refer to languages learned 'after the learning of one or more languages has taken place in the context of primary socialisation' (The Douglas Fir Group, 2016, p. 21). We prefer this terminology as we feel it steers clear of the linear and monolingual orientation towards languages, often implied through the term second language.

⁷Nordic readers who are not familiar with phonological transcriptions might appreciate the following transcription, where words with a dialectal pronunciation are in bold: Trykk på **innsørt**. Hær **kainn** vi **vælg** da om åpningen står mot oss – **aillså dein** kurva deln av pønsj'n, **ligg** mot oss, **deijn** som **ligg** mot **annlægge** bak. **No** står'n **monntert** me **annlægge** bak så vi **vælg** én....**rotttert** basering.

Notes on contributors

Unni Soltun Andreassen is a PhD candidate in Norwegian Didactics at the Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway. Her research centres on the education of newly arrived adolescents, multilingualism, language learning, and language practices within vocational education and training.

Irmelin Kjelaas is associate professor in Norwegian Didactics at the Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway. Her research concerns newly arrived students in the Norwegian education system, multilingualism, and second language teaching and learning.

References

- Andersen, M. J. W. (2024). *Flerspråklighet i yrkesopplæringa: Om språkideologier, læreraktørskap og læreplanutøvelse* [Multilingualism in vocational education: On language ideologies, teacher agency and policy enactment] [Doctoral dissertation]. University of Oslo.
- Andreassen, U. S. (2024). "We don't have it in my mother tongue": A newly arrived student's stance towards using his first language in the transition from introduction class to technical VET. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 18(1), 114–134. <https://doi.org/10.47862/apples.136167>
- Bergsli, O. P. (2022). Flerkulturalitet i opplæring av helsefagarbeidere [Multiculturalism in the training of health care workers]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), 75–97. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212275>
- Blixen, T. B., & Hellne-Halvorsen, E. B. (2022). All teachers are language teachers: A Norwegian study on how teachers in vocational education and training programs experience and reflect on complementary literacy practices and didactic strategies in multicultural classrooms. In L. M. Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis, & J. Kontio (Eds.), *Migration and inclusion in work life: The role of VET* (Vol. 7, pp. 307–341). Atlas förlag.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and gaps: Educational careers of immigrant children. *Econometrica*, 90(1), 1–29. <https://doi.org/10.3982/ECTA17458>
- Cedefop. (2020). *Key competences in initial vocational education and training: Digital, multilingual and literacy* (Cedefop research paper; No 78). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/671030>
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1998). *Dialectology* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Christensen, H., Eikeland, O., Hellne-Halvorsen, E. B., & Lindboe, I. M. (Eds.). (2018). *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* [Scientificity and understanding of knowledge in the professions]. Universitetsforlaget.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. SAGE Publications.
- Cross, R. (2011). Troubling literacy: Monolingual assumptions, multilingual contexts, and language teacher expertise. *Teachers and Teaching*, 17(4), 467–478. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580522>

- Daugaard, L. M., Jensen, N. H., Kristensen, K. S., Laursen, H., Slåttvik, A. B., & Wolf, G. (2016). *Flersprogethed i dagtilbud og skole* [Multilingualism in daycare and school] (Vol. 73). Københavns Universitets Humanistiske fakultet.
- The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.
<https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- The Education Act. (2024). *Act relating to primary and secondary education and training* (LOV-2023-6-2-89). Lovdata.
- Eliasson, E., & Rehn, H. (2017). Health and social care teachers' descriptions of challenges in their teaching at upper secondary school. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 42–63.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177142>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. In J. P. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 9–20). Routledge.
- Filliettaz, L. (2022). The linguistic demands of learning at work: Interactional competences and miscommunication in vocational training. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 101–117. <https://doi.org/10.29140/ajal.v5n3.53si1>
- Fjæstad, D. (2024). Særskilt språkopplæring i et historisk lys, og den særskilt språkopplæringens plass i videregående opplæring [Adapted language education in a historical light, and the place of adapted language education in upper secondary education]. In A. C. Falkenhaus, D. Fjæstad, & L. M. Holum (Eds.), *NAFO 20 år: Jubileumstidsskrift* [NAFO 20 years: Jubilee journal] (pp. 49–63). Oslo Metropolitan University.
- Fondevik, B., & Osdal, H. (2018). Norsk som andrespråk = bokmål? [Norwegian as a second language = Bokmål?]. In A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (Eds.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* [Norwegian as a second language: Perspectives on learning and development] (pp. 356–378). Cappelen Damm akademisk.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.
- Hårstad, S. (2021). *Nabospråk og nabospråkundervisning* [Neighborhood languages and neighborhood language teaching] (2nd ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, E. (1981). Skandinavisk mellomspråk: Forskning og fremtid [Scandinavian interlanguage: Research and future]. In C.-C. Elert (Ed.), *Internordisk språkforståelse* [Inter-Nordic language understanding] (pp. 121–139). Umeå Universitetet.
- Heide, E. (2017). Det norske språkmangfoldet og opplæringa i norsk som andrespråk [Norwegian language diversity and teaching Norwegian as a second language]. *Norsklæraren*, 3(12), 16–27.

- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. Routledge.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster – to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen [Two contexts – two writing practices? Writing in school and enterprises of Technical and Vocational Education and Training]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 43–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>
- Herrera, L. M., Teräs, M., Gougoulakis, P., & Kontio, J. (Eds.). (2022). *Migration and inclusion in work life: The role of VET* (Vol. 7). Atlas Akademi.
- Hoff-Blyseth, A. (2024). "Man kommuniserer med så mye mer enn bare ordene man sier." To læreres medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet ['You communicate using so much more than just the words you speak.' Two teachers' mediation strategies in an introductory group at primary school] [Master's thesis, Norwegian University of Science and Technology]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3143133>
- Holliday, A. (2015). Native-speakerism: Taking the concept forward and achieving cultural belief. In A. Swan, P. Aboshiha, & A. Holliday (Eds.), *(En)Countering native-speakerism: Global perspectives* (pp. 11–25). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137463500_2
- Holmefjord, I. T. (2013). *Bo i Sandnes og Stavanger? Ja, her er det arbeid. Lære meg norsk? Tja, det kommer an på* [Live in Sandnes and Stavanger? Yes, there is work here. Learn Norwegian? Well, that depends] [Master's thesis, Misjons-høgskolen]. <http://hdl.handle.net/11250/162225>
- Høyland, B. (2021). *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevlar: Ein studie av variasjon og refleksjon* [Teachers' spoken language practices in encountering second language learners: A study of variation and reflection] [Doctoral dissertation, Western Norway University of Applied Sciences]. <https://hdl.handle.net/11250/2726752>
- Hultqvist, S., & Hollertz, K. (2021). "Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder": Kommunikation och språk i vård- och omsorgsutbildning på komvux ['Of course they know what resignation means': Communication and language in adult care education]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 25–45. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111225>
- Husby, O. (2009). Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter? [Spoken Bokmål: Target language for second language learners?] *NOA – Norsk som andrespråk*, 25(2), 9–40. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1710>
- Ibrahim, A. Y. (2022). *Arbeidet med minoritetsspråklige elever i yrkesopplæring: En kvalitativ studie av elever og læreres opplevelser av språk og tilpasning i Teknologi og Industrifag* [Working with minority language students in vocational education: A qualitative study of students' and teachers' experiences of language and

- adaptation in Technology and Industrial production] [Master's thesis, Norwegian University of Science and Technology].
<https://hdl.handle.net/11250/3005611>
- Jaffe, A. (2007). Codeswitching and stance: Issues in interpretation. *Journal of Language, Identity & Education*, 6(1), 53–77.
<https://doi.org/10.1080/15348450701341006>
- Jaffe, A. (2009). *Stance: Sociolinguistic perspectives*. Oxford University Press.
- Jaffe, A. (2015). Staging language on Corsica: Stance, improvisation, play, and heteroglossia. *Language in Society*, 44(2), 161–186.
<https://doi.org/10.1017/S0047404515000032>
- Jahr, E. H. (2013). Dialect ecology: The case of Norway – History and Background. In W. Vandenbussche, E. H. Jahr, & P. Trudgill (Eds.), *Language ecology for the 21st century: Linguistic conflicts and social environments* (pp. 189–205). Novus.
- Jaspers, J. (2022). Linguistic dilemmas and chronic ambivalence in the classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 281–294.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1733586>
- Jeon, S. (2019). *Unlocking the potential of migrants: Cross-country analysis* (OECD Reviews of Vocational Education and Training). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/045be9b0-en>
- Jørgensen, C. H., Hautz, H., & Li, J. (2021). The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 276–299. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.2>
- Kalcic, M., & Ye, J. (2023). *Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrereforeldre* [Educational pathways of immigrants and Norwegian-born children of immigrants]. Statistics Norway.
<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blant-innvandrerne-i-norge>
- Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2022). Innledning [Introduction]. In I. Kjelaas, & R. van Ommeren (Eds.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* [Second language learning for newly arrived adolescents: Approaches for coping and empowerment] (pp. 11–29). Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. (2023). Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæring for nyankomne ungdommer med «begrensa skriftspråklige ferdigheter» [Graphocentrism as gatekeeping? Written language ideology in education for newly arrived adolescents with 'limited written language skills']. In E. Bugge, & C. H. Carlsen (Eds.), *Norsk som andrespråk: Vaksne innvandrere som utvikling skriftkyndighet på et andrespråk* [Norwegian as a second language: Adult immigrants developing literacy in a second language] (pp. 49–73). Cappelen Damm Akademisk.

- Kristoffersen, L. (2023). *Å lære norsk ved yrkesfaglige studieretninger: Noen minoritetsspråklige elevers erfaringer med norskopplæring i tilknytning til yrkesfaglig utdanning i videregående skole* [Learning Norwegian in vocational education and training: Some minority language students' experiences with Norwegian language learning in the context of vocational education in upper secondary school] [Master's thesis, University of Bergen].
<https://hdl.handle.net/11250/3071677>
- Lahman, M. K. E., Rodriguez, K. L., Moses, L., Griffin, K. M., Mendoza, B. M., & Yacoub, W. (2015). A rose by any other name is still a rose? Problematizing pseudonyms in research. *Qualitative Inquiry*, 21(5), 445–453.
<https://doi.org/10.1177/1077800415572391>
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Promises and problems of teaching with popular culture: A linguistic ethnographic analysis of discourse genre mixing in a literacy lesson. *Reading Research Quarterly*, 46(1), 40–69.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.46.1.3>
- Lo Bianco, J. (2010). Language policy and planning. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 143–174). Multilingual Matters.
- Loeb, I. H. (2020). Continuously developing and learning while teaching second language students: Four storied narratives of accomplished VET teachers. *International Journal of Training Research*, 18(1), 68–83.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747786>
- Loeb, I. H., Hom, A.-S., Holmberg, P., & Olvegård, L. (2016). *Rapport språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieskolans yrkesutbildning* [Report on language and knowledge development approaches in vocational education in upper secondary school]. Göteborgs Universitet.
<https://docplayer.se/35898747-Rapport-sprak-och-kunskapsutvecklande-arbetssatt-i-gymnasieskolans-yrkesutbildning.html>
- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! [Standard spoken language? Naturally!] *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 27, 7–26.
- Mæhlum, B., & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet: Innføring i studier av dialekter* [The Norwegian dialect landscape: An introduction to the study of dialects]. Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B., & Røyneland, U. (2023). *Det norske dialektlandskapet: Innføring i studiet av dialekter* [The Norwegian dialect landscape: An introduction to the study of dialects] (2nd ed.). Cappelen Damm akademisk.
- McGroarty, M. (2010). Language and ideologies. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 3–39). Multilingual Matters.
- Nesse, A., & Høyland, B. (2023). Norwegian dialect classifications. *Dialectologia*, 10, 255–298. <https://doi.org/10.1344/Dialectologia2022.2022.10>

- Norwegian Directorate of Higher Education and Skills. (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere* [Curriculum in Norwegian for adult immigrants]. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://hkdir.no/ressurser/laereplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere>
- Oliver, R., Grote, E., Rochecouste, J., & Exell, M. (2012). Addressing the language and literacy needs of aboriginal high school VET students who speak SAE as an additional language. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 41(2), 229–239. <https://doi.org/10.1017/jie.2012.23>
- Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* [Regulations relation to the Education Act] (FOR-20024-06-03-900). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- O'Rourke, B., & Walsh, J. (2020). *New speakers of Irish in the global context: New revival?* Routledge.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Otnes, H., & Aamotsbakken, B. (2017). *Tekst i tid og rom: Norsk språkhistorie* [Text in time and space: Norwegian language history] (5th ed.). Samlaget.
- Paul, E. (2023). 'The wrong' kind of students or 'Santa's workshop'? Teaching practices for newly arrived migrant students in Swedish upper secondary VET. *Vocations and Learning*, 16(1), 157–177. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09313-2>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Perry, K. H. (2019). 11. Anonymity, vulnerability and informed consent: An ethical-methodological tale. In D. S. Warriner, & M. Bigelow (Eds.), *Critical reflections on research methods* (pp. 157–170). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922562-013>
- Rambøll. (2011). *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere* [User survey on Norwegian language training for adult immigrants]. The directorate of integration and diversity. <https://www.imdi.no/contentassets/d33d42dada194cff9629706364ca7e93/brukerundersokelse-i-norskopplaeringen>
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Longman.
- Rampton, B. (1999). Crossing. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1–2), 54–56. <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.54>
- Rampton, B. (2001). Critique in interaction. *Critique of Anthropology*, 21(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/0308275X0102100105>
- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 584–607. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00341.x>

- Rampton, B. (2013). Styling in a language learned later in life. *The Modern Language Journal*, 97(2), 360–382.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12010.x>
- Rampton, B., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2019). Crossing of a different kind. *Language in Society*, 48(5), 629–655.
<https://doi.org/10.1017/S0047404519000460>
- Reppen, I. A. (2011). "Det viser seg at du er ekte nordmenn i stedet": Andrespråksbrukere, sted og tilhørighet [‘It turns out you’re a real Norwegian instead’: Second language users, place and belonging] [Master’s thesis, Norwegian University of Science and Technology].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243735>
- Rosa, J. P. O. D., & Arguelles, D. C. (2016). Do modification and interaction work? A critical review of literature on the role of foreigner talk in second language acquisition. *I-Manager’s Journal on English Language Teaching*, 6(3), 46–60.
<https://doi.org/10.26634/jelt.6.3.8178>
- Røyneland, U., & Jensen, B. U. (2020). Dialect acquisition and migration in Norway: Questions of authenticity, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679>
- Røyneland, U., & Lanza, E. (2023). Dialect diversity and migration: Disturbances and dilemmas, perspectives from Norway. In S. D. Brunn, & R. Kehrein (Eds.), *Language, society and the state in a changing world* (pp. 337–355). Springer International Publishing.
- Skjekkeland, M. (1997). *Dei norske dialektane: Tradisjonelle særdrag i jamføring med skriftmåla* [The Norwegian dialects: Traditional features in comparison with written language forms]. Høyskoleforlaget.
- Strzyż, M. (2013). "Jeg forstår (ikke) norsken din!" En sosiolingvistisk studie i forståelse av norske dialekter blant polske studenter i Oslo [‘I (don’t) understand your Norwegian!’ A sociolinguistic study of the understanding of Norwegian dialects among Polish students in Oslo] [Master’s thesis, University of Oslo].
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37376/2/Strzyz_Master.pdf
- Swedish National Agency for Education. (2017). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017* [Report on assignment to monitor upper secondary education 2017]. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3766>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling* [Knowledge created: Qualitative analysis and theory development]. Cappelen Damm akademisk.

- Tollaksvik, H. (2021). *Kva gjer andrespråkslærarar med talemålet sitt i undervising av vaksne innlærarar?* [What do second language teachers do with their spoken language when teaching adult learners?] [Master's thesis, University of Bergen]. <https://hdl.handle.net/11250/2787967>
- van Batenburg, E. S., Oostdam, R. J., van Gelderen, A. J., Fukkink, R. G., & de Jong, N. H. (2020). Evaluating opportunities in Dutch EFL course books for developing pre-vocational learners' oral interactional ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 434–455. <https://doi.org/10.1177/1362168818804258>
- van Ommeren, R. (2011). *"Ja, jæi la an på å tåla oppdaling, ja": En sosiolingvistisk studie av språklige praksisformer blant voksne innvandrere i Oppdal* ['Yes, I made an effort to speak Oppdaling, yes': A sociolinguistic study of linguistic practices among adult immigrants in Oppdal] [Master's thesis, Norwegian University of Science and Technology].
- van Ommeren, R., & Kjelaas, I. (forthcoming). Native-speakerism in the Norwegian subject teacher training program. *Language policy*.
- Wildeman, E., Koopman, M., & Beijgaard, D. (2023). Content and language integrated learning in technical vocational education: Teachers' practical knowledge and teaching behaviour. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(3), 479–500. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1899269>
- Williams, C. (2023). *Language policy and the new speaker challenge: Hiding in plain sight*. Cambridge University Press.
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford University Press.



Practical nursing students' competence assessment in the workplace: A qualitative study

Virpi Välimaa^{1, 2}, Anna-Maria Tuomikoski^{3, 1, 4},
Jonna Juntunen¹ & Kristina Mikkonen^{1, 4}

¹ University of Oulu, Finland

² Vaasa University of Applied Sciences, Finland

³ Oulu University Hospital,
The Wellbeing Services County of North Ostrobothnia, Finland

⁴ Medical Research Center Oulu,
Oulu University Hospital & University of Oulu, Finland

(virpi.valimaa@oulu.fi)

Abstract

The aim of the present study was to describe practical nursing students', mentors', and educators' experiences and perceptions of student competence assessment in the workplace. The research data were collected using a qualitative research design which included interviews with eight practical nursing students, 12 mentors, and eight educators from three vocational institutions and four social- and health care organisations in Finland during November 2019–September 2020. The data comprised six focus group and five pair interviews. The collected data were subjected to content analysis. A successful assessment of competence in the workplace is based on easy-to-use and understandable assessment criteria. The competence demonstration should be student-centered and executed in the workplace in accordance with assessment criteria. An individual competence assessment discussion takes place in a peaceful space with sufficient time allotted for the process. The student has the opportunity for self-assessment, but the assessor and educator decide the grade. The successful assessment and demonstration of vocational competence positively affects a student's vocational development.

Keywords: assessment, competence, practical nurses, students, vocational education, workplace



Introduction

Training in practical learning environments is an essential part of every health professional's education (Oosterom et al., 2019). Students will graduate to motivated and skilled health professionals when practical learning environments include high-quality student mentoring and assessment (Helminen et al., 2016; Pitkänen et al., 2018).

Research on practical learning environment, mentoring, and assessment is mainly conducted with the focus on nursing, rather than practical nursing students. Since the education of practical nurses differs from nursing education, more research on this topic is needed (Välimaa et al., 2023). Moreover, the assessment of competence is a complex process (Kajander-Unkuri et al., 2016; Lejonqvist et al., 2016), with the development of mentors' competence in assessing students a topic that requires the most research attention (Immonen et al., 2019). We have researched the importance of assessing students' competence and aimed to answer the following research question: what experiences and perceptions do practical nursing students, mentors, and educators have of the assessment of students' vocational competence in the workplace?

Finnish case and example of practical nurses' education

In Finland, practical nursing studies in vocational institutions include a significant amount of work-based learning in addition to theoretical studies. The concepts of work-based learning or on-the-job learning or learning at work refer to learning that occurs in a practical learning environment in the context of secondary vocational education (Finnish National Agency for Education, n.d.b; Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2023). This study uses the concept of work-based learning.

In Finland, registered nurses graduate from a university of applied sciences. In contrast, a practical nurse completes the Vocational Qualification in Social and Health care at a vocational institution (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2023). The role of practical nurse is a regulated profession under both the Act and Degree on Health Care Professionals and the Act on Social Care Professionals. The scope of the practical nursing education and training is 180 competence points (Finnish National Agency for Education, 2023) with the duration of education determined on an individual basis, that is, taking into account the student's previous skills. If the student does not have previous competence, the studies usually take three and a half years (Finnish National Agency for Education, 2024).

Each student will have a personal competence development plan (PCDP) created for them. The PCDP consists of the student's prior competence and competences that need practice as well as how and in which learning

environment these competences can be developed. The student then acquires the necessary competences during work-based learning through either a training agreement or an apprenticeship (Finnish National Agency for Education, 2018). The national vocational competence requirements and assessment criteria define the learning goals and assessment of learning and competence. Vocational competence requirements state what the student should learn, and assessment criteria guide the assessment of a student's learning and competence (Finnish National Agency for Education, 2023). Criteria-based assessment has been considered fair because the vocational competence requirements and assessment criteria have been determined in advance and based on the goals set out in the curriculum (Kibble, 2017).

Competence is indicated in a competence demonstration after a period of work-based learning. Competence demonstrations are mainly implemented in workplaces in real work situations. For a justified reason, for example to ensure patient safety, the competence demonstration can be organised elsewhere than in the workplace (Finnish National Agency for Education, 2018). The competence demonstration can be initiated when the student has accumulated sufficient competence. Students learn at a different pace, one may be ready for a competence demonstration after a few weeks, the other may need more time to learn. If, during the competence demonstration, work or patient safety is compromised, it is the duty of the recipient following the demonstration to suspend the competence demonstration. The duration of the competence demonstration varies depending on the part of the degree and the type of competence to be demonstrated (Lähteenmäki, n.d.). There are no regulations on the duration of the competence demonstration in Finnish vocational education legislation. Competence demonstration should be continued for as long as the recipient of the competence is able to assess the student's competence according to the assessment criteria (Finnish National Agency for Education, 2018). Different countries vary in their skills-assessment, and this type of competence assessment is unique to Finland.

Assessment of learning must be differentiated from the assessment of competence by the mentors and educators to certify a successful process (Finnish National Agency for Education, 2018, 2023). Assessment of learning is an assessment made during the learning process. Learning assessment is formative. Its goal is to support and guide the student's learning and give feedback on it. The assessment of competence shown on the competence demonstration is a summative assessment. In most cases, a summative assessment is expressed by a numerical grade, as its function is to show how well the student has achieved a predefined level of competence (Finnish National Agency for Education, n.d.-a; Kibble, 2017). During the assessment, a student's vocational competence is graded jointly by the educator and the representative of working life (mentor/assessor).

using an assessment scale from 1–5. It is also possible to fail the competence demonstration.

In Finland, practical nursing education is composed of both vocational units (145 competence points) and common units (35 competence points). Depending on prior experience the students are required to complete 4–5 competence demonstrations during training in vocational units. In August 2024, the new qualification requirements have entered into force. All units have specific vocational competence requirements, but all vocational units as well as common units have unified assessment criteria (Finnish National Agency for Education, 2023). Work-based learning, that is, the acquisition of competence, often takes place in the same workplace where the competence demonstration is later performed (Finnish National Agency for Education, 2018).

The Finnish National Agency for Education (2018) specifies that the mentor and assessor must have sufficient vocational competence, familiarity with the qualification requirements and assessment criteria, as well as experience in assessing competence. Immonen et al. (2019) have stated that a supportive practical learning environment, which includes component mentors, is required for the successful assessment of competence. The nominated mentor works in the organisation where the student completes work-based learning. The role of the mentor is to guide the student during the work-based learning so that the student achieves the goals of the period. The nominated mentor can also act as a recipient and assessor of the competence demonstration of the practical nurse student. In addition to practical nurses, other health care professionals, such as nurses who have graduated from the universities of applied sciences, can act as mentors, but that is less common. In this study, the term educator refers to a nurse teacher who is employed by the vocational institution. The educator usually has theory teaching at the vocational institution. The educator supports and guides both the student and the mentor by visiting the workplace and keeping in touch with them by phone, e-mail and/or an online learning environment. The educator participates in the assessment of the student's learning and competence together with the mentor. The researchers have depicted the Finnish practical nursing education in Figure 1.

Aspects influencing the assessment of student competence

Previous literature, which we refer to in the next two paragraphs, has highlighted that many aspects influence the success of student competence assessment. Since, based on the literature review, there is no research information available on the assessment of the competence of practical nursing students, this study refers to the research related to the assessment of nursing students in a clinical learning environment.

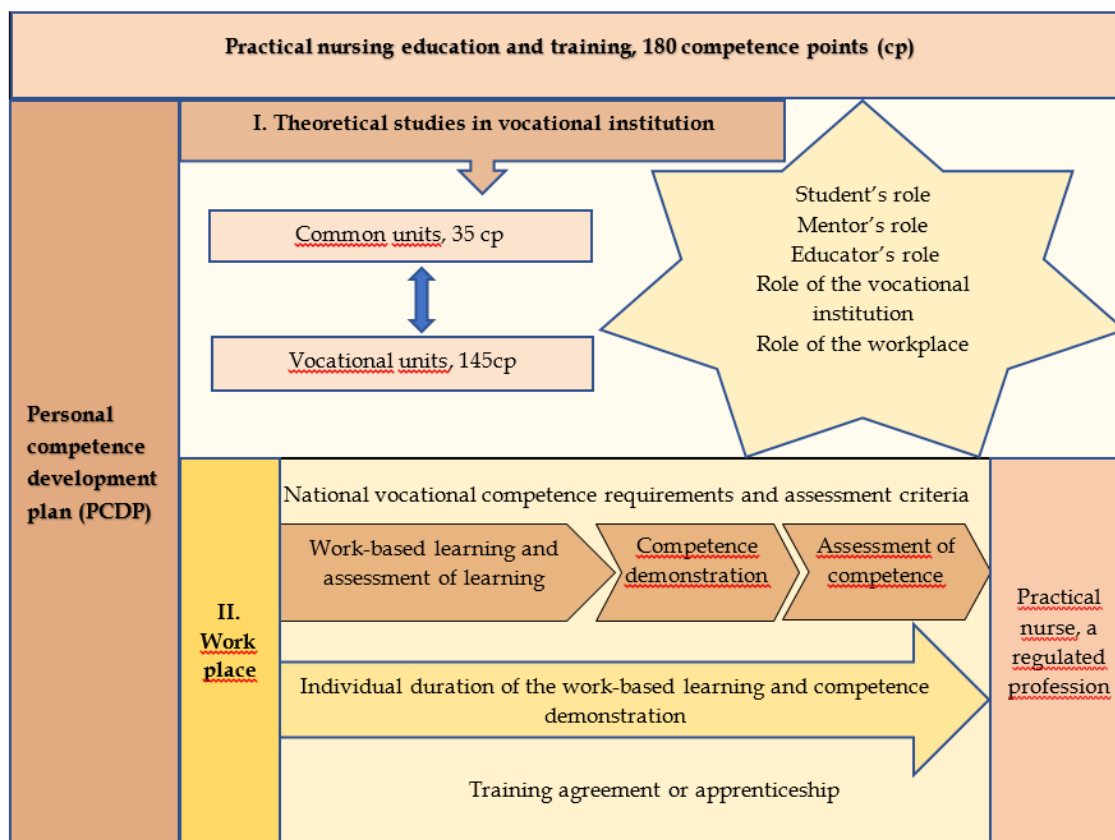


Figure 1. Practical nursing studies in vocational institutions in Finland.

For instance, studies have shown that mentoring education impacts a professional's competence and assessment skills; this provides evidence for how important it is to regularly organise mentoring education (Helminen et al., 2016; Immonen et al., 2019; Kälkäjä et al., 2016; Ruuskanen et al., 2018). Support for student assessment from the organisation, superior, and work community is valued by the mentors (Hyvärinen et al., 2019). The learning and assessment process must be clear, and everyone involved in the mentoring must understand their role and responsibilities in the assessment of the student (Karjalainen et al., 2015). Assessment of students is affected by the mentor's motivation, professionalism, interpersonal skills, and pedagogical knowledge (Kälkäjä et al., 2016; Karjalainen et al., 2015). Vae et al. (2018) mention that feedback to the student should be constructive, supportive, and summarised at the end of assessment discussions. A confidential student-mentor relationship increases the likelihood of a successful assessment (Immonen et al., 2019), while a good student-mentor relationship increases the student's courage for self-assessment (Allen & Molloy, 2017).

Collaboration between the student, mentor, and educator during practical training is important (Dimitriadou et al., 2015; Helminen, 2017; Hyvärinen et al., 2019) for enhancing a student's professional growth and learning (Immonen et al., 2019). According to previous studies, an educator's presence in assessment discussions is important (Tuomikoski et al., 2018). The student, mentor, and educator should all hold an equal position in the assessment discussion, and everyone should be afforded the opportunity to express their own position and opinion. In addition, the assessment discussion should be held in a suitable and peaceful environment with sufficient time allotted (Helminen et al., 2016). Previous research has reported that assessment documents include clear, comprehensible, and consistent language (Butler et al., 2011; Cassidy et al., 2012; Helminen, 2017), with Vae et al. (2018) stressing that carefully designed assessment tools can make the process more clear and substantial. Wu et al. (2015) previously mentioned that organisations should develop a holistic practical assessment tool with a reasonable level of validity and reliability. A crucial factor in assessing student competence is that the student is exposed to a practical environment in which they can acquire and demonstrate competence in accordance with certain assessment criteria (Helminen, 2017; Helminen et al., 2016). The comprehensive and reliable assessment of a vocational competence includes the prerequisite that competence defined to vocational requirements and the assessment criteria can be demonstrated in the workplace. Under certain, justified reasons, the competence demonstration can also be performed in another setting, for example, a virtual learning environment (Finnish National Agency for Education, 2018).

Methods and design

Study design

The presented research applied a qualitative, descriptive design that used inductive content analysis. A qualitative approach is used when there is insufficient knowledge about a certain phenomenon. Information can also be partial and/or unstructured (Kyngäs, 2020b). Research on how to assess the competence of practical nursing students in the workplace is still in its infancy, which resulted in the decision to choose the qualitative research method for this study (Kyngäs, 2020b).

Participants

A total of 28 participants were selected for the study using purposive sampling (Bowling, 2014). More specifically, eight practical nursing students, 12 mentors, and eight educators were selected from three Finnish vocational institutions, and

four social- and health care organisations that provided work-based learning environments. The students were in their final year of studies and had completed between two and four work-based learning periods. The mentors were practical nurses with 6-36 years of working experience. They had all previously worked as mentors. The mentors currently worked in home care, service housing, and institutional care. The educators had 6-30 years of working experience and all had guided students in the periods of work-based learning in the role of educator. They worked in vocational institutions that offer upper secondary vocational education in Finland. The participants were recruited for the study by the contact person of each organisation included in the study.

The number of participants was based on data saturation and information power. The information power of the sample is influenced by five factors listed by Malterud et al. (2016). These include a study aim, the specificity of the sample, the use of an established theory, quality of dialogue, as well as the strategy of the analysis. The presented data is in line with the aim of the study. The sample focuses on practical nursing students' learning and assessment of learning in the context of the workplace. The study design is based on the previous research related to the clinical learning environment in nursing students' learning and assessment. The participants had experience and knowledge about the research phenomenon, and they were able to express their perceptions in a very diverse manner. Interviews were conducted by one of the researchers (VV) who themselves has had experience in working as an educational teacher for practical nurses for eight years and is therefore able to assess the information power of the data collection and analysis based on their deep knowledge of the subject.

Data collection

The data concerning students', mentors', and educators' perceptions with competence assessment were collected through interviews. More specifically, six focus group and five pair interviews were performed. In four groups, the informants were mentors (12) and in two groups, educators (6). Each focus group had three informants. In four pair interviews, the informants were students (n=8) and in one pair interview, educators (n=2). The interviews were conducted between November 2019 and September 2020. The goal was that each interview would include three persons from one specific focus group (students, mentors, educators), but some adjustments had to be made because of cancellations due to personal reasons. The interviews were conducted either at the educational institution or in a quiet room at the workplace. Group interviews were chosen because this type of interview can provide extensive information from different sources; moreover, more data can be obtained from the interaction between participants (Polit & Beck, 2020).

Interview themes were formed on the basis of what was presented in previous literature (Finnish National Agency for Education, 2018; Immonen et al., 2019) and the study aim. The topics were: 1) content of assessment during work-based learning and competence demonstration; 2) methods used to obtain information about practical nursing students' competence; 3) environment for work-based learning and competence assessment; 4) roles of the student, mentor, and organisation; 5) aspects that increase the success of mentoring and assessment; and 6) aspects that decrease the success of mentoring and assessment. The participants provided consent for the recording of interviews, which lasted 95–151 minutes. The collected data were so rich that the results related to students' work-based learning and the assessment of their learning have been described in a previous publication (Välimaa et al., 2023).

Data analysis

Inductive content analysis was performed using the Nvivo software (version 11; Alfasoft, Göteborg, Sweden). Inductive content analysis is a systematic and objective process through which the topic of research is described at a theoretical level (Kyngäs, 2020a). The records were transcribed verbatim, after which the researchers listened to the records once and studied them through twice. A sentence or statement was selected as the unit of analysis. Every expression that was related to the research question was retrieved from the interview and reduced in the specific context without losing the original meaning. Data describing the students', mentors', and educators' perceptions yielded a total of 228, 297, and 309 codes, respectively. The codes with similar content were combined into sub-categories (n=98), and these sub-categories were further combined into categories (n=23). At the final stage of analysis, the 23 categories were grouped under three main categories. One researcher analysed the data, searching for the original expressions that correspond to the research questions and reducing and coding them. After that, she continued in collaboration with other researcher defining sub-categories, categories, and main categories.

Ethical considerations

Each stage of the presented research followed the principles of good scientific practice (Finnish National Board on Research Integrity, 2019). Permission to conduct the research was obtained from each target organisation. The participants received an email by the contact person before their interview that contained information about the study, namely, the reason why the research is being conducted, the aim for the study, and a description of the interview. The informational email also explained that taking part in the study was voluntary, all participant data would be processed anonymously, and that the results would be confidential. The participants were also given a chance to contact the

researcher if they felt this was necessary. Written informed consent about participation and recording of the interviews was obtained. The interviews were conducted at a time that was suitable for every participant. The researcher (VV) made sure not to include acquaintances or previous students in the group of participants. The material was kept in a password-protected database, which only the researcher had access to. The records and other material will be erased from the database when they are no longer relevant to the research project.

Trustworthiness and limitations

The presentation of the results followed the guidelines set out in the Standards for Reporting Qualitative Research (SRQR) reporting guidelines, which ensured transparency and credibility. Understanding about the topic was increased by including three different groups of participants in the study: students, mentors, and teachers. Data collection from mentors was carried out in four social welfare and health care organisations (home care, service housing, institutional care). Other relevant workplace settings, such as kindergartens, schools, and dental clinics, were excluded from the study. Extending the scope of research in the future to cover all settings where practical nursing students demonstrate their professional competence would be a valuable step.

Results

The inductive content analysis revealed three main categories that describe the successful assessment of practical nursing students' competence at the workplace. These main categories were: 1) easy-to-use and understandable assessment criteria as a basis for successful competence assessment; 2) student-centered competence demonstration as a basis for successful competence assessment; 3) high-quality competence assessment and the student's continuous vocational development.

Easy-to-use and understandable assessment criteria as a basis for successful competence assessment

The first main category consisted of four categories, namely, 1) assessment criteria as a basis of competence assessment, 2) facilitating the understanding and use of assessment criteria, 3) challenges understanding and using the assessment criteria, and 4) educator ensures an understanding of the assessment criteria.

According to the study participants (students, mentors, and educators), publishing the vocational competence requirements and assessment criteria in easily comprehensible language for students will promote learning and assessment at the workplace. The participants felt that it is important to integrate assessment criteria into vocational education from an early stage. However, they

perceived the broadness of assessment criteria as a challenge. Some educators mentioned that they have a self-prepared summary of the assessment criteria when visiting the workplace. Mentors and educators reported that there is also repetition in the assessment criteria. The mentors commented that the differences between the grades are very small. However, the participants in the present study considered the 1–5 assessment scale to be a good approach. Several examples of direct quotations include:

When the criteria are included in the student's mentoring from the beginning, the competence assessment is much clearer. (I4M1 = Interview no. 4, Mentor no. 1)

Sometimes I think that the mentor couldn't bear to read the whole stack of papers, and that they would like shorter and simpler assessment criteria. (I7S2 = Interview no. 7, Student no. 2)

Some students described that they had had a so-called checklist of assessment criteria which they could quickly read through when in their practical learning. Mentors and educators also voiced that this type of checklist is useful. The educators also reported that the use of keywords helps to make discussions about the assessment criteria with students more systematic. In addition to feeling that the criteria can be rather broad, students, mentors, and educators shared that the assessment criteria are unclear and difficult to understand. The educators highlighted that the assessment criteria use concepts that are challenging for students and mentors to comprehend; there were times when students – especially those enrolled in their first work-based learning period – faced challenges in understanding the assessment criteria. The mentors also felt that the students had difficulties in understanding the assessment criteria and applying them in practice. Students, mentors, and educators highlighted that it is the educator's task to clarify the assessment criteria for both the student and the mentor. The educators shared the following:

I have made myself an abridged version that says that this includes these things and this includes these, et cetera (I9E1 = Interview no. 9, Educator no. 1)

I go through the criteria every time I visit the workplace. Point by point, what involved [in this]. (I9E1)

Student-centered competence demonstration as a basis for successful competence assessment

The second main category covered several distinct aspects, namely, 1) environment of competence demonstration in accordance with the assessment criteria, 2) goal-oriented preparation for the competence demonstration, 3) student mentoring prepares the student for the competence demonstration, 4) start of the competence demonstration once the student has accumulated sufficient competence, 5) assessor of the competence demonstration, 6) variety in the length

of the competence demonstration, 7) creating a supportive atmosphere for the student during the competence demonstration, 8) assessor–student teamwork, 9) ensuring occupational and patient safety, and 10) assessment methods used during the competence demonstration.

Mentors and educators reported that the competence demonstration should be performed in a workplace where the student has the opportunity to demonstrate their competence according to the assessment criteria. The students and educators reported that any aspects of the assessment criteria which cannot be sufficiently organised at the workplace should be demonstrated, for example, by simulation in a vocational institution. However, the educators mentioned that implementing a competence demonstration at a vocational institution is resource-intensive.

We don't have the kinds of customers with whom a student would have the opportunity to show such a wide range of competence. (I2M2)

The participants emphasised that preparing for the vocational competence demonstration in advance is important. Mentors and educators shared that it is beneficial for the mentor and student to discuss the student's goal, as well as what competences they are supposed to demonstrate, prior to the competence demonstration. The mentors also stated that they usually discuss the grade that they have chosen for the competence demonstration with the student. The participants voiced that the student is gradually encouraged to work more independently when the competence demonstration is on the horizon; furthermore, the mentor is responsible for making sure that the student is ready for the competence demonstration before starting the assessment. The mentors mentioned situations in which the time of the vocational competence demonstration had been postponed or the demonstration had not been started at all because the student had not accumulated sufficient competence. Mentors and educators also shared descriptions of instances in which the student had quickly embraced new knowledge or had previous work experience and had been able to schedule the vocational competence demonstration earlier than planned. The educators felt that it was important to tentatively plan a time for the competence demonstration together with the student and mentor when they visit the workplace in the middle of the work-based learning period. The participants reported that – in most instances – the competence demonstration is planned and assessed by the student's named mentor. Nevertheless, the student and mentors elaborated that a professional who is not the student's named mentor can also act as an assessor. However, participants highlighted that a relative or friend of the student cannot act as an assessor. At times, there had been two recipients of the demonstration and two assessors of the student's competence. The participants

felt that this enhanced the quality of the assessment. Examples of direct quotations include:

Before the competence demonstration, I will discuss the goals with the student. If the student wants a good grade, he/she should work according to that level. (I4M1)

Let's have a discussion with the student [...] when they have a competence demonstration in this week or next week, they will already be working independently. (I2M2)

Even before the competence demonstration, it is necessary to assess if the student is ready to have the demonstration. Does the student have sufficient competence? (I9E2)

I think it is good that the student has two assessors. One may notice something that the other misses. They also support each other. (I4M3)

The participants reported that the length of the competence demonstration is planned on an individual basis, with the length varying for different institutions and for different students. Most of the provided descriptions highlighted that 3–5 days were required for the competence demonstration. The students also mentioned that the competence demonstration could last seven days at times, while educators reported a duration of between 1.5 and two weeks for the competence demonstration. An educator described the process as follows:

The assessors should have the feeling that they have been able to comprehensively assess the student's competence, and the student should have the feeling that he/she has been able to demonstrate his/her competence sufficiently. That's enough. (I9E1)

Students and mentors felt that each student generally acts the same way during the competence demonstration as they have throughout the work-based learning period. The students reported that their mentor observes their work throughout the entire competence demonstration. The mentors described that they work as a team with the student during the competence demonstration. They mentioned that it is better if students treat familiar patients during competence demonstration and focus on specific patients. Students did not experience the competence demonstration as an exam situation. Nevertheless, both students and mentors described that the students felt nervous about the competence demonstration. The students added that the competence demonstration may even be stressful for the mentor. The participants reported that the student is allowed to ask for advice during the competence demonstration, as well as that the student may also receive certain instructions during the competence demonstration. This is important in ensuring occupational and patient safety. The mentors expressed that situations in which a student needs to be advised and/or asks for help will affect the competence assessment. The mentors also added that situations in which the student is tasked with something that is new to them and/or they have not been able to practice before should not have a

negative effect on the assessment, but rather be taken into account when determining a grade. Both mentors and educators highlighted that the assessor needs to suspend the competence demonstration if patient safety is compromised. The participants discussed these aspects of the competence demonstration as follows:

It is not the intention to take care of the whole group [...] all patients [...] the student would be completely panicked. (I4M2)

Let's work together side by side [...] (I2M2)

The competence demonstration was not an exam situation [...] I was working and the assessor was following [me]. (I6S1)

Three bad mistakes related to patient safety happened at the beginning of the competence demonstration, the competence demonstration was suspended. (I1M2)

Participants reported that the assessment methods used during competence demonstrations were the observation of a student's activities, asking the student questions, and discussing with the student. They reported that an assessor can get plenty of information about a student's professional skills by observing the student, while asking questions provides the assessor with information about the student's theoretical knowledge. Mentors described that a student justifies their decisions if they have theoretical knowledge, and also knows how to integrate their knowledge with practical work. Students mentioned that some assessors ask for the reasoning behind their decisions during a competence demonstration, while some hardly ask about the reasoning at all. The participants considered it is important for the student and mentor to discuss the theory underlying goals that are written in the vocational requirements and assessment criteria, but that cannot be shown during the competence demonstration. They reported that different written assignments and functional tasks related to work-based learning can be taken into account in the competence assessment. Students also pondered whether it would be good to involve the customer perspective and customer feedback in the assessment of a student's vocational competence. The following direct quotations from the interview highlight this aspect:

In the assessment, you could ask the customer, if possible, how the student has worked. (I6S1)

[...] the customer in the wheelchair said that a 5 [grade] should be given, she knows her job and is a good student. (I6S1)

High-quality competence assessment and the student's continuous vocational development

The third main category consisted of the following nine categories: 1) preparing for the competence assessment; 2) date of the competence assessment discussion;

3) duration of the competence assessment discussion; 4) location of the competence assessment discussion; 5) present at the competence assessment discussion; 6) atmosphere of the competence assessment discussion; 7) fair and individual assessment of student competence; 8) student's self-assessment; and 9) deciding on the grade of vocational competence.

At the end of the competence demonstration, the assessment of competence takes place during an assessment discussion. The mentors felt that it is important that both the student and the assessor prepare for the assessment in advance by thinking about the grade and the justifications for the grade based on the competence criteria. Mentors and educators reported that the assessment of competence should take place as soon as possible after the completion of the competence demonstration, preferably within a week or two. The participants perceived that 1–1.5 hours should be set aside for the competence assessment discussion. The mentors added that the discussion should last at least half an hour. Considering their other work, the mentors thought that the assessment discussion should not take longer than one hour. The participants agreed that the most pleasant type of discussion was one that was performed face-to-face in the workplace. They added that the room in which the competence assessment discussion takes place should be quiet and the discussion should progress without interruption. The educators reported that the assessment discussion is sometimes performed over the phone due to reasons such as a long distance between the vocational institution (where the educator works) and the workplace. The participants emphasised that both the educator and assessor should be present at the assessment discussion since they are responsible for assessing the student's competence. This study revealed that assessment discussions are conducted in slightly different ways by different vocational institutions and different educators. At some vocational institutions the student is present in the assessment discussion all of the time, while at others the student leaves the assessment when the assessors are deciding on a grade; moreover, in some cases the assessment discussion is held separately between the mentor and the educator, whereas in other cases the discussion is held between the student and the educator. This was expressed in the following quotations:

I thought in advance... about what grade I would give. (I2M2)

I think within a week, because after that things start to be forgotten. (I9E1)

We always have an hour. An hour is a suitable time. (I7S2)

A place where the assessment can be carried out in peace. The most important thing is that there aren't external distractions. (I10E2)

The student is not present at the assessment discussion. (I11E1)

When the educator is present at the assessment, the student's competence is assessed according to the criteria. The educator reports her point of view, and I report mine. (I4M3)

The students had good experiences about the atmosphere in competence assessment discussions, describing it as friendly and open. The students felt that a good atmosphere meant that the student, mentor, and educator were on an equal footing in the assessment discussion. The mentors mentioned that the assessment discussion should not be treated as an interrogation situation. The students expressed a desire for feedback, for instance, suggestions for developing the student's skills, but mentioned that any feedback should be provided in a constructive and nice way so that the student would not perceive it as a critique of their character. The educators also emphasised that the assessment should not concern the student's personality. The students appreciated competence assessments that were individual and included justification for any feedback. The mentors felt that each student should be afforded equal treatment during the assessment. These aspects are demonstrated in the following direct quotations:

If there is something negative, it should be discussed constructively. (I7S1)

Competence is assessed, not the personality. (I9E1)

You cannot demand more competence from a native Finn because her native language is Finnish. (I1M1)

Students and educators both reported that each student conducts a self-assessment of their vocational competence. According to the participants, a student's self-assessment is carried out slightly differently by different institutions and/or educators. Some of the students had conducted self-assessments that were both verbal and numerical, while other students had performed self-assessments that were only verbal. Some of the students reported that they had already filled in a written self-assessment prior to the competence assessment discussion, while one student mentioned that she had not completed a self-assessment during the competence assessment process. If the student was not present during the competence assessment discussion, the self-assessment would be performed with the educator at the vocational institution. Educators mentioned that the student should have the opportunity for self-assessment, but the self-assessment should not affect their grade. Participants reported that the assessor/assessors and the educator always decide the grade. Students experienced the self-assessment, especially numerical self-assessments, to be difficult to perform. This aspect is demonstrated in the following direct quotation:

It's hard to give yourself a number. (I7S2)

The students reported that the mentor/assessor considered the entire work-based learning period, not only what was shown during the vocational competence demonstration, when determining a final grade. The mentors also described how they assess the student's actions throughout the mentoring period when deciding on which grade to give them. The mentors and educators emphasised that, for example, the assessment of care procedures that cannot be shown during the competence demonstration – but which the student has demonstrated earlier in the work-based learning period – can be taken into account during the assessment of competence. Some of the educators believed that only the activities that were explicitly shown during the competence demonstration should be considered when assessing a student's level of competence; in this case, there would be no danger of confusing learning assessment with competence assessment. These differences in opinion are shown in the following direct quotations:

In such a situation, at least we have been flexible in the competence demonstration. If you think, for example, about the treatment of a dying patient, it may have been demonstrated before the scheduled competence demonstration. (I10E2)

It should be so that we assess what has been shown during the competence demonstration. (I9E2)

Mentors and educators reported experiences in which a student's competence demonstration had to be rejected. Such situations usually involved a risk to patient safety or occupational safety. Educators emphasised that it is important to determine whether the student has accumulated sufficient competence to undergo the demonstration before beginning the process of assessing competence. This approach prevents certain instances in which the competence demonstration is rejected. Participants expressed that the 1–5 assessment scale, which came into force with vocational reforms in Finland in 2018, is a good approach when assessing competence. Students and educators mentioned that the assessment should be reviewed if the student disputes the grade he/she received. This was highlighted in the following quotation:

The student disputed the grade. What we did was that we held the assessment discussion again, discussed all the criteria, and ended up with the same grade. (I11E3)

Discussion

The aim of this study was to describe practical nursing students', mentors', and educators' experiences and perceptions of vocational competence assessments at the workplace. The participants reported that the vocational competence requirements and assessment criteria developed by the Finnish National Agency for

Education (2023) play a vital role in work-based learning and the assessment of learning and competence. These criteria guide the entire learning and assessment process and should be integrated into vocational education from the beginning. Previous studies have described how assessment documents and criteria are sometimes written in ambiguous language (Butler et al., 2011; Helminen, 2017). For instance, the mentors who participated in the Cassidy et al. (2012) study mentioned that the language used in assessment criteria is sprawling, verbose, and very confusing. According to research by Fahy et al. (2011), students and mentors feel that the assessment form should clearly describe which essential concepts each student should know. Participants in the present study perceived the vocational competence assessment criteria as overly broad and difficult to understand. Educators reported that students, especially those participating in work-based learning for the first time, have challenges understanding the assessment criteria and applying them in practice. In their opinion, the assessment criteria include concepts that are difficult for students and mentors to understand. The broad scope of the assessment criteria has resulted in vocational institutions publishing various summaries and checklists to highlight the essential aspects of vocational competence and ensure that students, mentors, and educators remember the key points. The mentors also experienced that a student's assessment was hampered by the miniscule differences in assessment criteria between different grade scales. Cassidy et al. (2012) stated that flexible competence requirements allow for a subjective perspective. This may lead to mentors paying attention to different issues in their assessment. For the competence assessment to be fair and equitable, the assessment criteria must be formulated in a way that they are clearly understood by students and educators from different workplaces and cannot be interpreted differently during the assessment of a student's competence. Helminen (2017) highlighted the need for national assessment criteria in nursing education. In the universities of applied sciences, there are many differences between institutions in the curriculum for nurses and the assessment criteria for the clinical learning environment. The same vocational competence requirements and assessment criteria are used in the practical nursing education of Finnish secondary degree at every vocational institution. In August 2024, the new qualification requirements have entered into force to Vocational Qualification in Social and Health Care. With the reform all vocational units as well as common units have unified assessment criteria. Vocational competence requirements have also been modified. After some time, it would be good for further research to find out how these new vocational competence requirements and assessment criteria are perceived by students, mentors, and educators. (Finnish National Agency for Education, 2023; Qualification Requirements Vocational Qualification in Social and Health Care, 2021).

The mentors and educators who participated in the present study emphasised that students should be directed from the vocational institution to workplaces where they can learn and demonstrate the competences mentioned in the vocational competence requirements. As the vocational competence requirements and assessment criteria are very broad, the student often fails to demonstrate competence in some of the work tasks mentioned in the vocational competence requirements. The participating students and educators felt that the demonstration of vocational competence in these tasks should be organised by the vocational institution, for example, via simulation. However, the educators mentioned that there was a shortage of resources to organise such simulations.

According to Helminen et al. (2017), it would be helpful for mentors to also receive some feedback on a student's competence from colleagues before conducting a student assessment. The assessment of vocational competence must be based on the observation and assessment of a student's competence during the competence demonstration. For justified reasons, the student can also demonstrate their competence in other ways (Finnish National Agency for Education, 2018). Participants in the present study expressed that the mentor/assessor can assess the student's competence even before the competence demonstration, for example, in relation to care procedures that the student has practised at the workplace but cannot (perhaps for practical reasons) demonstrate during the competence demonstration. However, some educators believe that the competence assessment should only take into account the activities performed during the vocational competence demonstration.

A student's work-based learning finishes with the competence demonstration, during which the student demonstrates their competence in matters mentioned in the vocational competence requirements and assessment criteria. The duration of the competence demonstration changes from student to student, as well as according to the vocational unit. However, the competence demonstration must be long enough that the assessors can reliably assess the student's competence (Finnish National Agency for Education, 2018). The students did not experience the competence demonstration as an exam situation, even though the mentor was with them all of the time to observe their work. The participants emphasised that the student has the right to ask for advice, and the assessor is allowed to guide the student during the competence demonstration, to ensure occupational and patient safety.

Participants in the present study reported that the methods employed to assess a student's vocational competence were the observation of the student's work, assessment of written assignments and functional tasks, and asking the student questions. However, the students expressed that they felt uncomfortable if the mentor asked questions while the patient was present (Arkan et al., 2018). The interviewed students raised the idea that the customer perspective and customer

feedback should be systematically included in the competence assessment. On the other hand, Arkan et al. (2018) point out the challenges in the attitudes of patients and relatives towards students.

At the end of the competence demonstration, the assessment of the student's vocational competence takes place during an assessment discussion. The participants reported that a quiet and undisturbed room should be provided for the competence assessment discussion. The mentors and educators reported that it is important for the assessment of the student's competence to take place within 1–2 weeks of the competence demonstration. The participants also stated that it was most pleasant when the assessment discussion was performed at the workplace while the educator was present. Helminen (2017) has published similar results about the student's competence assessment. The data for the study were collected before the Covid-19 pandemic, which has significantly increased students', mentors', and educators' skills in virtual cooperation. As such, online tools may be more often used in the assessment discussion than before the pandemic. The students reported that a good atmosphere for the assessment discussion meant that the student, mentor, and educator are all at an equal position. This is important because the assessment can sometimes cause anxiety among students (Arkan et al., 2018). According to the students and educators, the student's self-assessment varies slightly between different vocational institutions and different educators. The students perceived the self-assessment to be challenging, especially the numerical self-assessment. However, self-assessments are an important part of the assessment process (Helminen et al., 2016). A good student-mentor relationship, which fosters trust, promotes a successful assessment (Immonen et al., 2019) and increases the student's courage for self-assessment (Allen & Molloy, 2017).

There was a degree of variation in terms of how the assessment discussion is conducted at different vocational institutions, that is, whether the student was present throughout the assessment discussion, present part of the time, or not present at the assessment discussion. According to the participants, about one hour should be set aside for the assessment discussion. In a study by Butler et al. (2011) only 10% of mentors reported having spent more than 45 minutes on the final assessment. In the present study, participants believed that endangering customer and/or occupational safety should lead to the rejection of the competence demonstration. For this reason, it is important to determine whether the student is ready for the competence demonstration to ensure patient safety and avoid the unnecessary rejection of a competence demonstration.

Conclusions

A successful vocational competence assessment is equal, fair, individual, and based on vocational requirements and assessment criteria. It is important to integrate vocational competence requirements into vocational education from the onset of learning. Educators have the important task of clarifying these requirements and assessment criteria to both the student and mentor/assessor. Students must be able to demonstrate their competence at the workplace according to vocational competence requirements. The competence demonstration must be planned and carried out based on the student's individual characteristics. Furthermore, the competence demonstration should be supplemented by simulations, written tasks, or discussions with the student about the theoretical underpinnings that are included in the vocational competence requirements but cannot be shown during the competence demonstration. A supportive, open, and friendly atmosphere, both during the competence demonstration and the competence assessment discussion, contributes to the successful demonstration of competence and its assessment.

The results of this study can be used to develop the assessment of practical nursing students' competence at the workplace. Because only limited research exists on the assessment of practical nursing students, more empirical evidence from different organisations and settings is needed.

Acknowledgements

We would like to sincerely thank all of the students, mentors, and educators who participated in this study.

Conflict of interest

The authors declare no conflicts of interest.

Notes on contributors

Virpi Välimaa is a doctoral student in the Doctoral Programme of Health Sciences at University of Oulu, Finland. Her research interest is nursing education, especially practical nurses' education and students' learning, competence, and assessment at the workplace. She is a senior lecturer at Vaasa University of Applied Sciences.

Anna-Maria Tuomikoski is an associate professor at Health Sciences and Technology Unit in University of Oulu, Finland. She is a Director of nursing

competence at the North Ostrobothnia Wellbeing Services County, Oulu. Her research interest is nursing competence and nursing education, especially nurses' education and clinical practice.

Jonna Juntunen is a doctoral student in the Doctoral Programme of Health Sciences at University of Oulu, Finland. Her research interest is healthcare education and competence, especially healthcare students' mentoring and learning in clinical practice. She is a university teacher at University of Oulu.

Kristina Mikkonen is a full professor at Health Sciences and Technology Unit in University of Oulu, Finland. She is leading HealthEduCom-Lab focusing on research in healthcare education and competence.

References

- Allen, L., & Molloy, E. (2017). The influence of a preceptor-student 'Daily Feedback Tool' on clinical feedback practices in nursing education: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 49, 57–62.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.009>
- Arkan, B., Ordin, Y., & Yılmaz, D. (2018). Undergraduate nursing students' experience related to their clinical learning environment and factors affecting to their clinical learning process. *Nurse Education in Practice*, 29, 127–132. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.12.005>
- Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services* (4th ed.). Open University Press.
- Butler, M. P., Cassidy, I., Quillinan, B., Fahy, A., Bradshaw, C., Tuohy, D., O'Connor, M., Mc Namara, M. C., Egan, G., & Tierney, C. (2011). Competency assessment methods – Tool and processes: A survey of nurse preceptors in Ireland. *Nurse Education in Practice*, 11(5), 298–303.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.01.006>
- Cassidy, I., Butler, M. Pat., Quillinan, B., Egan, G., Mc Namara, M. C., Tuohy, D., Bradshaw, C., Fahy, A., Connor, M. O., & Tierney, C. (2012). Preceptors' views of assessing nursing students using a competency based approach. *Nurse Education in Practice*, 12(6), 346–351.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.04.006>
- Dimitriadou, M., Papastavrou, E., Efstathiou, G., & Theodorou, M. (2015). Baccalaureate nursing students' perceptions of learning and supervision in the clinical environment. *Nursing and Health Sciences*, 17(2), 236–242.
<https://doi.org/10.1111/nhs.12174>
- Fahy, A., Tuohy, D., McNamara, M. C., Butler, M. P., Cassidy, I., & Bradshaw, C. (2011). Evaluating clinical competence assessment. *Nursing Standard*, 25(50), 42–48. <https://doi.org/10.7748/ns2011.08.25.50.42.c8656>
- Finnish National Agency for Education. (n.d.-a). *Arviointisanasto opettajille* [Assessment vocabulary for teachers]. Retrieved September 24, 2024, from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille#:~:text=Arviointi%20on%20lukiokoulutuksen%20ja%20oppimis en%20oleellinen%20osa.%20Najat%20Ouakrim-Soivion%20ja#:~:text=Arviointi%20on%20lukiokoulutuksen%20ja%20oppi misen%20oleellinen%20osa.%20Najat%20Ouakrim-Soivion%20ja>

- Finnish National Agency for Education. (n.d.-b). *Opetushallinnon sanasto* [Vocabulary of educational administration]. Retrieved September 24, 2024, from [http://www03.oph.fi/sanasto/listaakaikki_s.asp#:~:text=asetus%20opetus-20ja%20kulttuuriministeri%C3%B6st%C3%A4%20\(310/2010\)%20Decree%20on%20the%20Ministry%20of](http://www03.oph.fi/sanasto/listaakaikki_s.asp#:~:text=asetus%20opetus-20ja%20kulttuuriministeri%C3%B6st%C3%A4%20(310/2010)%20Decree%20on%20the%20Ministry%20of)
- Finnish National Agency for Education. (2018). *Näytöt ja osaamisen arviointi* [Competence demonstrations and assessment of competence]. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9196947>
- Finnish National Agency for Education. (2023, December 20). *Vocational qualification in social and health care*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinenperustutkinto/8531450/tiedot>
- Finnish National Agency for Education. (2024, May 7). *Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammatillisessa koulutuksessa* [Identification and recognition of prior learning in vocational education and training]. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9254070>
- Finnish National Board on Research Integrity. (2019). *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland*. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ethical_review_in_human_sciences_2020.pdf
- Helminen, K. (2017). *Nursing students' final assessment in clinical practice. Perceptions of teachers, students and mentors* [Doctoral dissertation, University of Eastern Finland]. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/17854/urn_isbn_978-952-61-2420-9.pdf
- Helminen, K., Coco, K., Johnson, M., Turunen, H., & Tossavainen, K. (2016). Summative assessment of clinical practice of student nurses: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 53, 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.09.014>
- Hyvärinen, N., Palonen, M., & Åstedt-Kurki, P. (2019). Ohjattu harjoittelu opiskelijamoduulissa: hoitajien kokemuksia hoitoalan opiskelijoiden ohjaamisesta ja oppimisesta [Nursing training in the clinical education ward: Nurses' experiences in counselling nursing students and their learning]. *Hoitotiede*, 31(1), 16–27. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201911296453>
- Immonen, K., Oikarainen, A., Tomietto, M., Kääriäinen, M., Tuomikoski, A.-M., Kaučič, B. M., Filej, B., Riklikiene, O., Flores Vizcaya-Moreno, M., Perez-Cañaveras, R. M., De Raeve, P., & Mikkonen, K. (2019). Assessment of

- nursing students' competence in clinical practice: A systematic review of reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 100, 103414.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.103414>
- Kälkäjä, M., Ruotsalainen, M., Sivonen, P., Tuomikoski, A.-M., Vehkaperä, A., & Kääriäinen, M. (2016). Opiskelijaohjauskäytännöt, -resurssit ja ohjaajat terveysalalla: Opiskelijaohjaajien näkökulma [Student counselling practices, resources and mentors in the health industry: A student mentor's view]. *Hoitotiede*, 28(3), 229–242.
- Karjalainen, T., Ruotsalainen, T., Sivonen, P., Tuomikoski, A.-M., Huhtala, S., & Kääriäinen, M. (2015). Opiskelijaohjaajien arviot omasta opiskelijaohjausosaamisestaan [Mentors' assessment of their competence in mentoring]. *Hoitotiede*, 27(3), 183–198.
- Kibble, J. D. (2017). Best practices in summative assessment. *Advances in Physiology Education*, 41(1), 110–119.
<https://doi.org/10.1152/advan.00116.2016>
- Kyngäs, H. (2020a). Inductive content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.), *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 13–21). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6>
- Kyngäs, H. (2020b). Qualitative research and content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.), *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 3–11). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6>
- Lähteenmäki, T. (n.d.). Näytöt ja osaamisen arviointi [Competence demonstrations and assessment of competence]. Retrieved September 24, 2024, from <https://peda.net/p/tanja.lahtenmaki%40eduko.fi/sosiaali-ja-terveys2/to2/teo-jakson-prosessi/n%C3%A4yt%C3%B6n-arviointi/n%C3%A4yt%C3%B6t#:~:text=Alla%20opetushallituksen%20n%C3%A4yt%C3%B6t%20ja%20osaamisen%20arviointi%20opas,%20jossa%20laajalti%20lis%C3%A4tietoa>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760.
<https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Ministry of Education and Culture, & Finnish National Agency for Education. (2023). *Finnish VET in a nutshell: Education in Finland*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish%20VET%20in%20a%20nutshell_2023.pdf
- Oosterom, N., Floren, L. C., ten Cate, O., & Westerveld, H. E. (2019). A review of interprofessional training wards: Enhancing student learning and patient outcomes. *Medical Teacher*, 41(5), 547–554.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1503410>

- Pitkänen, S., Kääriäinen, M., Oikarainen, A., Tuomikoski, A.-M., Elo, S., Ruotsalainen, H., Saarikoski, M., Kärsämänoja, T., & Mikkonen, K. (2018). Healthcare students' evaluation of the clinical learning environment and supervision: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 62, 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.005>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2020). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (11th ed.). Wolters Kluwer.
- Ruuskanen, S., Koota, E., Timonen, L., Haapa, T., Lääperi, M., Kääriäinen, M., & Meretoja, R. (2018). Ohjaajakoulutusintervention vaikutus opiskelijaohjaajien itsearvioituun ohjausosaamiseen yliopistosairaalassa [Impact of educational intervention to mentors competence in mentoring students at the university hospital]. *Hoitotiede*, 30(3), 191–202.
- Tuomikoski, A.-M., Ruotsalainen, H., Mikkonen, K., Miettunen, J., & Kääriäinen, M. (2018). The competence of nurse mentors in mentoring students in clinical practice: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.008>
- Vae, K. J. U., Engström, M., Mårtensson, G., & Löfmark, A. (2018). Nursing students' and preceptors' experience of assessment during clinical practice: A multilevel repeated-interview study of student–preceptor dyads. *Nurse Education in Practice*, 30, 13–19. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.014>
- Wu, X. V., Enskär, K., Lee, C. C. S., & Wang, W. (2015). A systematic review of clinical assessment for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 35(2), 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.016>



Arbeidstakere i varig tilrettelagt arbeid (VTA): En dokumentanalyse av arbeidsinkluderingsbedrifters mål og planer for læring

Workers in permanent adapted employment (PAE):
A document analysis of vocational rehabilitation agencies'
goals and plans for learning

Gry Fossan

Universitetet i Agder, Norge

(gry.fossan@uia.no)

Abstract

The study examines the goals and plans of Vocational Rehabilitation Companies (VRC) related to learning for their employees receiving permanent disability benefit and employed in the the Active Labour Market Programme: Permanent Adapted Employment (PAE). The study is an analysis of ten documents (funding proposals) that describe the implementation of PAE, obtained from ten different VRCs. The findings show that the employees in PAE have opportunities to enhance their formal and informal qualifications. The companies use the curriculum framework for vocational education as a guideline in the training of work-related skills that can lead to formal qualification, such as a certificate of competence or apprenticeship certificate. In this manner, PAE can be understood as an extension of the formal education system. The documents also show that the companies offer learning content that aligns with the demands of working life and the underlying democratic principles in the Norwegian employment model. In addition, they provide opportunities for learning and experiences that can contribute to improving the employees' life skills. The findings are discussed in light of Dewey's perspectives on learning and education.

Keywords: vocational education and training, disability, workplace learning, Dewey, supported-, customised- and sheltered employment



Innledning

I takt med at flere unge i Norge får uføretrygd (Bragstad, 2023), stiger behovet for effektive arbeidsmarkedstiltak som styrker arbeidsdeltakelsen blant personer som har nedsatt funksjonsevne, og som står utenfor arbeidslivet. Denne tanken er i tråd med FN-konvensjonen om rettighetene for personer med nedsatt funksjonsevne (2006) og norsk arbeidsmarkedspolitik (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s. 25–26; Meld.st. 8, 2022–2023, s. 84). Ved siden av helseutfordringer er manglende kompetanse og utdanning pekt på som årsaker til at stadig flere står utenfor arbeidslivet (Riksrevisjonen, 2024, s. 8). Derfor blir utdanning og kvalifisering ansett som sentrale tiltak for å redusere ulikheter og øke arbeidsdeltakelse (NOU 2019:7, s. 181–212) hos personer med nedsatt funksjonsevne (Bliksvær, 2018).

Denne artikkelen retter blikket på yrkesutdanning, læring og utvikling i arbeidslivet for uføre arbeidstakere i arbeidsmarkedstiltaket Varig tilrettelagt arbeid (VTA). Tiltaket er et av mange som Nav (Arbeids- og velferdsetaten) tildeler sine brukere for å styrke deres muligheter til å arbeide (Nav, 2013). VTA skiller seg fra andre arbeidsmarkedstiltak ved at deltakerne blir formelt ansatt av en av de 320 arbeidsinkluderingsbedriftene i Norge (Gjertsen, 2021a) i tråd med arbeidsmiljøloven. Heretter vil deltakerne i VTA-tiltaket derfor bli referert til som *arbeidstakere*. Arbeidstakerne er en sammensatt gruppe som består av personer med diagnoser som psykisk utviklingshemming eller andre kognitive funksjonsnedsettelse, atferdsforstyrrelser, psykiske lidelser, ruslidelser eller muskel- og skjelettlidelser (Econ Pöyry, 2011, s. 48; Olsen et al., 2021; Spjelkavik et al., 2012, s. 30–31). Felles for dem er at de har fått konstatert varig nedsatt inntektsevne, mottar uføretrygd eller vil få dette snarlig (Tiltaksforskriften, 2015). Selv om arbeidstakerne i VTA mottar uføretrygd, får de også lønn etter tariffavtale (VTA-overenskomsten, 2022–2024). Arbeidsinkluderingsbedriftene er tett knyttet til Nav, som tildeler den enkelte bedriften tilskudd etter antall VTA-plasser og godkjenner bedriftene for leveranse av VTA (Nav, 2013; Tiltaksforskriften, 2015, § 14-5). Nav (2019) har tydelige forventninger til at arbeidsinkluderingsbedriftene skal gi arbeidstakerne tilrettelagt arbeid som styrker mulighetene deres for læring, utvikling og kvalifisering. VTA blir definert som et skjermet tiltak utenfor det ordinære arbeidsmarkedet (NOU 2012:6, s. 19), men i tillegg til å jobbe innad i bedriften har arbeidstakerne mulighet til å arbeide i en ordinær bedrift eller veksle mellom disse (Nav, 2019). Nav skriver at formålet med utprøving på andre arbeidsplasser er overgang til ordinært arbeid. I intervjuer Garrels og Sigstad (2019) gjorde med arbeidstakere i VTA om hva som motiverte dem i deres arbeid, trakk arbeidstakerne frem viktigheten av å føle seg kompetent på jobb og opplevelsen av og forventningen om å mestre arbeidsoppgavene. Studien indikerer også at deltakerne anså VTA

som et springbrett til nye karrieremuligheter i det ordinære arbeidslivet, i tråd med Navs formål.

For å bli godkjent leverandør av VTA, må bedriften utarbeide en løsningsbeskrivelse som gir Nav oversikt over hvordan de forholder seg til kravene, og beskriver hvordan bedriften planlegger, organiserer og gjennomfører VTA-leveransen. Det er ikke tidligere forsket på det planlagte læringsinnholdet i disse løsningsbeskrivelsene. Derfor vet vi lite om hva arbeidsinkluderingsbedrifter legger vekt på i sine planer om å legge til rette for læring og utdanning for sine arbeidstakere. Selv om arbeidsplassen blir sett på som den viktigste læringsarenaen for voksnes læring (Filstad, 2022, s. 55) og et sted som gir mulighet for å få fylt grunnleggende psykologiske behov for kompetanse (Deci et al., 2017; Hetland & Hetland, 2021), finnes det svært lite forskning på arbeidslivet til personer med funksjonsnedsettelse som har tilretteleggingsbehov over tid (Ellenkamp et al., 2016). Det kan argumenteres for at når arbeidstakere har tilretteleggingsbehov, vil det være desto viktigere å undersøke hvilke mål arbeidsgivere har for deres læring og hvilke planer som legges for å nå dem. Tidligere gjennomgang av forskning på opplæringsprogrammene for arbeidstakere med større tilretteleggingsbehov understreker behovet for ytterligere forskning (Bartram & Cavanagh, 2019; Ellenkamp et al., 2016).

Mange studier har funnet at grunnleggende jobbferdigheter, sosial kompetanse, selvstendighet og livsmestringsferdigheter er viktig for at personer med funksjonsnedsettelse skal lykkes i overgangen fra å være elev til å bli arbeidstaker (Mazzotti et al., 2020; Taylor et al., 2023; Test et al., 2009; Wehman et al., 2015). Den rådende oppfatning på forskningsfeltet er at den beste måten å tilegne seg disse ferdighetene på er å lære gjennom observasjon og deltakelse på en arbeidsplass og at denne tilnærmingen øker muligheten for overgang til arbeidslivet (Ineland et al., 2021; Kuczera & Jeon, 2019). I sammenheng med yrkesutdanning kan dette føre til utvikling av nye ferdigheter og kvalifisering (Kuczera & Jeon, 2019)

Det er imidlertid en klar begrensning med tidligere forskning på området at den i stor grad legger vekt på rettigheter, tiltak, metodikk og suksessfaktorer for gode overganger til arbeidslivet. Ensidig oppmerksomhet på overgangene kan kritiseres for å være et for kortsiktig perspektiv (Trainor et al., 2020). Dersom målet om varig tilknytning til arbeidslivet skal undersøkes, bør også arbeidsinnsatsen og forskningen rette blikket mot hva som holder arbeidstakere med funksjonsnedsettelse i arbeid over tid (Garrels & Sigstad, 2021). Det er en stor utfordring at tidligere forskning heller ikke tar høyde for at disse arbeidstakerne, selv om de har tilretteleggingsbehov over tid, også skal ha mulighet til kompetanse- og karriereutvikling i sitt arbeidsliv. På denne måten kan forskningen bidra til at det tegnes et bilde av at personer med funksjonsnedsettelse kun kan sette seg mål om å få og beholde et arbeid, og at de

ikke kan forvente samme mulighet for faglig og personlig utvikling som andre arbeidstakere.

En rekke forskningsprosjekter fra Australia har imidlertid bidratt til å belyse hvordan arbeidsplassen og arbeidsgivere kan støtte læring, karriereutvikling og yrkesutdanning hos arbeidstakere med større tilretteleggingsbehov (Bartram & Cavanagh, 2019; Bartram et al., 2021; Bartram et al., 2018; Cavanagh et al., 2017; Cavanagh et al., 2019; Flower et al., 2019; Meacham et al., 2018; Meacham et al., 2017a, 2017b). Disse studiene omfatter både tilrettelagte og alminnelige arbeidsplasser. Til sammen viser forskningsprosjektene viktigheten av at arbeidstakerne får veiledning, opplæring og tilrettelegging på sine arbeidsplasser som kan bidra til at de opplever høyere livskvalitet, selvtillit og ønske om karriereutvikling.

Formålet med denne studien er å bidra til forskning på et område som det i dag mangler kunnskap om, ved å undersøke læringen som er tilgjengelig for arbeidstakere som har tilretteleggingsbehov over tid. Hvordan bedriftene planlegger, organiserer sitt arbeid og støtter sine arbeidstakere, vil kunne ha innvirkning på arbeidstakernes mestring og utvikling (Meacham et al., 2017a). Med hensyn til at ansettelse i VTA er en av de sentrale arbeidsmulighetene som presenteres for uføre (Tøssebro & Olsen, 2020), brukes følgende forsknings-spørsmål til å belyse hvilken læring de får i kraft av å være arbeidstakere i arbeidsinkluderingsbedrifter: *Hvilke mål og planer har arbeidsinkluderingsbedrifter for læringen til sine arbeidstakere i varig tilrettelagt arbeid (VTA)?*

Teoretisk perspektiv

John Deweys (1859–1952) arbeid har inspirert og preget psykologi, filosofi og pedagogikk siden det ble skrevet. Selv om han utviklet filosofien sin på tidlig 1900-tallet, kan fortsatt erfaringer og ideer høstes fra hans arbeid, fordi samfunnet står overfor lignende store utfordringer som da hans pragmatiske filosofi oppstod (Garrison et al., 2012). En annen likhet er optimismen om at mennesker kan forbedre verden gjennom tenkning og handlinger (Elkjær, 2022, s. 118). Elkjær (2022, s. 96) påpeker at Deweys tenkning har stor påvirkning på nyere organisasjonsforskning og derfor er den svært relevant for perspektiver på læring i arbeidslivet. Vo og Kelemen (2014, s. 241–248) viser hvordan Deweys filosofi har innflytelse på hvordan vi forstår kunnskap, læring og organisasjonslæring i dag, samt hvilke forskningsmetoder vi bruker for å undersøke disse prosessene.

Dewey var opptatt av yrkesutdanning, verdsatte bruk av yrkesfaglige gjøremål i all utdanning (Westbrook, 1992, s. 414) og beskrev muligheten til å ta i bruk og oppdage sine ressurser gjennom yrkesutøvelse som *"the key to happiness"* (Dewey, 1916, s. 170). I hans perspektiv er kontinuerlig vekst og

fortsatt utdanning gjennom livet menneskets hovedoppgave (1916, s. 29, 30 og 171). Mangel på deltakelse i arbeidslivet vil i stor grad utestenge personer med funksjonsnedsettelse for denne læringen og utviklingen i voksenlivet. Dette er også argumenter som finnes igjen i to sentrale forskningstradisjoner på feltet, inkludering og antidiskriminering (Andreassen et al., 2022).

Erfaring og refleksjon er blant de sentrale begrepene i Dewey sine teorier, og dreier seg kort sagt om at individet selv må foreta handlinger for å forstå rekkevidden av dem. Det vil eksempelvis ikke være nok å lese om hvordan noe utføres eller at noen forteller om og beskriver det. Når det gjelder VTA er det en opplagt kobling ved at et yrke kun kan læres gjennom utførelse og erfaring (f.eks Dewey, 1916, s. 171). I VTA skal det legges til rette for at arbeidstakerne skal gjennomføre arbeidsoppgaver og få spesifikke erfaringer med hvordan disse løses. I fortsettelsen av slike erfaringer vil refleksjon og bevissthet rundt selve utførelsen være nødvendig for en dypere forståelse (Brinkmann, 2006, s. 182; Dewey, 1916, s. 28, 58 og 82). For at prosessen ikke bare blir mekaniske handlinger er det viktig at arbeidstakerne også skjønner hva handlingene innebærer.

Forut for en erfaring finnes det impulser rundt oss som gir mulighet for handling. Dewey (1934, s. 61) anså disse impulsene som hjelpemidler til endring og vekst. Arbeidsinkluderingsbedriftene skal være et stimulerende miljø med nye impulser for arbeidstakerne (Nav, 2019). Gjennom slike impulser vil den enkelte arbeidstaker få nye perspektiv, og dermed et behov for endring og læring for å kunne mestre arbeidslivet på en stadig bedre måte. Impulser som påvirker arbeidstakere i VTA kan være ulike områder hvor arbeidsinkluderingsbedriftene ønsker å stimulere til læring.

Ingen mennesker kan fri seg fra sine omgivelser. Derfor er det kravene i omgivelsene som påvirker oss til å gjøre gode eller dårlige erfaringer, og som påvirker hvilket læringsutbytte vi sitter igjen med (Dewey, 1934, s. 61–63). Av den grunn vil rammene arbeidsinkluderingsbedriftene setter for læring gjennom sine mål og planer kunne ha innflytelse for hva arbeidstakerne lærer og hvordan denne læringen skjer. Dewey (1916, s. 173) hevdet at vi i stor grad er avhengige av det miljøet vi befinner oss i. Samfunnet utgjør en kontekst for våre handlinger, og er på den måten også grunnlaget for det arbeidet vi gjør. Sett fra et slikt perspektiv vil samfunnet fungere som en bakenforliggende arbeidsgiver, som også bidrar til at det vi foretar oss ikke forblir tanke- og følelsesløse eller uten mening (Dewey, 1934, s. 62). Dette innebærer at når arbeidsinkluderingsbedriftene utformer sine mål og planer for arbeidstakernes læring, vil de være påvirket av verdier og ideologi som er fremtredende i det norske samfunnet. VTA-tiltaket kan ses i lys av prinsipper som står sterkt i norsk samfunns- og arbeidsliv, for eksempel slik de blir fremstilt i arbeidsmiljøloven. Selve lovteksten fremhever viktigheten av en "helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon",

”likebehandling”, ”tilpasning til den enkelte arbeidstakers forutsetninger” og muligheten til å ”ivareta og utvikle sitt arbeidsmiljø” (Arbeidsmiljøloven, 2006, §1-1). Arbeidstakere i VTA vil antakelig ha en rekke tidligere erfaringer hvor de har funnet det vanskelig å ta en aktørrolle som arbeidstaker, gitt deres sammensatte utfordringer. Her kan arbeidsinkluderingsbedriftene spille en fremtredende rolle i å skape en arbeidsplass og omgivelser som gir dem positive erfaringer.

Dewey (1934, s. 62 og 63) mente også at miljøet rundt et menneske kun fungerer stimulerende på våre erfaringer og vekst dersom det legger til rette for motstand og hindringer som individet må handle ut fra. Som arbeidstakere vil ansatte i VTA måtte forholde seg til samfunnets og arbeidslivets krav til formell kompetanse, ferdigheter og væremåte på en arbeidsplass. Deweys perspektiv går ut på at det i disse utfordringene, som kan oppleves vanskelige for den enkelte, er samfunnets og fellesskapets oppgave å sørge for redskaper til forståelse, gode beslutninger og etablering av vaner som hjelper den enkelte nærmere sine målsettinger (Brinkmann, 2006, s. 101; Dewey, 1916, s. 29 og 31; Garrison, 2002). Gjennom sine mål og planer for arbeidstakernes læring kan arbeidsinkluderingsbedriftene bidra til nettopp dette.

Metode

Som metode bruker studien dokumentanalyse av arbeidsinkluderingsbedrifters løsningsbeskrivelser. Dokumentanalyse innebærer å forstå et dokumentets relasjon til omverdenen, blant annet ut fra det praksisfeltet det er skrevet i, hvordan det blir forstått, og hvordan dokumentet kan gi grunnlag for beslutninger (Asdal & Reinertsen, 2020). Dokumentene som utgjør datamaterialet i denne studien, er skrevet av arbeidsinkluderingsbedrifter, med Nav som oppdragsgiver og mottaker av dokumentet. Løsningsbeskrivelsene er dokumenter som beskriver hvordan bedriftene foreslår å imøtekomme Navs krav for gjennomføring av VTA. Her gjør bedriftene blant annet rede for sitt faglige innhold, arbeidstakernes mulige arbeidsoppgaver, ulike kvalifiserings tiltak og hvilken kompetanse de har som kan styrke arbeidstakernes karrieremuligheter. Løsningsbeskrivelser kan dermed gi innsikt i hvilke planer og mål arbeidsinkluderingsbedriftene har for arbeidstakernes læring i VTA.

Utvalg

Datamaterialet består av ti løsningsbeskrivelser fra ti ulike bedrifter. Disse bedriftene har medlemstilhørighet i Arbeid & Inkludering (bransjeforening i NHO, Næringslivets hovedorganisasjon), ASVL (Arbeidssamvirkenes Landsforening) eller begge. Det er sikret variasjon i bedriftenes størrelse gjennom å samle inn løsningsbeskrivelser i tre kategorier: 1) små bedrifter med 10–29

arbeidstakere i VTA, 2) mellomstore bedrifter med 30–69 arbeidstakere i VTA og 3) store bedrifter med 70–200 arbeidstakere i VTA. Utvalget er gjort for å favne bredden av bedrifter som leverer VTA i landet. I utvalget finnes det både bedrifter som har stor overvekt av personer med psykisk utviklingshemming i sin arbeidsstokk og bedrifter som har flest arbeidstakere med rusproblemer og psykiske lidelser. Flest bedrifter har imidlertid et bredt spekter av arbeidstakere med ulike årsaker til at de har behov for en tilrettelagt arbeidsplass. Tabell 1 viser en oversikt over antallet bedrifter og den regionale spredningen innenfor kategoriene.

Tabell 1. Oversikt over antall bedrifter og regional spredning.

Størrelse	Antall og regional spredning
Små bedrifter	Tre bedrifter på Sørlandet og Østlandet
Mellomstore bedrifter	Fire bedrifter på Vestlandet, Sørlandet, Østlandet og i Midt-Norge
Store bedrifter	Tre bedrifter på Vestlandet og i Midt-Norge

Datainnsamling

Dokumentene som utgjør datagrunnlaget for studien, inneholder ikke personopplysninger og gir derfor ikke meldeplikt til Sikts personverntjenester. Bedriftene som deltok i studien, ble kontaktet direkte gjennom telefon eller e-post.

Det ble valgt ut ti bedrifter ut fra de ovennevnte kriteriene om nasjonal spredning og størrelse. De ble først forsøkt kontaktet på telefon. Bedriftene som svarte og var positive, fikk tilsendt ytterligere informasjon på e-post. En bedrift ga da beskjed om at de likevel ikke kunne delta, mens fire bedrifter delte sin løsningsbeskrivelse. De resterende bedriftene som ga muntlig uttrykk for at de ville bidra, svarte ikke på e-posten, selv etter purringer. For å få mange nok dokumenter til å kunne utføre analysen, ble søket utvidet til andre bedrifter som var interessert i å bidra til studien. I utvalget av nye bedrifter ble det prioritert å sikre jevn fordeling av bedriftenes størrelse foran regional spredning. De fleste bedriftene svarte ikke på e-posten, men de mellomstore og store bedriftene delte i større grad sine løsningsbeskrivelser enn de små. Derfor ble et større antall av de små arbeidsinkluderingsbedriftene i Norge kontaktet mot slutten av rekrutteringsprosessen. Telefonkontakt med ledelsen i disse bedriftene ble utslagsgivende for å fylle kategorien.

Bedriftene ble tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet, inkludert informasjon om at de ville bli anonymisert. Det ble gitt mulighet til å stille spørsmål om prosjektet både skriftlig og muntlig. Bedriftene ble også informert skriftlig om at det var mulig å signere taushetsavtale slik at bedriftene kunne

kjenne seg sikre på at eventuelle bedriftshemmeligheter ikke ble delt med andre bedrifter. Én bedrift benyttet seg av denne muligheten.

Analyse

I dataanalysen av dokumentene ble sammenlignende metode anvendt, der deler av prosessen er inspirert av Boeijes (2002) stegvise tilnærming til konstant komparativ metode. I denne tilnærmingen blir det holdt frem at antall steg avhenger av hvilken type datamateriale en står ovenfor. På bakgrunn av løsningsbeskrivelsene som datamateriale utgjør, var det særlig de to første stegene til Boeije som var relevante. Stegene i analysen ble dermed: 1) *sammenligning innad i den enkelte løsningsbeskrivelse* og 2) *sammenligning mellom de ulike løsningsbeskrivelsene*. I det første steget ble det gjennomført en åpen koding ved hjelp av analyseverktøyet NVivo, der hver setning og avsnitt ble gitt en kode som speilet innholdet. For eksempel ble deler av løsningsbeskrivelsene sortert med koder som: forhold til Navs krav, kvalitetssikring, læringsmål, læringsbetingelser, syn på arbeidsplassen og syn på arbeidstaker. De delene av teksten som ble gitt samme kode ble videre sammenlignet med hverandre for å finne ut om disse utfylte hverandre eller var en gjentakelse. Kategorier ble skissert opp, utvidet, utforsket og justert i denne fasen av analysen. Blikket i analysen var rettet mot det i bedriftenes dokumenter som var knyttet til læring. Enkelte temaer i tekstene ble derfor tidlig utelatt fra analysene, blant annet bedriftens praktiske rammebeskrivelser, utforming av lokale, bussforbindelse og beskrivelse av samhandling med Nav og kommune. Dette fordi det var lite relevant for studiens problemstilling.

I steg to av analysearbeidet ble løsningsbeskrivelsene sammenlignet. Både likhetene og ulikhetene deres ble undersøkt. Her ble det utforsket om bedriftene skrev om det samme når det gjaldt mål og planer for arbeidstakernes læring og hvordan dette påvirket de påbegynte kategoriene. Løsningsbeskrivelsene var for eksempel klart ulike i størrelse, med alt fra 2 til 55 siders lengde. De inneholdt også forskjellige beskrivelser, språkbruk og vektlegginger. Innholdsforskjellene i dokumentene handler hovedsakelig om i hvilken grad bedriftene brukte plass til å utdype sine kartleggingsverktøy, ulike avdelinger og arbeidsoppgaver på arbeidsplassen, hvilke tanker de hadde rundt veiledning av arbeidstakere i VTA, og hvordan de i praksis ønsket å gjennomføre oppfølgingen. Alle bedriftene følger imidlertid samme struktur som Navs dokument (2019), der Nav presenterer kravene til VTA i henhold til formål, målgruppe, varighet, faglig innhold, organisering, gjennomføring, kompetanse, plan og rapportering. Noen av bedriftene har valgt å holde seg tettere til Navs tekst og gir uttrykk for at de forstår og aksepterer kravene. Andre bedrifter følger Navs struktur, men velger tydeligere å fremheve egen kompetanse og særegenhet. Kravene arbeidsinkluderingsbedriftene har forholdt seg til når de skrev sine dokumenter fører

naturlig nok til at alle de ti løsningsbeskrivelsene i studien har klare likhetstrekk. I slutten av analyseprosessen var det samsvaret mellom dem og hvordan de ulike løsningsbeskrivelsene kunne gi utfyllende informasjon om de tre endelige kategoriene som ble vektlagt. Med læring som utgangspunkt for undersøkelsene er det altså likhetstrekkene på området som tydeligst trer frem og vil belyses i denne artikkelen.

Arbeidstakerne i VTA kan defineres som en sårbar gruppe. I tråd med forskningsetiske retningslinjer må det brukes forskningsmetoder som fremmer respekt, beskyttelse og rettferdighet (NESH, 2023). Selv om det i denne studien er planene og målene til bedriftene arbeidstakerne er ansatt i, som undersøkes, er det gjort nøye vurderinger av språket som brukes for å beskrive arbeidstakerne og deres arbeidshverdag. De ulike benevnelsene for arbeidstakerne og deres arbeidshverdag i datamaterialet er brukt riktig og i samsvar med offentlige dokumenter. Samtidig kan noen av begrepene gi assosiasjoner til at VTA er et aktivitetstilbud og ikke arbeid. Et eksempel på valg som er gjort i artikkelen, er å bruke begrepene *arbeidstakere* og *ansettelse* fremfor deltakere og VTA-plass. Med dette fastholdes arbeidstakernes bidrag i arbeidslivet fremfor deres utfordringer. Disse valgene er gjort for å unngå å beskrive arbeidstakerne i VTA med begreper som bidrar til båssetting eller diagnosefokus (Ellingsen & Gjørum, 2010).

Funn og diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvilke mål og planer arbeidsinkluderingsbedrifter har for læringen til sine arbeidstakere i VTA. Funnene viser at bedriftene har mål og planer om å legge til rette for læring som 1) samsvarer med, eller ligger tett opp mot, formell yrkesutdanning, 2) tar høyde for arbeidslivets krav og underliggende demokratiske prinsipper i den norske arbeidslivs-modellen og 3) fremmer arbeidstakernes livsmestringsferdigheter.

Læreplan som rettesnor og mulighet

Et av temaene som dukket opp i analysen var at arbeidsinkluderingsbedriftene fremmer læring for sine arbeidstakere som gir mulighet for formell utdanning. Dette funnet skiller seg fra tidligere forskning som viser at arbeidsplassene gir arbeidstakere som har tilretteleggingsbehov over tid, færre karrieremuligheter (Cavanagh et al., 2017). Bedriftene bruker læreplanverkets yrkesfaglige utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2017) som rettesnor når de utarbeider opplæringsplaner på sine arbeidsplasser, og i veiledningen de ønsker å gi arbeidstakerne. I det norske utdanningssystemet inngår læreplanene til vanlig i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen, der elevene er mellom 18 og 23 år (OECD, 2023). Etter endt læretid og fagprøve er eleven vurdert til å ha den ferdigheten og kunnskapen som kreves i faget. Elever

som det ikke er realistisk at vil få et fagbrev, kan få mulighet til å være lære kandidat som gir delkompetanse og kompetansebevis (Opplæringslova, 1998, § 4-1). For lære kandidater blir læringsinnholdet og læringsmålene tilpasset eleven, og prøven er mindre omfattende enn en fagprøve.

I tillegg til at læreplanene brukes som kvalifiseringsmulighet til arbeidstakerne som ønsker formell utdanning, kommer det frem i dataene at læreplanene også blir tatt i bruk som metode i opplæringen av arbeidstakere som ikke sikter mot formell kvalifisering. Bedriftene viser i sine løsningsbeskrivelser at de bruker kompetansemål fra læreplanen aktivt i sin opplæring. For eksempel skriver en bedrift (6) om et veiledningsverktøy de bruker som har nær sammenheng med læreplanen i yrkesfag: "Verktøyet er bygd opp som et rammeverk hentet fra programområder (11 ulike fagområder) og læreplaner i VG2 (videregående trinn 2) utdanning, og er inndelt i hovedområder med kompetansemål og kriterier for å nå målsetting med læring". En annen bedrift (4) gir en oversikt over hvordan arbeidsoppgaver henger sammen med kompetansemål i læreplaner i yrkesfaglig utdanningsprogram som industri-mekanikerfaget, industrimontørfaget, trevare- og bygginnredningsfaget og anleggsgartnerfaget:

Det er utarbeidet opplæringsplaner i alle "avdelinger" som deler opp arbeidsoppgavene i mindre delmål og disse legges til grunn for opplæring i de ulike arbeidsoperasjonene. Dette gir et godt grunnlag for å velge enkle og tilpassede målsettinger for arbeidstakere samtidig som de gir en helhetlig oversikt over arbeidsoppgaver som tilbys.

Flere av bedriftene skriver at de har gjort arbeidsoppgavene i sine ulike avdelinger læreplanfestede. Dermed bruker de læreplanen som verktøy både for arbeidstakere som realistisk sett kan arbeide mot kompetansebevis gjennom lære kandidatordningen, og for arbeidstakere uten mulighet for dette.

Markussen et al. (2018) evaluerte lære kandidatordningen og fant en overveldende positiv innstilling til ordningen både på systemnivå og i praksisfeltet. Studien viste også at ordningen fungerer godt for elever med svakt prestasjonsgrunnlag, og at flere elever i målgruppen burde fått tilbud om denne typen yrkesutdanning. Bedriftenes løsningsbeskrivelser viser at bedriftene styrker muligheten for formell kvalifisering gjennom at flere av dem har eierskap til egne opplæringskontorer som satser på læringskandidater, eller gjennom godt samarbeid med opplæringskontor for arbeidstakere som ønsker seg inn i ordinære fagløp. Slik kan opplæringen i VTA, med bakgrunn i kompetansemålene i det spesifikke yrkesfaget, bidra til å realisere formell utdanning for den enkelte arbeidstaker gjennom fagbrev eller lære kandidatordning.

Bedriftene viser i tillegg at de kjenner til prinsipper for grunnleggende ferdigheter i læreplaner for videregående utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017), og at de anerkjenner at yrkesutøvelse også handler om grunnleggende

ferdigheter, ikke bare om praktiske arbeidsoppgaver og arbeidsteknikker (Spetalen, 2017). For eksempel illustrerer en av bedriftene (6) hvilke krav som stilles til lesing, skriving, matematikk, muntlige og digitale ferdigheter i arbeidet på bedriftens treproduksjon, når de skriver at "Her er grunnleggende ferdigheter koblet til arbeidsoppgaver der arbeidstaker må håndtere materialer, lagerbeholdning, følge håndbøker og anvende arbeidstegninger." For Dewey (1897, s. 77–78) er det nettopp behovet den lærende har i situasjonen den står overfor, som gir drivkraften til å lære noe nytt. Dette innebærer at dersom den som skal lære, får både erfaring og hjelp til å reflektere, vil det føre med seg behov for ytterligere utdanning i eksempelvis skriving, lesing, matematikk eller andre ferdigheter (Westbrook, 1992, s. 414). I tillegg kan dette også bidra til å forklare bedriftenes arbeidsmetode, der de kobler grunnleggende ferdigheter sammen med opplæring i yrkesferdigheter, fordi arbeidsutførelsen også stiller krav til et visst nivå av grunnleggende ferdigheter.

Bedriftene viser at de har et bredt spekter av yrkesretninger deres arbeidstakere kan få erfaringer og formell læring i alt fra service til produksjonsretninger. Læreplanen fungerer som en slags rettesnor for hva som kreves i de spesifikke yrkene, men det å stå utenfor det formelle utdanningssystemet gir også romslighet i håndteringen av læreplanene. Bedriftene er derfor ikke bundet til utdanningsprogrammenes rigiditet, rekkefølge og krav. Dette er en fordel, spesielt med tanke på at ikke alle arbeidstakere i VTA har samme forutsetninger og ferdigheter.

Arbeidslivets krav og demokratisk deltakelse

Bedriftene legger stor vekt på å gi kunnskap og erfaring i hvilke krav og forventninger som stilles i det norske arbeidslivet. Flere av bedriftene peker på løsninger for læring der arbeidsinkluderingsbedriften fungerer lik en ordinær arbeidsplass. En av bedriftene (1) synliggjør dette slik i sin løsningsbeskrivelse: "Ved fravær leverer arbeidstakerne egenmelding eller sykemelding som i vanlig arbeidsliv. [...] Vi legger vekt på å legge arbeidshverdagen så tett opp til normalarbeidshverdagen som mulig, med nødvendig tilrettelegging for den enkelte." En annen bedrift (8) skriver at de arbeider for at arbeidstakerne skal kunne lære å "forholde seg til hverandre, motta instruksjoner og tilpasse seg normer, skikk og bruk på en arbeidsplass."

Bedriftene viser i sine løsningsbeskrivelser at de strekker seg langt i disse læringsprosessene for imøtekomme arbeidstakernes behov for tilrettelegging. I Flower et al. (2019) fortalte arbeidstakerne at de ble mindre stresset på arbeidsplassen når de opplevde at arbeidshverdagen ble skreddersydd deres behov og evner. I løsningsbeskrivelsene understrekes det imidlertid at noen av arbeidslivets krav er absolutte. En av bedriftene (4) ordlegger seg på denne måten: "Her har vi en stor variasjon i oppdeling og tilpasning av arbeids-

oppgavene ved de ulike arbeidsarenaene tilpasset arbeidstakers behov og forutsetninger. Samtidig er det krav til kvalitet på sluttprodukt i alle arbeidsoppgaver som vi ikke kan fravike.”

Basert på intervjuer med arbeidstakere i VTA finner Tøssebro et al. (2019, s. 145) at når sluttproduktet er fint og har kvalitet, kjente arbeidstakerne stolthet over jobben og opplever å være samfunnsnyttige. Bedriftene i denne studien viser gjennom løsningsbeskrivelsene at de er opptatt av å understreke at arbeidstakerne deres får reelle arbeidserfaringer og ikke ”liksom-oppgaver”. Understrekingen kan handle om tidligere praksis i feltet og erfaring med at dersom arbeidstakere avslører et konstruert arbeid, oppleves ikke arbeidet som verdifullt verken for den enkelte eller for samfunnet (Tøssebro et al., 2019, s. 150). Meacham et al. (2018) skriver ut fra sine funn at arbeidsplassene kan klare å ivareta sine kommersielle interesser samtidig som de fremmer opplevelse av mening og verdighet hos arbeidstakere.

Funnene fra dokumentanalysen viser at bedriftene har ambisjoner om å legge til rette for læring som er i tråd med det uttrykte behovet for kompetanse fra lokalsamfunnet rundt bedriften. Bedriftene skriver at de arbeider for å ha et stort nettverk i næringslivet og samarbeider med dem om arbeids- og læringsmuligheter for sine arbeidstakere. Utdrag fra løsningsbeskrivelsen til bedrift (6) illustrerer vektleggingen av tette bånd til næring- og yrkesliv i lokalsamfunnet: ”Våre ansatte opplever å stå side om side med ansatte hos entreprenører og utfører tilsvarende arbeid.” Gjennom å arbeide på slike måter kan bedriftene bidra til at arbeidstakerne opplever større muligheter til å utvikle ferdigheter og nettverk som kan styrke deres karriereutvikling (Flower et al., 2019).

Det kommer frem i løsningsbeskrivelsene at bedriftene også legger til rette for læring av demokratiske prinsipper som er gjeldende i det norske arbeidsliv, i tråd med formålet i Arbeidsmiljøloven (2006, § 1-1). En kan se at bedriftene har planer om å etablere et miljø for aktiv deltakelse i utvikling på arbeidsplassen og i demokratiske prosesser. En bedrift (1) skriver at de involverer arbeidstakerne ”i daglig drift, og kommer med ideer og tanker om nye produkter og skriver at ”arbeidstakerne deltar etter ønske i idedugnad og produktutvikling.” Dewey argumenterte for en lignende måte å jobbe på, der det å stimulere til økt innsikt og personlig initiativ handler om å lære å tilpasse seg til de fremtidige utfordringene både individet og samfunnet møter, i takt med en verden i stadig endring (Dewey, 1916, s. 49; Westbrook, 1992, s. 414). Dewey (1897, s. 77, 1910, s. 9) forstår altså læring som noe aktivt, som skjer i relasjon til et større fellesskap. Dette samsvarer godt med bedriftenes ønske om å utruste arbeidstakere i VTA til å håndtere utfordringene og overgangene de vil møte i arbeidslivet. Samarbeidende fellesskap og demokratiske prosesser er også hovedpunkter i Deweys (1916, s. 49) tenkning. Deweys forståelse av demokrati innebærer at det ikke kun er en styreform, men en måte å leve på som kan bidra til å fjerne

ekskluderende sosiale barrierer (Fesmire, 2015, s. 153). Ved å styrke arbeidstakernes kunnskap om og erfaringer med demokratiske praksiser kan bedriftene bidra til å redusere forskjeller mellom arbeidstakerne som har større behov for tilrettelegging i arbeidslivet og dem som ikke har det. En av bedriftene (7) beskriver hvordan de arbeider med å styrke demokratiet på arbeidsplassen: "Her har vi fokus og bruker tid på blant annet brukerutvalg og all trening dette innebærer. Vi har også over år innarbeidet en tillitsmannsordning, Fellesforbundet. Tillitsvalgte tilbys intern og ekstern opplæring i forhold til dette arbeidet."

De positive effektene av at bedriftene stimulerer sine arbeidstakere til å ha en aktiv arbeidstakerrolle, vil være at arbeidstakere som har rom for å diskutere, debattere og stille spørsmål på arbeidsplassen, opplever at læringen deres styrkes (Henschke, 2015; Knowles et al., 2005). Dette samsvarer også med arbeidsmiljølovens formål om prinsipper som blant annet helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, likebehandling og mulighet for å være en aktør som ivaretar og utvikler sitt arbeidsmiljø (Arbeidsmiljøloven, 2006, §1-1).

Olsen et al. (2021) finner i en spørreundersøkelse gjort i arbeidsinkluderingsbedrifter fra hele landet at virksomhetene legger til rette for aktiv medvirkning gjennom tillitsvalgtordninger, arbeidsmiljøutvalg og, til en viss grad, representasjon i bedriftsstyre. Her ser en at tillitsvalgte stort sett velges ut gjennom avstemning eller i et allmøte. Et mindretall i undersøkelsen svarer at veilederne utpeker tillitsvalgte for ansattgruppen. Forskerne skriver imidlertid at bedriftene opplever at det er praktisk vanskelig å iverksette målene for aktiv medvirkning, særlig med tanke på variasjonen i arbeidstakernes funksjonsnedsettelse. Olsen et al. (2021) peker på at organiseringen av VTA, der den enkelte både er tiltaksdeltaker og arbeidstaker med fulle rettigheter til medvirkning og innflytelse etter arbeidsmiljøloven, fordrer en tvetydighet som kan ha innvirkning på bedriftenes holdninger og vilje til å legge til rette for deltakelse i bedriftsdemokratiet.

Tendenser til denne tvetydigheten finnes også i funnene i dokumentanalysen, der noen av bedriftene skriver lite om læring til demokratisk deltakelse på arbeidsplassen. Disse bedriftene skriver gjerne mer utfyllende om måter de tilrettelegger for brukermedvirkning på, med brukerundersøkelser som viktigste redskap. En kan hevde at denne måten å fremme involvering og initiativ på fordrer en praksis og et syn på arbeidstakerne som reduserer dem til brukere av en tjeneste. Ut fra Deweys (1916, s. 47–49) perspektiver vil denne praksisen kunne bety at bedriftene undergraver den felles forpliktelsen, erfaringen og gjensidige interessen som må ligge til grunn i et demokratisk fellesskap. Når de legger vekt på brukerundersøkelser fremfor demokratisk deltakelse og involvering på arbeidsplassen, som fremmer ubalanse i maktfordelingen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, kan arbeidstakerne forstås som undersåtter som ikke forstår

arbeidet sitt fullt ut og heller ikke opplever noe eierskap til det (Dewey, 1916, s. 47–49).

Bartram et al. (2018) fremholder viktigheten av å verdsette alle arbeidstakeres potensial for vekst og mulighet til å bidra på arbeidsplassen. Derfor vil holdningene bedriftene har til arbeidstakere som reelle arbeidstakere, være avgjørende for om bedriften innsnevrer eller stimulerer de VTA-ansattes muligheter til å bli aktive og demokratiske arbeidstakere. Samtidig hevder Thoms og Burton (2016) at medbestemmelse på arbeidsplassen kun er starten på de viktige læringsprosessene i arbeidstakernes arbeidsliv.

Livsmestringsferdigheter

I funnene trer det frem tre områder der bedriftene har planer om å tilrettelegge for læring for sine arbeidstakere utover formell kvalifisering og arbeidslivs-kompetanse. Disse henger tett sammen med læring av livsmestringsferdigheter. For det første nevner alle bedriftene viktigheten av å utvikle sosial kompetanse. Deretter vektlegger flere av bedriftene at de ser det som sentralt å støtte sine arbeidstakere i å etablere en god balanse mellom jobb og fritid. Til sist har bedriftene mål om å stimulere arbeidstakerne til å lære verdien av et godt kosthold og fysisk aktivitet som yrkesaktiv.

Løsningsbeskrivelsene viser at bedriftene har mål og planer om å utgjøre et læringsmiljø som stimulerer hver enkelt arbeidstaker til erfaringer, kunnskap og læring som omfatter hele livet. Det kommer frem at bedriftene planlegger å bruke arbeidsaktivitet og deltakelse i fellesskapet som verktøy for at arbeidstakerne skal bli mer selvstendige både på arbeidsplassen og i livet. En av bedriftene (2) skriver for eksempel om viktigheten av bevisstgjøring og selvinnsikt og uttrykker at "deltaker må forstå hvilke styrker de har, og hvordan de kan bruke disse best mulig [...] slik at evnen til å ta gode valg og beslutninger for seg selv styrkes." I løsningsbeskrivelsene står det at for å få dette til legger bedriftene til rette for medarbeidersamtaler og jevnlig møtepunkt der veilederen og arbeidstakeren sammen kan evaluere, justere og reflektere rundt arbeidshverdagen, erfaringene og målsettingene. En av bedriftene (4) legger vekt på rollen som nye erfaringer spiller i læringsprosesser. De skriver at arbeidstakerne oppfordres til å: "velge nye arbeidsoppgaver, delta på nye arenaer og bli kjent med nye mennesker." Bedriftene uttrykker seg her i tråd med Dewey (1934, s. 60–63), og det nye arbeidstakerne introduseres for, kan derfor forstås som et hjelpemiddel til å få meningsfulle erfaringer og en begynnende forståelse av hvordan en tilegner seg læring i arbeidslivet.

Bedriftene viser at de tenker på utvikling av sosiale ferdigheter både på arbeidsplassen og på andre arenaer. En av bedriftene (9) skriver at de står på stand på ulike messer nettopp med formål om å gi sine arbeidstakere sosial trening. Mens erfaringer i arbeidslivet og tekniske yrkesferdigheter kan bidra til

å kvalifisere for jobbmuligheter, er sosiale ferdigheter helt avgjørende for å både få og holde på et arbeidsforhold (Whittenburg et al., 2020). Garrels og Sigstad (2019) skriver at bedrifter som har arbeidstakere i VTA, kanskje er mer oppmerksomme på behovet de med eksempelvis psykisk utviklingshemming har på det sosiale planet, og vil muligens være bedre rustet enn ordinære arbeidsgivere til å hjelpe sine arbeidstakere med å utvikle sosiale nettverk. Bartram og Cavanagh (2019) mener at bakgrunnen for dette kan være at arbeidsgivere ikke har blitt godt nok utrustet med kunnskap, ferdigheter, evner og selvtillit til å lede arbeidstakere med funksjonshemming på en god måte.

I løsningsbeskrivelsene blir det tydelig at bedriftene oppfatter læring av sosiale ferdigheter som noe som skjer i fellesskapet, i møte med folk som er ulike en selv – kolleger, kunder og bedriftskontakter. Denne oppfatningen støttes av Dewey (1916, s. 48–49), som hevdet at samhandling med andre som er ulik en selv, bidrar til å berike egne erfaringer og gi utvikling. I bedriftenes tekster kommer det frem at de har en bred forståelse av fellesskapet arbeidstakerne skal lære av og forstå at de er en del av. Lokalsamfunnet og det norske arbeidsmarkedet generelt blir inkludert i fellesskapsforståelsen. Bedriftene ønsker ikke bare vektlegging av den enkelte arbeidstaker, men også av hva den enkelte kan bety for hele fellesskapet på arbeidsplassen og i arbeidslivet. Meacham et al. (2021) finner i sin studie at arbeidsplassene legger til rette for at arbeidstakerne også kan støtte og veilede hverandre. En organisasjonskultur som verdsetter ulikhet og får den enkelte til å kjenne seg som en del av et team på jobben, kan være viktig for arbeidstakere som over tid har et tilretteleggingsbehov (Bartram et al., 2021). Arbeidsinkluderingsbedriftenes arbeid med dette er godt illustrert av en av bedriftene (2) i studien. De utdyper hvordan de jobber for å skape forståelse for at kolleger er avhengige av hverandre og kan spille på hverandres styrker:

Arbeidsteam blir satt sammen ut fra funksjons- og evnenivå. Eksempelvis vil en deltaker med fungerende syn være den som limer i et arbeidsteam, mens en deltaker med nedsatt syn vil være den som bretter, fordi sistnevnte kan føle seg frem til hvor bretten skal være [...] slik det totalt blir utarbeidet et vellykket kvalitetsprodukt. [...] Dersom en deltaker blir fraværende på arbeid [...], vil det gå ut over teamet og hovedoppgaven, fordi [...] en deltaker som har ansvar for en viktig deloppgave, mangler. Dermed bidrar dette også til en gjensidig avhengighet mellom deltakerne i teamet, som igjen bidrar til en opplevelse av tilhørighet for den enkelte.

I de tilfellene der arbeidslivsbalanse kommer opp i løsningsbeskrivelsene, kobler bedriftene dette opp mot viktigheten av at arbeidstaker lærer at valg som tas på fritiden, kan få konsekvenser for ens arbeid. Her trekkes det frem eksempler som søvn, kosthold, fysisk aktivitet og personlig økonomi. De nevner også grensesetting som en faktor i å etablere en balanse mellom jobb og fritid. Det uttrykkes at flere arbeidstakere i VTA vil ha behov på fritiden som arbeidsplassen

ikke skal hjelpe med, og at det derfor kan være nødvendig å sette tydelige rammer for hvilken rolle arbeidsplassens skal ha i den enkeltes liv.

Når læring tilrettelegges på denne måten, blir det mulig å forstå betydningen av arbeidet som blir gjort. Illeris (2006) støtter denne tankegangen. Han skriver at for personer uten formelle kvalifikasjoner, er det viktig at de profesjonelle støtter den lærende til å se og forstå arbeidet sitt i en større kontekst og at det kan utføres ulikt på forskjellige steder. Disse perspektivene på læring i VTA bygger opp under en forståelse av at læring er en delt reise som styrker de kollektive ideene som finnes og skapes i fellesskapet en deltar i som arbeidstaker (Thoms & Burton, 2016).

Et tredje område for læring som trekkes frem i løsningsbeskrivelsene er læring knyttet til helse, fysisk aktivitet og kosthold. Ut fra bedriftenes beskrivelser kan en trekke paralleller til hva ordinære bedrifter som gjør lignende tiltak overfor sine arbeidstakere, i tråd med Arbeidsmiljøloven (2006) § 3-4. En av bedriftene (6) skriver at hensiktene bak å prioritere fysisk aktivitet og kosthold er at "hver enkelt kan styrke sine forutsetninger for å ta grep i eget liv og holde seg frisk, og knytte livsstil opp mot arbeidshverdagen."

Bedriftene beskriver at de blant annet setter i gang ukentlige felles gåturer, trening i trimrom med fysioterapeut, pausetraining, trim- og turgruppe, og at de gir opplæring i kosthold og sunne matvaner. En bedrift (7) skriver at de har et nært samarbeid med et idrettslag, og at "arbeidstakerne blir stimulert til å delta i ulike sportsgrener. Arbeidstakerne innvilges permisjon for å delta i ulike turneringer. Vi informerer og oppfordrer arbeidstakerne til å søke opplegg via Frisklivs-sentralen eller andre helseforetak." Bedriftene oppmuntrer altså sine arbeidstakere til fysisk aktivitet på fritiden, samt å gå eller sykle til jobb. I en av løsningsbeskrivelsene (5) står det at arbeidstakerne får mulighet til å dokumentere treningen de gjør i fritiden, gjennom en trimplan som kan utløse belønning fra bedriftens side.

Løsningsbeskrivelsene uttrykker at i fellesskapet, gjerne i kantine, settes det et slags eksempel med sunn mat i lunsjpakken eller gratis frukt for arbeidstakerne. Garrels og Sigstad (2019) trekker i sine funn fra intervjuer med arbeidstakere i VTA frem at det blant annet var gjennom lunsj, kantine og matlaging på arbeidsplassen at arbeidstakerne opplevde selvbestemmelse og medvirkning. Altså kan flere av læringsområdene bedriftene legger vekt på, sees i sammenheng og gjensidig påvirke hverandre.

Denne studien viser at bedriftene har et helhetlig perspektiv på læring, der bedriftenes mål og planer er at all læringen de legger til rette for overfor sine arbeidstakere, skal fremme utvikling og bidra til at den enkelte når sine målsettinger. I funnene kommer det også frem at arbeidsinkluderingsbedriftene legger vekt på yrkesfaglige læreplaner når de planlegger læringsinnholdet i Varig tilrettelagt arbeid. Med dette anerkjenner de formell kvalifisering som en

sentral faktor for å få kompetanse som samsvarer med arbeidslivets krav og forventninger (Illeris, 2006), og gir arbeidstakerne anledning til å tilegne seg et yrke som er meningsfullt både for seg selv og andre (Dewey, 1916, s. 174). På denne måten kan VTA fungere som en forlengelse av utdanningssystemet, med friere rammer, større mulighet for tilrettelegging og et lengre tidsperspektiv til rådighet.

Avsluttende kommentar

VTA og andre skjermede arbeidsløsninger har i tidligere forskning vist å fungere begrensende på selvbestemmelse, karrieremuligheter og overgang til ordinært arbeidsliv (f.eks Gjertsen et al., 2021; Oxford Research, 2021; Wehman, 2023). Funnet om at arbeidstakerne har mulighet for formell utdanning gjennom sin ansettelse i VTA, skiller seg derfor fra tidligere funn. Studien har klare implikasjoner for beslutningstakere til å anerkjenne og undersøke VTAs potensial til å være en etablert arena som kan bidra til formell kompetanse hos uføre arbeidstakere som ønsker utviklingsmuligheter i arbeidslivet. Utdanningssektoren kan også dra nytte av å utvide kunnskap om utdanningsmulighetene som er tilgjengelige i VTA. Gjennom sterkere samarbeid mellom arbeidsinkluderingsbransjen og utdanningsfeltet kan tiltakene som fremmer formell kvalifisering i VTA videreutvikles.

Funn fra denne studien viser at bedriftene legger seg nært en forståelse av arbeid som i tidligere forskning har vist å ha positiv effekt på menneskers livskvalitet, struktur, helsesituasjon og psykososiale behov (f.eks Jahoda, 1981; Waddell & Burton, 2006; Winefield & Tiggemann, 1990). Målene og planene til arbeidsinkluderingsbedriftene i studien handler om å styrke den enkeltes ressurser slik at de har økte muligheter til deltakelse i arbeid- og samfunnsliv. En styrking av formell kvalifisering og vektlegging av kompetanseheving i arbeidslivet for uføre er viktig også fordi det vil kunne ha samfunnsøkonomisk nytte, blant annet med hensyn til overgang til ordinært arbeid (Andreassen et al., 2022; Frøyland et al., 2019; Lamøy & Myhre, 2021). Videre kan økt livskvalitet hos en person med uføretrygd fungere besparende og avlastende til offentlige tjenester. Det blir derfor avgjørende med økt bevissthet om mulighetene uføre fortsatt har til læring, kvalifisering og å bli en del av arbeidslivet. Med utgangspunktet i tidligere forskning, kan en utvidet forståelse av VTA som både arbeidsplass og sted for utdanning kunne ha positive innvirkninger på arbeidsdeltakelsen. For eksempel fant Kostøl og Myhre (2020) at tilgang til informasjon om økonomiske fordeler og regler knyttet til arbeidsdeltakelse bidro til høyere jobbdeltakelse blant personer med uføretrygd. For å gjøre seg nytte av den samfunnsøkonomiske implikasjonen av studien vil det være nødvendig med

endringer i organiseringen av arbeidsordninger for uføre, slik at formell kvalifisering blir tilgjengelig for flere enn det blir gjort i dag.

Samtidig som arbeidstakerne skal lære og kvalifiseres til spesifikke yrkesferdigheter, viser bedriftenes løsningsbeskrivelser at de har som mål at arbeidstakerne skal gjøre mer i VTA enn å bygge opp disse ferdighetene. Bedriftene vil skape et miljø der ny erfaring og kunnskap bidrar til hensiktsmessige vaner både i arbeidstiden og på fritiden. Dette perspektivet samsvarer med Thoms og Burton (2016) syn på at læringsaktiviteter som kun fokuserer på mestring av utførelse og trening på ferdigheter, handler om opplæring, ikke om læring. De mener at læring er en utdanningsprosess som gir arbeidstaker verktøy som støtter kvaliteten i yrkesutøvelsen og overøser den enkelte arbeidstaker med muligheter til å tilegne seg ny kunnskap, erfaringer og ferdigheter. Det kommer tydelig frem i bedriftenes løsningsbeskrivelser at utgangspunktet og grunnlaget for disse læringsprosessene er arbeidslivets krav og underliggende demokratiske prinsipper i den norske arbeidslivsmodellen. Her kan en også kjenne igjen Deweys (1916) tanker om at mennesket er uløselig knyttet til samfunnet og det sosiale fellesskap det har rundt seg, og at demokrati i bred forstand kan motvirke ekskludering.

Det er imidlertid tenkelig at skriftlig planlegging og målsettinger ikke alltid samsvarer med faktisk gjennomføring. Hver av bedriftene har skrevet løsningsbeskrivelsene som utgjør datamaterialet i studien, til Nav som et ledd i godkjenningsprosessen for å kunne være leverandør av arbeidsmarkedstiltaket og få tilskudd for hver enkelt VTA-ansatt. Altså har hver av bedriftene økonomisk motivasjon for å fremstå best mulig i disse dokumentene. Det er tenkelig at dokumentene er et slags "glansbilde" av bedriftenes planer og mål, og at en analyse av dem ikke fullt ut kan belyse bedriftenes faktiske planer og mål for arbeidstakernes læring. Bedriftene kan få en økonomisk fordel av å inkludere mål om formell utdanning, i all den tid signaler fra forskning og styringsdokumenter peker på utdanning og kvalifisering som sentrale tiltak for økt arbeidsdeltakelse. En begrensende faktor er dermed at studien ikke tar hensyn til om bedriftene faktisk iverksetter sine planer og mål i praksis på den måten de har beskrevet dem i løsningsbeskrivelsene. Det kan også diskuteres om bedriftenes motivasjon for å styrke arbeidstakernes muligheter for kvalifisering gjennom lærekandidatordningen og lignende handler om å forme arbeidstakerne til en arbeidskraft som passer dem bedre produksjonsmessig. Funn om slike holdninger finnes i forskningen til eksempelvis Gjertsen (2021b), Mandal (2008) og på svenske Samhall (Riksrevisionen, 2023). Denne dokumentanalysen kan ikke bidra til å utforske dette temaet. Imidlertid kan den bidra til at praktikere i VTA reflekterer rundt samsvar mellom de nedskrevne målsettingene og planene bedriftene har, og den praksisen som blir utøvd.

Resultatene i denne studien viser at arbeidsinkluderingsbedriftene har som formål å legge til rette for et bredt læringsinnhold for sine arbeidstakere. Slik viser bedriftene at de opererer i en tydelig pedagogisk kontekst og har klare mål og planer for arbeidstakernes læring. Tidligere forskning har i svært liten grad undersøkt læring i arbeidslivet hos arbeidstakere som har tilretteleggingsbehov over tid. Det er et klart behov for å få belyst dette området ytterligere. For eksempel kan det være nyttig å utforske hvordan veiledere i sitt arbeid tilrettelegger for arbeidstakernes læring og om kvalifiseringsmulighetene faktisk gjelder for alle arbeidstakerne i VTA, eller bare de med minst helseutfordringer. I tillegg vil det være sentralt å løfte arbeidstakernes egne stemmer og få innsikt i hvordan de opplever de mulighetene de har for læring og kvalifisering i arbeidslivet.

Takk

Jeg ønsker å takke mine veiledere, professor David Lansing Cameron og førsteamanuensis Janaina Hartveit Lie, for verdifulle tilbakemeldinger, veiledning og oppmuntring underveis i forskningsarbeidet.

Om forfatteren

Gry Fossan er PhD-kandidat i pedagogikk ved Universitetet i Agder, Kristiansand, Norge. Hun har mange års arbeidserfaring innenfor arbeid- og inkluderingsfeltet. Hennes forskningsinteresser er læring og karriereutvikling hos arbeidstakere som over tid har behov for tilrettelegging og veiledning. Hun underviser i studieprogrammene pedagogikk og spesialpedagogikk.

Referanser

- Andreassen, T., Breit, E. & Saltkjel, T. (2022). Inkludering, antidiskriminering eller aktivering: Hvordan politikk for økt arbeidslivsdeltakelse studeres fra ulike forskningstradisjoner. I M. Sønderskov (Red.), *Samhandling og inkludering i arbeidslivet* (s. 41–61). Cappelen Damm Akademisk.
- Arbeidsmiljøloven. (2006). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)* (§ 4-2). Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle: Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020–2030*.
- Bartram, T. & Cavanagh, J. (2019). Re-thinking vocational education and training: Creating opportunities for workers with disability in open employment. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 339–349. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1638168>
- Bartram, T., Cavanagh, J., Meacham, H. & Pariona-Cabrera, P. (2021). Re-calibrating HRM to improve the work experiences for workers with intellectual disability. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 59(1), 63–83. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12230>
- Bartram, T., Cavanagh, J., Sim, S., Pariona-Cabrera, P. & Meacham, H. (2018). Going the extra mile: Managers and supervisors as moral agents for workers with disability at two social enterprises. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 73(4), 728–752. <https://doi.org/10.7202/1056975ar>
- Bliksvær, T. (2018). Disability, labour market participation and the effect of educational level: Compared to what? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 6–17. <https://doi.org/10.16993/sjdr.3>
- Boeije, H. R. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & quantity*, 36(4), 391–409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Bragstad, T. (2023). Unge i NAV: Fra arbeidsavklaringspenger til uføretrygd. *Arbeid og velferd*, 2, 85–110. https://arbeidogvelferd.nav.no/journal/2023/2/m-3454/Unge_i_NAV:_Fra_arbeidsavklaringspenger_til_uføretrygd
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. Hans Reitzel.
- Cavanagh, J., Bartram, T., Meacham, H., Bigby, C., Oakman, J. & Fossey, E. (2017). Supporting workers with disabilities: A scoping review of the role of human resource management in contemporary organisations. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(1), 6–43. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12111>

- Cavanagh, J., Meacham, H., Cabrera, P. P. & Bartram, T. (2019). Vocational learning for workers with intellectual disability: Interventions at two case study sites. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 350–367. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1578819>
- CRPD. (2006). *FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med funksjonsnedsettelse*. Forente nasjoner. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School journal*, 54, 77–80.
- Dewey, J. (1910). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillian Company.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Penguin group.
- Econ Pöyry. (2011). *Differensierte satser VTA*. <https://kudos.dfo.no/dokument/9028/differensierte-satser-for-varig-tilrettelagt-arbeid-vta>
- Elkjær, B. (2022). *Når læring går på arbejde i lyset af John Deweys pragmatisme*. Samfunslitteratur.
- Ellenkamp, J. J., Brouwers, E. P., Embregts, P. J., Joosen, M. C. & van Weeghel, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26, 56–69. <https://doi.org/10.1007/s10926-015-9586-1>
- Ellingsen, K. E. & Gjørsum, R. G. (2010). En ny verden for deg: Fra historikk til fremtidsvisjoner. I R. G. Gjørsum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s. 17–30). Universitetsforlaget.
- Fesmire, S. (2015). *Dewey*. Routledge.
- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Flower, R. L., Hedley, D., Spoor, J. R. & Dissanayake, C. (2019). An alternative pathway to employment for autistic job-seekers: A case study of a training and assessment program targeted to autistic job candidates. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 407–428. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1636846>
- Frøyland, K., Andreassen, T. A. & Innvær, S. (2019). Contrasting supply-side, demand-side and combined approaches to labour market integration. *Journal of Social Policy*, 48(2), 311–328. <https://doi.org/10.1017/S0047279418000491>

- Garrels, V. & Sigstad, H. M. H. (2019). Motivation for employment in Norwegian adults with mild intellectual disability: The role of competence, autonomy, and relatedness. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 250–261. <https://doi.org/10.16993/sjdr.639>
- Garrels, V. & Sigstad, H. M. H. (2021). Employment for persons with intellectual disability in the Nordic countries: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(4), 993–1007. <https://doi.org/10.1111/jar.12880>
- Garrison, J., Neubert, S. & Reich, K. (2012). Criticism and concerns: Reconstructing Dewey for our times. I J. Garrison, S. Neubert & K. Reich (Red.), *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times* (s. 109–180). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137026187_4
- Garrison, J. W. (2002). Habits as social tools in context: Occupation, participation and health. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 22, 115–175.
- Gjertsen, H. (2021a). Arbeidsrettede tiltak for personer med utviklingshemming. I H. Gjertsen & H. A. Hauge (Red.), *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming* (s. 34–36). Universitetsforlaget.
- Gjertsen, H. (2021b). Å jobbe både i skjermet og ordinær virksomhet via VTA. I H. Gjertsen, L. Melbøe & H. A. Hauge (Red.), *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming* (s. 105–116). Universitetsforlaget.
- Gjertsen, H., Hardonk, S. & Ineland, J. (2021). Work inclusion for people with intellectual disabilities in three Nordic countries: The current policy and challenges. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 360–370. <https://doi.org/10.16993/sjdr.821>
- Henschke, J. A. (2015). *Cutting edge discoveries for the 2015: Capsule of a history and philosophy of andragogy*. Commission for International Adult Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED570516>
- Hetland, H. & Hetland, J. (2021). Basale psykologiske behov i arbeidslivet: Autonomi, kompetanse og tilhørighet. I S. V. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Det gode arbeidsmiljø: Krav og utfordringer* (s. 92–108). Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/02601370500309451>
- Ineland, J., Karhina, K. & Vikström, L. (2021). School-to-work transitions for students with intellectual disabilities: Teachers' perceptions and experiences of a recent workplace-based reform in Sweden. *Journal of International Special Needs Education*, 24(2), 86–96. <https://doi.org/10.9782/JISNE-D-20-00012>
- Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36(2), 184–191. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.184>

- Knowles, M. S., Holton 3rd, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6. utg.). Elsevier.
- Kostøl, A. R. & Myhre, A. S. (2020). *Forskningsrapport: Informasjon og økonomiske insentiv i ny uføretrygd*. NAV.
<https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/forskningsrapporter-og-evalueringer-finansiert-av-nav/samhandling-med-brukere-rapportarkiv/informasjon-og-okonomiske-insentiv-i-ny-uforetrygd>
- Kuczera, M. & Jeon, S. (2019). *Enhancing work-based learning in the vocational education and training system in Sweden*. OECD publishing.
<https://doi.org/10.1787/fcee37ba-en>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?curriculum-resources=true>
- Lamøy, E. & Myhre, A. (2021). Mulig samfunnsgevinst av arbeid fremfor uføretrygd. *Arbeid og velferd*, 2, 2021.
- Mandal, R. (2008). «De har jo uansett uførepensjon»: *En undersøkelse av arbeidsmarkedstiltaket Varig tilrettelagt arbeid (VTA)* (Fafo-rapport 2008:42). Fafo.
<https://www.arbeidoginkludering.no/siteassets/fafo-rapport-vta.pdf>
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært»: *Evaluering av lære kandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lære kandidater med særskilte behov* (Rapport 2018:8). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2500663/NIFUrapport2018-8.pdf?sequence=1>
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W.-H., Fowler, C. H., Poppen, M., Sinclair, J. & Test, D. W. (2020). Secondary transition predictors of postschool success: An update to the research base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47–64.
<https://doi.org/10.1177/2165143420959793>
- Meacham, H., Cavanagh, J., Bartram, T. & Laing, J. (2018). Ethical management in the hotel sector: Creating an authentic work experience for workers with intellectual disabilities. *Journal of Business Ethics*, 155(3), 823–835.
<https://doi.org/10.1007/s10551-017-3499-1>
- Meacham, H., Cavanagh, J., Bartram, T., Pariona-Cabrera, P. & Shaw, A. (2021). Workplace health promotion interventions for Australian workers with intellectual disability. *Health Promotion International*, 36(2), 321–333.
<https://doi.org/10.1093/heapro/daaa129>

- Meacham, H., Cavanagh, J., Shaw, A. & Bartram, T. (2017a). HRM practices that support the employment and social inclusion of workers with an intellectual disability. *Personnel Review*, 46(8), 1475–1492.
<https://doi.org/10.1108/PR-05-2016-0105>
- Meacham, H., Cavanagh, J., Shaw, A. & Bartram, T. (2017b). Innovation programs at the workplace for workers with an intellectual disability. *Personnel Review*, 46(7), 1381–1396. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0214>
- Meld.st. 8. (2022–2023). *Menneskerettar for personar med utviklingshemming: Det handlar om å bli høyrte og sett*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20222023/id2945431/?ch=1>
- Nav. (2013). *Rundskriv: Ufyllende regler til Arbeids- og velferdsetatens anvendelse av forskrift om arbeidsmarkedstiltak*. <https://lovdata.no/nav/rundskriv/r76-12-01>
- Nav. (2019). *Kravspesifikasjon varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet*.
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2012:6. *Arbeidsrettede tiltak*. Arbeidsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f2ce6d22c3914e7b89d15db41285cf85/no/pdfs/nou201220120006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:7. *Arbeid og inntektssikring: Tiltak for økt sysselsetting*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-7/id2637967/?ch=1>
- OECD. (2023). *Education at glance 2023: Country note. Norway*. OECD.
- Olsen, T., Qvortrup, J. & Bråthen, K. (2021). Arbeidstaker eller deltaker? Medvirkning og innflytelse i Varig tilrettelagt arbeid. *Fontene forskning*, 14(2), 58–69.
<https://fontene.no/forskning/arbeidstaker-eller-deltaker-medvirkning-og-innflytelse-i-varig-tilrettelagt-arbeid-6.584.876127.41518925a9>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (4). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oxford Research. (2021). *Kartlegging av ordinært arbeidsliv i VTA: Sluttrapport fra kartlegging*. <https://oxfordresearch.no/publications/bruk-av-ordinaert-arbeidsliv-i-vta-tiltaket/>
- Riksrevisionen. (2023). *Samhalls samhällsuppdrag: Styrning och organisation i behov av förändring* (RiR 2023:14).
<https://www.riksrevisionen.se/rapporter/granskningsrapporter/2023/samhalls-samhallsuppdrag---styrning-och-organisation-i-behov-av-forandring.html>
- Riksrevisjonen. (2024). *Arbeidsretta bistand frå styresmaktene til unge utanfor arbeids-*

- livet. <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2023-2024/arbeidsretta-bistand-fra-styresmaktene-til-unge-utanfor-arbeidslivet/>
- Spetalen, H. (2017). Grunnleggende ferdigheter for arbeidslivet? Bruk og betydning i restaurant- og matfagyrker. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 88–112. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177188>
- Spjelkavik, Ø., Børing, P., Frøyland, K. & Skarpaas, I. (2012). *Behovet for Varig tilrettelagt arbeid*. Arbeidsforskningsinstituttet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6190>
- Taylor, J., Thoma, C., Scott, L., Broda, M., Wehman, P. & Whittenburg, H. (2023). Inclusive educational and vocational predictors of postsecondary education for youth with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 29(6), 845–862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2225503>
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>
- Thoms, C. L. V. & Burton, S. L. (2016). Learning, development, and training: The influence og synergies through educational evolution. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(4), 85–103. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016100106>
- Tiltaksforskriften. (2015). *Forskrift om arbeidsmarkedstiltak (tiltaksforskriften)* (§ 14-5). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-11-1598/KAPITTEL_14#KAPITTEL_14
- Trainor, A. A., Carter, E. W., Karpur, A., Martin, J. E., Mazzotti, V. L., Morningstar, M. E., Newman, L. & Rojewski, J. W. (2020). A framework for research in transition: Identifying important areas and intersections for future study. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/2165143419864551>
- Tøssebro, J. & Olsen, T. (2020). Employment opportunities for people with intellectual disabilities. I R. J. Stancliffe, M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren & B. H. Abery (Red.), *Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the lifespan* (s. 225–246). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35683-5_12
- Tøssebro, J., Olsø, T. M. & Kittelsaa, A. (2019). Arbeid og aktivt voksenliv. I J. Tøssebro (Red.), *Hverdag i velferdsstatens bofellesskap* (s. 136–155). Universitetsforlaget.
- Vo, L.-C. & Kelemen, M. (2014). John Dewey (1859–1952). I *The Oxford handbook of process philosophy and organization studies* (s. 236–254). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199669356.013.0015>

- VTa-overenskomsten. (2022–2024). *VTa-overenskomsten 2022-2024*. ASVL, Fellesforbundet og LO. <https://www.fellesforbundet.no/lonn-og-tariff/tariffavtaler/vta-overenskomsten/>
- Waddell, G. & Burton, A. K. (2006). *Is work good for your health and well-being?* The Stationary Office.
- Wehman, P. (2023). Supported employment and customized employment: How effective are these interventions and what has been their impact on the field? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58, 237–247. <https://doi.org/10.3233/JVR-230022>
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F. & Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25(2), 323–334. <https://doi.org/10.1007/s10926-014-9541-6>
- Westbrook, R. B. (1992). Schools for industrial democrats: The social origins of John Dewey's philosophy of education. *American Journal of Education*, 100(4), 401–419. <https://www.jstor.org/stable/1085816>
- Whittenburg, H. N., Taylor, J. P., Thoma, C. A., Pickover, G. S. & Vitullo, V. E. (2020). A systematic literature review of interventions to improve work-related social skills of individuals with autism spectrum disorder. *Inclusion*, 8(4), 320–334. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.4.320>
- Winefield, A. H. & Tiggemann, M. (1990). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 455–459. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.4.455>



En historie om en lærlings læring på arbeidsplassen: Læreprosesser mot fagarbeiderkompetanse – fra novise til ekspert

A story about an apprentice's learning in the workplace:
Learning processes towards skilled worker competence
– from novice to expert

Arne Ronny Sannerud

Høgskolen for yrkesfag, Gjøvik, Norge

(arne.ronny.sannerud@hfy.no)

Abstract

This article deals with some considerations around deep learning, and whether it happens through learning at work. My own learning history in a craft subject is used as a background for the reflections and discussions. The learning history contains learning of details in a craft, and at the same time in the learning process, I also learned how the trade was part of an organisational context. Although the article is limited to a self-perceived learning history, it may be possible to reach a conclusion and contribute to the discussion about learning at work and in-depth learning with a background in empirical evidence. The literature review shows that there is almost no research that deals with in-depth learning related to learning in work/work-based learning. This is an article where my subjective experiences are used to illuminate and discuss deep learning at the workplace. In terms of research, an autoethnographic approach has been used, which in practice means that researcher and informant are the same person.

Keywords: workbased learning, in-depth learning, autoethnographic approach, communities of practice, apprenticeship



Innledning

Denne artikkelen handler om egen læringshistorie som relateres til dybdelæring som læringsfenomen og Wengers (1998) sosiale læringsteori som hjelp til å begrepsfeste innholdet i historien. Fordi dybdelæring er på dagsorden i yrkesutdanningen, fant jeg det interessant og aktuelt å benytte dybdelæringsbegrepet i diskusjonen av det empiriske materialet. Artikkelen har derfor to fokus, det ene er selve læringshistorien, og det andre er spørsmålet om det kan skje dybdelæring uten at den blir tilrettelagt av en lærer eller veileder. Etter å ha lest faglitteratur og stortingsmeldinger stilte jeg meg spørsmålet, handler dybdelæring kun om læring som skjer i en skolesituasjon hvor det er en lærer som fasiliterer læringsaktivitetene? Forekommer det læring i arbeid som kan betegnes som dybdelæring? Kan det skje dybdelæring for eksempel under opplæringstiden i bedrift i norsk yrkesutdanning der opplæringen skjer etter hovedmodellen hvor elevene først er gjennom to år i skole med noen praksisperioder, fulgt av to år som lærling i bedrift? Selv om lærlingene har en fadder og det er en opplæringsansvarlig i bedriften, er læringskonteksten svært forskjellig fra skolesituasjonen. Lærlingene opplever et annet fokus enn i skolen, og de erfarer en produksjonslogikk som kjennetegner virksomheter som krever økonomiske resultater (Ellström, 2012). Innenfor denne logikken er det også slik at det er virksomhetens arbeidsoppgaver og produksjon som i stor grad muliggjør eller begrenser læring, ikke læreplaner slik det er i skolen (Billett, 1998; Nilsson, 1992). I et forsøk på å komme dypere i forståelse av dybdelæring, benytter jeg min egen læringshistorie, i et håndverksfag, som et empirisk grunnlag for diskusjon av begrepet. Fordi en stor del av yrkesopplæringen skjer i bedrift, kan det være interessant med en skildring og diskusjon av hvordan den opplæringen kan oppleves sett ut fra en lærings perspektiv.

Innramming av tema og problemstilling

Et søk i Google Scholar viser at det foreligger svært lite forskning innenfor yrkesutdanning og læring av yrker kombinert med dybdelæring som begrep slik det blir benyttet i *Fremtidens skole: Fagfornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015: 8).

De senere årene har dybdelæring fått mye oppmerksomhet, blant annet i Ludvigsen-utvalget og Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I disse dokumentene tematiseres ikke yrkesfaglig utdanning. I to nylig publisert artikler (Dahlback et al., 2022; Magnussen & Sylte, 2022) rettes søkelyset på dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. Den første (Dahlback et al., 2022) belyser *Hva kan dybdelæring være for yrkesfaglig opplæring i vg1, hvordan er dybdelæring ivare tatt i læreplanen på vg1, og hvordan kan dybdelæring forstås i en yrkesfaglig kontekst på vg1*. Artikkelen tematiserer dybdelæring i skolen der lærere fasiliterer opplæringen basert på tolkning av læreplaner, og hvordan dybdelæring forstås i en

yrkesfaglig kontekst (Dahlback et al., 2022). Den andre artikkelen (Magnussen & Sylte, 2022) med tittelen: *Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefag-arbeiderutdanningen* belyser forskningsspørsmål om hvilket faglig innhold og arbeidsmetoder som kan bidra til dybdelæring og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse, og hvordan praksisopplæringen kan organiseres for å fremme dybdelæring og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse. Forskningsspørsmålet om hvordan praksisopplæringen kan organiseres setter fokus på dybdelæring i praksis i bedrift/arbeidsplass. Praksisen det er snakk om her, er organisert praksis der det pekes på at både læreren og praksisveilederen har kunnskap om hvordan elever lærer og hva de kan fra før. Det forutsetter også tett oppfølging av den lærende (Magnussen & Sylte, 2022). Det betyr at praksis er fasilitert og tilrettelagt av lærer og praksisveileder med utgangspunkt i gjeldende læreplaner.

I tillegg til disse artiklene er det publisert noen masteroppgaver ved OsloMet – storbyuniversitetet som tematiserer dybdelæring innenfor yrkesfag (Karlsen, 2021; Skjølsvold, 2020). Felles for disse er at de har fokus på den organiserte yrkesutdanningen i skole, ikke på "uformell" læring i arbeid. Disse masteroppgavene, i likhet med artiklene som det refereres til ovenfor, omhandler de dybdelæring i utdannings/skolesammenheng. Dette understreker at det kan være et behov for å rette forskning også mot dybdelæring i "uformelle" læringssituasjoner, som læring på arbeidsplassen. Ikke minst er dette aktuelt fordi de to siste årene i norsk yrkesutdanning foregår i bedrift. Litteraturgjennomgangen viser at fokusering på dybdelæring i yrkesutdanningen kan være en norsk fenomen som har fått oppmerksomhet etter lansering av Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I denne artikkelen tematiseres dybdelæring knyttet til læring i arbeid. Hvorfor? Jo, nettopp fordi at de to årene i bedrift er en svært viktig del av yrkesopplæringen, og det kan derfor være av interesse å belyse ulike læreprosesser som fører fram til fag/svennebrev, som også kan ha implikasjoner for didaktiske opplegg for den delen av yrkesopplæringen som skjer i skole. Altså, skjer det dybdelæring i uformelle læringssituasjoner, eller må dette fasiliteres?

Artikkelens hovedfokus er dybdelæring på arbeidsplassen der jeg som lærling gjennomførte et fireårig læringsforløp i en håndverksbedrift. Artikkelen er et bidrag i diskusjonen om hva som kjennetegner dybdelæring i yrkesfag, samtidig som den dokumenterer en opplevd læringshistorie innenfor et yrkesfaglig læringsforløp situert i en produksjonskontekst i en håndverksbedrift (Lave & Wenger, 1991). Læringshistorien kan betraktes i lys av Lensjø's (2016) PhD-avhandling som er en studie av rørleggerlærlingers læring i opplæringskontor og byggeplass (se også Garmannslund & Witsø, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2024).

Problemstilling

Hvordan kan læreprosesser mot fagarbeiderkompetanse fortone seg da læringen foregår i et fireårig lærlingeforløp i en håndverksbedrift?

Et slikt lærlingeforløp kan betraktes i lys av Dreyfus og Dreyfus' fasemodell som viser hvordan vi tilegner oss ferdigheter – fra novise til ekspert. Det innebærer at en person gjennom de ulike fasene lærer prinsipper, og internaliserer intuitiv kunnskap som kan anvendes i andre sammenhenger enn der prinsippene er lært (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Slike læringsforløp kan plasseres inn under "mesterlære"-tradisjonen (Kvale, 1999). I ordet mesterlære fremheves betydningen av mesterens rolle i læringen, mens ordet lærlingeutdanningen fremheves lærlingens læring i tråd med det engelske apprenticeship (Nielsen & Kvale, 1999). Mitt læringsforløp kan sies å ha falt vekselvis mellom begge disse "forståelsene". Det kan også være aktuelt å vise til Lave og Wengers (1991) bok *Situated learning: Legitimate peripheral participation* og begrepet "legitim perifer deltagelse", som altså betyr at det er legitimt å delta i praksisfelleskapet selv med begrenset kompetanse en har som lærling.

Mål

Artikkelen har to intensjoner. Den første er å dokumentere en selvopplevd læringshistorie som begrepsfestes ved hjelp av Wengers sosiale læringsteori (1998). Den andre intensjonen, som er hoved-intensjonen, er å diskutere om det skjer dybdelæring i "naturlige" læreprosesser i daglig arbeid i en produksjons- og organisatorisk kontekst.

Videre er teksten disponert på følgende måte: først en kort litteraturovergang, som følges av det konseptuelle rammeverket, videre en redegjørelse for den autoetnografiske metoden, så følger læringshistorien. Deretter følger analyse og diskusjon, til slutt oppsummering og konklusjon.

Konseptuelt rammeverk

Det konseptuelle rammeverket består av to deler. Først presenteres Wengers (1998) sosiale læringsteori som benyttes til å begrepsfeste og diskutere læringshistorien. Så presenteres to modeller som setter læringshistorien inn i organisatorisk og sosial kontekst. I den andre delen belyses dybdelæring ved hjelp av ulike publikasjoner og NOU'en *Fremtidens skole: Fagfornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8). De teoretiske perspektivene som introduseres nedenfor har til hensikt å belyse det konkrete eksempelets læringskontekst. Teorien og modellene blir benyttet til å begrepsfeste den opplevde læringshistorien samtidig som de benyttes til å strukturere oppsummeringen og konklusjonen. Historien er min, den bringer i liten grad inn læringsomgivelser, produksjonskontekst, maktforhold eller andre elementer som kunne være

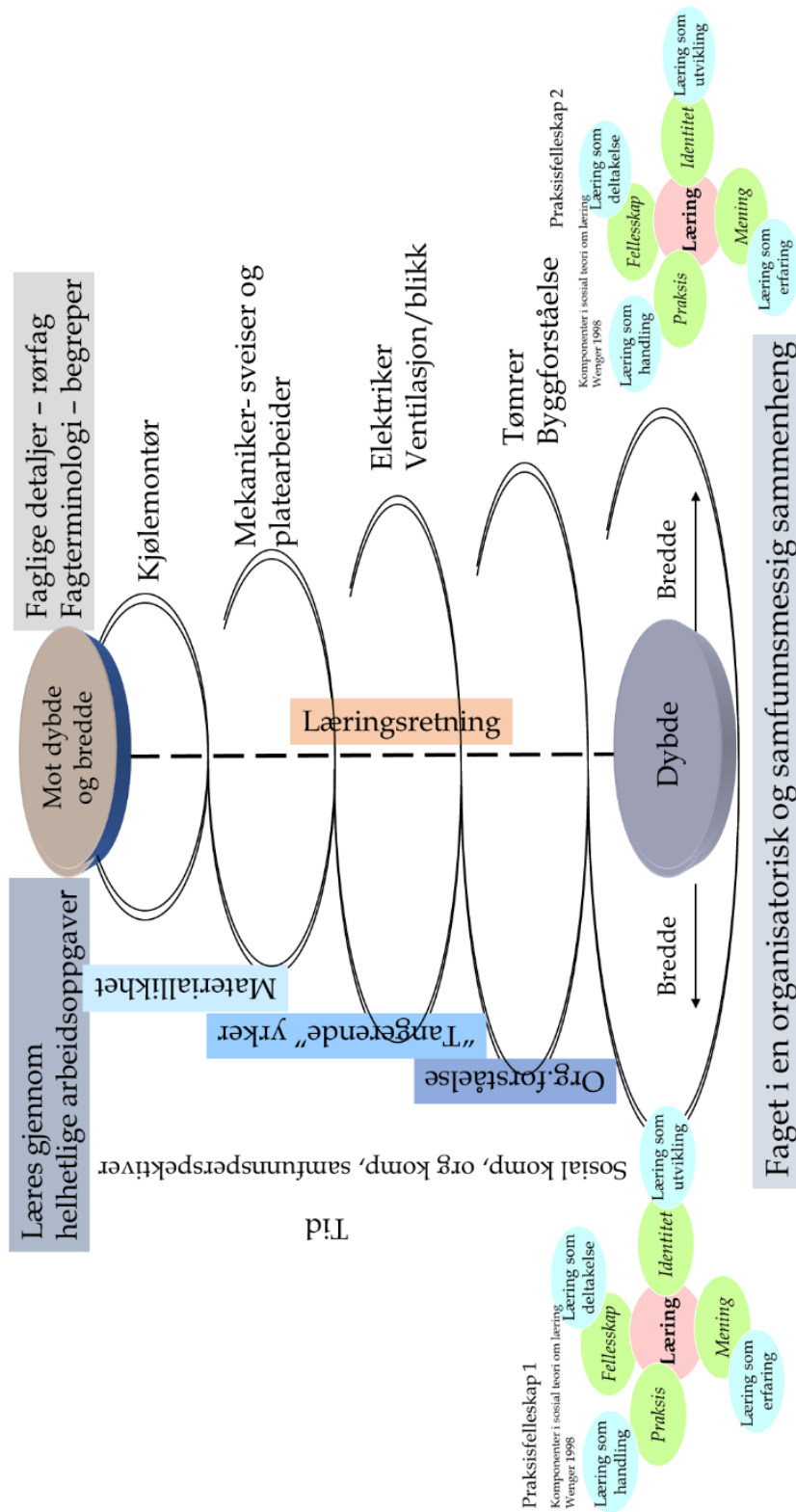
aktuelt å belyse når en diskuterer læring på arbeidsplassen. Det konseptuelle rammeverket bidrar til å øke validiteten og reliabiliteten i læringshistorien fordi den gir teoretiske perspektiver på noe som ellers kan virke frikoblet fra vitenskapelige begreper.

Sosial læringsteori

Det finnes en rekke læringsteorier som kunne benyttes til å belyse ulike aspekter av min læringshistorie og læring på arbeidsplassen. Alternativer kunne vært erfaringslæring eller et virksomhetsteoretisk perspektiv (Engeström, 1987, 2012; Kolb, 1984). Her velges imidlertid Wengers (1998) sosiale læringsteori der jeg kun presenterer teoriens fire premisser, og begrepene felleskap, praksis, identitet og mening som kan betraktes som teoriens hovedkomponenter. Dette er noen "hverdagskategorier" som er fruktbare, og kan knyttes til læring av et yrke der fellesskapet knyttes til læring som deltakelse, praksis som knyttes til læring som handling, identitet kan knyttes til læring som utvikling og mening kan knyttes til læring som erfaring (Figur 1). Wengers (1998) sosiale læringsteori "Communities of practice" bygger på fire premisser:

- Vi mennesker er sosiale vesener, og dette er et sentralt aspekt ved læring.
- Kunnskap er et spørsmål om kompetanse som har en verdi knyttet til å utføre et stykke arbeid. For eksempel å reparere maskiner, montere elektriske komponenter eller skrive dikt.
- Kyndighet (knowing) er spørsmål om deltakelse i aktivitetene i denne type virksomheter, og aktivt engasjement og deltakelse i samfunnet.
- Mening – vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfullt – som når alt kommer til alt – er det det læring produserer. (Wenger, 1998)

Premissene underbygger at sosial deltakelse danner hovedfokus i Communities of practice, altså læring som sosial deltakelse. Deltakelsen begrenses ikke til lokale begivenheter blant bestemte personer, men oppfattes som en mer omfattende prosess med aktiv deltakelse i (flere) sosiale fellesskaper, og konstruksjon av identitet i forhold til disse fellesskapene (Wenger, 1998).



Figur 1. Wengers (1998) sosiale læringsteori knyttet til "læringshistorien".

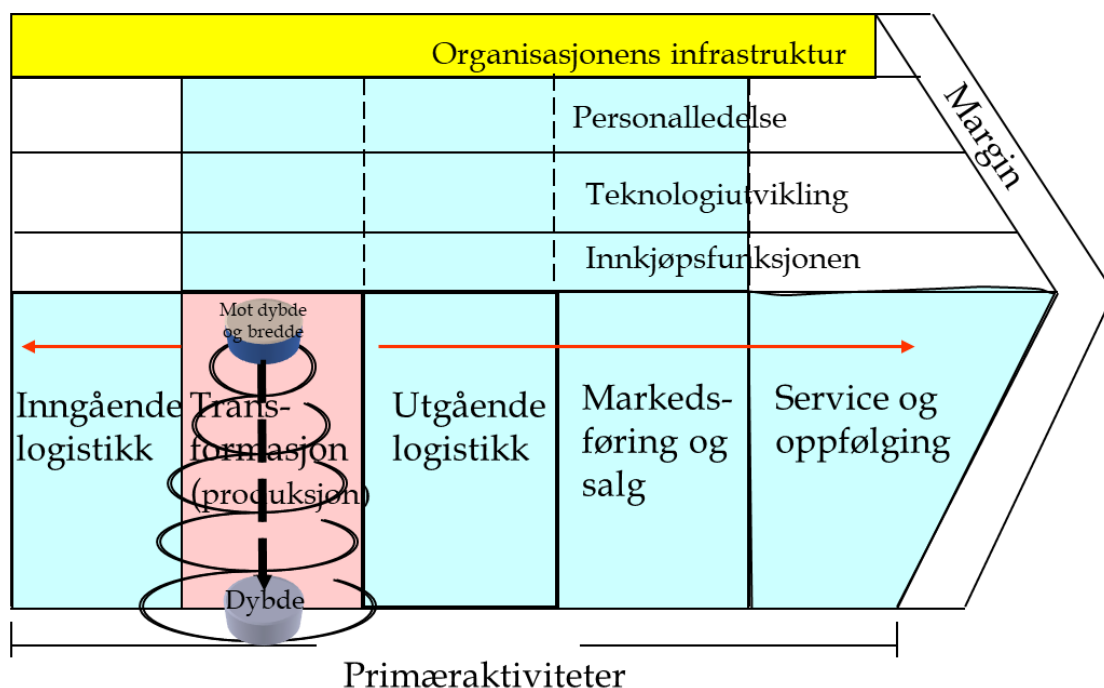
Begrepene *fellesskapet*, *praksis*, *identitet* og *mening* er sentrale begreper i "Communities of practice", samtidig som de utgjør komponentene i teorien. Wenger (1998) gir begrepene følgende innhold:

- *Praksis*: en måte vi kan snakke om vår felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan opprettholde gjensidig engasjement i handling.
- *Fellesskap*: en måte å snakke om de sosiale former innenfor våre aktiviteter kan defineres som verdt å beskjeftige seg med og vår deltakelse kan anerkjennes som kompetanse.
- *Identitet*: en måte vi kan snakke om hvordan læring endrer hvem vi er og skaper personlige utviklingshistorier innenfor rammene av våre fellesskaper.
- *Mening*: en måte vi kan snakke om vår (skiftende) evne til – individuelt eller kollektivt – oppleve våre liv og verden som meningsfull.

Konkret kan en stille spørsmål om hvilke praksis jeg deltok i, og om min deltakelse i fellesskapet utviklet for eksempel yrkesidentitet og hvilken mening deltakelsen i fellesskapet, og arbeidsoppgavenes art bidro til min læring (Biggs, 1996; Billett, 1998; Nilsson, 1992; Wenger, 1998). Hva betydde tildeling av et sveiseoppdrag i en pumpekum for min utvikling av yrkesidentitet og opplevelsen av å være et kompetent medlem av fellesskapet. Jeg var "medlem" i flere praksisfellesskaper og læring skjedde på tvers av disse fellesskapene, som for eksempel på tvers av praksisfellesskap 1 og praksisfellesskap 2 (Figur 1). Wengers (1998) sosiale læringsteori settes i forbindelse med den sosiale og emosjonelle dimensjonen av dybdelæring (NOU 2014:7, s. 38) slik det blir redegjort under overskriften "Dybdelæring i arbeid". Spesielt er begrepene identitet og mening av interesse.

Produksjonskontekst

I Figur 2 settes læringsspiralen som er vist ovenfor, inn i en produksjonskontekst og en organisatorisk sammenheng. Min læringshistorie blir dermed knyttet til produksjonen og en produksjonslogikk, og min læring blir forstått ut fra den posisjonen jeg hadde i organisasjonen, altså transformasjon/produksjon (Ellström, 2012; Porter, 1992).



Figur 2. Lærings produksjonskontekst – verdikjeden (Porter, 1992).

Et "sosiologisk" perspektiv

Figur 3 representerer en modell som anskueliggjør tre perspektiver eller aspekter ved læring på arbeidsplassen. Det er det teknisk-organisatoriske læringsmiljø, det sosiale læringsmiljø som på et vis representerer "fellesskapet" og det kollektive, mens elevens/lærlingens læringsforløp kan betraktes som det individuelle eller den lærende som subjekt (Helms Jørgensen & Warring, 2002).

Modellen er spesielt interessant når en setter søkelys på den lærendes møte med læringsomgivelsene og setter læring inn i en sosial og teknisk-organisatorisk kontekst. Modellen representerer ikke en læringsteori, men representerer det strukturelle som kjennetegner en arbeidsplass, og den bidrar til å komplementere Wengers læringsteori der den strukturelle konteksten ikke uttrykkes eksplisitt. Min læringshistorie plasseres innenfor denne konteksten.



Figur 3. Læring på arbeidsplassen (Helms Jørgensen & Warring, 2002).

Dybdelæring

Først noen betraktninger om dybdelæring er noe nytt eller om det er en farsott. Det kan være nyttig å gjøre seg noen refleksjoner over dette før en gir seg i kast med begrepet og dets innhold. Dybdelæring har vært på dagsorden nasjonalt og internasjonalt de siste 40–50 årene. Det kan være verd å minne om Marton og Säljö's (1976) beskrivelser av dybdelæring der de har primært et kognitivt perspektiv på dybdelæring, som det ser ut til at det har fortsatt med, for eksempel Ohlsson (2011). Likevel kan det hevdes at Ohlsson har produsert et solid teoretisk bidrag til en bredere oppfatning av hva dybdelæringsbegrepet kan omfatte, selv med den sterke kognitive slagsiden (Figur 4).

Landfald (2016) har gjort en teoretisk gjennomgang av dybdelæringsbegrepet, med utgangspunkt i Ohlssons (2011) definisjon av dybdelæring som kan mangle tydelige avgrensninger av begrepet. Landfald har i sin studie tydelig fokus på skole og utdanning med tittelen: *En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen* og viser blant andre til Ludvigsen-utvalget og NOU'en *Fremtidens skole: Fagfornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8).

Gjennom et enkelt søk på internett kan det se ut til at nærmest "all" litteratur som handler dybdelæring er rettet mot skole, utdanningssystemet og lærere. Dette gjelder de to bøkene nevnt nedenfor og en rekke andre publikasjoner. Typiske titler: *Dybdelæring i Naturfag*, *Dybdelæring i skolen* og *Dybdelæring i kjerneelementer og fag*. I introduksjonen av boken *Dybdelæring* (Fullan et al., 2018).

uttrykkes det at alle som er interessert i moderne skoletenkning og skoleutvikling – lærere, ledere og utdannere – vil ha stort utbytte av den nyeste forskningen innenfor dybdelæringsprosesser (Fullan et al., 2018). Målgruppen for boken *Dybdelæring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019), bekrefter skolefokuset, målgruppene for boken er studenter i grunnskolelærerutdanningen, studenter i praktisk pedagogisk utdanning, ulike lærerprofesjonsrettede masterløp og lærere under videreutdanning.

I læreplanverket uttrykkes viktigheten av å legge til rette for dybdelæring slik at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt. Overordnet del av læreplanverket beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er ikke overraskende at utdanningssektoren ikke interesserer seg for det som foregår i arbeidslivet. Da kan det være en trøst at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet viser en viss interesse gjennom Fagfornyelsen som også omhandler yrkesutdanning i skole og bedrift. Ulike forståelser av dybdelæring utdypes nedenfor.

Det er en rekke forståelser og definisjoner av begrepet dybdelæring, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i publikasjonene *Dybdelæring* (Fullan et al., 2018), *Dybdelæring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (Østern et al., 2019), NOU 2015:8 – *Fremtidens skole: Fagfornyelse av fag og kompetanse* og Meld. St. 28 (2015–2016): *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*.

Fullan et al. (2018) ser for seg utvikling og utfordringer i samfunnet og hevder at et tradisjonelt syn på læring ikke bidrar i denne utviklingen. Fullan et al. (2018, s. 41–44) vektlegger ulike kompetanser elevene skal utvikle for å oppnå dybdelæring. De seks kompetansene er: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. I dette ligger det at elevene skal lære seg å lære, være selvregulert og målrettet. De skal også lære seg å tenke som globale borgere på verdier og med empati, entreprenørskap, reflektert og eksperimenterende. Disse seks kompetansene skal bidra til at elevene skal kunne håndtere komplekse problemer, ta ansvar for egen læring, ha omsorg og bidra i samfunnet. Dette uttrykkes omtrent på samme måte i Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8).

Østern et al. (2019) presenterer et grunnleggende annet syn på læring og dybdelæring enn det som kanskje kan oppfattes som en ensidig kognitiv forståelse, for eksempel slik det kommer til uttrykk i Ludvigsen-utvalget. Forfatterne viser til at læring skjer gjennom samskaping mellom ulike aktører, og de mener dybdelæring er kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring samtidig. Empirien er hentet fra det flerfaglige forsknings- og utviklings-

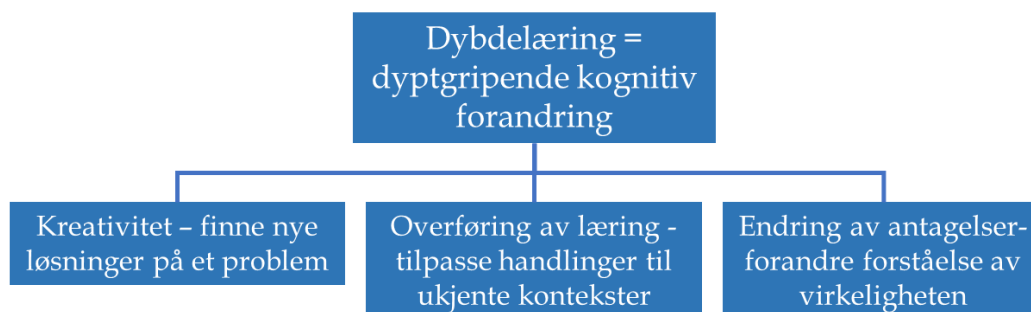
prosjektet "200 milliarder og 1", der naturfag, religionsfag og kunstoffag møtes. FOU-prosjektet ble gjennomført i møte mellom to ungdomsskoler, en lærerutdanning, et teaterhus og Den kulturelle skolesekken (Østern et al., 2019). Gjennom denne forskningen ønsker de å dokumentere at dybdelæring innebærer mer enn en ensidig kognitiv forståelse av begrepet. En slik forståelse av dybdelæring mener jeg kan kobles til læring på arbeidsplassen og yrkesopplæring fordi det handler om samskaping mellom aktører, er et kroppslig og relasjonelt anliggende samtidig som det affektive og det kognitive er i spill.

Østern et al. (2019, s. 42) understreker i likhet med Fullan et al. (2018, s. 42) at forandringer i samfunnet krever en ny forståelse av skolens rolle i samfunnet og en undervisning som er tilpasset individet. Begge mener at vi i dag utdanner elever for en ukjent fremtid, hvor de gradvis må tilegne seg nye kunnskaper. Meld. St. 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* uttrykker lignende behov.

Selv ved en begrenset gjennomgang av litteratur som omhandler dybdelæring, kan det se ut til at det er et behov for studier som frambringer kunnskap om læring i daglig arbeid som resulterer i dybdelæring og som naturlig kan være til stede på arbeidsplassen. Begrepet dybdelæring kan se ut til å ha en nokså løs teoretisk forankring, der det ofte vises til Marton og Säljö (1976). Som et alternativ eller et supplement kan Ohlssons arbeider være et bidrag (Ohlsson, 2011).

Dybdelæring i arbeid

Til tross for Ohlssons kognitive tilnærming kan det være fruktbart å vurdere hans tre aspekter som fundamenter i hans definisjon av dybdelæring: "Dybdelæring = dyptgripende kognitiv forandring" (Ohlsson, 2011) (Figur 4). Ohlsson hevder at dybdelæring skiller seg fra annen læring fordi den setter dypere spor i det kognitive systemet. Han presenterer tre former for dybdelæring: kreativitet, overføring av læring og omdannelse/endring i antagelser, og hevder at disse underliggende formene for dybdelæring kan føre til kognitiv endring. Men ikke nødvendigvis (Figur 4) (Landfald, 2016; Ohlsson, 2011). Det er verdt å merke seg at Ohlsson forsøker å avgrense prosesser som ligger til grunn for dybdelæring fra det som ikke kan betraktes som dybdelæring. Disse prosessene er rutinemessig prosessering og konfliktfri læring. Det kan være noe merkelig å betrakte rutinemessig prosessering og konfliktfri læring som ikke-læring. For å lære et fag/håndverk er det ofte slik at det gjennom gjentakende rutinepregede arbeidsprosesser fører til en slags tilføyende (assimilasjon) læring ved å oppdage nye fenomener i prosessen, som igjen kan føre til dybdelæring (dyptgripende kognitiv forandring) eller en type overskridende læring (akkomodasjon) (Piaget, 1979).



Figur 4. Ohlssons kognitive tilnærming til dybdelæring (Ohlsson, 2011).

Tabell 1 viser en operasjonalisering og konkretisering av dybdelæring og overflatelæring i Sawyers forståelse (2014). Dette er en oppstilling der dybdelæring er rettet mot skole og læring i utdanningssituasjoner, og gir derfor lite mening når en skal diskutere dybdelæring i arbeids- og produksjons-sammenheng, der læringen i stor grad er avhengig av arbeidsoppgavens art i en produksjons- og organisatorisk kontekst (Billett, 1998; Nilsson, 1992).

Tabell 1. Dybdelæring – Overflatelæring (Sawyer, 2014).

Dybdelæring	Overflatelæring
Den lærende relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer	Den lærende jobber med nytt fagstoff uten å relatere det til det de kan fra før
Den lærende organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen	Den lærende behandler lærestoffet som atskilte kunnskapselementer
Den lærende ser etter mønstre og underliggende prinsipper	Den lærende memorerer fakta og utførere prosedyrer uten å forstå hvordan og hvorfor
Den lærende vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner	Den lærende har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt i læreboka
Den lærende forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk	Den lærende behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet
Den lærende reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læreprosess	Den lærende memorer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier

Med utgangspunkt i Sawyers (2014) matrise (Tabell 1), har jeg tillatt meg å tilpasse den til denne artikkelens tema og problemstilling (Tabell 2).

Tabell 2. Dybde- og overflatelæring i arbeid (omarbeidet etter inspirasjon fra Sawyer, 2014).

Dybdelæring	Overflatelæring
Den lærende relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer (ervert gjennom praktiske og teoretiske erfaringer i daglige arbeidsoppgaver)	Den lærende jobber med nytt fagstoff uten å relatere det til det de kan fra før Det kan være bruk av nye produkter/materialer, verktøy og ny teknologi
Den lærende organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen, (det kan være ved hjelp fagterminologi, tegninger, prosedyrebeskrivelser og bærekraftskrav	Den lærende behandler lærestoffet som atskilte kunnskapselementer Det kan skje gjennom læring av nødvendige teknikker, maskinbruk, sveise og lodde
Den lærende ser etter mønstre og underliggende prinsipper med referanser til utførte arbeidsoppgaver i en produksjons- og organisatorisk kontekst	Den lærende memorerer fakta og utførere prosedyrer uten å forstå hvordan og hvorfor. Ikke uvanlig i starten av et læringsforløp på arbeidsplassen
Den lærende vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner der for eksempel endrede arbeidsformer, produkter og bærekraft er referansene	Den lærende har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt gjennom tidligere arbeidsoppgaver og instruksjoner
Den lærende forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk. Dette kjennetegnes ved dialog om faglig utførelse av arbeidsoppgaver som kan knytte an til en kritisk vurdering av ulike perspektiver, for eksempel til produkt som resultat i et bærekraftperspektiv	Den lærende behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet som for eksempel mester eller svenn
Den lærende reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læreprosess for nært forestående arbeidsoppgaver og framtidige endringer og utfordringer i faget, bransjen og samfunnet	Den lærende memorer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier. Ikke uvanlig i starten av et læringsforløp på arbeidsplassen

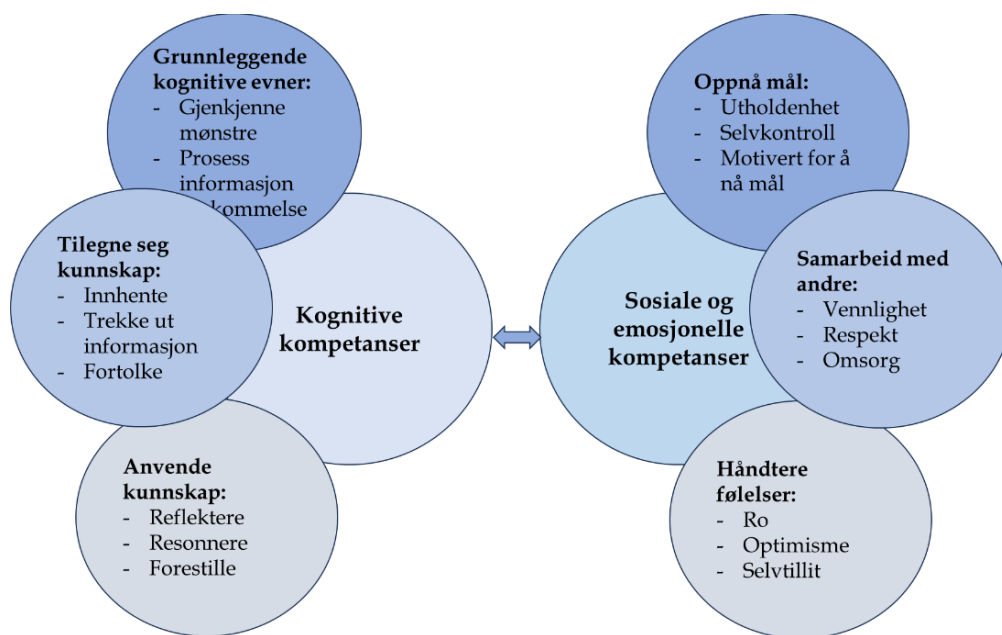
I matrisen (Tabell 2) er elev byttet ut med "den lærende", som kan være en lærling eller andre som er i lærende situasjoner når de utfører sine arbeidsoppgaver. Det er vanskelig å forestille seg at dybdelæring skjer uten at overflatelæring er en del av en helhetlig læreprosess, der disse to spiller sammen (Sawyer, 2014). Innholdet i begrepene dybdelæring og overflatelæring kan minne om Piaget (1973) sine begreper assimilasjon (tilføyende læring) og akkomodasjon som en type overskridende læring, som altså kan være dybdelæring. Kolbs (1984, 2012) teori om erfaringslæring inneholder også begreper/elementer som kan forstås som dybdelæring. Det samme gjelder Schön (1987) – *Den reflektive praktiker*. Både Kolb (1984) og Schön (1987) hevder at utvikling av yrkeskompetanse skjer gjennom praksis/handling og refleksjon i og over praksis/handling. Samtidig viser mesterlæretradisjonen at det er viktig at elevene/lærlingene får mulighet til å observere mesteren, og så utøve selv i praksis med korreksjon/veiledning fra mesteren (Magnussen & Sylte, 2022; Nielsen & Kvale, 1999).

Tabell 2 viser kategoriene dybdelæring og overflatelæring som benyttes i den teoretiske analysen og diskusjon av empirien. Jeg velger å benytte begge kategoriene fordi det forutsettes i de fleste læreprosesser at begge læringsformene på en eller annen måte er til stede (Sawyer, 2014).

Dybdelæring slik det er beskrevet ovenfor har et sterkt fokus på det kognitive. Læring i arbeid innebærer noe mer enn kunnskap som kan knyttes til det kognitive, derfor vil det være nødvendig å trekke inn sosiale og emosjonelle kompetanser slik de er beskrevet i NOU'n *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7), der det vises til OECD (2014) og prosjektet Education and Social Progress.

Slik de sosiale og emosjonelle kompetansene defineres her, det å *håndtere følelser, samarbeide med andre og oppnå mål*, har de absolutt relevans for læring i praksisfellesskaper på arbeidsplassen, og de har likheter med komponentene *fellesskapet, praksis, identitet og mening* i Wengers sosiale læringsteori (Wenger, 1998).

For eksempel så kan *samarbeide med andre* knyttes til fellesskap og praksis fordi samarbeid er et hovedanliggende i et arbeidsfellesskap som har som mål å produsere et produkt eller en tjeneste. *Håndtere følelser* kan knyttes til identitet og mening der identitet er knyttet til følelsen av å være en del av et praksisfellesskap samtidig som det kan knyttes til opplevelsen av å utvikle yrkesidentitet. Opplevelsen av å nå sine mål kan knyttes til mening og motivasjon gjennom for eksempel arbeidsoppgaver som erfares som meningsfulle og som skaper læringsmuligheter. Figur 5 er knyttet til følgende definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser: "Sosiale og emosjonelle kompetanser kan defineres som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner" (NOU 2014:7, s. 37).



Figur 5. Sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 38).

Metodisk tilnærming

Læringshistorien som fortelles handler om min egen læringshistorie. Den er nedtegnet mange år etter mine opplevelser som lærling i rørleggerfaget. Etter årene som praktiserende rørlegger arbeidet jeg som yrkesfaglærer, og senere som yrkesfaglærerutdanner ved OsloMet.

De første "systematiske" nedtegninger av min læringshistorie startet for over tjue år siden. Det ble først skrevet i stikkordsform, der både gode og mindre gode opplevelser ble nedtegnet. Senere ble disse stikkordene bearbeidet som førte til en mer utfyllende tekst som etter hvert også fikk en kronologisk struktur. I denne prosessen var jeg på søken etter de "gode" opplevelse av læring, dette preger derfor læringshistorien som presenteres nedenfor.

Etter hvert utviklet teksten seg både i omfang og innhold (ca 20 sider). Videre ble det foretatt et analysearbeid inspirerte av begrepene åpen koding og aksial koding (Charmaz, 2014; Clarke, 2005; Corbin & Strauss, 2015). Gjennom den åpne kodingen kom det til syne meningsfulle elementer som i neste steg ble benyttet i den aksial koding. Denne prosessen førte fram til følgende kategorier:

Læring av faglige detaljer, materiallikhet med andre fag, tangerende yrker, organisasjonsforståelse, læringsretning – ikke læringsmål, rutinepreget arbeid, sosiale forhold, vurdering og læringskolen. Disse kategoriene ble vurdert som hensiktsmessig for å kunne beskrive en læringshistorie som strekker seg over fire-fem år

med en faglig forståelig struktur. Kategoriene kan betraktes som empiriske analysekategorier, som med sammen elementer i Wengers (1998) sosiale læringsteori, bidrar til å begrepsfeste læringshistorien.

Den autoetnografiske tilnærmingen i denne artikkelen er inspirert av Lofthus (2020) sitt arbeid der hun beskriver sine opplevelser i forbindelse med avvisning av sin PhD-avhandling i artikkelen: *Dette er det vanskeligste av alt: å være seg sjøl – og synes at det duger – En autoetnografisk artikkel om avvisning i akademia*. Dette er en historie som er nedtegnet i etterkant, og som handler om noe som oppleves som et personlig nederlag, og kan betraktes som evokativ. Min tilnærming er også inspirert av Lindelöf og Woube (2021) som benytter en analytisk autoetnografisk tilnærming der de i en artikkel beskriver og analyserer sine opplevelser i mosjonsløpet Tjemilen. Denne tilnærmingen er ganske annerledes fordi den er planlagt dokumentert gjennom bruk av diktafon og kamera underveis under mosjonsløpet. Forfatterne viser til Anderson (2006) som blant annet hevder at den analytiske tilnærmingen kjennetegnes ved at følgende kriterier er innfridd: Forskeren er et fullverdig medlem i en forskningsgruppe eller et miljø, er synlig som et medlem i publiserte tekster, og er forpliktet til å utvikle teoretiske forståelser av sosiale fenomener (Anderson, 2006). Mine ambisjoner i denne artikkelen kan absolutt være i tråd med Andersons (2006) forståelse av analytisk autoetnografi selv om min tilnærming avviker noe fra definisjonen.

Min pedagogiske utdanning har gjort meg i stand til å sette søkelys på læring og beskriver en historie fra "novise til ekspert" (Dreyfus & Dreyfus, 1991) gjennom et læringsforløp over fire år som rørleggerlærling. Den beskriver en "naturlig" måte å lære et yrkesfag gjennom læring i arbeid. Historien handler om læringsinnhold og mine oppdagelser knyttet til dette, og i noen grad om mine følelser og sosiale forhold på arbeidsplassen.

Fordi det empiriske materiale ikke er opparbeidet gjennom informanter, men snarere er forfatterens egen historie og opplevelser, kan metoden falle inn under en autoetnografisk tilnærming, der forsker og informant er samme person. Fokuset er opplevelser og erfaringer som kan ha vært emosjonelt sterke og gripende. Forskerens egne tanker, følelser, erfaringer og reaksjoner anvendes til å forstå et spesifikt aspekt av eget liv og egen erfaringsverden (Baarts, 2010). Selv om det i min læringshistorie ikke eksplisitt uttrykkes sterke følelser, er det nokså opplagt at erfaringslæring har slike elementer i seg og er innvevd i min læringshistorie. Min historie og refleksjoner uttrykker den kognitive forståelsen av innholdet i læreprosessene, samtidig rommer fortellingen utvikling av ferdigheter og yrkesidentitet.

I denne artikkelen uttrykker "auto" og "grafi"-delen kombinasjonen av beskrivelser av opplevelser og refleksjoner som bidrar til en systematisk utforskning av personlige erfaringer i min læringshistorie. Beskrivelser og

refleksjoner er satt inn i produksjons-, organisatorisk og sosial sammenheng og forteller også noe om kulturelle erfaringer opparbeidet i denne konteksten (Lofthus, 2020).

Den autoetnografiske metoden tillater at forskerens/informantens subjektive erfaringer anerkjennes og er betydningsfulle fordi de relateres til sosiale, politiske og kulturelle mønstre og uttrykk vedkommende har opplevd i livet. Ellis et al. (2011) fremhever at autoetnografien samler erfaringer på etterskudd og dreier seg om gjenerindringer fra den situasjonen, hendelsen og erfaringen en har som forskningsfokus. Det er på denne måten min læringshistorie blir fortalt, altså mange år etter opplevelsene, og med mange års erfaring innenfor utdanningsfeltet som har gjort meg i stand til å produsere en slik tekst. Fortellingene som produseres, har kraft til å vekke følelser og tanker til live, både hos forsker og leser, der målet er å utløse egne gjenerindrede erfaringer gjennom leserens møte med forskerens erfaringer (Ellis et al., 2011).

I all forskning er det viktig å vurdere studiens kvalitet gjennom dens pålitelighet, bekreftbarhet og gyldighet (reliabilitet, generaliserbarhet og validitet) (Heldbjerg, 1997; Sannerud, 2003.) Autoetnografi verdsetter narrativ sannhet gjennom erfaringsbaserte fortellinger (Ellis et al., 2010, s. 9–10). Min læringshistorie er nedtegnet mange år i etterkant. Metoden aksepterer at minnet er feilbarlig, det er ikke alltid at en husker "riktig", dermed kan deler av historien være unøyaktig. En narrativ sannhet kan knyttes til hvordan en fortelling brukes, forstås og hvilke tilbakemeldinger en får fra leseren.

I evokativ tilnærming tilstreber en å være emosjonell og vise forfatterens sårbarhet slik at leseren berøres og kjenner seg igjen i, og lever seg inn i historien som fortelles (Bochner & Ellis, 2016, s. 60). Min læringshistorie kan ikke betraktes som emosjonell og dermed i begrenset grad evokativ, likevel skinner det gjennom emosjonelle situasjoner, for eksempel da jeg opplever mestring i sveisearbeidet i pumpekummen (se min læringshistorie nedenfor). Min fortelling er i liten grad evokativ, derfor betrakter jeg kritikken Anderson (2006, s. 374–375) fremfører mot denne retningen som lite relevant for den autoetnografiske metoden slik den er benyttet i denne artikkelen.

Selv om historien ikke bærer preg av en "avkledd" forteller, mener jeg at empirien er pålitelig (bekreftbarhet) og viser troverdighet. Gyldighet (validitet) kan knyttes til at historien søker troverdighet gjennom leserens opplevelse av at den er virkelig, er troverdig og mulig, og at historien som fortelles oppleves som sannferdig og sammenhengende (Ellis et al., 2011, s. 10). Det konseptuelle rammeverket som bidrar med teoretiske begreper og perspektiver styrker også læringshistoriens troverdighet.

Generaliserbarhet (bekreftbarhet) får en spesiell betydning innenfor autoetnografisk metode ved at fokuset er på leserne, og ikke informantene. Det er spørsmål om leseren oppnår innsikt i ukjente kulturelle prosesser avhenger av

forskerens evne til å fortelle sin historie (Ellis et al., 2011, s. 10). Ifølge Ellis et al. (2011), vil svaret på dette være avhengig av hva forskeren har oppnådd med sin tekst, som en først vil få vite gjennom tilbakemeldinger fra leserne.

De etiske perspektivene er knyttet til min egen "ærlighet" om mine opplevelser. Jeg har etter beste evne forsøkt å beskrive min læringshistorie så "riktig" som mulig. Refleksjoner over hendelser er subjektive, og kan ikke bli annet.

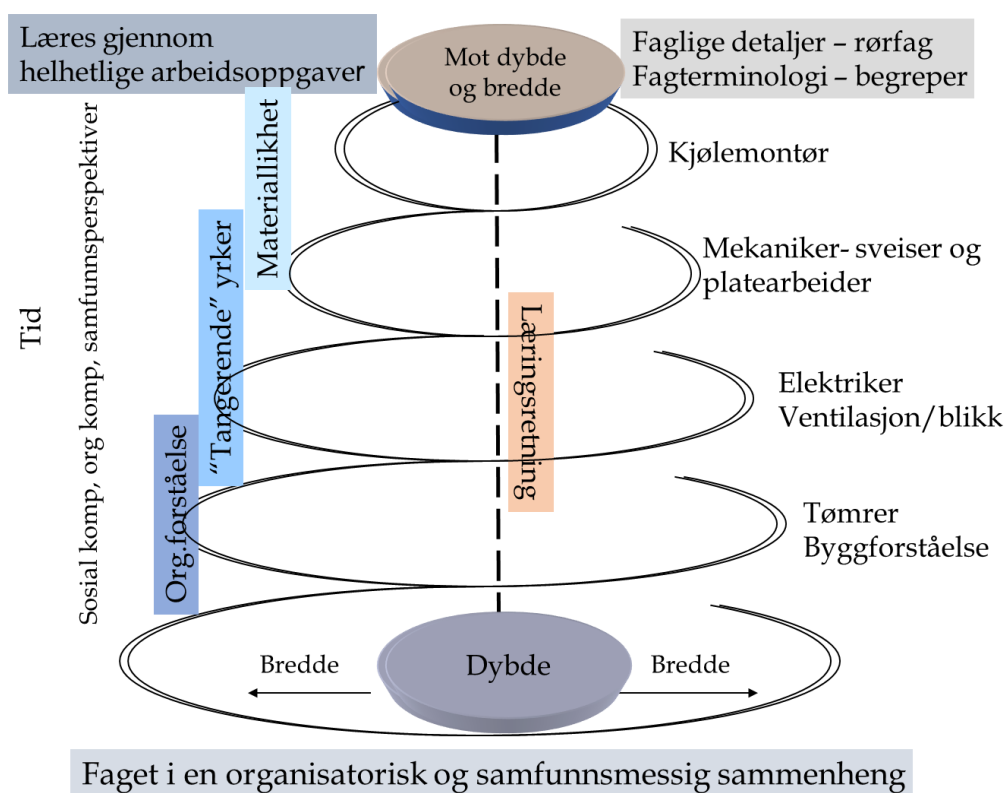
Min læringshistorie – slik ble jeg fagarbeider

Læringshistorien beskrives ikke detaljert, men sammenfattende med søkelys på det "overordnede" og prinsipielle i læringsforløpet. Figur 6 er en visuell framstilling av læringsforløpet og de ulike elementene som jeg forklarer i teksten nedenfor. Spiralen skal indikere en "reise" der jeg utviklet kompetanse i en spirallignende prosess gjennom arbeidsoppgavene i samspill med de organisatoriske og sosiale forhold jeg var en del av.

Figur 6 er en forenkling og en reduksjon av virkeligheten, derfor kan den oppfattes som skjematisk og lineær i forhold til en læreprosess som er kompleks. Det skal også nevnes at læringshistorien slik den fortelles nedenfor kan virke harmonisk og romantisk, noe den selvfølgelig ikke var. Som lærling opplevde jeg både opp- og nedturer, men ikke av slik art at jeg ble motløs over lengre perioder. Det kunne dreie seg om et par tre dager. Jeg har utelatt slike konkrete hendelser med hensikt, og vil heller sette søkelys på læring av de faglige "elementene" i mitt fireårige læringsforløp. Mine læringsopplevelser preges i stor grad av å oppdage (Grendestad, 1986), i tillegg til å bli instruert og forklart hvordan arbeide skulle utføres.

Hvem er lærlingen – og hvem er bedriften?

Jeg begynte som lærling femten år gammel uten noen form for yrkesskole/videregående skole. Det innebar at jeg var "novise" uten noen faglig bakgrunn. Bedriften jeg var ansatt i var en mindre rørleggerbedrift med 4–5 ansatte og to mestere. Dette betød at jeg ikke hadde mange personer å forholde meg til internt i bedriften, men som rørleggerfirma ble det utført arbeid på en rekke byggeplasser og hos private kunder. Derfor måtte jeg som lærling forholde meg til flere ulike arbeidsplasser og personer med ulike fag som er representert i byggebransjen. Min læringshistorie er en av mange, som alle er unike (Lensjø, 2016).



Figur 6. Fra "novise til ekspert".

Læring av faglige detaljer

Det 4-årige læringsforløpet startet med å lære faglige detaljer gjennom helhetlige arbeidsoppgaver som ble gjennomført sammen med en svenn eller alene avhengig av vanskelighetsgrad. Dette arbeidet inngikk i en organisatorisk sammenheng, men uten at jeg som lærling forsto denne sammenhengen i særlig stor grad. En helhetlig arbeidsoppgave var for eksempel, da jeg tok mål av et rør, kappet og bøyde røret, og monterte det på veggen eller i taket. Eller en større oppgave, som å montere en servant med tilhørende anslutninger av vann og avløp. Under disse prosessene lærte jeg også fagterminologi og begreper, uten at jeg nødvendigvis forsto hvorfor arbeidet ble utført på en bestemt måte. Altså utføre uten å forstå hvorfor (ga ikke teoretisk innsikt). Dette kan vitne om at det å utføre og det å forstå hvorfor ikke nødvendigvis skjer samtidig, men at utføre og forstå hvorfor, er faseforskjøvet i forhold til hverandre. Mye av årsaken til dette var at jeg ble instruert hvordan jeg skulle utføre arbeidsoppgaven på en bestemt måte, men ikke bestandig hvorfor. Selv om jeg ikke alltid forsto hvorfor, så jeg overføringsverdier mellom ulike materialtyper. Disse læreprosessene var innvevd i en organisatorisk og sosial kontekst jeg ikke helt forsto i mine første

måneder som lærling. Jeg hadde i svært liten grad innflytelse på hvilke arbeidsoppgaver jeg skulle utføre, de ble tildelt av svenn eller mester. I prosessen opplevde jeg at arbeidsoppgavene ble mer og mer komplekse og sammensatte, og at jeg fikk mer tillit til å utføre mer avansert arbeid. Jeg opplevde mestring, økte selvtillit og en gryende yrkesidentitet vokste fram, samtidig en opplevelse av å bli inkludert i ulike praksisfellesskap. I denne læreprosessen ble det mye reproduserende læring, det vil si øving. Det kunne dreie seg om sveising og bøyning av rør som inneholdt teknikker som det var avgjørende å mestre, både i forhold til kvalitet og tempo i arbeidet. Tempo er knyttet til økonomi.

Materiallikhet med andre fag

Etter hvert oppdaget jeg likheter med andre fag, som da vi utførte rørleggerarbeid under ombygging av en dagligvarebutikk. Her oppdaget jeg at kjølemontøren brukte kobberør slik som vi rørleggere, de skjøtet/loddet rørene på samme måte, men var ikke så nøyaktig i monteringen av rørene. Senere arbeidet jeg i industrien med installasjon av trykkluftanlegg. Der oppdaget jeg at mekanikere og sveisere benyttet stålrør, bøyde dem, brukte rørdeler slik en rørlegger også gjør. Slektskapet til andre fag oppdaget jeg gjennom materiallikhet, men også verktøylikhet. Hvis en benytter like materialer er det naturlig at også verktøyet som benyttes blir mye likt. Her oppdages likheter og ulikheter som hjelper til å avgrense eget fag samtidig som jeg oppdaget prinsipper som kunne gjelde flere fag enn mitt eget. Disse oppdagelsene hjalp meg til å utkrystallisere mitt fag fra andre fag, altså en voksende yrkesidentitet ved å "finne sin plass".

Tangerende yrker

Videre i min læreprosess utvides min breddekompetanse gjennom oppdagelse av de "tangerende" yrker, der elektrikeren blir en samarbeidspartner når varmtvannsberedere eller pumper skal tilkobles elektrisitet. Dette skjer samtidig med at min dybdekompetanse utvikles i rørleggerfaget. Jeg blir i stand i å forstå hvorfor arbeidet skal/må utføres på denne bestemte måten (yrkesteorietisk innsikt) i forhold til standarder, lovverk og fysiske betingelser for hvorfor "ting" virker som de gjør. Andre yrker som tømrer og murer ble også mer familiære der jeg etter hvert forsto hva jeg kunne foreta meg av "modifiseringer" i bygningskonstruksjonen. Hvor kan en bore hull? Hva kan kappes uten å svekke konstruksjonen? Hvorfor brukes diffusjonssperrer i yttervegger? Dette betyr innsikt og forståelse av hva som kan gjøres, og ikke gjøres og hvorfor. Denne kompetansen tilegnet jeg ved selv å observere og oppdage, men også gjennom faglig dialog og diskusjoner med andre faggrupper i byggeplassens tverrfaglige praksisfellesskaper. I dialogen og diskusjonene utviklet jeg også en fagterminologi som brukes i byggebransjen som gjorde meg i stand til å

kommunisere som "fagmann" med andre aktører på byggeplassen. Dette bidro til en større opplevelse av mening og forståelse av helhet og sammenhenger.

Organisasjonsforståelse

I læringsforløpet utvikler det seg en gryende forståelse av fasene i et byggeprosjekt, hvem samarbeider med hvem, og hvilken plass rørleggerbedriften/faget har i dette bilde. Jeg oppdaget også hvilken samfunnsmessig betydning rørleggerfaget har knyttet til for hygiene, inneklima i bygninger, rensing av drikkevann og kloakk. I tillegg forsto jeg etter hvert fagforeningens arbeid og betydning, samtidig som jeg oppdaget rørleggerlaugets intensjoner og arbeid. Fagforening og lauset representerte partene i arbeidslivet. Gjennom de fire årene fram mot svennebrev utviklet jeg en sosial kompetanse knyttet til væremåter, omgangsform og "slang" som var knyttet til rørleggerfaget spesifikt og til byggebransjen generelt. Dette ble en sosial tilpassing og utvikling gjennom å være deltaker i byggeplassens kulturelle og sosiale praksisfelleskaper.

Læringsretning – ikke læringsmål

Det var ingen som snakket om læringsmål i den bedriften jeg arbeidet i. Tror ikke det var tema i yrkesopplæringen på den tiden. Jeg fikk et spørsmål den første dagen jeg møtte på jobb, og det fikk jeg av rørleggermesteren i en ganske brysk tone, og det lød slik: "Å du vil bli rørlegger?" Det svarte jeg bekræftende til. Det jeg kjente til rørleggerfaget var at jeg hadde vasket meg i servanten, dusjet og badet, og jeg hadde gått på kumlokkene i gata. Med andre ord ganske lite. Etter hvert som det ble kjent blant familie og naboer at jeg hadde begynt i rørleggerlære, fikk jeg god oppmuntring til å lære faget, som disse sitatene er eksempler på: "Det vil alltid være behov for rørleggere", "Det er fint å lære seg et fag, du vil alltid ha noe å falle tilbake på". Parallelt med oppmuntringen jeg fikk av naboer og kjente, lærte jeg gjennom det daglige arbeid hva som var de typiske arbeidsoppgavene for en rørlegger, dette ga meg etter hvert en læringsretning – jeg ble klar over hva en rørlegger må kunne for å utføre ulike typer arbeid (Dreier, 1999). Dette innebar en slags naturlig måte å lære på der svenn eller mester instruerte og veiledet gjennom oppgaver med økende vanskelighetsgrad og økende selvstendig i arbeidsutførelsen.

Rutinepreget arbeid

Min læringshistorie over fire år bærer også preg av rutinearbeid som for eksempel å montere mange servanter, boret mange hull i betong, bøyde rør mange ganger per dag og aktiviteter med læringsintensjoner som å øve på lodding og sveising. Dette er eksempler på gjentakende arbeidsoppgaver som på et eller annet tidspunkt leder til oppdagelser og opplevelser som kan føre til læring. Her brukte jeg sansene til å føle temperatur, se farger når metall er "varmt

nok", kjenne lukt av for eksempel smeltede plastmaterialer og skjelne mellom ulike plasttyper som polytelen, PVC og ABS. Gjennom det rutinepregede arbeidet ble jeg etter hvert i stand til å skjelne mellom ulike rørdimensjoner uten å bruke målverktøy. Det som beskrives i dette avsnittet er aktiviteter jeg opplevde daglig i ulike former gjennom hele læringsforløpet med stigende grad av bevissthet på hva jeg lærte og hva dette bidro til i min faglige utvikling.

Sosiale forhold

Det hører med til historien at jeg ble sosialisert inn i en rørleggerbransje- og byggebransjekultur – altså det teknisk-organisatoriske og det sosiale miljøet for eksempel på en byggeplass. Dette innebar å tilpasse seg ulike personer i en form for hierarki der jeg som lærling var nederst på rangstigen. Det betyr at jeg måtte gå i butikken, gjøre "drittjobber", rengjøre verktøy, vaske brakka og andre "viserguttjobber". Jeg lærte å forholde meg til den formelle og den uformelle organisasjon. I det fireårige læringsforløpet ble jeg mer og mer selvstendig, som også innebar å kunne ta selvstendige valg gjennom økt ansvar og myndiggjøring.

Vurdering

På veien til fagbrev ble min læring og kompetanse vurdert gjennom ulike former som typisk kunne være: Selvvurdering der forholdet mellom mesterens arbeid og mitt eget arbeid ble betraktet. Bruksvurdering, hvordan er arbeidet utført i forhold til kravene til sluttproduktet? Er kvaliteten slik at produktet aksepteres av kunden?

Mesterens/kollegers vurdering gjennom den "klare tale". Direkte og tøff tilbakemelding og vurdering uten ord som nikk og smil til pannerynking og hoderisting var også en form for tilbakemelding. Etter hvert som jeg ble tryggere på min egen kompetanse tok jeg mer ansvar for egen vurdering der jeg oppsøkte læringsmuligheter og prøvde selv om jeg mestret nye arbeidsoppgaver, som for eksempel da jeg forsøkte meg på å lære sveising på egenhånd. Den formen jeg likte best var vurdering gjennom økt ansvar, det vil si få anerkjennelse gjennom å få mer "avanserte" arbeidsoppgaver. Et eksempel på dette er da jeg fikk ansvar for å utføre et ganske stort sveisearbeid i en pumpekum. Dette betydde at jeg fikk anerkjennelse for mine sveiseferdigheter og at de hadde tillit til at jeg kunne utføre arbeidet i henhold til gjeldene kvalitetskrav. Vurderingsformene som jeg ble "utsatt" for kan forklares ved hjelp av Kvaless begreper i publikasjonene *Praktikens evalueringsformer* (2004) og *Vurdering i skole – vurdering i bedrift* (2007).

Lærlingskolen

I det fireårige læringsforløpet gikk jeg på lærlingskole hver mandag de tre første årene. Lærlingskolen bidro med yrkest teori og tegning. Det var ikke preget av samspill mellom læring på arbeidsplassen og temaene som ble gjennomgått på

lærlingskolen. Likevel kunne det spores en viss sammenheng og gjenkjennelse av det jeg lærte på skolen og det jeg lærte i arbeid. Selv om koblingen lærlingskole og arbeidsplass ikke var særlig tett, bidro skolen til læring av fagterminologi, beregninger, kalkyler, naturfaglig kunnskap og fagtegning (tegningslesing og utføre tegninger).

Læringsresultat – svennebrev

Etter fire år var jeg i stand til å avlegge svenneprøve i rørleggerfaget. Det betyr at jeg kunne montere, installere og reparere sanitær- og varmeanlegg og andre røranlegg, og hadde tilegnet meg kunnskaper og ferdigheter som var forventet av meg.

Teoretisk analyse – diskusjon

Analysen er strukturert etter elementene i min læringshistorie og i den rekkefølge de er presentert ovenfor, det vil si læring av faglige detaljer, materiallikhet med andre fag, tangerende yrker, organisasjonsforståelse, læringsretning – ikke læringsmål, rutinepreget arbeid, sosiale forhold og vurdering. Det konseptuelle rammeverket benyttes i analysen og diskusjonen. Det vil si at empirien (læringshistorien) blir betraktet i lys av dybdelæring slik det framkommer i det konseptuelle rammeverket, Wengers (1998) begreper fellesskapet, praksis, identitet og mening, samt Helms Jørgensen og Warrings (2002) tre aspekter ved læring på arbeidsplassen.

Læring av faglige detaljer

Læring av faglige detaljer skjedde gjennom deltakelse i praksisfellesskaper (Wenger, 1998), der jeg gjennomførte faglig arbeid med stadig høyere vanskelighetsgrad. Det som kjennetegnet arbeidet, var progresjon der jeg også etter hvert ble i stand til å se overføringsverdier i bruk av ulike materialer, altså prinsipper. Dette kan minne om dybdelæring slik Østern et al. (2019) beskriver det, som skapende, som noe kroppslig/sanselig der jeg opplevde mestring som kan knyttes til det affektive. Det kroppslige kan også knyttes til at jeg fikk "føling" med materialene gjennom hendene, som ved sveising og bøyning av rør. En ensidig kognitiv forståelse av dybdelæring dekker ikke dette. Dette blir diskutert nedenfor under avsnittet "rutinepreget arbeid".

Materiallikhet med andre fag

Min læring foregikk ofte på en byggeplass og veksling mellom ulike byggeplasser, det vil si læring på tvers av flere praksisfellesskaper (Wenger, 1998). Disse fellesskapene kunne være på tvers av bransjer som for eksempel byggebransjen

og industriell virksomhet. I tillegg til å oppdage materiallikhet med andre fag, oppdaget jeg også likheter med andre fag som bygde på noen av de samme prinsippene som mitt eget. Dette utvikler en tverrfaglig og flerfaglig forståelse, og økende innsikt i eget fag. Det kan kanskje betraktes som en form for dybdelæring knyttet til det kognitive (NOU 2015:8), og til Ohlssons forståelse av dybdelæring der overføring av læring og tilpasse handlinger til ukjente kontekster er en av tre prosesser som kan føre til dybdelæring (Ohlsson, 2011).

Tangerende yrker

Et godt stykke ut i læretiden blir jeg mer og mer klar over andre yrker, samtidig som jeg utvikler en dypere forståelse i eget yrke. Jeg forstår hvorfor arbeide utføres slik og ikke slik. Den flerfaglige forståelsen og prinsippene i de ulike yrkene blir mer synlig for meg. Alt skjer gjennom deltakelse i flere praksisfelleskaper (Wenger, 1998). Dette kan hevdes å være dybdelæring med referanse til tabell 2. Forutfor og som en premiss for denne dybdelæringen har det foregått overflatelæring gjennom gjentakende og kanskje rutinepregede arbeidsoppgaver som førte til reproduserende og tilføyende læring (assimilasjon). Disse prosessene kan knyttes til en læring der "Den lærende memorerer fakta og utførere prosedyrer uten å forstå hvordan og hvorfor" (tabell 2). I denne fasen opplevde jeg mestring, økende selvtillit, optimisme og en opplevelse av å være på vei til å oppnå mine mål. Dette kan knyttes til sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 38). Kunnskapen begynner å sitte i kroppen. Dette skjer gjennom samskaping mellom ulike aktører, og er relasjonelt anliggende samtidig som det affektive og det kognitive er i spill (Østern et al., 2019). Jeg vil hevde at det er dybdelæring som skjer uten at noen bevisst har lagt til rette for mine læreprosesser. De har skjedd gjennom deltakelse i flere praksisfelleskaper (Wenger 1998), der jeg har opplevd mening med arbeidet gjennom praksis som igjen utviklet min (yrkes)identitet og yrkesstolthet som kan knyttes til både det kognitive og det affektive (Wenger, 1998; Østern et al., 2019).

Organisasjonsforståelse

I læringsforløpet utvikler det seg en gryende forståelse av fasene i et byggeprosjekt, hvem samarbeider med hvem, hvilke plass rørleggerfaget har i dette bilde og hvilken samfunnsmessig betydning rørleggerfaget har, og mitt bidrag til samfunnet som rørlegger. Dette har med min identitet å gjøre, altså fant jeg min plass der jeg indentifiserte meg med rørleggerfaget spesielt og byggebransjen generelt. Dette kan knyttes til samfunn og medborgerskap (Fullan et al., 2018; NOU 2015:8) og til sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 38). Organisasjonsforståelsen kan også sees i lys av mitt forhold til fagforeningens betydning og laugets innflytelse på hva som skjer på arbeidsplassen. Dette kan forstås som kognitive kompetanser, først og fremst tilegne seg

kunnskap (NOU 2014:7, s. 38), og til endring av antagelser og dybdelæring (Ohlsson, 2011).

Læringsretning – ikke læringsmål

Fordi jeg ikke ble introdusert for eksplisitte læringsmål, var dette noe som jeg selv oppdaget, og ga meg etter hvert en læringsretning. Hva må en kunne som rørlegger? Denne læringen kan betraktes i lys av grunnleggende kognitive evner, tilegne seg kunnskap og det å anvende kunnskap gjennom refleksjon og forestillinger om innholdet i rørleggerfaget og hva som må læres (NOU 2014:7, s. 38). Oppdagelsene av hva en rørlegger må kunne for å utføre arbeidet, gjorde meg målrettet på veien mot svennebrev. Det ble på en måte selvregulert læring der jeg stadig ble mer kompetent i faget (Fullan et al., 2018; NOU 2015:8). Oppmuntringen fra omgivelsen utenfor arbeidsplassen motiverte meg i læretiden, det vil si "støtten" fra omgivelsene påvirket meg affektivt og skapte motivasjon og utviklet yrkesidentitet (NOU 2014:7, s. 38). Det vil si mine relasjoner utenom arbeidsplassen bidro i mine læreprosesser (Østern et al., 2019). Dette er også et eksempel på at deltakelse i "eksterne" praksisfelleskaper teller med i læreprosessen.

Rutinepreget arbeid

Rutinepreget arbeid som for eksempel å montere "mange" servanter, boret "mange" hull i betong, bøye rør "mange" ganger og aktiviteter med læringsintensjoner som å øve på lodding og sveising var en del av hverdagen. I tillegg til å utvikle motoriske ferdigheter, kan disse aktiviteten betraktes som grunnleggende kognitive evner som å gjenkjenne mønstre, prosessere informasjon og anvende kunnskap og refleksjon over hvordan materialer oppfører seg (NOU 2014:7, s. 38). Dette er eksempler på gjentakende arbeidsoppgaver som på et eller annet tidspunkt leder til oppdagelser og opplevelser som kan føre til overskridende læring, eller dybdelæring (tabell 2). Fordi jeg brukte sansene til å føle for eksempel temperatur og skjelne mellom ulike plasttyper. Dette er på den ene siden en form for dybdelæring (Østern et al., 2019) som ikke er kognitiv, men sitter i kroppen, på den andre siden dybdelæring som kan knyttes til Ohlssons (2011) kognitive tilnærming til dybdelæring. Gjennom rutinearbeid ble jeg etter hvert i stand til å skjelne mellom ulike rørdimensjoner uten å bruke målverktøy som kan hevdes være en type dybdelæring som kan kobles både til kroppslig læring og til det kognitive (Østern et al., 2019).

Sosiale forhold

Det hører med til historien at jeg ble sosialisert inn i en rørleggerbransje- og byggebransjekultur. Dette kan i stor grad knyttes til sosiale og emosjonelle

kompetanser, som utholdenhet, selvkontroll, vennlighet og respekt (NOU 2014:7, s. 38).

Dette innebar blant annet å tilpasse seg ulike personer i en form for hierarki. Jeg lærte å forholde meg til den formelle og den uformelle organisasjon og de dynamikkene som rådet. I prosessene i organisasjonen vil jeg hevde at min læring i flere sammenhenger og situasjoner at min læring kunne betraktes som dyptgripende kognitive forandringer. Det var gjennom samarbeid og interaksjon mellom aktørene i den formelle og den uformelle organisasjonen at jeg ved overføring av læring og tilpasse handlinger i kjente og ukjent kontekster, og endring av antagelser i form av forandring av forståelse av virkeligheten (Ohlsson, 2011). Altså, jeg fikk gjennom disse prosessene en annen forståelse av hva som foregikk i den formelle og den uformelle organisasjonen.

Vurdering

Vurdering var en avgjørende faktor i læretiden. Arbeidsplassen er rik på vurderingsformer og som hver for seg bidrar til læring og utvikling. Det som særlig kan bidra til dybdelæring er når en kommer i posisjon hvor jeg var i stand til å ta ansvar for egen vurdering og oppsøkte læringsmuligheter gjennom å vurdere arbeidsoppgavene på forhånd og læringsmulighetene de kunne gi. Det vil si lære seg å lære (Fullan et al., 2018). Den andre vurderingsformen var vurdering gjennom økt ansvar som innebar at jeg ble tildelt mer avanserte arbeidsoppgaver som betydde annerkjennelse og at jeg opplevde meg som en fullverdig deltaker i praksisfelleskapet. Dette har i stor grad med det affektive å gjøre, samtidig som de motoriske ferdighetene og den kognitive forståelsen er i spill (NOU 2014:7, s. 38; Wenger, 1998; Østern et al., 2019).

Dybdelæring – overflatelæring

I lys av en omarbeidet oppstilling av Sawyers (2014) forståelse av dybdelæring og overflatelæring analyseres min læringshistorie i en abstrahert form. Det vil si at analysen ikke består av faglige detaljer, men snarere har et overordnet perspektiv på hva som kan være dybdelæring og hva som kan være overflatelæring (tabell 3).

Tabell 3. Analyse av dybde- og overflatelæring i arbeid. Omarbeidet etter inspirasjon fra Sawyer (2014).

Dybdelæring	Overflatelæring
Den lærende relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer (ervervet gjennom praktiske og teoretiske erfaringer i daglige arbeidsoppgaver). Overflatelæringen som beskrives i kolonnen til høyre førte til dybdelæring utover i læringsforløpet. Dette skjedde gjennom gjentakende bruk av materialer og verktøy som jeg etter hvert forsto hvordan og hvorfor "ting" fungerte i ulike sammenhenger.	Den lærende jobber med nytt fagstoff uten å relatere det til det de kan fra før. Det kan være bruk av nye produkter/materialer, verktøy og ny teknologi. Tidlig i læringsforløpet var alt nytt for meg, og jeg kunne derfor ikke relatere dette til noe jeg kunne fra før. For eksempel faglige detaljer i form av rørdeler og andre materialer. Min læring i disse læringssituasjonene kan derfor betraktes som overflatelæring.
Den lærende organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen, (det kan være ved hjelp fagterminologi, tegninger, prosedyrebeskrivelser, bærekraftkrav). I tillegg til overflatelæringen som beskrives i høyre kolonne, bidro min deltakelse på læringskolen med fagterminologi, tegningsforståelse og kunnskap om faglige sammenhenger. Jeg ble dermed i stand til å føre faglige diskusjoner med mester, svenn og andre læringer. Dette førte til at jeg utover i læringsforløpet ble i stand til å diskutere og forstå prinsipper. Altså dybdelæring.	Den lærende behandler lærestoffet som atskilte kunnskapselementer. Det kan skje gjennom læring av nødvendige teknikker, maskinbruk, sveise og lodde. Øvelse i sveising, bruk av tenger, bøyemaskiner og varmebehandlingsutstyr. Tidlig i utdanningsforløpet kunne oppgavene ofte bli fragmentert fordi skifte arbeidsted og ulike typer oppdrag kunne skape forvirring og mangel på forståelse og innsikt i de enkelte arbeidsoperasjonene. Det ble mye å utføre arbeid uten å forstå hvorfor.
Den lærende ser etter mønstre og underliggende prinsipper med referanser til utførte arbeidsoppgaver i en produksjons- og organisatorisk kontekst. Et stykke ut i det fireårige læringsforløpet var jeg i stand til å forstå hvorfor arbeidet ble utført på en bestemt måte. Forståelse av prinsippene bak prosedyrer og målemetoder. Noe av forståelsen kom gjennom ulike temaer som ble lært på læringskolen.	Den lærende memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan og hvorfor. Ikke uvanlig i starten av et læringsforløp på arbeidsplassen. Dette er helt i tråd med hvordan jeg arbeidet og lærte i begynnelsen av det fireårige læringsforløpet. Memorering av fakta kunne være hvordan oppmåling skulle foregå, standardmål på hvordan utstyr skulle plasseres. Også navn på rørdeler og prosedyrer i arbeidsutførelsen ble memorert.

<i>Den lærende vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner der for eksempel endrede arbeidsformer, produkter og bærekraft er referansene.</i> Dette er avhengig av erfaring og selvtillit som jeg etter hvert opplevde utover i læringsforløpet, som kunne være mine interesser for nye materialer og produkter, som for eksempel hva kunder kunne være interessert i.	<i>Den lærende har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt gjennom tidligere arbeidsoppgaver og instruksjoner.</i> Typisk i starten av læringsforløpet. Særlig de første månedene kunne dette være vanskelig. Som novise hadde jeg ikke erfaring med noe type rørleggerarbeid.
<i>Den lærende forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk. Dette kjennetegnes ved dialog om faglig utførelse av arbeidsoppgaver som kan knytte an til en kritisk vurdering av ulike perspektiver, for eksempel til produkt som resultat i et bærekraftperspektiv.</i> Da jeg oppdaget (lærte) prinsippene for eksempel bøyning av rør ble jeg i stand til å vurdere resultatet kritisk i dialog med mester eller svenn.	<i>Den lærende behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet som for eksempel mester eller svenn.</i> Denne type læring er knyttet til instruksjoner. For eksempel hvordan rør skal bøyes, hvilke "regler" som skal følges, hvordan observere rett temperatur når rør skal varmes for bøyning (for eksempel ulike prosedyrer for kobber og stålrør).
<i>Den lærende reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læreprosess for nært forestående arbeidsoppgaver og framtidige endringer og utfordringer i faget, bransjen og samfunnet.</i> Denne type læring skjedde et godt stykke ut i læringsforløpet (ca 2 år fra jeg startet som læring). Særlig refleksjonen rundt mitt arbeid med pumpekummen. Dette ble en sterk overskridende læreprosess gjennom selvstendig arbeid som førte til refleksjon over eget arbeid. Både prosess og produkt.	<i>Den lærende memorer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier. Ikke uvanlig i starten av et læringsforløp på arbeidsplassen.</i> Det var først mulig da jeg et stykke ut i læringsforløpet så smått begynte å oppdage hva en rørlegger må kunne av faglig arbeid. Dette uten at jeg reflekterte over hva dette kunne bety for min læring eller læringsstrategi.

Analysen tyder på at dybdelæring i et fireårig læringsforløp som lærling, nær sagt forutsetter overflatelæring eller en form for tilføyende læring. Særlig starten av det fireårige læringsforløpet var preget av overflatelæring. Overflatelæringen kan være instrumentell og bestå av mye instruksjon om hvordan faglige detaljer eller arbeidsoppgaver skal gjøres uten at det blir gitt forklaringer på hvorfor det skal gjøres nettopp slik. Innsikten, forståelsen og yrkesteorien er ofte faseforskyvet i forholdet til den praktiske utførelsen, og læres/oppdages gjerne i

etterkant. Denne læringen skjer i dialog med mester og svenn og med støtte i lærlingskolen.

Oppsummering og konklusjon

Som ramme for oppsummeringen og konklusjonen benytter jeg Wengers (1998) sosiale læringsteori, Porters (1992) verdikjedemodell (produksjonskontekst), og Helms Jørgensen og Warrings (2002) sosiologiske perspektiv som kobles med dybdelæring og dybdelæringsbegrepet, slik det defineres av Utdanningsdirektoratet:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Læring i praksisfelleskaper

Som det framkommer i min læringshistorie og i analysen og diskusjonen ovenfor, har mine læreprosesser vært knyttet til ulike praksisfelleskaper, på tvers av fagområder og sosiale kontekster. Læringen har foregått som deltakelse i flere fellesskaper, læringen har vært knyttet til handling, det var læring som erfaring gjennom meningsfulle arbeidsoppgaver og etter hvert mening i en videre forstand – samfunnsperspektivet (Wenger, 1998). Læring som utvikling var knyttet til min identitetsutvikling – altså yrkesidentitet og yrkesstolthet. Betraktes mine læreprosesser i lys av dybdelæring og slik det er definert ovenfor, er jeg fristet til å hevde at arbeidsplassen er et sted hvor det kan foregå dybdelæring uten at noen eksplisitt fasiliterer prosessene.

Produksjonskontekst

Produksjonskonteksten er vesentlig for å forstå læring, også dybdelæring på arbeidsplassen. Det er en annen logikk enn i skole. Porters (1992) verdikjede gir et bilde av hvilke utgangspunkt mine læreprosesser hadde, og hvor de er plassert i en organisatorisk sammenheng i forhold til primæraktiviteter og støtteaktiviteter. Den organisatoriske sammenhengen forsto jeg gradvis mer av utover i læringsforløpet. Prosessen med å forstå det organisatoriske innebar refleksjon alene og i sammen med andre som kan knyttes til dybdelæring og læring av prinsipper og kontekster.

Sosiologisk perspektiv

Modellen til Helms Jørgensen og Warring (2002) visualiserer det sosio-tekniske arbeidsmiljøet jeg møtte som lærling. I en alder av 15 år møtte jeg med minimale kunnskap om rørleggerfaget det teknisk-organisatoriske og det sosiale

læringsmiljøet. Det teknisk-organisatoriske bestemte i stor grad hvilke arbeidsoppgaver jeg fikk, og til dels min autonomi i arbeidsutførelsen. Min autonomi var også avhengig av sosiale forhold og kollegers tillit til min kompetanse og til læringskulturen i bedriften. Fordi du som lærling må forholde deg til de sosio-tekniske forholdene på arbeidsplassen, krever dette at forholdet mellom det formelle teknisk-organisatoriske og det "uformelle" sosiale miljøet stadig er gjenstand for refleksjon. Et eksempel er min forståelse og refleksjon over av fagforeningens betydning for arbeidsbetingelsene på arbeidsplassen. Det kan derfor se ut til at det er en rekke faktorer som tilsier at disse aktivitetene kan betraktes som dybdelæring.

Om forfatteren

Arne Ronny Sannerud er professor ved Høyskolen for Yrkesfag (HØFY). Han har undervisningserfaring innenfor yrkespedagogikk, og yrkesdidaktikk på bachelor, master og PhD nivå gjennom sitt arbeid på OsloMet. Han har ledet flere nasjonale og internasjonale FoU-prosjekter, representert Norge i Unesco – UNEVOC og har i en årrekke vært gjesteprofessor ved Kyambogo University – Uganda.

Referanser

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Baarts, C. (2010). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*, 153–163. Hans Reitzels forlag.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/0260293960210101>
- Billett, S. (1998). Understanding workplace learning: Cognitive and sociocultural perspectives. I D. Boud (Red.), *Current issues and new agendas in workplace learning* (s. 43–59). Centre for Vocational Educational Research.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory, introducing qualitative methods series*. SAGE Publications.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. SAGE Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- Bochner, A. P. & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 40–61. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4573>
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 70–90). Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise: Den bristende drøm om tænkende maskiner*. Munksgaard.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 10–17.
- Ellström, P.-E. (2012). Læring i spændingsfeltet mellem produktionens logikk og udviklingens logikk. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 467–476). Samfundslitteratur.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsult.
- Engeström, Y. (2012) Ekspansiv læring: På vej mod nyformulering af den virksomhetsteoretiske tilgang. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 443–466). Samfunns litteratur.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Garmannslund, P. E. & Witsø, H. (2017). Lærings- og arbeidsvaner hos læringer. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 23–41. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177123>
- Grendestad, N. M. (1990). *Å lære er å oppdage*. Didakta Norske Forlag.
- Heldbjerg, G. (1997). *Grøftegraving i metodisk perspektiv*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C. H. & Warring N. (2002). Læring på arbeidsplassen. I K. Illeris (Red.), *Udspill om læring i arbejdslivet* (s. 37–63). Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, A. (2021). *Dybdelæring i yrkesopplæringen* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2770136/karlsenmayp2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring: Processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283–298). Samfundslitteratur.
- Kvale, S. (2004). Praktikens evalueringsformer. I N. Warring, M. Smistrup & U. Eriksen (Red.), *Samfundsborger – Medarbejder* (s. 251–264). Erhvervsskolenes Forlag.
- Kvale, S. (2007). *Vurdering i skole – Vurdering i bedrift*. Landskonferansen 2007.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 17–33). Ad Notam Gyldendal.
- Landfald, Ø. F. (2016). *Dybdelæring: En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindelöf, S. & Woube, A. (2021). Sida vid sida i Tjejmilen: Analytisk autoetnografi av motionslopp för kvinnor. *Kulturella perspektiv: Svensk etnologisk tidsskrift*, 30(1), 1–7. <https://publicera.kb.se/kp/article/view/1342>
- Lofthus, A. (2020). "Dette er det vanskeligste av alt: å være seg sjøl – og synes at det duger": En autoetnografisk artikkel om avvisning i academia. *Uniped*, 43(3), 175–186. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-02>
- Lensjø, M. (2016). *Læring og opplæring i rørleggerfaget: En etnografisk studie av fag- og yrkesopplæringen i opplæringskontor og byggeplass* [PhD-avhandling, Roskilde Universitet].
- Magnussen, K. & Sylte, A. (2022). Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefag-arbeiderutdanningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 20–39. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4282>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>

- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Nilsson, L. (1992). Fagdidaktikk i yrkespedagogisk perspektiv. I L. Mjelde & A.-L. Høstmark Tarrou (Red.), *Arbeidsdeling i en brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv* (s. 96–110). Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fagfornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet.
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1973). *Psykologi og pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Porter, M. E. (1992). *Konkurransefortrinn*. Tano.
- Sannerud, R. (2003). *Interaktiv forskning: Utfordringer i interaktiv forskning* (Småskrift nr. 1/2003). Høyskolen i Akershus.
- Sawyer, K. (Red.). (2014). *The Cambridge handbook of learning sciences* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Skjølsvold Burud, H. (2020). *Yrkesspesialisering og yrkesvalg: Et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesspesialisering og dybdelæring på helse- og oppvekstfag Vg1* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet].
<https://hdl.handle.net/10642/8868>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fagfornyelsen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 13. februar). *Lærlingundersøkelsen 2023: De aller fleste lærlinger trives på arbeidsplassen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/2024/de-aller-fleste-larlinger-trives-pa-arbeidsplassen/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A. L. & Selander, S. (2019). *Dybdelæring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.



Motivation för karriärbyte: Om valet att bli yrkeslärare i Sverige

Motivations for career change:
On the choice to become a vocational teacher in Sweden

Per Kristmansson
Umeå universitet, Sverige
(per.kristmansson@umu.se)

Abstract

Based on a significant shortage of qualified vocational teachers, this study examines the motivations behind choosing to become a vocational teacher in Swedish upper secondary schools. The empirical material consists of 111 free-text responses to an open-ended survey question. Structured tabular thematic analysis of the short free-text answers is used as the analytical method. The results reveal five main themes in the respondents' answers: dissatisfaction with previous occupations/desire for better working conditions, physical/psychological reasons (extrinsic motivational factors), contributing to shaping the industry's future workforce based on personal experience (altruistic motivational factors), interest in working with young people, and personal development and a passion for teaching (intrinsic motivational factors). Like previous research, it is the intrinsic motivational factors that dominate. The results are analysed and discussed using previous research and concepts from careership theory. The analysis shows that career change for many individuals involves managing their experience and knowledge capital by contributing to shaping the industry's future workforce.

Keywords: VET-teacher, second career, structured tabular thematic analysis, careership theory, upper secondary school



Inledning

Den här studien belyser de faktorer som ligger bakom övergången från att arbeta som yrkesverksam inom en bransch till att arbeta som yrkeslärare i den svenska gymnasieskolan eller i kommunal vuxenutbildning (komvux). Yrkeslärare är i jämförelse med andra lärare en något annorlunda lärarkategori. Det som främst skiljer ut dem från andra lärarkategorier är att de måste ta vägen via en bransch där de arbetar under en period för att sedan övergå till att tjänstgöra som lärare på något av de 12 yrkesprogrammen i gymnasieskolan eller på komvux. Det krävs med andra ord gedigna yrkeskunskaper inom ett eller flera yrkesämnesområden för att bli aktuell att anställas som yrkeslärare. För att kunna ta steget från yrkesverksam i en bransch till att bli yrkeslärare krävs alltså ett karriärbyte och att göra en andra karriär, vilket i internationell forskning ofta benämns "a second career" (se t.ex. Jehee m.fl., 2020; Kristmansson & Fjellström, 2022; Mičiulienė & Kovalčikienė, 2023).

Nästan hälften, cirka 47 procent, av de verksamma yrkeslärarna i svensk gymnasie- och komvuxutbildning saknar behörighetsgivande pedagogisk utbildning (Skolverket, 2024a). De är vad man i dagligt tal brukar benämna som obehöriga. Det allra vanligaste sättet att göra sig behörig är att först arbeta som obehörig lärare på något av de tolv gymnasiala yrkesprogrammen eller i komvux och sedan söka yrkeslärarprogrammet på ett av de tio lärosäten som ger utbildningen. För att bli aktuell att antas till utbildningen krävs först att yrkeskunskapen valideras (Universitets- och högskolerådet, 2024). I dagsläget har alltså lite drygt hälften av de verksamma yrkeslärarna relevant pedagogisk examen.

Bristen på behöriga lärare är stor i hela Norden och beskrivs av Nordiska Lärarorganisationers Samråd (NLS) (2023) som ett hot mot de nordiska samhällsmodellerna. Lärarutbildningarna behöver attrahera fler studenter i de nordiska länderna för att trygga tillgången på det som NLS (2023) beskriver som den viktigaste resursen inom utbildning, nämligen kvalificerade lärare. Det finns även forskning som visar på vikten av formell lärarutbildning då obehöriga yrkeslärare upplever en lägre grad av utvecklad kompetens jämfört med behöriga yrkeslärare. Detta kan i sin tur påverka den läraridentitet och de värderingar som ligger till grund för deras undervisning (Antera, 2023).

Det finns en rad faktorer som är oroväckande när det gäller den aktuella tillgången på yrkeslärare i Sverige. En faktor handlar om att var tredje yrkeslärare övergår till andra arbeten eller återgår till den ursprungliga branschen (Ruin, 2023) och en annan om att yrkesgruppen har en hög medelålder då 70 procent är över 50 år (Skolverket, 2019; Statistikmyndigheten [SCB], 2023). Troligen är dock det faktum att endast lite drygt hälften av de verksamma yrkeslärarna i svensk gymnasie- och komvuxutbildning är behöriga allra mest alarmerande. Om man dessutom tar i beaktande den kompetensbrist som råder

på den svenska arbetsmarknaden idag inom exempelvis branscherna tillverkning, transport samt hotell och restaurang (SCB, 2024; Tillväxtverket, 2024) framstår bristen på behöriga yrkeslärare som extra problematisk.

Något som sannolikt kommer att förändra behovet av yrkeslärare är den dimensioneringsreform (Utbildningsdepartementet, 2020) som sjsattes under hösten 2024, vars syfte bland annat är att trygga kompetensförsörjningen såväl nationellt som regionalt. Reformen innebär att arbetsmarknadens behov i större utsträckning än idag ska styra vilka gymnasieutbildningar som ska erbjudas. Den bedömning som görs i den utredning som lett fram till reformen är att bristen på yrkeslärare är omfattande i vissa branscher samt att många av de gymnasiala yrkesutbildningarna kommer att behöva utökas för att möta kompetensbristen. Det i sin tur leder till att lärarbehovet i yrkesämnen i gymnasiet kommer att förändras (Utbildningsdepartementet, 2020).

De yrkeslärare som idag har en behörighetsgivande pedagogisk utbildning och har en tjänst som lärare har fattat två avgörande karriärbeslut. För det första har de lämnat det ursprungliga yrket och tagit steget in i läraryrket. För det andra har de genomgått en pedagogisk utbildning i syfte att bli behörig. Denna studie fokuserar på det förstnämnda, det vill säga beslutet att lämna sin bransch för att bli lärare.

För att på sikt kunna öka andelen behöriga yrkeslärare krävs kunskap om vad som initierar övergångar från tidigare yrke till läraryrket. Om inte tillräckligt många tar steget och gör ett karriärbyte spelar det ingen roll hur många utbildningsplatser som finns eller hur effektiva utbildningarna är, eftersom rekryteringsbasen till yrkeslärarprogrammet i huvudsak utgörs av så kallade obehöriga lärare som gjort en andra karriär.

Syftet med den här studien är att utveckla kunskap om de motiv som ligger bakom valet att lämna sitt tidigare yrke för att bli yrkeslärare. Studien söker svar på vilka de mest tongivande faktorerna är bakom övergången till att bli yrkeslärare i gymnasie- och komvuxutbildning.

Svensk gymnasial yrkesutbildning

I den svenska gymnasieskolan väljer de flesta eleverna antingen ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande treårigt utbildningsprogram. Cirka 30 procent av eleverna väljer något av de tolv yrkesprogrammen medan cirka 60 procent söker sig till ett av de sex högskoleförberedande programmen. En mindre andel, cirka 10 procent, läser ett introduktionsprogram för att bli behörig till gymnasieskolan (Skolverket, 2024b). Yrkesprogrammen består av så kallade gymnasiegemensamma ämnen som exempelvis svenska, matematik och samhällskunskap och de mer program- eller yrkesspecifika ämnena. Undervisningen är i huvudsak skolförlagd men minst 15 veckor ska genomföras i

arbetslivet under överinseende av en inom yrket erfaren handledare. Detta benämns i styrdokumentet som arbetsplatsförlagt lärande (APL). Samtliga yrkesprogram kan även erbjudas i form av gymnasial lärlingsutbildning som leder till samma examen som den skolförlagda varianten av yrkesprogram. I lärlingsutbildningen ska minst halva utbildningstiden genomföras i arbetslivet på en eller flera arbetsplatser. Även i denna utbildningsform ska det finnas en ansvarig handledare för eleven (Gymnasieförordning, 2010).

Oavsett utbildningsvariant är yrkesläraren ansvarig för att innehållet i utbildningen följer de ämnesplaner som finns i de olika yrkesämnena. Yrkesläraren är oftast också den som ser till så att eleverna har arbetsplatser att genomföra sin APL- eller lärlingstid på. Detta kräver en tät och strukturerad kontakt med arbetsplatser och handledare för att se till så att aktuell arbetsplats kan erbjuda relevant yrkesämnesinnehåll. Handledarrollen i den svenska gymnasiala yrkesutbildningens lärlingsvariant och i APL är något annorlunda mot i många andra europeiska länder. Den person som är handledare ska självklart vara yrkeskunnig och kompetent inom aktuellt område samt gärna ha genomfört Skolverkets handledarutbildning. Dock är handledaren inte kopplad till skolan på något sätt och genomför inte heller några summativa bedömningar av elevernas kunskaper. Bedömningen ska yrkesläraren göra, vilket ställer stora krav på läraren eftersom denne ska bedöma resultatet av en lärandeprocess hen inte själv ansvarat för (Gymnasieförordning, 2010). Yrkeslärare har således oftast ansvar för såväl undervisning i sitt/sina yrkesämnen i skolans lokaler som för att placera, följa upp och bedöma elever i APL eller på lärlingsplatser.

Svensk kommunal vuxenutbildning

Den kommunala vuxenutbildningen (komvux) ska motsvara den utbildning som erbjuds på grundskole- och gymnasial nivå. På komvux finns möjligheten att från och med det år man fyller 20 år komplettera gymnasieutbildningar som inte är slutförda eller påbörja en ny inriktning (Förordning om vuxenutbildning, 2011).

Eftersom samtliga tolv yrkesprogram som erbjuds i gymnasieskolan även finns på komvux behövs yrkeslärare även i denna skolform. Yrkesutbildningar mot de olika programmens inriktningar kan ges på några olika sätt. Ett exempel är genom så kallade sammanhållna yrkesutbildningar eller yrkespaket som består av kombinationer av kurser på gymnasienivå som är relevanta för olika yrkesområden. Ett annat exempel är att genomföra kompletterande utbildning för att få en yrkesexamen (Förordning om vuxenutbildning, 2011). Oavsett vilken väg eleven väljer i sin strävan mot en yrkesexamen krävs det yrkeskunniga lärare med god branschvana som handleder och undervisar.

Tidigare forskning om valet att bli lärare

Fray och Gore (2018) har gjort en kartläggning över befintlig forskning publicerad mellan 2007 och 2016 om varför människor gör valet att bli lärare. I kartläggningen ingick 70 artiklar varav 63 visade sig fokusera på tre olika typer av motivation till valet. Dessa tre typer benämns som altruistiska motivationsfaktorer, inre motivationsfaktorer och yttre motivationsfaktorer. Exempel på altruistiska motivationsfaktorer är en vilja att bidra till samhället (Flores & Niklasson, 2014; Jungert m.fl., 2014; Struyven m.fl., 2012) och att hjälpa och stödja elever (Jungert m.fl., 2014; Struyven m.fl., 2012; Thomson & Turner, 2009). Inre motivationsfaktorer kan bestå av exempelvis ett engagemang för ämnet, ett allmänt intresse av att undervisa (Struyven m.fl., 2012) och en önskan att arbeta med ungdomar (Balyer & Özcan, 2014; Flores & Niklasson, 2014; Sinclair, 2008). När det gäller yttre motivationsfaktorer till att bli lärare identifierade Fray och Gore (2018) två olika kategorier. Den första är arbetsförhållanden, inklusive till exempel lön (Balyer & Özcan, 2014; Jungert m.fl., 2014), goda arbetsförhållanden (Sinclair, 2008), och jobbsäkerhet (Aksu m.fl., 2010; Jungert m.fl., 2014). Den andra är relaterad till livsstilen utanför arbetet, inklusive att till exempel balansera familjeåtaganden och arbete (Struyven m.fl., 2012; Weiss & Kiel, 2013), flexibla arbetstider (Jungert m.fl., 2014) och i begränsad omfattning semester (Struyven m.fl., 2012).

Övergången från bransch till att bli yrkeslärare

Fray och Gore (2018) har inget fokus på just yrkeslärare i sin studie och forskningsläget tycks begränsat när det gäller motivationsfaktorer bakom valet att bli yrkeslärare. Dock finns några studier gjorda. Exempelvis har Berger och D'Ascoli (2012) kommit fram till följande slutsats när det kommer till att hitta motiverade yrkeslärare:

It seems most appropriate to look in companies for individuals who have a high confidence in their abilities to train colleagues, and who are strongly interested both in their professional field and in training apprentices. Individuals with these characteristics should be high on aptitude, intrinsic value and social utility value, which all associate with professional commitment. (s. 332)

Berger och D'Ascoli visar även att såväl tidigare erfarenhet av arbete som lärare som erfarenhet av goda lärtillfällen är viktiga motivationsfaktorer för att bli yrkeslärare. Vidare framgår att yrkeslärare anser att deras arbete är utmanande och kräver expertkunskaper inom sina ämnesområden. Även Stellmacher m.fl. (2020) kommer fram till att de viktigaste motiven för att bli yrkeslärare är ämnesspecifika och att det finns ett intresse för att undervisa. I samma studie föreslås också att "measures for attracting new students should also be

individually adapted to the motives for their career choice. For example, in a counselling interview” (s. 215).

Ett antal studier visar att inre motivation som exempelvis ett intresse av sitt yrkesämne, en önskan att arbeta med ungdomar och att undervisa tycks vara de viktigaste faktorerna när det gäller valet bli yrkeslärare (Berger & D’Ascoli, 2012; Berger & Girardet, 2015; Jehee m.fl. 2020; Kristmansson & Fjellström, 2022; Mičiulienė & Kovalčikienė 2023; Stellmacher m.fl., 2020). Berger och Girardet (2021) menar att de ovan beskrivna motivationsfaktorerna också har en betydelse för hur yrkeslärare utvecklar ett pedagogiskt ledarskap. Detta sätter fingret på vikten av forskning om vilka motivationsfaktorer som bidrar till valet att byta karriär för att bli yrkeslärare.

Tidigare forskning om svenska yrkeslärares övergångsprocess från bransch till läraryrket är ovanlig. Dock har några svenska studier kommit fram till att karriärbytet ofta utlöses av slumpen (Berner, 1989), yrkesskador eller intresset att arbeta med ungdomar (Andersson m.fl., 2012; Berner, 1989; Härdig, 1995). Berner (1989) menar vidare att en önskan om bättre arbetsförhållanden är en vanlig utlösande faktor när det kommer till beslutet att byta karriär och bli yrkeslärare. Berger och D’Ascoli (2012) anser å andra sidan att de som byter karriär motiveras av sociala skäl samt en önskan om mer tid för familjen samt att de uppfattar sitt tidigare yrke som meningsfullt ur ett socialt perspektiv och med goda arbetsvillkor. Kristmansson och Fjellström (2022) visar i en enkätstudie att inre motivation kopplad till viljan att undervisa är en mycket viktig faktor bakom valet att bli yrkeslärare. Vidare framkommer i den studien att det finns skillnader i motivationsfaktorer mellan program med hög respektive låg andel behöriga lärare. Program med hög andel behöriga lärare är exempelvis barn- och fritidsprogrammet, restaurang- och livsmedelsprogrammet samt vård- och omsorgsprogrammet. Låg andel behöriga lärare finns i exempelvis VVS- och fastighetsprogrammet, industritekniska programmet samt el- och energiprogrammet. Yrkeslärare i program med hög andel behöriga lärare skattar inre motivationsfaktorer, det vill säga att man vill bidra till att forma framtidens ungdomar och att man vill arbeta med ungdomar, högre än respondenter i program med låg andel behöriga (Kristmansson & Fjellström, 2022).

Det finns även forskning som, trots att den i sig inte berör motivationsfaktorer kopplade till själva övergången till yrkeslärare, angränsar denna studies inriktning och därför kan sägas ha relevans i sammanhanget. Exempelvis har Antera (2022, 2023) och Antera m.fl. (2022) genomfört studier som berör vilka kompetenser yrkeslärare upplever som viktiga och vilka kompetenser de anser sig ha. De viktigaste kompetenserna är förmågan att kommunicera med eleverna, bedömning av elevernas kunskaper, färdigheter och förmågor, att skapa goda förutsättningar för lärande samt att aktivt arbeta med diskrimineringsfrågor. Det finns dock skillnader i hur obehöriga och behöriga yrkeslärare ser på kompetens.

Antera (2023) visar att obehöriga yrkeslärare anser sig i lägre grad än behöriga ha utvecklat undervisningskompetens, yrkeskompetens, och kompetens kopplad till livslångt lärande samt till skolvärlden. Detta antyder enligt Antera (2023) ett lägre självförtroende hos de obehöriga lärarna som kan innebära hinder i deras övergång från grundyrke till läraryrket. Vidare konkluderar Antera (2022) bland annat att god kommunikationsförmåga och att kunna skapa goda och nära relationer med eleverna är viktiga kompetenser för yrkeslärare. Även yrkeskompetens som är förvärvat i arbetslivet och som i uppdaterat format kan stödja och utgöra en resurs i yrkesundervisningen framstår som viktig (Antera, 2022). På temat övergång från yrkesutövare till yrkeslärare har Sarastuen (2020) i en norsk kontext studerat den identitetsförändring som sker vid transformeringen från att handleda lärlingar i yrkeslivet till att undervisa. Studien visar att de som tagit steget från att vägleda lärlingar i arbetslivet till att undervisa i skolvärlden upplever utmaningar med att omsätta kompetensen till goda undervisningsstrategier och att det är viktigt att de som tagit detta steg får ta del av didaktiska och pedagogiska teorier (Sarastuen, 2020).

Teoretiska perspektiv

Att gå från att vara yrkesverksam i en bransch till att arbeta som lärare innebär ett aktivt karriärbeslut. Med hjälp av karriärvalsteorin *careership*¹ (Hodkinson, 2009; Hodkinson & Sparkes, 1997) kan respondenternas beskrivna motivationsfaktorer som ligger bakom karriärbeslutet analyseras och förstås. *Careership* bygger till stor del på den franske sociologen Bourdieus teoretiska ramverk och består av tre nyckelkomponenter: handlingshorisont, vändpunkter och rutiner samt fält, där de två förstnämnda är relevanta för denna studie.

Den första komponenten, handlingshorisonten, kan definieras som den arena där människors valalternativ inryms och där beslut fattas. Habitus, det vill säga det förhållningssätt en person tillägnar sig och agerar utifrån i olika sociala miljöer, och vad som hen upplever som möjligt, påverkar ömsesidigt varandra och handlingshorisonten. Även individens ekonomiska, kulturella och sociala kapital bidrar till hur handlingshorisonten utformas och upplevs. Det ekonomiska kapitalet rör, precis som det låter, de ekonomiska förutsättningarna individen har. De kulturella och sociala kapitalen är symboliska och innebär utbildningsmässig status respektive tillgång till nätverk som kan vara positiva på arbetsmarknaden (Hodkinson, 2009; Hodkinson & Sparkes, 1997). Scambler (2012) använder begreppet fysiskt kapital vilket även i denna studie är av relevans då människors fysiska kapital (kroppen) måste hålla ett helt arbetsliv. Det utgör därför ett viktigt teoretiskt begrepp i studien. Handlingshorisonten kan vidgas genom exempelvis utbildning eller deltagande i nya grupperingar eller nätverk. En vidgad handlingshorisont innebär således att nya möjligheter visar

sig. I denna studie används begreppet handlingshorisont för att sätta ord på den process som innebär att någon får syn på alternativet att nyttja sitt yrkeskunnande i en lärarroll.

Den andra komponenten består av de vändpunkter och rutiner som formar och utgör individers livsbanor. Människor tar beslut om, eller tvingas göra, exempelvis arbetsrelaterade förändringar (vändpunkter) som kan innebära ett förändrat habitus och ett inträde i en ny rutin. Rutiner är perioderna mellan de olika vändpunkter som personer genomför eller upplever. I dessa perioder stabiliseras, utvecklas eller förändras den karriärrelaterade identiteten. För yrkeslärare kan det röra sig mer om en process med en rörelse i riktning från en rutin som man vill förändra. Vändpunkterna kan vara självinitierade, strukturella eller påtvingade (Hodkinson & Sparkes, 1997). I denna studie är begreppen självinitierade och påtvingade vändpunkter mest relevanta då ett beslut om karriärbyte sannolikt är självinitierat eller påtvingat genom exempelvis yrkesskada. Precis som i Hodkinsons (2009) studie är utgångspunkten i denna studie att vändpunkter mer bör betraktas som en process än just en *punkt* som går att koppla till ett visst tillfälle.

Material och metod

I studien används data från en fritextfråga i en enkät som genomfördes under våren 2021. Enkäten syftade till att undersöka motivationsfaktorer till att bli yrkeslärare och har sin utgångspunkt i ett internationellt beprövat frågebatteri (se t.ex. Berger & Girardet, 2015, 2021; Fokkens-Bruinsma, 2014; Watt & Richardson, 2012) som benämns *Factors influencing teaching as a choice (FIT-choice scale)*.

För att finna respondenter till enkäten användes det svenska studieadministrativa systemet LADOK.² Etiska överväganden gjordes med utgångspunkt i Vetenskapsrådets (2017) *God forskningssed*. De frågor som ställdes i enkäten bedömdes inte orsaka skada för respondenterna, och det enkätverktyg som användes kunde garantera deltagarens anonymitet. I instruktionen till enkäten framgick syftet med studien och att deltagandet var frivilligt samt att deltagandet kunde återtas i efterhand. Information gavs också om att materialet endast skulle användas i forskningssyfte.

Enkäten sändes via e-post till samtliga (347) som mellan 2011 och 2021 varit registrerade på minst en kurs inom yrkeslärarprogrammet på ett av de tio lärosäten som erbjuder utbildningen. Antalet som besvarade enkäten var 133, vilket innebär en svarsfrekvens på 38 procent. Denna svarsfrekvens kan betraktas som något låg, vilket sannolikt kan förklaras med att det i LADOK-systemet fanns en del gamla och inaktuella e-postadresser. Eftersom målgruppen för enkäten var verksamma yrkeslärare ställdes i enkäten initialt frågan om respondenten innehar en anställning som yrkeslärare. Analyserna i denna artikel

bygger på enkätsvaren från de 114 som svarade ja på ovan nämnda fråga. Av dessa 114 var det 111 som gav ett svar på den aktuella fritextfrågan i enkäten. Tabell 1 illustrerar hur respondenterna fördelade sig över programmen. Det är fyra program; fordons- och transport-, bygg- och anläggnings-, vård- och omsorgs- samt el- och energiprogrammet, som har markant fler respondenter än de andra.

Fritextfrågan i enkäten löd *Ange kortfattat din(a) huvudsakliga anledning(ar) till att du valt att bli yrkeslärare* och användes i den publicerade studien (Kristmansson & Fjellström, 2022) som ett komplement till svaren på *FIT-choice scale*-frågorna. Dock gjordes i den studien ingen fördjupad analys av fritextsvaren på denna enkätfråga vilket däremot görs i denna studie.

Tabell 1. Fördelning av respondenter över de olika yrkesprogrammen.

Respondenternas programtillhörighet	N	%
Fordons- och transportprogrammet (FT)	19	17,1
Bygg- och anläggningsprogrammet (BA)	16	14,4
Vård- och omsorgsprogrammet (VO)	16	14,4
El- och energiprogrammet (EE)	15	13,5
Restaurang- och livsmedelsprogrammet (RL)	7	6,3
Handels- och administrationsprogrammet (HA)*	8	7,2
Annat**	8	7,2
Industritekniska programmet (IN)	8	7,2
VVS- och fastighetsprogrammet (VF)	5	4,5
Naturbruksprogrammet (NB)	4	3,6
Barn- och fritidsprogrammet (BF)	2	1,8
Hotell- och turismprogrammet (HT)	2	1,8
Hantverksprogrammet (HV)	1	0,9

* Programmet har nu bytt namn till Försäljnings- och serviceprogrammet. Men vid studiens genomförande hette programmet fortfarande Handels- och administrationsprogrammet.

** Urvalet gjordes bland alumner från yrkeslärarprogrammet och bland dessa fanns ett antal som hade gått utbildningen i syfte att bli behöriga specialidrottslärare. Det är sannolikt dessa som angett alternativet Annat i enkätsvaren.

Tematisk analys av korta texter

Kvalitativa forskningsmetoder är oftast förknippade med data som går på djupet genom exempelvis semistrukturerade intervjuer. Genom mer eller mindre ordagrann transkribering skapas sedan omfattande textmassor som inte sällan analyseras med hjälp av tematisk analys. Metoder för att analysera korta texter, i

form av exempelvis fritextsvar i enkäter, har länge lyst med sin frånvaro (Robinson, 2022). Analysen i denna artikel är inspirerad av Robinsons (2022) beskrivning av hur en tematisk analys av kortfattade texter kan göras genom så kallad "structured tabular thematic analysis (ST-TA)" (s. 3). ST-TA fyller en lucka som enligt Robinson (2022) finns mellan de vedertagna sätten att se på tematisk analys som kan representeras av å ena sidan exempelvis Boyatzis (1998) och Braun och Clarke (2006) och å andra sidan narrativ analys av korta texter som exempelvis Bamberg och Georgakopoulou (2017) beskriver. Analysmetoden genomförs med hjälp av exempelvis Excel eller liknande och utförs i ett antal steg enligt följande:

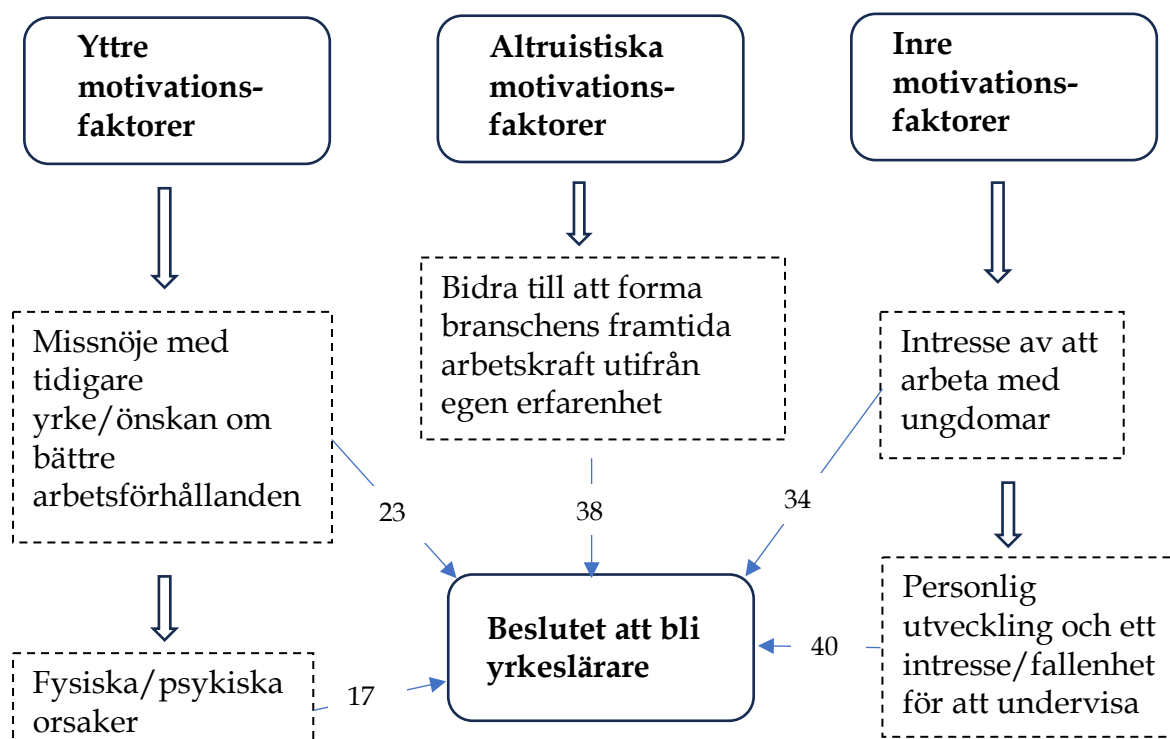
- Fördjupning i datan
- Generering av koder och teman (så opåverkat av befintlig teori som möjligt)
- Tabulering av teman mot dataavsnitt
- Kontrollera överensstämmelse
- Utforska temanas frekvenser
- Tematiska kartor
- Producera rapport

I det första steget gjordes ett flertal genomläsningar av datan för att få syn på initiala mönster och koder. Begreppet kod i detta sammanhang är utsagor som uttrycker orsaker bakom övergången till läraryrket. Ett urval av dessa koder eller utsagor presenteras i resultatavsnittet i form av citat. Tidigt i analysprocessen lades även textmaterialet in i en Excel-fil för att underlätta sortering och för att skapa överblick. Det andra steget innebar att koder och teman genererades. För att förklara detta tillvägagångssätt får citatet: "ville spara kroppen – hantverkare är ett ganska tungt jobb" tjäna som exempel. När textstyckena gått igenom och ett stort antal koder genererats sorterades dessa för att få syn på gemensamma nämnare, det vill säga teman. Ovan nämnda citat sorterades då tillsammans med andra liknande citat in under huvudtemat Fysiska/psykiska orsaker. I nästa steg infogades kolumner i Excel-filen med teman som namnsattes med utgångspunkt i de identifierade grupperna av koder. Här kopplades också temana till de i tidigare forskning framträdande övergripande motivationsfaktorerna yttre motivationsfaktorer, altruistiska motivationsfaktorer och inre motivationsfaktorer. Slutligen utforskades temanas frekvenser vilka framgår av figur 1.

En begränsning som finns i materialet i jämförelse med exempelvis intervju-data är att svaren är skriftligt angivna och inga följdfrågor har ställts som möjligen hade kunnat fördjupa respondenternas svar.

Resultat

Fem huvudteman har identifierats i den tematiska analysen. Dessa är: missnöje med tidigare yrke/önskan om bättre arbetsförhållanden, fysiska/psykiska orsaker, bidra till att forma branschens framtida arbetskraft utifrån egen erfarenhet, intresse av att arbeta med ungdomar samt personlig utveckling och ett intresse/fallenhet för att undervisa. Dessa huvudteman kopplas till yttre, inre och altruistiska motivationsfaktorer enligt figur 1 nedan. Figur 1 visar också antalet koder (152) inte stämmer överens med antalet respondenter (111). Detta kan förklaras med att flertalet respondenter har angett orsaker bakom övergången till läraryrket som kan kategoriseras i flera teman. Resterande del av detta avsnitt struktureras med utgångspunkt i de tre grupperna av motivationsfaktorer samt ovan nämnda teman.



Figur 1. Tematisk karta som visar hur de tre olika grupperna av motivationsfaktorer kopplas till de i studien identifierade teman. Figuren illustrerar också antalet koder för varje identifierat tema (skapad med inspiration från Robinson, 2022).

Yttre motivationsfaktorer

Två teman kopplade till yttre motivation har identifierats. Dessa har kategoriserats som *missnöje med tidigare yrke och en önskan om bättre arbetsförhållanden* samt *att man gjort ett karriärbyte på grund av fysiska eller psykiska orsaker*.

Missnöje med tidigare yrke och en önskan om bättre arbetsförhållanden

Många (23) av respondenterna lyfter fram orsaker till övergången som kan kopplas till ett tydligt missnöje med det tidigare yrket eller arbetsplatsen. Missnöjet rör arbetstider, lön och hög arbetsbelastning. En av respondenterna från vård- och omsorgsprogrammet ger en representativ bild av hur många uttrycker sig när det gäller den tidigare branschen och en önskan om bättre arbetsförhållanden: "Arbeta dagtid. Inga kvällar och helger. Aldrig mer bli utbeordrad en julaftonskväll." Flertalet respondenter vittnar också om att de tröttnat på arbetsresor i tjänsten eller pendling mellan arbete och bostad; "sluta pendla 70 km varje dag" (lärare på el- och energiprogrammet), "[...] korta uppdrag, många resor och hotelldöden började påverka mig negativt i allt större grad [...]" (lärare på annat program) och "ingen pendling" (lärare på VVS- och fastighetsprogrammet).

Fysiska/psykiska orsaker

Av de 17 lärare som anger kroppsliga eller psykiska orsaker till karriärbytet är de flesta från programmen el och energi, fordon och transport, bygg och anläggning samt vård och omsorg. I vart och ett av dessa program har minst två respondenter angivit en sådan orsak. En vanligt anförd orsak till karriärbytet är att man vill slippa det tunga arbetet utan att helt lämna branschen. I fordons- och transportprogrammet är det flera som vill ha "ett mindre fysiskt slitsamt yrke" och "ett tillfälle att komma bort från det tunga jobbet på verkstan men ändå vara verksam i branschen". Även lärare från el- och energiprogrammet anger liknande beskrivningar av orsaker: "trasig rygg", "kroppen tagit slut" och en önskan om ett jobb som är "mindre slitsamt på kroppen".

Inre motivationsfaktorer

I mer än hälften av enkätsvaren anges att någon form av inre motivationsfaktor ligger bakom karriärbytet. Två teman som kan kopplas till inre motivation har identifierats vid analysen. De har kategoriserats som *intresse av att arbeta med ungdomar* samt en *önskan om personlig utveckling och/eller en fallenhet för att undervisa*.

Intresse av att arbeta med ungdomar

En ofta (34) angiven orsak i enkätsvaren till att gå från sin ursprungliga bransch till läraryrket kan kategoriseras som ett intresse av att arbeta med ungdomar och att på nära håll få se dem utvecklas och att vara en del av denna utveckling. Det som främst lyfts fram är möjligheten och förmånen att få se ungdomar utvecklas både lärandemässigt och som individer. Så här skriver en vård- och omsorgslärare respektive en restaurang- och livsmedelslärare: "Älskar att se människor växa och utvecklas, framför allt ungdomar som blir unga vuxna under sin

gymnasietid"(VO), "För att få vara en del av ungdomarnas utveckling- och lärande process, ett yrke där vi gör skillnad" (RL). Båda dessa lärare vittnar om en inre motivation som har att göra med vikten av att få följa ungdomars utveckling. En lärare på fordons- och transportprogrammet menar att det också kan ha sina utmaningar att arbeta med ungdomar men att det även är mycket meningsfullt: "Att arbeta med ungdomar har ibland sina utmaningar men överlag är det fantastiskt. Att ge dem kunskaper inom yrkesämnet för ett framtida yrkesliv och se dem utvecklas som individer känns både värdefullt och bra på flera sätt" (FT).

Personlig utveckling och ett intresse/fallenhet för att undervisa

Det vanligaste temat (40) i kategorin inre motivation rör det som har att göra med egen personlig utveckling samt ett intresse och/eller en fallenhet för att undervisa. Vikten av att, i läraryrket, få utveckla sig själv illustreras så här av tre lärare från i tur och ordning vård- och omsorgsprogrammet, fordons- och transportprogrammet samt industritekniska programmet: "Jag trivs med lärarrollen. Det är spännande, självständigt och kreativt yrke. Ett yrke som ger mening med livet!" (VO), "För att utveckla mig själv" (FT) och "Att få testa något nytt med nya utmaningar" (IN).

Det framgår också i enkätsvaren att vägen till läraryrket kan gå via handledarskap på arbetsplatsen. Följande lärare beskriver hur de haft möjligheten att ta hand om och utbilda lärlingar och elever som har arbetsplatsförlagt lärande (APL-elever) och hur de sedan tagit steget in i lärarrollen genom vikariat.

Att under tiden jag var verksam i mitt yrke fick möjligheten att arbeta och utbilda lärlingar inom företaget jag jobbade på var något jag tyckte var roligt och givande. Utifrån det så blev jag erbjuden ett vikariat då skolan tyckte att jag var duktig på hantera elever och samtidigt ge dem en bra utbildning. Under vikariatet kände jag att detta var väldigt kul och därav sökte jag in på yrkeslärarprogrammet. (BA)

Jag har alltid varit intresserad av att lära ut och var handledare för APL-elever före jag blev lärare. Jag fick möjligheten att pröva på yrket genom ett vikariat på en termin och efter det sökte jag min nuvarande tjänst och fick den. (VF)

Citaten ovan visar också att de utöver handledning av APL- och lärlingselever också har, eller har utvecklat, ett intresse för undervisning.

Altruistisk motivation

I studien har ett tema som kan tolkas som en altruistisk motivationsfaktor identifierats. Detta består av en vilja att *bidra till att forma branschens framtida arbetskraft med utgångspunkt i egen erfarenhet*. Det är 38 av respondenterna som har angivit fritextsvar som kategoriseras så. I många av respondentsvaren som tolkas

som altruistiska motivationsfaktorer till karriärbytet framstår också inre faktorer som betydelsefulla.

Bidra till att forma branschens framtida arbetskraft med utgångspunkt i egen erfarenhet
Viljan att bidra med sitt yrkeskunnande och därmed utveckla framtida generationer i yrket framställs av flertalet lärare som viktig. Många pekar på ett genuint intresse för sitt ämne och en önskan om att få fortsätta arbeta med det fast i en annan roll. Så här skriver en handels- och administrationslärare: "Vill dela med mig av mina erfarenheter samt att jag har ett stort intresse i mitt tidigare yrke" (HA). En yrkeslärare på restaurang- och livsmedelsprogrammet beskriver samma sak på följande sätt: "Hoppas kunna föra vidare hantverket och passionen för yrket bagare och konditor" (RL).

I flertalet respondentsvar anges såväl altruistiska som inre motivationsfaktorer som viktiga. Ibland kan det således utöver det ämnesmässiga även vara en vilja att bidra till elevernas sociala fostran och att de ska bli goda samhällsmedborgare:

En chans att växla över från aktiv elektriker till att bli en länk mellan eleverna och verkligheten. Sen så känner jag att det inte är ämnet som sådant som har mitt största fokus, utan mitt stora intresse finns hos ungdomarna i sig, deras utveckling och framfart, fostran och framtid. (EE)

En fordons- och transportlärare uttrycker något liknande på detta sätt: "Möjlighet att ge ungdomar förutsättningar för att bli goda samhällsmedborgare" (FT).

Diskussion

Studien syftar till att utveckla kunskap om de motiv som ligger bakom valet att lämna sitt tidigare yrke för att bli yrkeslärare. I linje med tidigare forskning (Berger & D'Ascoli, 2012; Berger & Girardet, 2015; Jehee m.fl., 2020; Kristmansson & Fjellström, 2022; Mičiulienė & Kovalčikienė, 2023; Stellmacher m.fl., 2020) visar även denna studie att de inre motivationsfaktorerna dominerar framför de yttre och altruistiska motivationsfaktorerna. De i studien identifierade inre motivationsfaktorerna går, ur ett *careership*-perspektiv, att se på som ett sätt att tillvarata och utveckla sina olika resurser.

Att förvalta och utveckla sitt kunskaps- och sociala kapital

Flertalet respondenter i studien beskriver att de har ett genuint engagemang i att arbeta med ungdomar och att de har ett intresse för att undervisa samt att det bidrar till en personlig utveckling för dem. Med andra ord kan det sägas röra sig om att förvalta ett socialt kapital som förvärvats och utvecklats genom sociala interaktioner och nätverk med ungdomar exempelvis i rollen som idrottsledare

eller som handledare när elever har sin APL- eller lärlingsperiod i arbetslivet. När individen kommer fram till att detta är tillfredsställande kan en process inledas som leder till en vändpunkt och ett karriärbyte. Detta går delvis i linje med tidigare forskning av Antera (2022, 2023) samt Antera m. fl (2022) som visar att exempelvis kommunikationsförmåga och relationskompetens är viktigt för yrkeslärare. Sannolikt är det så att den som inte har dessa kompetenser, eller har möjlighet att utveckla dem, inte heller väljer läraryrket.

Precis som Berger och D'Ascoli (2012) visar bör en lovande rekryteringsbas av yrkeslärare finnas bland dem som exempelvis är handledare för APL- eller lärlingselever. Utmaningen är dock att nå dessa personer och göra dem medvetna om att alternativet yrkeslärare finns, det vill säga att synliggöra det genom att vidga deras handlingshorisont.

Många av de som beskriver faktorer som kan kategoriseras som inre motivation anger också altruistiska skäl till karriärbytet. För dem handlar det om att förvalta sitt erfarenhets- och kunskapskapital genom att bidra till att forma branschens framtida arbetskraft. Med tanke på att det finns en kompetensbrist inom många branscher (SCB, 2024; Tillväxtverket, 2024) är det väldigt hoppfullt att yrkeskunniga personer väljer att övergå till att utbilda framtidens arbetskraft. Alternativet att göra ett karriärbyte finns dock inte alltid naturligt i de yrkeskunniga personernas handlingshorisont. Det är därför av yttersta vikt att möjligheten att göra en andra karriär som yrkeslärare blir mer uppmärksammas genom att exempelvis synliggöra yrkeskåren och höja statusen för yrkeslärare. Det som sedan uppenbarligen är en stor utmaning är att få fler yrkeslärare att få syn på möjligheten att utbilda sig till behörighet. Som Sarastuen (2020) visar så kan det dessutom vara en komplicerad process att omsätta det yrkeskunnande och de kompetenser man utvecklat i sin bransch till en framgångsrik undervisningspraktik. Så även om det finns en ambition att dela med sig av sin expertis inom sitt yrkesområde till framtidens arbetskraft kan det för en ny yrkeslärare upplevas som svårt att genomföra i praktiken. För att underlätta nya och obehöriga yrkeslärares arbete är det av vikt att de via lärarutbildning får tillgång till relevanta pedagogiska och didaktiska redskap. Ett konkret förslag med utgångspunkt i detta resonemang är att för lärare införa ett liknande krav som finns för rektorer i Sverige, det vill säga att de inom fyra år från tillträdesdatum ska ha genomfört en behörighetsgivande utbildning.

Negativa rutiner som initierar förändring

De yttre motivationsfaktorerna i form av ett missnöje med tidigare yrke och en önskan om bättre arbetsförhållanden samt fysiska och/eller psykiska orsaker kan ur ett *careership*-perspektiv tolkas som negativa rutiner som behöver brytas. Dessa respondenter startar på grund av ovan angivna faktorer en process där de vill skapa en förändring, vilket även Berner (1989) pekar på. Det är inte ovanligt

att denna process, som på grund av vantrivsel eller yrkesrelaterade skador leder in personer i läraryrket, startar via exempelvis vikariat. Kollegor, verksamma yrkeslärare eller någon annan i nätverket tipsar ibland personer som de anser lämpliga som lärare om att prova yrket. Många tar steget med motivet att kunna behålla en fot i branschen och fortsätta arbeta inom ämnesområdet som man brinner för (jfr Kristmansson & Fjellström, 2022). En vanlig väg från bransch till yrkeslärare startar med en negativ rutin som genom vikariat, tips eller annan yttre input förbyts till en övergångsprocess eller en vändpunkt och en ny rutin inleds. Denna process kan också beskrivas i termer av en vidgad handlingshorisont.

Med tanke på att det finns en omfattande brist på behöriga yrkeslärare (Skolverket, 2024a) är det av vikt att vi lyckas behålla de som tagit steget från bransch till läraryrket. Men som Ruin (2023) visar återgår var tredje yrkeslärare till det ursprungliga yrket eller övergår till ett helt annat yrke. Å ena sidan kan det möjligen betraktas som ett moment 22 att kunniga yrkespersoner tar steget över till läraryrket när det samtidigt råder en märkbar kompetensbrist inom många yrken på den svenska arbetsmarknaden (SCB, 2024; Tillväxtverket, 2024). Å andra sidan har det i många yrken historiskt sett varit en självklarhet att de mest yrkesskickliga tagit ett ansvar för att utbilda nästa generation, exempelvis i lärling-, gesäll- och mästaressystemet. Det är därför noterbart att flertalet respondenter i studien anger motivationsfaktorer som andas ett ansvar för branschens framtida kompetens parallellt med en sorts vilja att bidra med social fostran.

Avslutande reflektioner

Den enkät som denna artikel bygger på distribuerades till samtliga som antagits och läst minst en kurs på yrkeslärarutbildningen vid ett av de tio lärosäten som erbjuder utbildningen i Sverige. Enkätfrågan som har analyserats lyder: *Ange kortfattat din(a) huvudsakliga anledning(ar) till att du valt att bli yrkeslärare*. Det finns ingen anledning att tro att frågan ansetts för svår eller missuppfattats av respondenterna eftersom 111 av 114 som deltog i enkäten har besvarat den. Däremot finns risken att instruktionen *kortfattat* har uppfattats som begränsande i respondenternas svar. Utan ordet *kortfattat* hade sannolikt flertalet svar varit mer innehållsrika med fler ingående beskrivningar av de överväganden som gjorts vid karriärbytet.

Studien har berört motivationsfaktorer bakom beslutet att göra en andra karriär som yrkeslärare i svensk gymnasieskola. Om de personer som gör övergången har en inre motivation och drivs av en önskan om att bidra till branschens och ungdomars framtid bör sannolikheten vara rimligt stor att de med tiden tar steget till en behörighetsgivande utbildning. Således kvarstår att utforska vilka faktorer som gör att våra så kallade obehöriga yrkeslärare väljer

att utbilda sig respektive att inte göra det. Eftersom problemet med lärarbrist är omfattande i hela Norden (NLS, 2023) vore en större studie av lärarrekrytering i de nordiska länderna viktig för att öka förståelsen för de faktorer som påverkar övergången till läraryrket.

Slutnoter

¹ Karriärvalsteorin *careership* har ingen vedertagen svensk översättning. Därför används genomgående *careership* i artikeln.

² LADOK är ursprungligen en förkortning för lokalt adb-baserat dokumentationssystem och är ett nationellt system för dokumentation av studier på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå (Wikipedia, 2025).

Om författaren

Per Kristmansson är universitetslektor vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap vid Umeå universitet. Hans forskningsintressen inkluderar yrkesutbildning, yrkeslärarutbildning och lärande i arbetslivet, särskilt lärlingsutbildning. Per har mångårig erfarenhet av undervisning inom yrkeslärarprogrammet samt studie- och yrkesvägledarprogrammet.

Referenser

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91–101.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Andersson, P., Köpsen, S., Larson, A. & Milana, M. (2012). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.712036>
- Antera, S. (2022). Being a vocational teacher in Sweden: Navigating the regime of competence for vocational teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 269–293.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.6>
- Antera, S. (2023). Competence importance and acquisition: Comparing qualified and non-qualified vocational teachers. *Journal of Education and Work*, 36(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2167956>
- Antera, S., Teräs, M., Nilsson, S. & Rehn, H. (2022). Important and achieved competence for Swedish vocational teachers: A survey with teachers and principals. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(1), 76–102.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212176>
- Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104–115.
<https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, 28, 377–396.
<https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 319–343. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education & Training*, 57(1), 108–126.
<https://doi.org/10.1108/ET-04-2013-0062>
- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2021) Vocational teachers' classroom management style: The role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200–216.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>
- Berner, B. (1989). *Kunskapens vägar: Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Arkiv.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publishing.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Flores, M. A. & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328–343.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- Fray, L. & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Förordning om vuxenutbildning. (SFS 2011:1108). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20111108-om-vuxenutbildning_sfs-2011-1108/#K1
- Gymnasieförordning. (SFS 2010:2039). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/
- Hodkinson, P. & Sparkes A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18(1), 29–44.
<https://www.jstor.org/stable/1393076>
- Hodkinson, P. (2009). Understanding career decisionmaking and progression: Careership revisited. The fifth John Killeen memorial lecture, October 2008. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 21(1), 4–17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2102>
- Härdig, J. (1995). *Att utbilda till arbetare: En studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Jehee, M., Onstenk, J., Nieuwenhuis, L. & Wijnen-Meijer, M. (2020). Second career teachers in Dutch secondary vocational education; Why do professionals want to become teachers? I L. M. Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Red.), *Teaching, learning and teacher education: Emerging issues in research on vocational education & training*, Vol. 5 (s. 225–252). Premiss.
- Jungert, T., Alm, F. & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173–185.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>

- Kristmansson, P. & Fjellström, M. (2022). Motivations to have a second career as a teacher in vocational education and training. *Vocations and Learning*, 15(3), 407–425. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09294-8>
- Mičiulienė, R. & Kovalčikienė, K. (2023). Motivation to become a vocational teacher as a second career: A mixed method study. *Vocations and Learning*, 16(3), 395–419. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09321-2>
- Nordiska Lärarorganisationers Samråd. (2023). *Teacher shortage in the Nordic countries: Comparing the current situation*. https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf
- Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, 9(2), 194–208. <https://doi.org/10.1037/qup0000189>
- Ruin, P. (2023). Var tredje yrkeslärare lämnar skolan. *Yrkesläraren*. Sveriges Lärare. <https://www.vilarare.se/yrkeslararen/arbetsbelastning/var-tredje-yrkeslarare-lamnar-skolan/>
- Sarastuen, N. K. (2020). From guiding apprentices to teaching students: Fundamental challenges in the identity transition from occupational practitioner to vocational educator. *Vocations and Learning*, 13(2), 245–261. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09240-1>
- Scambler, G. (2012). *Contemporary theorists for medical sociology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203122686>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Skolverket. (2019). *Lärarprognos 2019: Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*. Skolverket.
- Skolverket. (2024a). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning: Läsåret 2023/24*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning---lasaret-2023-24>
- Skolverket. (2024b). *Skolutveckling: Elever på program redovisade efter typ av huvudman och skolor*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Gymnasieskola&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2023/24&run=1>
- Statistikmyndigheten. (2023). *Trender och prognoser 2023: Befolkning, utbildning, arbetsmarknad – med sikte på år 2040*. https://www.scb.se/contentassets/3c424ebe4366403da0d30dfba52fba87/uf0515_2023a01_br_am85br2401.pdf

- Statistikmyndigheten. (2024). *Fortsatt brist på sjuksköterskor, yrkeslärare och gymnasialt yrkesutbildade*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/trender-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/pong/statistiknyhet/trender-och-prognoser-2023/>
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2020). Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214–236.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2012). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1007–1022.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Thomson, M. & Turner, J. (2009). To be or not to be ... a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 683–700. <https://doi.org/10.1080/13540600903357017>
- Tillväxtverket. (17 maj 2024). *Bristen på kompetens fortfarande största tillväxthindret*.
<https://tillvaxtverket.se/tillvaxtverket/statistikochanalys/statistikomforetag/villkorochverklighet2023/bristenpakompetensfortfarandestorstatillvaxthindret.4850.html>
- Universitets- och högskolerådet. (24 maj 2024). *Tillträde till yrkeslärarutbildningen: Särskilda behörighetskrav*.
<https://www.uhr.se/studier-och-antagning/tilltrade-till-hogskolan/Antagning-till-grundniva/tilltrade-yrkeslararutbildningen/>
- Utbildningsdepartementet. (2020). *Gemensamt ansvar: En modell för planering och dimensionering av gymnasial utbildning*. (SOU 2020:33). Norstedts Juridik.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202033/>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- Watt, H. & Richardson, P. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Weiss, S. & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–432.
- Wikipedia. (10 mars 2025). LADOK. <https://sv.wikipedia.org/wiki/LADOK>

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