

Vol. 15, No. 3, 2025

Nordic Journal of Vocational Education and Training

NJVET

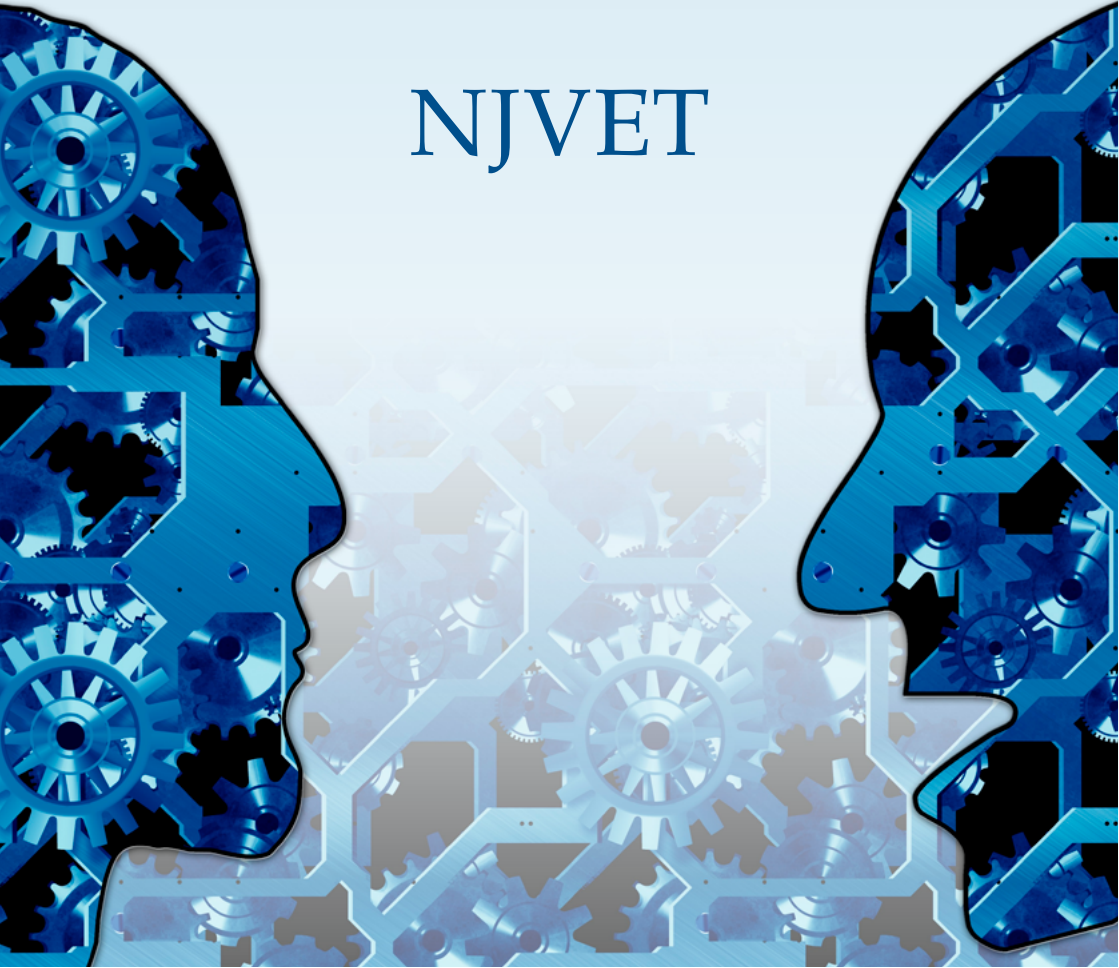




Table of Contents

Editorial

Editorial: Autumn 2025

Per Andersson, Hedvig Skonhoft Johannesen, Johanna Köpsen, Arnt Louw, Niklas Rosenblad iii

Peer-reviewed articles

Lärare på bygg- och anläggningsprogrammet och balansakten att utbilda för kritiskt tänkande och anställningsbarhet [Teachers within the Building and Construction programme, and the balancing between training for critical thinking and employability]

Mikael Larsson, Maria C. Johansson..... 1

Leadership and knowledge sharing in vocational education and training

Øyvind Glosvik, Dorteia Sekkingstad 28

Not willing to participate in society? Vocational students' perspectives on citizenship education

Eva Knekta, Christina Ottander, Katarina Kärnebro, Kristina Ledman, Torbjörn Lindmark 55

Selvregulert læring i yrkesfaglig opplæring: Erfaringer og refleksjoner fra skolens praksis med pandemien som kontekst [Self-regulated learning in vocational education and training: Experiences and reflections from school's praxis in the context of the pandemic]

Frank Egeland, Stefanie A. Hillen..... 82

Ikke bare "endnu en mursten i muren": Pædagogiske perspektiver fra en praksis omkring Skills [Not 'just another brick in the wall': Educational perspectives from a practice around Skills]

Henriette Duch 115



Lärare på bygg- och anläggningsprogrammet och balansakten att utbilda för kritiskt tänkande och anställningsbarhet

Teachers within the Building and Construction programme, and the
balancing between training for critical thinking and employability

Mikael Larsson^{1, 2} & Maria C. Johansson¹

¹Malmö universitet, Sverige; ²Praktiska Gymnasiet, Ystad, Sverige

(maria.c.johansson@mau.se)

Abstract

It is not always acknowledged that Vocational Education and Training (VET) is a very diverse area. Different vocational tracks are different from each other. In this article it is also assumed that identities are of importance for vocational didactic positions and actions. Therefore, the aim is to contribute with knowledge about vocational teachers in the building and construction programme, their perceptions of how VET is viewed, the importance of vocational teacher training, and their own vocational identities linked to didactic positions regarding employability and critical thinking. Qualitative interviews were conducted with vocational teachers within the building and construction programme. The theoretical frame is based on the sociology of Bourdieu, and the concepts of capitals and habitus. Thus, a sociological view on identity is adopted. Therefore, vocational identities are here construed as habitus with a particular focus on vocational habitus. The results point towards the significance of paying attention not only to vocational identities or vocational habitus but also what vocational background it originates from. Furthermore, the results show that identities vocational teachers take on are dependent on time and locality. These flexible identities should be considered as an asset, a solid foundation for critical thinking.

Keywords: building and construction programme, critical thinking, employability, vocational habitus, vocational identity



Inledning

Yrkesutbildningar diskuteras ofta i en klump som om de med nödvändighet hade väldigt mycket gemensamt. Naturligtvis finns gemensamma nämnare men de olika yrkesutbildningarna är inbördes väldigt olika och utbildar för vitt skilda yrken. Denna artikel belyser därför hur yrkeslärare inom just bygg- och anläggningsprogrammet upplever synen på de utbildningar de verkar i, och sin egen syn på yrkeslärarutbildningens betydelse för läraruppdraget och identitetsskapande i relation till yrkesdidaktiska ställningstaganden. Av särskilt intresse är deras uppfattningar om de utmaningar de står inför i sitt dagliga arbete där de förväntas utbilda för anställningsbarhet och kritiskt tänkande. I artikeln görs antagandet att yrkeslärarnas dubbla identiteter (se t.ex. Fejes & Köpsén, 2014) spelar roll för de yrkesdidaktiska ställningstagandena, och här avses yrkesdidaktik i vid mening. De yrkesdidaktiska frågeställningarna kan röra sig från generella frågor till mer specifikt kunnande i bestämda yrken och yrkesämnen (Fejes m.fl., 2017). I denna artikel förstås yrkesdidaktik som utformningen av utbildningsförlopp i relation till olika yrken och i en historisk och samhällelig kontext.

Trots att yrkeslärare utgör 25 % av gymnasielärarna och det råder en stor brist på yrkeslärare i Sverige är forskningen om denna lärarkategori och yrkesutbildningar relativt begränsad (Andersson, 2019). Mer än 35 % av de undervisande yrkeslärarna saknar dessutom lärarutbildning och därmed formell behörighet (Nylund & Gudmundson, 2017), en brist som verkar bestå (Antera, 2023). Antera påpekar också att bristen på behöriga lärare är större i en del mansdominerade yrkesutbildningar än andra. En avsaknad av formell behörighet i form av yrkeslärarutbildning menar Nylund och Gudmundsson (2017) leder till att yrkesläraren identifierar sig mer med sitt tidigare yrke och agerar mer som en handledare på en arbetsplats än lärare. Utöver det finns det en rad föreställningar om yrkesutbildningar som ibland innebär att de uppfattas som enkla och kravlösa. När det gäller bygg- och anläggningsprogrammet har intresset för programmet minskat (SOU 2020:33). Det är också ett program som många elever kommit in på som andra- eller tredjehandsval (Johansson, 2019; Johansson & Petersson, kommande).

Trots den ibland negativa eller förenklade synen som finns beträffande yrkesutbildning är yrkesprogrammets krav på både lärare och elever omfattande och komplexa. Förutom att yrkeselever i likhet med elever i andra program får en gymnasieexamen förväntas de kunna ta ett jobb direkt efter avslutad utbildning. Eleverna ska alltså vid sidan om ämnesinnehåll även utveckla ett kritiskt tänkande och bli anställningsbara. Anställningsbarhet har kommit att betonas alltmer efter reformen med ny läroplan 2011 (Nylund, 2013). Det faktum att yrkesläraren förutom lärarprofessionen också har ett tidigare yrke gör att yrkeslärare utvecklar dubbla eller olika identiteter (Antera & Teräs, 2024;

Fejes & Köpsén, 2014; Mičiulienė & Kovalčikienė, 2023; Nylund & Gudmundson, 2017; Sarastuen, 2019). De behöver kunna balansera utbildningssystemets demokrati- och fostransuppdrag med de krav som den bransch, där de tidigare varit verksamma, ställer. Förväntningarna och kraven från branschen har kommit att betonas alltmer på senare tid. Yrkes eleverna väntas helt enkelt fylla ett behov på arbetsmarknaden (Nylund, 2013). I en del yrken ställs dessutom höga krav på att eleverna själva gör sig anställningsbara (Klope, 2020). Mot bakgrund av att synen på den egna identiteten varierar med bakgrundsyrket (Fejes & Köpsén, 2014) fokuserar denna studie på *en* yrkeslärarkategori, nämligen lärare på bygg- och anläggningsprogrammet. Sarastuen (2019) påpekar vikten av att relatera yrkesläraridentiteten tydligt till bakgrundsyrket. Att bättre förstå yrkes- och yrkeslärarutbildningens villkor i relation till ett specifikt yrkesområde, relaterat till identitetsskapande och yrkesdidaktiska ställningstaganden, blir viktigt och framgår av studiens syfte.

Syfte och frågor

Syftet med denna artikel är att bidra med kunskap om yrkeslärare på bygg- och anläggningsprogrammet, synen på yrkesutbildning och yrkeslärarutbildning samt didaktiska ställningstaganden beträffande anställningsbarhet och kritiskt tänkande. Syftet konkretiseras i följande frågor:

- På vilka sätt uttrycker yrkeslärarna uppfattningar om synen på yrkesutbildning och sitt eget förhållande till yrkeslärarutbildning?
- Vilka didaktiska ställningstaganden gör yrkeslärarna för att utbilda för både kritiskt tänkande och anställningsbarhet?
- På vilka sätt kan dessa uppfattningar och ställningstaganden relateras till deras identitetsskapande i rollen som yrkeslärare i relation till deras tidigare yrkeserfarenhet och utbildning?

Yrkesidentitet, kritiskt tänkande och anställningsbarhet

Ett av artikelns centrala begrepp är yrkesidentitet. Denna kopplas till yrkeslärares uppfattningar om kritiskt tänkande och anställningsbarhet men även synen på yrkesutbildning. I det följande ges en begreppsförklaring till kritiskt tänkande, anställningsbarhet och yrkesidentitet, utifrån nedslag i tidigare forskning om dessa begrepp.

Kritiskt tänkande

Allt sedan yrkesutbildningen formaliserades i början av 1900-talet har den slitits mellan en skol- och en produktionsrationalitet (Broberg, 2014). Dessa

rationaliteter styrs delvis av olika logiker (Höghjelm, 2020). Skolan har också ett demokratiuppdrag, medan produktionslogiken styrs av en ekonomisk rationalitet. Under senare år har anställningsbarhet kommit att bli ett allt oftare använt begrepp i svensk yrkesutbildning. Utbildningsvetenskaplig forskning pekar på att gymnasiereformen 2011 har medfört att utbildningarna i högre grad anpassas efter arbetsgivarens behov (Nylund, 2013; Panican & Paul, 2019). Det är dock inte helt enkelt att beskriva innebörden i att vara anställningsbar i olika yrken. I en del yrkesutbildningar läggs som tidigare nämnts ett stort ansvar på enskilda elever att göra sig attraktiva att anställa (Klope, 2020). I en del yrkesutbildningar finns dessutom ett snävt fokus på de färdigheter som krävs för specifika anställningar och arbetsuppgifter (Panican & Paul, 2019; Wheelahan m.fl., 2022). Sådana snäva utbildningar innebär en risk för inlåsning i vissa arbetsuppgifter, vilket kan begränsa framtidsmöjligheter för eleven. Därför är frågor som rör medborgarskap, kritiskt tänkande och demokratisk fostran av stor betydelse (Nylund m.fl., 2020; Rosvall & Nylund, 2022).

Kritiskt tänkande kan sägas handla om att ifrågasätta, undersöka och fundera över om grunderna för att tycka eller att göra något är tillräckligt övertygande (Hjort, 2014). Davies (2006) påpekar att kritiskt tänkande av en del ses som en generell kompetens, ofta akademisk, medan andra argumenterar för att kritiskt tänkande är ämnesspecifikt och beroende av kontext. Självt hävdar Davies att verkligt kritiskt tänkande är beroende av såväl generell som specifik och contextberoende kompetens. I inledningen till gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2022), under rubriken Skolans uppdrag, betonas kritiskt tänkande som en viktig del av skolans värdegrund och uppgift. Övning i kritiskt tänkande är en förutsättning för såväl lärares som elevers möjlighet att tänka och arbeta på ett vetenskapligt sätt, men utgör också en viktig del i att orientera sig i en komplex omvärld (Hjort, 2014). Kritiskt tänkande bör därför ha en naturlig plats i den samtida diskussionen om kunskap och för möjligheten att vara en demokratisk medborgare (Eriksson, 2018). Ibland ställs dock kritiskt tänkande mot just anställningsbarhet.

Anställningsbarhet

Skolans uppdrag riktas nu, som tidigare nämnts, mer mot arbetsmarknaden med målet att skapa anställningsbara människor (Nylund, 2013). Yrkesutbildningar blir på det sättet leverantörer till arbetsmarknaden. Detta kan ses som en kontrast till föregående läroplan, där en bred och allmän utbildning i en skola för alla framhölls som ideal (Widqvist, 2014). Detta kan betraktas som två olika perspektiv. I det ena fallet skall yrkesutbildningar leda till näringslivets kompetensförsörjning. I det andra handlar det om elevers förmåga till självständigt tänkande i arbets- och samhällslivet (Ellström, 2009), något som får antas kräver kritiskt tänkande.

Det är i alla fall tydligt att anställningsbarheten enligt läroplanen bygger på att yrkesläraren skall utforma utbildningen för att säkerställa att eleverna får de yrkesrelaterade förmågor som gör dem kvalificerade för arbete i det aktuella yrket, det vill säga anställningsbara (Hanushek, 2012). En person är enligt en sådan definition anställningsbar om hen har den behörighet och erfarenhet som krävs för att få anställning inom ett specifikt yrke (Berglund & Fejes, 2009).

Yrkesidentitet

Yrkesidentitet är ett ofta använt begrepp som kan förstås på olika sätt och som får speciella förutsättningar just för yrkeslärare. Fejes och Köpsén (2014) har genomfört en studie om yrkeslärares dubbla identiteter. De visar i sin intervjustudie att yrkesläraruppgifterna ofta är en balansakt mellan olika identiteter, dels yrkesidentiteten, dels läraridentiteten. Detta överensstämmer med vad Gustavsson och Lovensjö (2015) har kommit fram till. De menar att i yrkeslärarens fall handlar det ofta om att försöka behålla den status hen haft tidigare som en duktig snickare, målare eller plattsättare och samtidigt vara duglig i sin nya roll som yrkeslärare (Gustavsson & Lovensjö, 2015). Det kunnande som har uppkommit ur erfarenhet genom deras år i de olika branscherna behöver prövas mot den nya verkligheten som yrkeslärare och det som förväntas av dem där (Romar, 2017). Deras tidigare yrke och minnen och erfarenheter ligger till grund för en del av identiteten. Denna identitet kan också påverka hur man ser på yrkeskunskapen och vad som bör förmedlas till eleverna (Gustavsson & Lovensjö, 2015). Likaså kan de didaktiska ställningstagandena påverkas om byggläraren uppfattar sig mer som handledare i likhet med den roll en praktikhandledare har eller som lärare (Nylund & Gudmundsson, 2017). Vidare är det möjligt att den allmänna synen på yrkesutbildning påverkar vilken identitet som uppfattas som attraktiv (Terning & Tsagialidis, 2020). Även det yrke yrkesläraren tidigare har varit verksam inom kan spela en betydande roll för övergången från yrkesarbetare till yrkeslärare (Sarastuen, 2019). Sarastuen fann i sin studie av norska yrkeslärare att en del upplevde känslor av förlust i denna övergång och identitetsutveckling till yrkeslärare. Hur yrkeslärare upptäcker och tar sig an den nya läraridentiteten var i fokus i Antera och Teräs (2024) studie om betydelsen av yrkesidentitet i relation till bakgrundsyrket. De fann att formandet av den nya identiteten inleddes med ett intresse för undervisning, vidare utvecklades identiteten genom att lärarna hittade överlappande kompetensområden i läraridentiteten och det tidigare yrket. Hur de värderade sin nya kompetens och läraridentitet var beroende av vad lärarkollegiet uppfattade som viktig kompetens.

Även teoretiskt finns det olika sätt att se på identitet. Fejes och Köpsén (2014) antar ett sociokulturellt perspektiv och praktikgrundat synsätt som innebär att identitet förstås som ett resultat av människors deltagande i praktiker. I

yrkeslärarnas fall handlar om deltagande i olika yrkespraktiker i vilka identiteter formas, omformas och förhandlas. Med detta perspektiv är identitet således inget statiskt utan under ständig förhandling.

Klope (2015) har använt ett sociologiskt perspektiv på yrkesidentitet. Detta är inspirerat av Jenkins (2014) som betonar att vi dessutom bör prata om identiteter i plural, eftersom människor deltar i många sociala sammanhang i vilka deras identitet skiftar. Vidare använder Klope (2015) det Bourdieu-inspirerade begreppet *yrkeshabitus* (jfr Colley m.fl., 2003). Detta bidrar med mer klassrelaterade och kroppsliga aspekter på identitet. I sin studie av frisörutbildning visar Klope hur eleverna tränas inte bara i specifika yrkesrelaterade uppgifter utan också i att se ut som, röra sig som och helt enkelt känna sig som frisör. Ett av hennes resultat är att elevernas identitet som frisör och elev ibland kommer i konflikt med varandra. Utifrån denna studies syfte valdes med inspiration från tidigare forskning teoretiska redskap utifrån Bourdieus begrepp.

Yrkesutbildning och yrkesidentitet som habitus

Utifrån denna studies syfte och centrala begrepp passar alltså en mer sociologiskt orienterad syn på identitet, då yrkeslärarnas identiteter i förhållande till samhällsfenomen som anställningsbarhet och kritiskt tänkande är centralt i studien. Vi kommer därför att använda teoretiska begrepp från den franske sociologen Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1992, 1996, 2004), vilka kopplas till yrkesutbildning. När det gäller bygg och måleri är detta yrken som många associerar till det hemmfixaren gör eller till den mediala bilden där olika bygg- och inredningsprogram i TV har ökat i popularitet. Yrkesutbildningarna och det professionella utövandet av yrkena är naturligtvis något annat. Silvén (2008) skriver:

Professionalitetens exakta, välövade och målmedvetna rörelser kan, med Bourdieus terminologi, sägas utgöra ett yrkes eller en individs *habitus*, en både fysiskt internaliserat kunnande och ett socialt erkänt värde, som i sin tur skapar distinktion gentemot amatörerna. (s. 112)

Att verkligen vara målare eller snickare till yrket är således något annat och mer än att måla eller snickra. Som Colley m.fl. (2003) påpekar – att lära sig ett yrke är något mer än att utveckla den specifika kunskap yrket kräver. Genom att kombinera begreppet praktikgemenskap med Bourdieus begreppsapparat utvecklar författarna begreppet *yrkeshabitus*, vilken utvecklas i en yrkespraktik. Detta kopplar de också tydligt till klass, som enligt författarna utgör en del i att utveckla en yrkesidentitet. I yrkesutbildningarna och yrkesutövandet ligger alltså också en yrkessocialisation som för med sig en yrkesidentitet eller det Silvén (2008) kallar *yrkeshabitus* (jfr Colley m.fl., 2003; se även Klope, 2015, 2020).

Primärt grundar sig habitus enligt Bourdieu på de vanor som har internaliserats genom familjen, uppväxten och skolan (Broady, 1998). Dessa internaliserade vanor ger dispositioner att föra och röra sig i världen och kombineras med nya erfarenheter under en människas levnadsbana och till exempel i yrkeslivet (Johansson, 2014). Habitus kopplar samman individer och grupper med de sociala strukturerna i samhället (Bourdieu, 1992), vilket gör habitus till ett komplext system av dispositioner för att agera i den sociala världen. Habitus är både individuellt och kollektivt och kan förändras och utvecklas över tid, om än långsamt (Bourdieu, 1992, 1996, 2004). Förenklat uttryckt kan habitus förstås som förkroppsligade villkor utifrån till exempel klass och de yrkespraktiker människor deltar i. Beträffande klass vidgade Bourdieu (1992, 2004; se även Broady, 1998) begreppet till att omfatta inte bara ekonomiskt kapital utan även inkludera *kulturellt kapital*, *socialt kapital* och den mest allmänna formen av kapital som han benämner *symboliskt*. Baserat på Broadys (1998) uttolkning stärker och föräntar de olika kapitalformerna varandra. Kulturellt kapital kan koppas till uppfostran, kulturella vanor och utbildning. Socialt kapital kan förenklat beskrivas med en persons umgänge och kontaktnät, i vilket det kulturella kapitalet ofta ger avkastning. Symboliskt kapital är den mest allmänna typen av kapital i Bourdieus terminologi. Detta är ett kapital som ges värde i en specifik praktik eller i ett visst socialt rum. Det handlar om status och prestige.

Habitus kan alltså sägas vara hur människor internaliserar och förkroppsligar dessa kapital. Symboliskt kapital är i denna studie särskilt intressant när det gäller yrkeshabitus. I det inledande citatet av Silvé (2008) beskriver hon hur yrkeskunskap har ett socialt erkänt värde som särskiljer en yrkesperson från en amatör, vilket skulle kunna utgöra en yrkesskicklig målars eller byggares symboliska kapital. Med detta sagt är det inte givet att vare sig yrkeskunskapen eller identiteten värderas på samma sätt i samhället i stort. En förklaring är att yrkeskunskap som ofta visar sig i handling inte alltid är enkel att tydligt förklara och artikulera (Johansson, 2019). Yrkeskunnandet har kroppsliga och sinnliga aspekter (Carlgren, 2015, 2020). Dessa blir en persons yrkeshabitus kroppsliga aspekt:

The habitus – embodied history internalized as a second nature and so forgotten as history – is the active presence of the whole past of which it is the product.
(Bourdieu, 1992, s. 56)

När en skicklig yrkesutövare gör sitt jobb ser det ofta enkelt ut och det kan också vara så att till exempel målaren eller snickaren själv tycker det är enkelt. Det påminner Bourdieu om i citatet ovan – när något är helt internaliserat framstår det som naturligt och självklart och då är alla år av utbildning och träning glömda. För att förstå den förkroppsligade aspekten av habitus hämtade

Bourdieu (1992) inspiration från fenomenologin. Bourdieus ambition var dessutom att förena dessa fenomenologiska och kroppsliga aspekter med samhällsstrukturer. Detta ligger i linje med denna studie som kopplar samman yrkeslärares identitet eller yrkeshabitus med samhälleliga företeelser som anställningsbarhet och andras syn på yrken och yrkesutbildningar.

Som tidigare har påpekats används yrkesutbildning ofta som ett samlingsnamn för utbildningar inom vitt skilda yrken med helt olika innehåll och historia. Många av byggyrkena har en lång historia. Under 1600-talet utgjordes yrkena framför allt av murare, timmermän och målare (Berghlund, 2009). Idag utfärdar Byggbranschens yrkesnämnda yrkesbevis för 16 olika yrkesutgångar (Byggbranschens yrkesnämnd, 2025). De yrken bygg- och anläggningsprogrammet utbildar för har olika bakgrund och historia men också mycket gemensamt, då olika yrkesgrupper samverkar på byggarbetsplatser. Idag bedrivs utbildning mot byggyrken framför allt som gymnasieutbildning, men även vuxenutbildning och traditionell lärling på företag är vägar in i byggyrkena. Värt att notera är att efter avslutad gymnasieutbildning påbörjas en så kallad kvalificeringstid som är ungefär 2–3 år, beroende på yrkesutgång. Tidigare forskning har identifierat vissa normer i branschen och har ofta inriktat sig på maskulinitetsnormer (Berghlund, 2009; Hedlin & Åberg, 2013). Samtidigt pekar forskning på att det i branschen också finns en stark laganda som kännetecknas av skämtande och gemenskap (Härdig, 1995; Johansson, kommande). Vidare finns de specifika villkor i branschen som till exempel utgörs av ackordslöner.

Måleri- och bygglärare berättar – Metod

I detta avsnitt redogör vi för våra metodologiska överväganden och hur studien har genomförts.

En pragmatiskt orienterad anstalts

För att komma nära bygg- och målerilärarnas uppfattningar (se t.ex. Brinkkjaer & Høyen, 2013) och uppnå studiens syfte utgjorde kvalitativa intervjuer studiens metod. Ansatsen är således tolkande och lägger tonvikten vid yrkeslärares uppfattningar om olika fenomen (Molander & Hartman, 2003). Även om studien lutar åt det fenomenologiska hållet har intervjuerna och studien som helhet en mer pragmatisk inriktning. För intervjuerna utarbetades en semistrukturerad intervjuguide med teman. Dessa utgjorde grunden i varje intervju men gav också möjlighet att ställa följdfrågor och för intervjupersonerna att fritt utveckla sina tankar så som Kvale och Brinkmann (2009) föreslår:

It comes close to an everyday conversation, but as a professional interview it has a purpose and involves a specific approach to technique; it is semi-structured – it is neither an open everyday conversation nor a closed questionnaire. It is conducted

according to an interview guide that focuses on certain themes and that may include questions. (s. 27)

Den av författarna som genomförde intervjuerna har bakgrund som målare och lärare i måleri på bygg- och anläggningsprogrammet. Detta antogs möjliggöra en förtrolighet och gemensam förståelse som en annan intervjuare inte hade kunnat åstadkomma. En risk med att vara eller "go native" i fältarbetet är dock att en del förgivettaganden kan passera obemärkta, vilket gör ett reflexivt förhållningssätt viktigt (Hammersley & Atkinson, 2019; se även Klope, 2020).

Urval, kontakt och genomförande av intervjuer

Den ursprungliga tanken var att intervjua personer utan relation till intervjuaren. Detta lät sig inte helt genomföras utan i urvalet ingår två personer till vilka det finns eller har funnits en kollegial kontakt. Detta innebär ett visst selektivt urval (Bryman, 2018). Intervjuerna utfördes under mars till början av april 2022. Alla intervjuer spelades in och har transkriberats ordagrant. Intervjuerna varade mellan 23 och 47 minuter. Tre av dem genomfördes i ett personligt möte på respondenternas arbetsplatser, övriga skedde genom Zoom. Ett skäl till att intervjuerna blev relativt korta kan vara att yrkeshabitus (se Colley m.fl., 2003) och vissa förgivettaganden delades av intervjuare och de intervjuade. Ett utförligare resonemang om detta förs under rubriken analys.

Flertalet av de yrkeslärare som intervjuades hade en gedigen erfarenhet från sitt tidigare yrke och nuvarande undervisningsämne. Endast en av de sju som intervjuades hade färre år som hantverkare än som lärare. Åldersspannet på de intervjuade var från 26 år till 59 år. Antalet år som hantverkare varierade också, från 5 år till 40 år. Yrkena som de intervjuade tidigare arbetat med inbegrep träarbetare, målare, plattsättare och murare. Majoriteten fick sin utbildning genom 2-årig gymnasieutbildning samt därefter lärlingsanställning. Två av yrkeslärarna hade utbildat sig som traditionella lärlingar på ett företag. I tabell 1 presenteras intervjupersonerna till namn (pseudonym), yrkes- och/eller lärar-erfarenhet samt utbildning.

Etiska ställningstaganden

I studien följes genomgående Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Detta innebar att samtliga deltagande fick tydlig information om studien, muntligt och skriftligt. Inga frågor av privat eller känslig natur ställdes. De fick också information om hur empirin skulle förvaras och användas samt förtydligande om att de medverkande också hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Utöver dessa riktlinjer finns många etiska överväganden att göra när det gäller forskning, inte minst när människor involveras. I forskningsprocessen innebär det att de vet att de studeras, och när det gäller resultaten kan förstå och påverkas av det som framkommer (Benton & Craib, 2011). I denna

studie blir det särskilt känsligt att intervjua och analysera kollegor. Det kan å ena sidan betyda en mer kritisk blick men å andra sidan också en vilja att försvara sina kollegor. Detta dilemma har varit föremål för reflektion och diskussion mellan författarna. Etiska överväganden har alltså varit en del av hela processen som har drivits av ett engagemang och respekt för yrkeslärare i bygg och måleri men också av en tydlig ambition och strävan att vara transparent och uppriktig i förhållande till empirin.

Tabell 1. Intervjupersonerna och deras bakgrund.

Namn (pseudonym)	År som lärare/år i yrket	Yrkeslärarutbildning
Hans	Har arbetat som yrkeslärare inom vuxenutbildning 2,5 år. Hans tidigare yrke är snickare vilket han arbetat med i cirka 40 år	Saknar pedagogisk utbildning
Inge	Har arbetat som yrkeslärare i 8 år, både inom arbetsmarknadsutbildning och vuxenutbildning och har cirka 35 års erfarenhet av måleribranschen	Saknar pedagogisk utbildning
Kalle	Har arbetet som målare i ca 12 år, arbetar nu som lärare på vuxenutbildning sedan 6 år	Studerar för närvarande till yrkeslärare parallellt med sitt arbete som lärare
Tomas	Har arbetat som målare i 25 år. Arbetar för närvarande på en gymnasieskola sedan 3 år	Är utbildad yrkeslärare
Mange	Har arbetat som målare i 15 år. Arbetar sedan 6 år på en gymnasieskola	Är utbildad yrkeslärare
Björn	Har arbetat som målare i 5 år. Arbetar för närvarande på en gymnasieskola sedan 5 år	Saknar pedagogisk utbildning
Jonas	Har arbetat i 30 år inom plattsättning och muraryrket. Han arbetar för närvarande och sedan 6 år inom vuxenutbildning	Kommer påbörja yrkeslärarutbildning hösten 2022

Analysförfarande

Analysförfarandet följde de sex steg och principer som Bryman (2018) rekommenderar. De första stegen och den inledande analysen gjordes genom att

lyssna, transkribera och läsa det transkriberade materialet upprepade gånger med öppenhet för olika infallsvinklar. De begrepp och fenomen som studiens syfte vilar på fanns tydligt med i intervjuguiden och kom därmed upp även i respondenternas svar. Därför utgjorde dessa tydliga teman också grunden för att sortera och kategorisera datamaterialet och blev även huvudteman i analysen. Ett återkommande tema i respondenternas svar var synen på yrkesutbildning, vilket kom att utgöra ytterligare ett tema. De sista stegen av kodning och tematisk analys i enlighet med Bryman (2018) innebar därmed att analysen förblev tematiserad på samma sätt som intervjuerna med ett ytterligare tema som utgjordes av synen på yrkesutbildning. Materialet analyserades sedan utifrån likheter och skillnader i respondenternas svar, vilka sedan ställdes i relation till studiens tema, teorier och tidigare forskning. Detta resulterade i de fyra huvudteman som presenteras nedan: Synen på yrkesutbildning, yrkesidentitet och läraridentitet, yrkeslärarutbildning samt anställningsbarhet och kritiskt tänkande.

Analysen gjordes av författarna gemensamt även om det var en stor fördel att den författare som genomförde intervjuerna själv är målare och yrkeslärare. Samtidigt innebar detta som berörts ovan en risk för "hemmablindhet" då intervjuaren och respondenterna i vissa delar har en gemensam yrkeshabitus (se t.ex. Colley m.fl., 2003; Klope, 2020; Silvén, 2008). Reflexivet i analysen uppnåddes genom att författaren som intervjuat ständigt diskuterade detta och sitt inifrånperspektiv med medförfattaren som i sin tur bidrog med ett utifrånperspektiv. Analysen har författarna sedan gjort gemensamt.

Yrkeslärares uppfattningar om yrkesidentitet, kritiskt tänkande och anställningsbarhet – Resultat

I det följande presenteras resultatet av intervjuerna vilket har strukturerats utifrån studiens huvudteman som också utgör rubrikerna.

Synen på yrkesutbildning

En gemensam nämnare som majoriteten av de intervjuade tog upp var att synen på yrkesutbildning och i synnerhet bygg och måleri är att "alla klarar en yrkesutbildning" där de samtidigt tydligt tog avstånd från ett sådant påpekande. Jonas uttryckte det så här:

... det är den allmänna synen, just att alla kan jobba inom bygge, tyvärr är det inte så det är bara att face the facts det är ju en utbildning vi pratar om. Men jag tror att man ser lättare på det längre upp i hierarkin, att man ser, jag vet inte om man skall säga att man ser ner på det, men nästan vill jag nog påstå. (Jonas)

Det framgår av citatet att Jonas upplever att bygg- och anläggningsprogrammet är lågt värderat och att det av detta följer en allmän uppfattning om att vem som helst kan jobba inom bygg. Detta får konsekvenser för yrkeslärares situation:

Det tycker jag att jag märker att jag känner av hela tiden. Jag jobbar ju på en gymnasieskola, och där är ju, vad skall man säga. Alla kompetensutvecklingsdagar och sådär är egentligen bara riktade mot gymnasiet. (Mange)

Här blir det också tydligt att kompetensutvecklingen inte sker på yrkeslärares premisser, vilket kan förstärka yrkeslärares uppfattning om synen på yrkesutbildning. I uttalandet finns en antydning att "gymnasiet", alltså de studieförberedande programmen, är det som prioriteras när till exempel studiedagar anordnas. Det fanns samtidigt också indikationer på en helt motsatt uppfattning och att det fanns en större respekt för yrkeslärare utifrån de arbetsuppgifter de har, att det inte bara handlar om att hålla en lektion i ett klassrum utan även väldigt mycket annat.

Jag tror som så att den kulturen finns, men jag skulle säga att den inte finns på samma sätt på vår skola. Jag känner ändå på något vis att de har en ganska stor respekt för oss, för att vi, eller de har ett ämne som de skall jobba med eleverna. Vi har så mycket mer. (Tomas)

Vad som ligger i uttalandet *så mycket mer* utvecklas aldrig, kanske för att den som intervjuar har samma bakgrund. Det är således underförstått vad som är yrkesutövarnas expertis. Detta kan i sin tur bero på att deras yrkeshabitus (Silvén, 2008) är så självklart som ett sätt att vara i världen och därmed bortglömt som något inlärt eller åtminstone inte något som behöver förklaras. Samtidigt pekar tidigare forskning på att det finns en hel del som är specifikt med just byggyrkena (se t.ex. Berglund, 2009; Hedlin & Åberg, 2013; Härdig, 1995; Johansson, kommande; Johansson & Petersson, kommande). Betydelsen av bakgrundsyrket har också alltmer kommit att uppmärksammas i forskning (se t.ex. Antera & Teräs, 2024; Sarastuen, 2019).

I frågor med koppling till synen på yrkesutbildning tog majoriteten av yrkeslärarna även upp att eleverna är väldigt "studieomotiverade". Många av eleverna saknar enligt de intervjuade lärarna ett fungerande språk och de har också, som lärarna uttryckte det, mycket i bagaget när de väl kommer in i utbildningen. Att eleverna av lärarna upplevs som omotiverade och språksvaga kan bero på att de egentligen inte har valt programmet. Även detta kan härledas till synen på yrkesutbildning och tidigare forskning om bristande intresse för programmet, med många elever som kommer in på det som andrahandsval (Johansson, 2019; Johansson & Petersson, kommande; SOU 2020:33). Denna erfarenhet hade både de som arbetade på gymnasieskolor och de som arbetade på vuxenutbildning.

De elever som är språksvaga skickas gärna till något praktiskt, någon praktisk utbildning och det gör man ju även från arbetsmarknadsförvaltningen också. Och det tolkar jag som, okej du kan inte språket eller har några andra färdigheter då fixar du en hantverkarutbildning. (Mange)

Beskrivningar av elever som svaga eller med språkliga brister är alltså vanliga i intervjuerna, både i förhållande till unga och vuxna. De tycks med Bourdieus terminologi (Broady, 1998) sakna ett visst kulturellt kapital. En viktig aspekt av det kulturella kapitalet är just språkbruk och utbildning. I citatet ovan blir det tydligt att synen på yrkesutbildning också påverkar de insatser som arbetsmarknadsförvaltningen genomför, och yrkesutbildning blir här enligt lärarna en lösning på en social utmaning. På detta sätt blir bygg- och anläggningsprogrammet inte ett aktivt positivt val utan något eleven skickas till eller hamnar på för att förstahandsvalet inte var tillgängligt. Synen på yrkesutbildning tycks också inverka på yrkeslärarnas syn på sig själva och de identitetserbjudanden som finns tillgängliga. Det kan tyckas rimligt att falla tillbaka på sitt yrkeshabitus som innehåller "så mycket mer" hellre än att identifiera sig med en brist på kulturellt kapital som de uppfattar hos sina elever. Här är det relevant att påpeka att tidigare forskning har fokuserat på klass i första hand utifrån utbildning och kulturellt kapital (se Colley m.fl., 2003). Det blir därför väsentligt att också lyfta fram de kapitalformer som Bourdieu (Broady, 1998) benämner som symboliskt och ekonomiskt kapital. Ett skickligt yrkesutövande rymmer således ett betydande symboliskt kapital, som också genererar god ekonomisk avkastning.

Yrkesidentitet och läraridentitet

I föregående avsnitt framgick att yrkeslärarna uppfattade att det var lärare i allmänna ämnen som hade högre status på skolan. Här skulle man kunna hävda att det allmänt erkända kulturella kapitalet hos lärare i gymnasiegemensamma ämnen står mot det symboliska kapital i form av yrkeskunnande som yrkeslärarna har. Vidare var det följaktligen deras behov som styrde kompetensutveckling för samtliga lärare. Mot bakgrund av detta är det kanske inte så konstigt att en del yrkeslärare i enlighet med tidigare forskning (Nylund & Gudmundsson, 2017) får utmaningar när det gäller att identifiera sig som lärare.

För hur det än är så är det två olika roller. Jag vet inte jag är lite tveksam om man kan slå ihop det till en roll, utan jag tror antingen så tar du den rollen eller den rollen. Det tror jag. (Jonas)

Jonas tycks mena att yrkesidentiteten och läraridentiteten är relativt avgränsade, men båda finns att tillgå i olika situationer och utifrån behov. Här bör det noteras att Jonas vid intervjutillfället inte hade påbörjat yrkeslärarutbildning. Nedan framgår hur lärare relaterar de olika identiteterna till olika uppgifter, olika lokaliteter och framför allt tid som lärare. De av de intervjuade som hade gått

yrkeslärarutbildning eller arbetade i ungdomsgymnasiet lutade mer åt läraridentiteten men påpekade samtidigt sin roll för att bidra till utvecklingen av elevernas framtida yrkesidentitet.

Jag är alltid tryggast som målare, men det handlar inte om där jag är som person, jag är lärare nu. Grejen med målare är att du tar bort så många aspekter som är svåra, i skolmiljön så måste du hålla koll på väldigt mycket, måste möta eleverna, mycket relationsbyggande. (Kalle)

Det verkar också som att en eventuell identitetsförändring förväntas komma med tiden:

Jag känner mig nog mer trygg med hantverkaryrket, men jag jobbar med läraridentiteten, men det kommer väl med erfarenhet efterhand tror jag, när man blir mer rutinerad. (Jonas)

Jonas är trygg som hantverkare men är liksom övriga tydligt medveten om olika identiteter. Det verkar som han menar att det utöver måleriet finns många saker att hålla reda på och bemästra i skolmiljön. Han tänker att läraridentiteten kommer efterhand. Detta är också i linje med aktuell forskning som har visat att läraridentiteten utvecklas efterhand och till en början genom att få undervisningserfarenhet och senare genom att känna gemenskap med lärarkollegor (Antera & Teräs, 2024). I kommentarerna nedan pratar Björn om en läraridentitet, men situerar denna i ett "vanligt" klassrum medan yrkesidentiteten som snickare verkar given i bygghallen.

I klassrummet här uppe i teori så är det nog mer läraridentiteten, men när jag går ner i bygghallen så tar jag mer på mig den andra rollen som snickare. (Hans)

Någon yrkeslärare som inte har gått yrkeslärarutbildning väljer dock att betona läraridentiteten och betydelsen av denna:

Jag tror främst att min identitet ligger som lärare, först genom att visa lite grejer i hallen men mest för det fostrande, att få förstå vikten av ett kollektiv avtal, att förstå historien bakom varför vi hamnade där vi hamnade. Helt enkelt inte låta dem komma ut till jobbet och inte förstå varför. (Björn)

När läraridentiteten hamnar i förgrunden är det med fokus på didaktik (*visa lite grejer*), förståelse (*förstå historien bakom*) och vad som skulle kunna betecknas som kritiskt tänkande (*vikten av kollektivavtal*). Här framträder också uppfattningen att lärarens uppdrag är att göra eleverna kritiskt tänkande. I denna utsaga finns lärarens yrkeshabitus med dess kollektiva dimension som en grund i uttalandet "hur vi hamnade där vi hamnade", men här framträder också en läraridentitet som här kan sägas vara associerad med det Bourdieu skulle beteckna som kulturellt kapital (Broady, 1998), att känna till sin historia vilken kopplat till yrket kan förknippas med det symboliska kapitalet. Här blir det tydligt att didaktiska val och yrkesidentitet eller habitus spelar roll för didaktiska ställningstaganden.

Det blir likaså uppenbart att kritiskt tänkande precis som Davies (2006) hävdar kräver både allmänna och yrkesspecifika kompetenser. Även Kalle som för närvarande studerar till yrkeslärare betonar läraridentiteten och kopplar denna till att det ska finnas en tanke med det man förmedlar till eleverna:

Utbildningen bygger ju också en läraridentitet, är det väl tänkt i alla fall, som skall separera lite från ens tidigare yrkesidentitet. Det tycker jag är viktigare ju längre man jobbar som lärare, att man faktiskt börjar se sig som lärare och inte bara handledare, för det skall hela tiden finnas en tanke med det man gör inne på skolan. (Kalle)

Kalle beskriver hur att verka i en utbildning innebär att delvis separeras från sin tidigare yrkesidentitet. Denna separation från yrket framhåller Sarastuen (2019) som väsentlig, och hon lyfter även fram att för lite hänsyn har tagits till denna process. Kalle menar också att man med tiden blir "mer och mer" lärare, vilket Antera och Teräs (2024) har påvisat. Samtidigt som de intervjuade lärarna alltså försöker identifiera sig med sin nya roll som lärare så berättade flera i likhet med Hans att de tydligt kunde känna av när hantverkaridentiteten och läraridentiteten behövs. Detta kan uppfattas som att lärarnas yrkeshabitus förändras med tid och plats. Just att aktivt välja identitet efter behov kan betraktas som väsentligt och som en specifik kompetens. En viss skillnad i svaren finns mellan de som utbildat sig till lärare. De som saknar yrkeslärarutbildning tycks som Nylund och Gudmundsson (2017) konstaterat ha närmare till hantverkaridentiteten. Som tidigare nämnts var även tiden en avgörande faktor för identifikationen som lärare. En av de intervjuade var dock väldigt tydlig med att det är viktigt att ge eleverna möjlighet att utveckla hantverket. Hantverket är av naturliga skäl kopplat till det Silvén (2008) beskriver som yrkeshabitus, i vilket det finns mycket att tänka på för nybörjaren.

Inom måleriet så är det ju hantverkare och det är händerna. Är man i startgruperna till att bli målare, så tänker man mycket på vad man kan göra och vad man inte kan göra eller vad man skall göra. Har man däremot många års erfarenhet i ryggen så tänker man inte mer. I det aspekten du pratar om, dvs om en elev har svårigheter så får jag ha dem mer ute i hallen. Det är trots allt hantverkaryrket är ju målare. (Inge)

Här gör Inge också ett väsentligt påpekande om att det är mycket att tänka på i början medan den riktigt erfarne inte längre behöver tänka. Detta kan kopplas till Bourdieu (1990) och hur han beskriver habitus som något som internaliseras i kroppen och efterhand glöms bort som en historia av ansträngning och lärande. Detta beskriver Inge som att lång erfarenhet sitter i händerna. Här finns en identifikation med den professionella yrkesutövaren som genom sina, som Silvén (2008) skriver, "... exakta, välövade och målmedvetna rörelser" (s. 46) särskiljer sig från amatören. För att nå dit menar Inge att träning i bygghallen är väsentligt.

I det de olika yrkeslärarna säger märks olika förhållningsätt till identiteterna, vilka kopplas till tid, till olika platser men också på olika sätt förhållningsätt till

utbildningen, både till elevernas yrkesutbildning och till deras egen eventuella yrkeslärarutbildning vilken behandlas i nästa avsnitt.

Yrkeslärarutbildning

Två av de intervjuade är utbildade och legitimerade yrkeslärare, vilket kan antas spela roll även om denna studie utgörs av för få lärare för att generella slutsatser ska kunna dras. Ytterligare en har en gång påbörjat sin utbildning till yrkeslärare. Resterande fyra var ej legitimerade, men tanken att studera till yrkeslärare fanns hos samtliga. Orsakerna till att de inte har utbildat sig varierade. Hans säger att han saknade den behörighet som krävdes och att åldern nu var emot honom: "Det hade varit väldigt intressant, men det är för sent i livet känner jag". Även Inge anger åldern som ett skäl, men resonerar utifrån sin anställning att utbildningen inte behövs för tillfället.

Just nu i detta läge när jag har en leverantör inom kommunen här, så är det varken till eller från. Men om jag skulle ta en annan leverantör här inom kommunen så skulle jag vilja ha lärarlicensen. (Inge)

Här tyckts det mer handla om anställningen än om ett intresse för utbildningen som sådan. Det är möjligt att Inge förlitar sig på sin tidigare kunskap och inte riktigt vad en utbildning skulle kunna ge på det personliga planet och i rollen som lärare. Björns anledning att inte utbilda sig till yrkeslärare var att antalet elever drastiskt reducerats på hans arbetsplats. Därför funderar han på att istället utbilda sig till ämneslärare. Björn tycker om sitt arbete som lärare och det relationella arbetet med eleverna. Resonemanget tyder på att han anser att en utbildning skulle ge bättre möjligheter att arbeta som lärare. Att han siktar på att bli ämneslärare kan eventuellt förklaras av hans ganska få år i sitt förra yrke och bristande tillit till framtiden när det gäller yrkeslärare:

Jag har inte riktigt vågat satsa på det igen, det känns nästan som ett utdöende yrke på gymnasienivå, vi får bara färre och färre elever. (Björn)

Samtliga intervjuade såg klara fördelar med att vara legitimerad, både för att det gynnade arbetet som lärare och en säkrare anställning. Ändå är det så att just i mansdominerade utbildningar är andelen behöriga lägre än i övriga (Antera, 2023). De två som var legitimerade yrkeslärare beskriver lärarutbildningens innebörd så här:

Hela kompetensen, jag menar allt från bedömning till hantering av elever som är i behov av extra stöd och veta hela styrdokumentgrejen, det hade jag inte riktigt nån koll på innan jag läste till yrkeslärare. (Mange)

Allting testas ju nu, men just planering, lektionsplanering och tänket kring det, men även hur man tar sina elever, som när man läste om diagnoser och det här, vi har ju mycket skoltrötta ungdomar och många som har diagnoser, hur man skall agera i de här olika situationerna. (Tomas)

Vidare så beskrev dessa två personer yrkeslärarutbildningen som en slags ögonöppnare i fråga om läraryrket. Främst gällde detta synen och förståelsen för hur de skall använda styrdokumentet, dokumentera och bedöma eleverna. Detta var något som även den yrkeslärare som var under utbildning kunde bekräfta som en viktig aspekt:

Utbildningen lär ju en att fokusera på rätt saker, nu har vi ju jobbat ganska mycket med det där jag jobbar. Men jag tror att många yrkeslärare som bara glider in från branschen missar det som de skall göra. (Kalle)

Kalle menar att den kunskap från branschen som yrkeslärare har med sig in i läraryrket inte räcker. Under utbildningen tycker de att de har fått bättre förståelse för det som krävs av en lärare. Detta visar också Antera och Terås (2024). Även de som inte hade utbildat sig såg positivt på utbildningens möjligheter.

Jag kan väl mer se det som så att jag får ett annat perspektiv i skolvärlden, dels mer professionellt, hur man lägger upp och blir bra och lär sig hur man bygger upp en lektion, med hela innehållet och förståelsen, det kan väl jag tycka är det som lockar mig också. (Jonas)

I en del fall handlade det dock mer om det rent formella och om att bli behörig:

Ja där är väl en fördel av att ha lärarlicensen, ja det är där. Men skall du bara utbilda inom ämnet måleri, så behöver du inte lärarlicensen egentligen. (Inge)

Jonas betonar förståelsen för skolans uppdrag som kan utvecklas med en pedagogisk utbildning medan Inge kopplar utbildningen mer till de rent formella fördelar den ger men ser den inte som nödvändig eller som intressant. Här blir det intressant att relatera såväl yrket som yrkeslärarutbildningen till deras möjliga betydelser för didaktiska ställningstaganden beträffande kritiskt tänkande och anställningsbarhet.

Anställningsbarhet och kritiskt tänkande

När det kommer till innebörden av kritiskt tänkande och hur man skulle kunna arbeta med detta inom bygg- och anläggningsprogrammet så skiljer sig svaren åt. I intervjuerna framkom också att det fanns en avsaknad av detta i styrdokumentet som rör ämnena bygg och måleri. Två av de intervjuade betonade vikten av kritiskt tänkande men såg också utmaningar i arbetet med att detta i utbildningen:

Du blir utbildad till att utföra ett yrke, det är det du skall göra, sen allt annat är upp till dig själv att lösa. Det kan man tycka vad man vill, det är ju en bra utveckling om man inte vill ha medborgare som inte ifrågasätter så mycket. Men det jag tycker är viktigt i utbildning nu för tiden är framför allt med sociala medier och vad som händer allmänt är ju att folk läser ju mindre nu för tiden, man vill ha snabba nyheter,

det är clickbait på allting. Det krävs ju mer utbildning nuförtiden än någonsin innan i att leva i ett samhälle. (Kalle)

När frågan om kritiskt tänkande ställs direkt ger yrkeslärarna mycket engagerade svar, vilka tydligt kopplas till utbildning och behovet av densamma. Här kopplas kritiskt tänkande framför allt ihop med den mer generella aspekt som Davies (2006) tar upp. Samtidigt framträder i Kalles svar att hans egensyn på yrkesutbildning är att *utföra ett yrke*. Detta kan överensstämma med tidigare forskning och att fokus i yrkesutbildning har förskjutits mot färdigheter och att utföra specifika sysslor (Panican & Paul, 2019; Wheelahan, 2022) men kan också innebära mycket mer som Kalle inte uttrycker. Även Mange betonar betydelsen av kritiskt tänkande i förhållande till aktuella samhällsfrågor.

Jag tycker det är superviktigt, speciellt så världen ser ut nu, med exempelvis den teknologiska framfarten, och man märker mycket på elever som är lite yngre, alla hittar ju sin sanning och det är många jag har haft diskussioner med, det är bara att ta kriget i Ukraina som exempel, man kan ju välja sin egen världsuppfattning genom det och det är viktigt att ta upp och prata om, kanske inte specifikt de här sakerna, men det här kritiska tänkandet. (Mange)

Kritiskt tänkande kan här också sägas förknippas med ett fostransuppdrag där det kopplas samman med begreppet anställningsbarhet och de sociala krav som en anställning och även medborgarskap medför. Kritiskt tänkande ställs också i Kalles uttalande delvis emot begreppet anställningsbar som centralt i yrkesläraruppdraget och att *resten är upp till dig själv att lösa*. En intressant aspekt som togs upp i fråga om kritiskt tänkande är eleverna och deras bakgrunder, där bygg- och anläggningsprogrammets nästan totala dominans av män eventuellt förändras till att fler kvinnor väljer programmet. Kalle sa:

Men det viktigaste är att man ifrågasätter normerna, man får ge dem en bild av hur branschen ser ut, sen får man försöka väcka ett intresse av att förändra saker under utbildningens gång. Det är ju mycket normer som styr i byggbranschen som är skadliga, både när det kommer till sociala normer men också normer kring vilka material och verktyg man använder. (Kalle)

För Kalle är betydelsen av kritiskt tänkande tydligt uttryckt i förhållande till yrket och dess normer, vilket stöds av Davies resonemang om att kritiskt tänkande både kräver allmänna och specifika kompetenser. Här är Kalles resonemang tydligt kopplat både till yrket och sociala normer. Även Tomas resonerar om det kritiska tänkandet som nära knutet till yrket, säkerhetsregler och förhållningsätt ute i bygghallen på skolan och på APL. Samtidigt framskymtar resonemang om anställningsbarhet, vilket indikerar att de två begreppen inte behöver vara motstridiga i yrkeslärares vardag:

En del av uppfostran är ju kopplat till APL och kopplat till säkerhet, vad är det för regler som vi skall ha i en bygghall när de sågar eller kopplat till APL och uppfostra dem till, att om de nu kommer försent 5–6 gånger, så måste man diskutera det med dem, vad betyder det om du kommit försent 5–6 gånger på en APL-plats, så den

uppföstran finns ju hela tiden, men om vi sen kollar på värdegrundsarbete och jobbar med kränkningar och trivsel i klassrummet och i skolan och sånt, där vi arbetar med olika begrepp och eleverna får sätta betyg på olika händelser. (Tomas)

Kritiskt tänkande innefattade också enligt en del lärare de rättigheter och skyldigheter som finns ute på arbetsplatserna där fackföreningen är en viktig del. I citatet ovan som inkluderar både säkerhet och att komma i tid skulle man kunna hävda att kritiskt tänkande och anställningsbarhet inte är åtskilda. Någon lärare använde sig bland annat av fackets egen tidning och arbetsgivarens dito för att öka elevernas förståelse för att det finns olika beskrivningar av verkligheten. En annan av lärarna använde skriftliga uppgifter till eleverna där de ges möjlighet att reflektera och diskutera exempelvis arbetsmiljö, samt kritiskt granska om arbetsgivaren på APL-företaget har gett dem den utrustning och de skydd de behöver. Kritiskt tänkande relateras således allmänt till demokrati- och fostransuppdraget som viktigt för att väcka elevernas förståelse för sin framtid men det kopplas även direkt till olika aspekter av yrket med dess normer och villkor. När det gäller begreppet anställningsbar så förknippas det tydligt med yrkeskunskap, och många hade sig själv och sina erfarenheter som referens. Tomas sa:

Sen är det ju så att man gör ett urval från min egen erfarenhet av vad tror jag eleven behöver när den kommer ut. (Tomas)

Här återkommer det underförstådda som ligger i yrkeshabitus och som benämns som erfarenhet. Inge tar upp språklig förmåga och förståelse för yrket som väsentliga för anställningsbarheten.

Anställningsbar innebär att, vad skall jag säga. Hyfsad bra svenska, har handlag för yrket, förstår yrket, från grunden till färdigprodukt, visar hänsyn, serviceinriktad kanske. (Inge)

I Tomas och Inges svar finns det ingen tydlig explicit beskrivning av vad anställningsbarhet innebär, men de tycks ändå veta genom att känna till yrket och sin erfarenhet från detsamma. Även om läroplanen 2011 alltmer betonade yrkesprogrammets roll för arbetsmarknaden och därmed begreppet anställningsbar (Nylund, 2013) så tycks det vara upp till lärarna själva att avgöra vad det är. Detta avgörs genom referenser till yrket, att kunna yrket, att förstå yrket, och lärarna anger att de bygger detta på sin erfarenhet. Det blir här viktigt att denna erfarenhet härrör från ett annat sammanhang där yrket, som Silvén (2008) skriver, har ett socialt erkänt värde. Eftersom den erfarenhet som deras habitus vilar på delvis har en annan logik, som bland annat vilar på en förkroppsligad kunskap, är det som Bourdieu (1992) menar lätt att denna tas för given. Ändå blir det tydligt i lärarnas berättelser att de hanterar frågor som rör kritiskt tänkande, såsom normer i yrket, säkerhet, genusaspekter och annat. Samtidigt anger de att styrdokumenten för byggämnena inte innehåller kritiskt

tänkande, vilket de själva finner didaktiska lösningar på som att till exempel använda fackets tidning. Det tycks inte heller som att begreppet anställningsbar har samma laddning för yrkeslärarna som i tidigare forskning. Deras egna beskrivningar av anställningsbarhet är ganska fåordiga och mer något som de bara vet, något som eventuellt också är en del av deras yrkeshabitus och som inte behöver stå emot kritiskt tänkande.

Analys och slutsatser

När yrkeslärarna pratar om sina och andras uppfattningar om yrkesutbildning framträder en ganska komplex bild. Å ena sidan beskriver de en syn som innebär att yrkesutbildning har en underordnad position i förhållande till studieförberedande utbildning. Här tycks det som att det symboliska kapital som finns nedlagt i deras yrkeshabitus (Silvén, 2008) inte har samma värde i skolans värld. Detta blir särskilt tydligt då de menar att lärarnas behov av kompetensutveckling sker på de premisser som gäller för lärare på studieförberedande program. Här är det sannolikt att det kulturella kapital (Broady, 1998) som ofta förknippas med skolan och formell utbildning får företräde, oavsett hur komplexa bygg- och målerilärarnas kunskaper är. Lärarna beskriver hur yrkesutbildning i samhället uppfattas som en slags lösning på sociala problem. Detta ligger egentligen långt från det symboliska värde ett skickligt yrkesutövande har. Lärarna beskriver eleverna som "språksvaga" och "studieomotiverade" eller yrkesutbildning som en satsning från arbetsmarknadsenhetens sida. Å andra sidan menar de att de har så mycket mer än andra lärare som de också uppfattar att de andra har respekt för. Detta med så mycket mer och vad övriga har respekt för tycks handla om yrkeshabitus och på det sätt som Silvén (2008) beskriver – att det särskiljer proffsen från amatörerna. Beträffande yrket är yrkeslärarna naturligtvis proffs, men det finns inga tydliga uttalanden som anger motsvarande i deras roll som lärare. De som har gått yrkeslärarutbildning själva ser ett tydligt värde med utbildning, även om deras beskrivningar ofta är kopplade till att ha koll på styrdokument och att kunna göra relevanta lektionsplaneringar. Här uttrycks också en oro över yrkesutbildningens framtid och om det då är lönt att utbilda sig till yrkeslärare mer än för lärarlegitimationens skull. Det blir emellertid tydligt att lärarnas identitetsskapande påverkas av synen på yrkesutbildning.

I fråga om begreppen kritiskt tänkande och anställningsbarhet ger yrkeslärarna utförligast exempel i fråga om kritiskt tänkande. De tar upp många exempel på hur de arbetar med elever för att dessa ska utveckla kritiskt tänkande i förhållande till normer i yrket, säkerhetsregler och fackliga frågor på arbetsplatsen men också aktuella samhällsfrågor som till exempel krig. Lärarna påpekar också hur viktigt kritiskt tänkande är i förhållande till sociala medier. Utöver kritiskt tänkande i allmänhet betonar de kritiskt tänkande i förhållande

till yrket, dess historia, normer beträffande material och verktyg men också sociala normer. De tar också upp APL och arbetsplatskulturen som en del av det kritiska tänkandet och fostransuppdraget. Här framträder en bild av att såväl ursprungsyrket som en akademisk utbildning till yrkeslärare är två centrala aspekter för identitetsformering liksom för yrkesdidaktiska ställningstaganden. Detta är i överensstämmelse med tidigare forskning (se t.ex. Antera & Teräs, 2024; Sarastuen, 2019). Det bidrag som denna studie ger är att lärarna i studien tydligt beskriver olika identiteter som val vilka till exempel är beroende på om de arbetar i bygghallen eller någon annanstans. På detta sätt blir förmågan att se och använda olika identiteter till en specifik kompetens hos yrkeslärarna. Detta kan också vara användbart i kontakt med branschen.

Det är också rimligt att tänka att yrkeslärarna har ett stort vad Bourdieu skulle kalla socialt kapital (Broady, 1998). De har från sitt tidigare yrke ett kontaktnät bland de företag där elever har sin APL. Detta nämns inte i studien som ett värdefullt kapital i skolan, vilket det inte heller blir om utbildningen sker på de studieförberedande programmets premisser som inte har APL och således inte behöver förhålla sig till arbetsplatser utanför skolan på ett så konkret sätt. På frågorna om anställningsbarhet ges ganska korta och otydliga svar som att de baserar det på sin "egen erfarenhet" och att eleven ska "förstå yrket" och "få en bra framtid i yrket". Här finns sannolikt något som ligger i deras habitus och är så självklart att *det* blir svårt att konkretisera. De kan sitt yrke. Precis som Bourdieu (1990) skriver är habitus som en förkroppsligad historia. När den blir internaliserad är det lätt att se den som av naturen given snarare än som en historia av erfarenheter vilka i nuet utgör grunden för agerande utifrån alla tidigare erfarenheter. När det gäller yrkeshabitus blir en del av denna att ha ett kunnande och identifiera sig med yrket och dess kultur och på detta sätt markera en gräns mot de andra (Silvén, 2008). Detta kan tänkas få konsekvenser för de identitetserbjudanden som yrkeslärarna ser. Någon säger "jag är tryggast som hantverkare". I ljuset av att de inte uppfattar att yrkesutbildning har samma status som studieförberedande blir det begripligt att hantverkaridentiteten är mer lockande att anta. I den är målaren eller byggaren proffs (Silvén, 2008). Det blir tydligt att det var väsentligt att fokusera på hur just bygg- och målerilärare pratar om sin identitet i förhållande till tid och plats, där hantverkaridentiteten tydligt är kopplad till vissa uppgifter och lokaliteter. I förhållande till tidigare forskning om yrkeslärares identiteter (Antera & Teräs, 2024; Fejes & Köpsén, 2014; Mičiulienė & Kovalčikienė, 2023; Nylund & Gudmundson, 2017; Sarastuen, 2019) pekar denna studie på att lärarna väljer identitet beroende på situation. Detta i kombination med att lärarna pratar om kritiskt tänkande och anställningsbarhet, både var för sig och som kopplade till varandra, tyder på att de med sina val av identitet besitter en expertis som tillsammans med yrkeslärarutbildning innebär ett kritiskt tänkande. Detta är som Davies (2006) påpekar

både generellt och specifikt. Med dessa utgångspunkter gör yrkeslärarna yrkesdidaktiska ställningstaganden.

Diskussion och implikationer

Ett viktigt bidrag i denna studie är hur yrkeslärares identitetsskapande påverkas av synen på yrkesutbildning. Ett annat är att se och använda olika identiteter skulle kunna identifieras som en specifik kompetens som yrkeslärare har. Det är troligt utifrån Davies (2006) resonemang om kritiskt tänkande att det är både generellt och kontextberoende. Därmed spelar kritiskt tänkande roll i de olika identiteterna. Med detta sagt behöver både betydelsen av yrket och akademisk vidareutbildning till yrkeslärare lyftas fram (se även Antera & Teräs, 2024). Samtidigt blir det viktigt att yrkeslärarutbildningen blir relevant för studenter som har ett yrke med sig in i utbildningen. Detta skulle underlätta arbetet med att skapa yrkesdidaktiskt relevanta uppgifter som både uppmuntrar till kritiskt tänkande och också gör yrkeselever väl förberedda för arbetslivet oavsett om det benämns anställningsbarhet eller något annat. Detta kräver att fler yrkeslärare vidareutbildar sig och därmed kan bli framtida yrkeslärarutbildare och/eller hamna i beslutsfattande position när det gäller yrkesutbildning.

En ytterligare slutsats som arbetet med denna studie har genererat är betydelsen av att samverka över institutionella gränser. I denna studie sågs tydliga för- och nackdelar med att den som intervjuade var förtrogen med yrket. Den andre författaren hade inte kunnat genomföra intervjuerna på samma sätt och hade kanske inte ens fått access till fältet. Samtidigt bidrog den andre författaren med ett annat perspektiv och "nya ögon" på materialet. Detta skulle kunna utvecklas så att även intervjuer och förberedelser av dessa föregås av de diskussioner som förekommit i analysen här. Det skulle av denna anledning också vara intressant att genomföra intervjuer gemensamt för att i stunden kunna fånga olika aspekter av respondenternas svar och ställa följdfrågor. Det skulle i så fall lämpligen vara fokusgruppintervjuer så att de intervjuade inte hamnade i minoritetsställning. På detta sätt skulle en uppföljande studie till denna ytterligare fördjupa förståelsen för vad yrket och akademisk vidareutbildning har för lärare på bygg- och anläggningsprogrammets olika inriktningar.

Tack

Författarna vill tacka Vanja Lozic, docent vid Malmö universitet, för kommentarer på tidigare versioner av texten.

Texten är en omarbetad version av en C-uppsats (Larsson, 2022). Mikael Larsson ansvarar för studiens övergripande syfte samt metodval och empiriinsamling. Maria C. Johansson ansvarar för teoridelen. Författarna

ansvarar gemensamt för omarbetningen av den tidigare uppsatsen, tidigare forskning, analys och därmed textens helhet.

Om författarna

Mikael Larsson är målare, legitimerad yrkeslärare och skriver för närvarande sin mastersuppsats inom ramen för programmet Pedagogik och yrkeskunnande. Mastersprogrammet Pedagogik och yrkeskunnande riktar sig specifikt till yrkeslärare. Ett sådant program ger utifrån studiens resultat en viktig möjlighet för yrkeslärare att utbilda sig på avancerad nivå med möjlighet till egen forskar-karriär och för att kunna arbeta med utveckling av olika yrkesutbildningar.

Maria C Johansson är filosofie doktor och lektor vid Malmö universitet. Hennes forskning handlar huvudsakligen om synen på yrkeskunnande och yrkesutbildning. För närvarande driver hon ett projekt som handlar om synen på yrkeskunnande, yrkesutbildning och platsens betydelse i relation till attraktivitet i bygg- och anläggningsprogrammet. Detta projekt genomförs i samverkan med Byggbranschens yrkesnämnd (BYN) och finansieras av Riksbankens jubileumsfond.

Referenser

- Andersson, P. (2019). *Att utbilda nästa generation i yrket: En kunskapsöversikt om och för yrkeslärare*. Skolverket.
- Antera, S. (2023). *Vocational teachers' professional competence at the intersection of two regimes of competence: The case of Sweden* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Antera, S. & Teräs, M. (2024). Discovering and developing the vocational teacher identity. *Education + Training*, 66(5), 524–540.
<https://doi.org/10.1108/et-09-2023-0363>
- Benton, T. & Craib, I. (2011). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought* (2 uppl.). Palgrave Macmillan.
- Berglund, G. & Fejes, A. (2009). *Anställningsbarhet: Perspektiv från utbildning och arbetsliv*. Studentlitteratur.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Bourdieu, P. (1992). *The logic of practice*. Polity press.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Polity press.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. University of Chicago Press.
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. ILU, Uppsala Universitet.
- Broberg, Å. (2014). *Utbildning på gränsen mellan skola och arbete: Pedagogisk förändring i svensk yrkesutbildning 1918–1971* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Byggbranschens yrkesnämnd. (25 januari 2025). BYN: Byggbranschens yrkesnämnd. <https://www.byggbranschensyrkesnamnd.se/>
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Carlgren, I. (2020). Powerful knowns and powerful knowings. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 323–336.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1717634>
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471–498.
- Davies, W. M. (2006). An 'infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 179–193. <https://doi.org/10.1080/07294360600610420>
- Ellström, P.-E. (2009). *Lärande i arbetsliv och yrkesutbildning*. Studentlitteratur.

- Eriksson, L. T. (2018). *Kritiskt tänkande* (3 uppl.) Liber.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Fejes, A., Lindberg, V. & Wärvik, G. (Red.). (2017). *Yrkesdidaktikens mångfald*. Lärarförlaget.
- Gustavsson, E. & Lovensjö, A. (2015). *Reproduktionens frigörelse: En analys av det svenska utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion* [Examensarbete, Högskolan Kristianstad].
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:794366/FULLTEXT01.pdf>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hanushek, E. A. (2012). *Dual education: Europe's secret recipe?*
<http://hanushek.stanford.edu/publications/dual-education-europes-secret-recipe>
- Hedlin, M. & Åberg, M. (2013). "Vara med i gänget?": Yrkesocialisation och genus i två gymnasieprogram (Rapport 2013:23). Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Hjort, S. (2014). *Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning* (Linköping Studies in Pedagogical Practices No 23) [Licentiatuppsats, Linköpings universitet].
- Härdig, J. (1995). *Att utbilda till arbetare: En studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Höghjelm, R. (2020). Yrkesutbildning: En verksamhet mellan två kulturer. I A. Panican (Red.), *Yrkesutbildning på undantag: Att bryta den låga attraktionskraften* (s. 253–278). Studentlitteratur.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Johansson, M. C. (2014). Counting or caring: Examining a nursing aide's third eye using Bourdieu's concept of habitus. *Adults Learning Mathematics*, 9, 69–84.
- Johansson, M. C. (2019). *The institutionalisation of validation and the transformation of vocational knowledge: The case of admission into vocational teacher education in Sweden* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Johansson, M. C. (kommande). Gender, agency and attractiveness of Sweden's building and construction programme. Under granskning.
- Johansson, M. C. & Petersson, J. (kommande). Place and the attractiveness of the building and construction program in Sweden. Under granskning.
- Jørgensen, C. H. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: Different systems and common challenges. I C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. P. Thunqvist. (Red.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (s. 1–28). Routledge.

- Klope, E. (2015). *I skuggan av ett yrke: Om gymnasieelevers identitetsskapande på hantverksprogrammet frisör* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet].
- Klope, E. (2020). *Respektabla frisörer: Femininitet och (yrkes) identitet bland tjejer i gymnasieskolans frisörutbildning* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Larsson, M. (2022). *Yrkesutbildning, yrkeslärare & yrkesidentitet: En triad av komplexitet, värderingar & utmaningar* [C-uppsats, Malmö universitet].
- Mičiulienė, R. & Kovalčikienė, K. (2023). Motivation to become a vocational teacher as a second career: A mixed method study. *Vocations and Learning*, 16, 395-419. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09321-2>
- Molander, J. & Hartman, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder: Historia och begrepp*. Studentlitteratur.
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Nylund, M. & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64-87. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177164>
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å. & Rönnlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Olesen, O. J., Persson Thunqvist, D. & Hallqvist, A. (2018). Building and construction: A critical case for the future of vocational education. I C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. P. Thunqvist. (Red.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (s. 136-155). Routledge.
- Panican, A. & Paul, E. (2019). *Svensk gymnasial yrkesutbildning: En framgångsfaktor för en effektiv övergång från skola till arbetsliv eller kejsarens nya kläder?* Svenska ESF-rådet.
- Romar, E. (2017). *Att förvärva yrkesläraridentitet: En fenomenografisk yrkespedagogisk studie av praktikhandledningens inflytande på yrkeslärarstuderandes identitetsutveckling* [Doktorsavhandling, Åbo akademi].
- Rosvall, P.-Å. & Nylund, M. (2022). Civic education in VET: Concepts for a professional language in VET teaching and VET teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(3), 684-703. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2075436>
- Sarastuen, N. K. (2019). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533>

- Silvén, E. (2008). Att tävla i yrkesskicklighet: Om arbetslivets estetisering. I A. Houltz, E. Silvén, B. Lundström, M. Nisser, M. Morell & L. Magnusson (Red.), *Arbete pågår: I tankens mönster och kroppens miljöer* (s. 103–124). Uppsala universitet.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för gymnasieskolan 2011* (rev. uppl.).
<http://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Terning, M. & Tsagialidis, H. (2020). Yrkeselev: En attraktiv identitet? I A. Panican (Red), *Yrkesutbildning på undantag: Att bryta den låga attraktionskraften* (s. 159–179). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wheelahan, L., Moodie, G. & Doughney, J. (2022). Challenging the skills fetish. *British Journal of Sociology of Education*, 43(3), 475–494.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2045186>
- Widqvist, S. (2014). *En tankebok för yrkesläraren: Om yrkeslärarens utbildning, arbete och dess utgångspunkter*. Trädet.



Leadership and knowledge sharing in vocational education and training

Øyvind Glosvik & Dorteia Sekkingstad

Western Norway University of Applied Sciences

(oyvindgl@hvl.no)

Abstract

This is a text about *how different management practices can affect knowledge sharing in vocational education*. Data comes from a qualitative study of the Norwegian 'Vocational Teacher Training Initiative Programme'. The text is based on the premise that different management practices can create varying relationships between external, formulated requirements for knowledge development and internal processes for sharing knowledge. Sekkingstad and Glosvik (2022) have previously identified three main categories of management practices: 'management of operations', 'leadership through system and plan', and 'systemic leadership'. These characterise overlapping reflections between school managers and in the management groups in five upper secondary schools. The practices are used as analytical tools, and nine categories with relevance to the research questions are identified and presented as results.

The main message is that the three practices are intertwined, but that 'management of operations' dominates. The main finding is that one practice puts the teacher at the centre, another the school as an organisation, and the third the needs of the pupils. Management practices in vocational education thus have an impact on what is perceived as collective learning. The results are first discussed in light of a perspective on organisational learning (Pedler et al., 2019), then in light of general approaches to school and educational leadership.

Keywords: leadership practices, collective learning, systemic leadership, organisational learning, learning leadership



Introduction

Leadership and knowledge sharing

The topic of this text is school leaders' experiences with knowledge sharing. The background is the 'Vocational Teacher Training Initiative Programme – for the Skilled Workers of the Future' (Yrkesfaglærerløftet) in Norway (Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research], 2015) and the way it put collective knowledge sharing on the agenda in vocational education. The research question is how different leadership practices can influence knowledge sharing in vocational education and training.

The Vocational Teacher Training Initiative Programme (Yrkesfaglærerløftet, abb: YFL) was a major national initiative. It is based on the understanding that workplace-based professional development promotes collective learning and thus has greater potential for school development than further education for individual teachers (Helstad & Møller, 2013). This represents a shift from individualised to collective professional learning (Hargreaves & O'Connor, 2018), even though it is expressed that individual learning should contribute to knowledge sharing and organisational development in each school (Utdanningsdirektoratet [Norwegian Directorate for Education and Training] [Udir], 2016, p. 3). At the onset of the YFL, there was a requirement that there should be a minimum of three teachers from each school in the same continuing education programme. The Norwegian Directorate for Education and Training, provided guidelines that included mandatory tasks aimed at promoting knowledge sharing within one's own staff (Udir, 2016).

In this study, we take as our starting point experiences from one of the continuing education programmes for which Western Norway University of Applied Sciences was responsible. The continuing education programme was structured with mandatory gatherings and intermediate work in network groups at the participants' own schools, combined with individual learning logs. The course concluded with an oral group exam at the participants' own school, where the participants presented their experiences and reflections on their practice to colleagues and the school leadership.

Experiences with the continuing education initiative provide us with the opportunity to pose three sub-questions about the connection between leadership practices and knowledge sharing in secondary schools. Firstly, to what extent do varying leadership practices affect the interpretation of such development initiatives? Here, the interpretation of external influence is the entry point. Secondly, whether such variations affect interpretations of the facilitation of knowledge sharing, that is, whether there are internal variations within the school organisation? And thirdly, how do leaders perceive the connection between leadership and collective learning in secondary schools?

Specifically, it is about identifying what is perceived as workplace-based professional development in light of various leadership practices.

We first outline a knowledge base and discuss a possible theoretical/analytical perspective. The study utilises a qualitative approach, and the selection of participants for focus group interviews is explained and discussed before presenting the results as three leadership practices in light of the research questions. In the discussion, some main findings are highlighted. In the conclusion, we further develop three practice categories and discuss these in light of some theoretical perspectives that can shed light on the connection between leadership and knowledge sharing in vocational education and training.

A knowledge base

The policy document *Curriculum Framework for Knowledge Promotion 2020* (Ministry of Education and Research, 2017) emphasises that learning teachers and learning schools are prerequisites for enhancing student learning, and that school leaders have a special responsibility to facilitate learning in professional communities. This aligns with international research that highlights leader involvement as a crucial factor in the development of knowledge in the education sector (Huber, 2011, p. 643; Postholm et al., 2017; Robinson, 2014). School leaders play a central role in facilitating organisational learning and development (Elstad & Helstad, 2014). It is critical that principals are closely involved with their teams (Aas & Vennebo, 2021). Hord and Sommers (2008) and Sekkingstad et al. (2024) emphasise the principal's role as a catalyst, noting that professional learning in schools does not seem to develop naturally on its own. Qvortrup et al. (2018, p. 61) state that a prerequisite for developing schools is that school leadership has enough knowledge to build the professional learning culture. Success factors appear to be facilitating the sharing of experiences and knowledge development (Elstad & Helstad, 2014, p. 31). Robinson identifies five leadership practices or leadership dimensions that affect school outcomes (2014, p. 26): establishing goals and expectations, strategic use of resources, improving the quality of teaching, leading teachers' learning and development, and ensuring a well-organised and safe learning environment. Sølviik and Roland (2022) highlight the complexity of leading collective professional learning in schools and emphasise the importance of leadership setting a collective direction and adapting collective learning processes over time to the specific school context. Leadership directly impacts teacher teams, and teacher teams directly impact teaching (DuFour & Marzano, 2011, pp. 54–55). However, Hargreaves and Fullan (2012) point out that there can be a pitfall if principals become too focused on the formalities of teacher collaboration rather than the content and goals.

Aas and Vennebo (2021) note that it is challenging to establish professional learning communities in secondary schools. This may be related to the size of the

schools, which often have many different departments with their own characteristics. Teachers may have a strong subject orientation but a weaker tradition of collaboration across subjects and departments (Huffman et al., 2016). When vocational teachers express perceived competency needs, they largely desire individual competency development within their own subject (Rokkones, 2017). Paulsen (2019) points out that vocational education faces particularly significant challenges in developing learning networks, as the training occurs in various settings with different actors within different cultures. Therefore, it is important to build practice and interpretation communities 'from within' in each department, so that local routines can be established at the lowest possible level to promote the core activities of the school. Collaborative learning and distributed leadership are emphasised (Rekdahl & Paulsen, 2023). Other studies related to the Vocational Teacher Training Initiative Programme also highlight the role of school leadership in collective competency development. Leadership must know what competencies teachers gain through continuing education and how this can be used as a resource in the school's planning and development work (Glosvik & Sekkingstad, 2024; Morud & Rokkones, 2020; Sekkingstad & Syse, 2019). Leadership is central to developing arenas that ensure content promotes collective professional learning (Sekkingstad et al., 2024).

A practice perspective on leadership

Robinson employs a practice perspective in her knowledge summaries (2014). In this text, we also follow this approach, in line with Mintzberg (2009). Mintzberg argues that this approach was introduced by the Swedish economist and leadership researcher Sune Carlson as early as 1951 (referenced in Mintzberg, 2009). Tengblad's message is that one should study how experienced leaders handle demanding situations with high work pressure, where unforeseen events disrupt goals and plans (2012, p. 338). Bøe (2016), in a study of leadership in kindergartens, has shown how this approach to leadership brings out the paradoxical and tension-filled aspects of leadership. Nevertheless, it is a little-used perspective in studies of leadership in Norwegian education, and this aspect of Robinson's (2014) message about what leadership 'works' can be overlooked.

Three parallel practices?

In a study of the same data base that this text builds on, Sekkingstad and Glosvik (2022, p. 286) identified three main categories of leadership practices: 'leadership as operation,' 'leadership through system and plan,' and 'systemic leadership.' These named overlapping characteristics reflected in the discussions among leaders and leadership groups in five secondary schools. One practice, 'operation,' entailed leaders focusing on ongoing tasks related to their own school and unit. Short-term operational issues dominated the agenda. Leadership

through 'system and plan' included 'operation,' but a broader, and other definitions of demands and challenges dominated. The third practice, called 'systemic' by Sekkingstad and Glosvik (2022), arose from leaders' reflections on synergy and coherence in schools and increasingly focused on learning related to core activities. These three leadership practices are used as analytical categories in what follows.

This perspective closely aligns with what Pedler et al. (1997) discussed as drivers for learning and development on three levels: leadership as survival, leadership as adaptation, and leadership for sustainability. These authors represent a view of learning organisations that involves the development of learning capacity through gradual, collective attitude changes. The first involves learning to survive, doing things well enough to meet the organisation's main goals, which are usually determined or influenced by dominant external forces, such as higher management or elected officials. From this perspective, employees have little to say other than to adapt to what may be presented as quality or production requirements. The second attitude involves doing things better, for example, in competition with others. Leadership will now more strongly focus on improvement rather than survival, possibly emphasising individual results as well as collective factors within the organisation. The attitude involves wanting to do better things, seeing one's organisation as part of a larger community. Winning is no longer central but collaborating with diverse contributors becomes important. Evaluating oneself in light of others becomes part of the leadership task, which has implications for views on power sharing, involvement, and engagement.

In later works, the authors Boydell, Pedler and Burgoyne expand the three-step development to explain the changes learning organisations need to make to matter in the world (Boydell et al., 2020). Central leadership questions become how organisations positively impact society, contribute to freedom, ethical practices, and sustainability in various ways. The fourth step, this last argument, is not used in this text, but the three attitudes and gradual attitude changes will be revisited in the discussion.

Method and data

Qualitative approach and selection of informants in focus groups

In this study, we use data from two-step focus group interviews with five groups of school leaders from five different upper secondary schools in Vestland County. The selection is based on schools that participated in the Vocational Teacher Training Initiative Programme (Yrkesfaglærerløftet, YFL), and thus have teachers who participated in the same further education organised by YFL in

2017–2018. The principal at each school was responsible for recruiting participants from their own leadership group for the interviews. The leaders who happened to be available were included. The selection of schools and participants is therefore made based on strategic and pragmatic considerations. The data basis and procedures are also described by Sekkingstad and Glosvik (2022), but the analysis is extended in this text.

Focus group interviews can bring out a variety of experiences. Participants comment on and challenge each other's understanding, which can contribute to a richer data material (Brinkmann & Tanggard, 2020; Krueger & Casey, 2015). Agreement or a shared understanding of the topic is not the goal, but that collective perceptions may come to light (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). Two researchers were present in the interviews as moderator and assistant moderator. All participants were ensured speaking time. The first round of interviews was conducted at the participating schools in the spring of 2018, and the second round in the spring of 2019. There were 22 participants distributed across the five focus groups in each round, with the group sizes ranging from two to seven participants. A thematic semi-structured interview guide was the starting point for the interviews. The main topics are described by Sekkingstad and Glosvik (2022). The flexible structure allowed for adjusting the topics as the conversation progressed (Thaagard, 2018, p. 91). The interviews lasted 45–70 minutes and were stored as audio recordings before transcription. The leadership groups are named A, B, C, D, and E and marked with the year, although the year is not important in the analysis. Although the data collection was conducted in two steps, the empirical material in this text is considered as a whole. In line with the focus group interview method, the quotes refer to groups, not individuals.

Interviews, transcriptions, and analysis were in Norwegian, and quotations used to illustrate the findings have been translated into English.

Analysis

The study is anchored in a hermeneutic perspective (Gadamer, 2007). From such a starting point, the researcher engages in a dialogue aimed at new understanding. The material is examined descriptively, through inductive empirically-close coding (Tjora, 2017, pp. 196–198). To reduce the scope of the data material, the analysis was done in several phases. In the first phase, we read each interview and conducted a thematic analysis (Thaagard, 2018, p. 171) where we initially identified three themes discussed and presented by Sekkingstad and Glosvik (2022). In the second phase, we searched for leadership practices across the original themes, and the three categories emerged: 1) leadership as operation, 2) leadership through system and plan, and 3) systemic leadership (Sekkingstad & Glosvik, 2022). In this text, we elaborate on a third, more deductive analysis step, where the three categories are used as analytical tools to examine the same

data material more closely. Here, we partially reinterpret the same categories as in Sekkingstad and Glosvik (2022), and partly present new categories in Table 1.

Ethics and methodological considerations

As explained by Sekkingstad and Glosvik (2022), the study is approved by the Norwegian Centre for Research Data (NSD). The applicable research ethical guidelines are followed (The National Research Ethics Committees, n.d.). In all parts of the research process, we have tried to integrate research ethical considerations (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). When presenting the project, we emphasised voluntary participation, anonymisation of material, and the participants' right to withdraw from the study. In addition, we have reflected on our dual roles in relation to the schools. One of us has had teaching responsibilities in the further education programme in YFL. The task as researchers has not been to control or assess to what extent the leaders followed up on the intentions of YFL. This was emphasised in the interviews. We wanted to avoid reinforcing the asymmetry between researchers and interviewees in qualitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 51–52). Impressions from the focus group interviews are that the participants were honest, with a low threshold for expressing their own experiences. Data collection was carried out by Dorteia Sekkingstad and colleague Ingrid Syse, while the analysis work has been conducted by the authors. We have conducted what Denzin (1989) calls 'interpretive interactionism,' which provides a richer and more nuanced analysis process. Such colleague validation can contribute to reflection on proximity and distance by having a colleague with an outsider's perspective. This can counteract potential blind spots and preconceptions when one is close to the field (Repstad, 2002, pp. 210–211; Wadel, 2014, p. 72).

The findings of the study are presented as three overarching pictures or hypotheses of parallel leadership practices in the five upper secondary schools. These are abstract sketches that distill the findings and combine fragments into a whole that in reality is far more colorful than we describe. Such images can be generalised beyond their own context to the extent that they elicit recognition.

Results: Three parallel leadership practices

We first provide an overview of the findings in the form of a table that should be read as follows: The three leadership practices form the main structure for presenting the empirical findings (Column C). In light of the three sub-questions in Column A, the findings are organised so that Column B shows the nine empirical categories that have emerged from the material through analysis. The coloured cells in the table highlight the findings of the study. We will explain these in more detail further on.

Table 1. Overview of findings, organised by leadership practices and sub-questions.

A) Three Sub-questions	B) Categories	C) Three Parallel Leadership Practices		
		1. Leadership as Operation	2. Leadership as Plan and System	3. Systemic Leadership
Interpretation of YFL as Development Initiative	Recruitment and Selection of Participants	YFL is about making everything fit together	Both individual motivation and organisational needs	It's about pedagogy and didactics
	Connection to the County Council	The County Council as a Mediator	It's about being part of a hierarchical system	It's about larger contexts
	Relation to Higher Education	Higher education is a supplement	It's about concrete, practical updates	Higher education can be a development partner
Interpretation of YFL as Knowledge Sharing	Effect of Continued Education and Training Here and Now	It's a question of updating	It's a question of tools for problem-solving	Shared experiences and language create bridges for collaboration
	How Knowledge Transfer is Believed to Occur	Knowledge sharing happens naturally through 'contagion'	Knowledge sharing can also happen through formal structures	Knowledge sharing through team-building around the students
	View on Competence Development	The goal of competence development is to meet formal requirements	The goal of competence development is higher quality in subjects	The goal of competence development is the student's learning
Perception of the Connection Between Leadership and Collective Learning	What is Seen as the Learning Arena	External courses are the learning arena	The department and subject group are the learning arena	The workshop is the learning arena
	Who is the Learning Unit	Individuals are the learning unit	The school is the learning unit	Teams are the learning unit
	View on Collective Leadership	It's about functions and tasks	It's about developing roles and distribution of responsibilities	It's about the leadership group as a team

Management as operation

When the leadership groups are asked about recruitment to The Vocational Teacher Training Initiative Programme (YFL), a practice with a strong emphasis

on operation becomes apparent. Recruitment becomes a matter of interested teachers coming forward. They talk about being confident that everyone is informed, referring to the county's intranet and emails from the county administration. However, there are exceptions to voluntary recruitment: 'We had a redundancy situation, so we specifically encouraged those teachers to apply,' one leadership group explains (D, 2018). Beyond this, recruitment is described as 'a bit random' (D, 2018), based on who is interested and how many the school can send. 'We can't have too many, then we become vulnerable' (D, 2018). The challenge is to find substitute teachers: 'We have to manage the school day at home.' In reality, it works as described by two leadership groups: 'You know how it is with secondary schools and application numbers, redundancies, economic fluctuations in the industry...' (B, 2018). 'It's difficult to make the schedule fit together, we have to consider practicalities' (D, 2018).

According to this practice, the county primarily acts as an information disseminator and an extended arm of the local management. Communication is described as 'good and orderly' (B, 2018), the county is 'good at conveying information' (A, 2018) and 'answering questions' (B, 2018). At the same time, the amount of information is large, and it can 'be difficult to sort out' (D, 2018). 'You have to be alert because you have to keep up' (C, 2018). It can be 'challenging to navigate all the offerings, financing, substitute arrangements, and scholarship opportunities' (B, 2018). They are concerned that the content of YFL contributes to providing participants with professional updates on central topics in pedagogy and didactics. Relevant professional literature and research are highlighted as important. Leaders hope that participation in continuing education can lead to 'more realising that they actually need some input' (C, 2018). Some mention teachers who do not function well enough in the role of class leaders, and 'We have teachers who do not know what assessment for learning means' (A, 2019). These teachers thus violate current regulations, and in this leadership practice, it is hoped that continuing education offers will eventually correct this.

In this practice, there is an expression of belief that participants can function as resource persons in the teaching staff: 'I think it provides a very good learning effect for the rest of the staff when their own come and tell them, and not us in the management,' says one leadership group (A, 2019). Especially, they believe teachers can serve as good role models for each other: 'When they see good examples from other teachers. That's the way we must go, we must use the teachers' (A, 2019). According to this practice, it is argued that there will automatically be a natural transfer of knowledge: 'Teachers work closely together, they are integrated into each other's daily lives [...] of course, it trickles down, it is transferred from those who have educated themselves to those who have not..', and '...others pick up some good tips' (A, 2018). This happens

naturally when teachers share offices, collaborate on teaching in, for example, the same subject and the same student groups is one view: 'One can draw some of the effects from them being so close together' (B, 2018). 'The setups one teacher tests with the students, the other teacher necessarily gets part of' (C, 2018).

In this practice, there is a focus on individual teachers and addressing those who lack formal teaching competence. These '...craftsmen and those who come from industry [...] the first thing we talk to them about is competence development. It means setting requirements for them to take the education they lack' (D, 2018).

Competence development is understood as teachers participating in external courses, away from colleagues and students. This is also primarily the type of opportunity teachers ask for and expect leaders to facilitate: 'And regardless, in vocational subjects, we can't get away from the external thing. Just to take those for construction machinery. They travel to Germany every other year because it's Germany that makes the trucks and buses and tractors [...]. They want to go there' (D, 2018).

Here, it is primarily expected that the individual teacher 'has expanded their toolbox in relation to teaching, and [...] developed as teachers' (C, 2018). It is put this way: 'I have expectations that they do it in a better and more correct way than perhaps they did before. To promote learning for the students, of course' (A, 2018).

Leadership is primarily seen as functions following the formal, hierarchical structure of the school. Department heads are central, with responsibility for 'their' teachers and their tasks. A principal emphasises the hierarchical chain of command by saying that no teachers should come to his office without having spoken to the department head first (E, 2019). Department heads also talk about 'my teachers and your teachers,' says for example E (2018).

Leadership as plan and system

It is primarily the individual department head who makes the decision about who will participate in YFL. Principals also delegate the responsibility regarding participants' roles as resources within their own departments. Additionally, as A stated in 2018: 'It is the department heads who make plans for how they will work with and implement development work in their department.' Leadership group A showcases here the leadership practice of 'plan and system,' where the search for voluntary participation is further emphasised, but there is also reflection on the advantages of recruiting participants from the same department versus participants from different departments for the same further education. It '...can [...] be easier to spread knowledge when they are from the same department,' said C in 2018. Together, participants can serve as a resource within their own department. The advantage of choosing participants across

departments is to ‘...break down barriers between departments and make the thresholds lower’ (E, 2018). School D had an organic view of collaboration constellations that can emerge without the leadership needing to facilitate experience sharing through planning: ‘...but here we would get it for free, and hopefully it would provide something afterward’ (D, 2018). Following this practice, some leaders would emphasise prioritising younger teachers who are more likely to stay at the school for many years to come.

In this leadership practice, there is a desire for stronger guidance from the county level. One leadership group would have preferred clear guidelines on buyouts and financing: ‘It is unfortunate that there are so many models [...]. The county should handle this more’ (B, 2018). It is believed that offerings are nevertheless ‘controlled by the county, by what they have funds for [...] which teacher groups and competency areas they want to strengthen’ (B, 2018).

In the plan and system practice, emphasis is placed on YFL having a good connection between theory and practice and that this contributes to professional updates: ‘Continue with education programmes directed towards teachers’ daily lives, that they should try things out in practice, so it does not become very theoretical, but that it is both. I believe that is the way to go, that they experience the immediate benefit of the education’ (C, 2018). If the education is perceived as useful, this will lead to the spread of knowledge to the rest of the staff (D, 2018). Additionally, when participants must try something in their practice, these are ‘tools that are used [...]’. It is clear that the further education on Assessment for Learning has given these teachers a boost and push in the right direction’ (E, 2019). ‘And when they experience doing something well in a class, they take it to the next class. They want the students to experience that the assessment practice is consistent’ (C, 2019). When asked about how the leadership has used these teachers as resources within their own staff, it is argued that ‘knowledge sharing happens informally, so the leadership does not necessarily need to do anything’ (C, 2018). This statement is illustrative: ‘So far, we have not done much. We will see a bit over time, I think’ (B, 2018). Others say: ‘We are not necessarily good at such things [...] to pull those threads, to spread this to many more’ (C, 2019).

Knowledge is framed as tools individuals have learned outside the school. Transfer happens through informal sharing but within the same unit. The school leaders do reflect on how they can facilitate structures for knowledge sharing. Among other things, through common meetings and departmental meetings. However, ‘we have tight meeting schedules, which perhaps dampen [...], but it is something we are working on’ (C, 2018). The use of planning days and regular departmental meetings is highlighted as a potential by everyone. The challenge for most department heads is finding time for common meeting points for departments and teams: ‘It should have been scheduled a free hour when I could

organise a weekly meeting in the timetable. Then I could have worked more systematically with it' (D, 2019).

Many of the teachers in vocational education programmes have a strong subject focus and demand competency development within their own field: 'The vast majority wish for subject-specific courses [...] Electricians want courses in electrical subjects, mechanics want mechanical courses' (C, 2018). 'That is, they do not think about the student; they think about the subject' (C, 2018). This is not a leadership practice but a practice among the teachers.

The individual department is perceived as the learning arena in this practice. Subject similarity, shared cultures, and student groups are highlighted as good starting points for knowledge sharing. Shared context is seen as a basis for relevant knowledge about their own subject and teaching practice: 'The English teacher must get to talk about their subject, and the Norwegian teacher the same way, etc. [...] Good discussions [...] close to the subject and the challenges they have in everyday life' (C, 2018).

In the plan and system practice, the collective appears stronger than in operational practice, although the experiences are not always good. All schools point to experiences with common meetings across departments. Here, 'everyone [...] hears the same thing' (C, 2019). However, this is only partially a functioning arena for knowledge sharing, partly because 'we have little time if we are to gather everyone in a large auditorium, we are so large and fragmented' (C, 2018), or because 'we are a mixed group [...] two cultural differences apply: The vocational part and the common subject part [...] and there are different cultures within all those subjects as well' (D, 2019). It is difficult to know how things are received and develop: 'It is not always successful to open for dialogue' (C, 2018). Leaders also have mixed experiences when it comes to the content of common gatherings and follow-up in the departments.

In management as operation, the dominant view is that responsibility and tasks follow the formal organisation, but within the system and plan, we also find examples of discussing tasks and the division of work across departments. One example is challenges related to many teachers wanting to participate in YFL. Another example is the use of employees' expertise across departments: 'how we shall have systematic exchanges and build a sharing culture across departments' (B, 2018). Here, competency development also becomes a question of organisational development.

Systemic leadership as leadership practice

The systemic practice views YFL as more than just replenishment and professional updating; it is also a good measure to strengthen competence in pedagogy and didactics: 'Vocational education has had a strong focus on the subject and pedagogy is just some thing [...] In other words, they [the teachers]

do not think of the student, they think of the subject' (D, 2018). Especially the need for competence in classroom management and assessment for learning is highlighted: 'It is good that such offers are being established' (A, 2018). Strengthening competencies in pedagogy and didactics through participation in YFL also provides value beyond the competence of individual teachers (E, 2019). The focus on pedagogy and didactics is relevant to everyone and can create professional communities across subject departments.

Many mention that they see a connection between the content of further education and the school's development plan. The offers through YFL are interpreted as contributions towards achieving goals: 'We had three themes that the student survey showed we were not very good at. And then [...] YFL fit so well' (D, 2018). Everyone wants to become better at driving development: 'It is something we are working on to improve,' says, for example, A (2018). Practice-oriented educations with trying out tools in one's own practice and linked to competence development in the workplace are believed to be the right way forward, and it is highlighted that colleagues can be partners and support schools' development work. How, however, should one proceed? 'We have a goal of starting with colleague visits [...] but there is a lot of resistance [...] so sometimes we are a bit unsure, a bit unsure of how we can proceed in the smartest possible way, [...]. Good suggestions, we could perhaps benefit from' (D, 2018). It is mentioned that the university college could be more physically present in the development work: 'Preferably [...] to provide guidance' (E, 2018). Action research is also mentioned in this context.

In this leadership practice, shared experience is used as a possible explanation for the enthusiasm and engagement of those who have participated in YFL. A school leader says: 'I have not experienced it before, in that way. This has grown as a result of further education' (C, 2019). The engagement is shown, among other things, through initiatives for collaboration across the subjects and teams. The start of reading circles is another example. Leaders point out that participants develop a shared professional language that builds bridges for collaboration. To several who over time have the opportunity to participate in the same further education 'several teachers share a common professional language [...] In the long run, the development of a common language will give an organisational effect' (E, 2018).

The systemic leadership practice highlights knowledge-sharing through teams as a good alternative to large common meetings. This is particularly true for one of the schools, where it is emphasised that in the teams, which are smaller units where teachers work closely, those who have participated in YFL find a natural arena for sharing knowledge: '...there is more room for pedagogical discussions and knowledge-sharing' (E, 2018). 'Sharing of knowledge, this happens in the work in the teams with a focus on the student's learning [...] I spend a lot of time

assembling good teams,' says E (2019). Thus, in this practice, the group level is highlighted as the place for knowledge-sharing.

While many teachers want and expect offers for competence development within their field, the systemic leadership practice sees the need for competence development related to pedagogy and didactics: 'One of the tasks I spend a fair amount of time on is talking about [...] that they should transition to a new profession called teacher. That is, pedagogue' (C, 2018). This practice ties the need for competence development to: '...the individual student and adapting the teaching to the student's conditions' (E, 2018). This leadership group also emphasises that teaching should lead to 'students learning to learn, so we can prepare them for the future.'

While the other two practices highlight the individual and the school as learning arenas, the systemic practice also highlights the workshop, both in physical and abstract terms. Primarily the workshop is described as a physical classroom where students get practical training, often through interdisciplinary exercises. In this arena, teachers collaborate on teaching: 'They are working on a project in the workshop, and then one teacher can go out, and another can come in [...]. You know that overlap there. They talk about it together, they evaluate together [...] of course they discuss in the backroom' (A, 2019). The workshop is described as a place: 'where learning grows from the student and the tasks' (B, 2018). 'Workshop' is also associated with leaders' experiences related to joint projects across subjects. This requires cooperation on concrete problem-solving among students and teachers across programme subjects and subject areas. This stimulates teams of teachers and students to shared learning: 'A common methodology is developed with interaction between different subject and knowledge areas [...] subjects are used as tools in the process' (E, 2018). If the school lacks the competence to solve the tasks, external expertise is brought into the workshop and included in the context where the knowledge is to be used and developed. 'The workshop' thus becomes a metaphor for the workplace in this leadership practice.

In this practice, assembling teams around a group of students is described as a good approach to creating learning units. By planning the timetable, a close collaboration in teams is facilitated, and '...it is a way of leading' (E, 2019). 'We must work to create good teams [...] We want to reduce the number of teachers around the students' (E, 2018). This is done by assembling teams of core teachers who will have all the teaching directed towards the student group. The team takes collective responsibility, says E (2018). Tasks are solved in the team by teachers collaborating on facilitating students' learning. One of the informants has an important reflection here: 'There are two ways to organise the school, either around subjects or around students. The academic subject is important, but it is not the most important. The most important is the social aspect around the

student, collaboration with parents and colleagues' (E, 2019). When teachers have more teaching hours in the same student groups, on the same team, this will also affect the teacher: 'intuitively, one puts more effort into creating a good learning environment, also for oneself [...] teams can function as good working and learning communities' (E, 2018).

Generally, there is a reflection among the informants that too much leadership time is spent on operation. For example: 'There is too little focus on pedagogy in the school leadership of the upper secondary school, at least in our school' (E, 2019). Nevertheless, we find some examples of a systemic practice where there is reflection on leaders as a team, exercising collective leadership: 'We are in a process where there is a dynamic in the leadership group. We try to find the essence in some things [...] We can talk about values, [...], so we need to talk about what should be common for us' (E, 2018). This requires 'hard work over time [...] and there is no quick-fix' (E, 2018). One of the leadership groups has good experiences with participating in the same further education as their teachers: 'We have just started on Assessment for Learning for leaders [...] It helps build the school's capacity for change' (A, 2019). This is about the development of leaders needing to be in sync with the competence development of teachers.

Three parallel leadership practices affect knowledge sharing

As stated in the introduction, Sekkingstad and Glosvik (2022) previously identified three parallel leadership practices that organise this text. By using these as lenses to reinterpret the same data material, the impression of parallel leadership practices is reinforced. Short-term operational issues dominate the agenda in 'leadership as operation.' 'Leadership through system and plan' is more comprehensive, with the school organisation becoming more apparent. Sekkingstad and Glosvik (2022) referred to the third leadership practice as 'systemic' because it emerged from reflections on interconnections. This is a practice that views didactics and students' learning needs as the central turning point for school leadership. In a pointed way, the first leadership practice places the teacher at the center, the second the school as an organisation, and the third the students' learning. We will elaborate on this.

Can we, in light of these practices, discuss whether upper secondary schools can be learning organisations? Pedler et al. (1997) have discussed this in a way that can shed light on our findings. As stated in the introduction, the driving forces for learning and development are discussed by these authors in the form of leadership as survival, leadership as adaptation, and sustainable leadership. The latter we in this study call 'systemic leadership' based on the empirical

material. We will discuss the findings in light of these concepts and thinking, while simultaneously answering the three sub-questions.

Leadership as operation – leadership as survival?

The first level, ‘survival,’ involves developing basic routines and processes that handle challenges as they arise. Pedler et al. (1997) call it firefighting-based learning (p. 97), and it seems to be what we have observed through ‘leadership as operation.’ The authors further develop this idea into what they call ‘attitudes’ toward learning, quality, and development. Attitude 1 in this context means doing things right, following procedures, systems, and established methods. Structures and overall methods are designed outside and above the leaders who try their best to live up to what is expected.

To survive YFL?

The first sub-question is to what extent varying leadership practices in upper secondary schools affect the interpretation of such development initiatives as YFL. The answer is yes, to a large extent. When YFL is on the agenda, with the requirement that three teachers from each school participate in the educational offerings, this is interpreted within ‘operation as leadership’ as a question of managing the teaching schedule, of surviving day-to-day operations. In situations with scarce teacher resources, it is about quality in teaching here and now. Absent teachers become a problem. Generally, participation otherwise becomes a question of the individual teacher’s motivation. Exceptions are related to surplus staff, where YFL is used as an emergency solution to postpone the loss of teaching staff. We see a clear alignment with Pedler et al.’s (1997) concept of ‘firefighting’ at this point. The county council organisation is perceived in light of this practice primarily as a provider of information about the educational offers, and it is expected that the teachers themselves stay informed about the offers through established communication channels. Within the practice of leadership as operation, external educational offerings are referred to as ‘refill,’ and it is reasonable to interpret this as a perspective on knowledge where the individual teacher’s basic education needs updating in relation to new literature and research. ‘Knowledge development’ becomes an individual question related to existing subject and knowledge structures. Again, this aligns with the notion of attitude 1, and in leadership as operation, existing knowledge, organisational, or power structures are not questioned. The focus is on surviving and adhering to what comes from outside.

Facilitating learning of minimum standards?

The second sub-question was whether variations in leadership practices affect the facilitation of knowledge sharing. Within the practice of ‘leadership as

operation,' the offers in YFL are linked to an understanding of knowledge as something 'you fill up' in the teachers, or that teachers are 'updated.' The goal of competence development is to meet formal requirements for teachers coming from industry. Again, we see alignment with Pedler et al. (1997). Standards for quality are something that comes from outside, and leadership as operation will be about meeting these. To the extent that there is a view on knowledge sharing in leadership as operation, it is seen as an idea of natural contagion, a kind of more or less conscious perception of socialisation and copying as the main learning mechanisms in upper secondary education. These are fundamental processes in social systems, and in line with what Pedler et al. (1997) call the first level of learning in organisations.

Managing established knowledge?

The third sub-question dealt with how the leadership groups perceived the relationship between leadership and collective learning. Within 'leadership as operation,' individuals appear as the most important learning unit. It is the individual teacher who acquires knowledge – gets 'refill' – through external courses. It is the courses outside the organisation that are the learning arena. In line with Pedler et al. (1997), leadership in this practice is linked to the operational responsibility for units, functions, and tasks according to the organisational structure. The link between leadership and collective learning becomes a question of the distribution of responsibility within formal structures and whether these provide individuals in the organisation with access to relevant updates in light of what they already know. Pedler et al. (1997) do not explicitly discuss the latter, but what they call attitude 1 involves precisely the management of the established.

Leadership as plan and system – to improve things?

The second level Pedler et al. (1997) call adaptation, or that organisations continuously adapt their routines, knowledge, and actions in light of how they interpret changes in their environment. Attitude 2 they call 'making things better.' Here, leaders are concerned with learning and training because it is the way to continuously improve their own units. In the practice 'plan and system,' such a broader perspective on change and learning becomes evident.

Concrete and practical improvement?

In this practice, participation in YFL was both a question of individual motivation and organisational needs, consistent with the idea of improvement. The ideal participants are younger teachers whom the school can count on for many years. We get a picture of the school as part of a larger, county-level hierarchy, where top-down control is accepted and sought after. Knowledge from outside, through

YFL, is considered good when it is 'concrete' and 'practical,' or according to Pedler et al. (1997), making things better. This must be understood in an organisational context: YFL and other offerings from higher education are seen as possible tools for solving academic challenges in schools.

Seeking systems for improvement?

At level 2, Pedler et al. (1997) state that the focus is directed towards challenges from outside, and new knowledge is then seen as measures for potential improvement. Within the practice 'plan and system,' academic offerings like YFL are seen precisely as access to new tools for problem-solving. This should be understood as teachers acquiring new knowledge, also linked to an understanding that the goal of competence development is about higher quality in the school's subject areas. Within the practice, we also see, consistent with attitude 2, ambitions to make schools arenas for knowledge sharing. Active leadership of knowledge transfer can be part of the practice.

Is knowledge sharing something leaders actively do?

The third sub-question dealt with the relationship between leadership practices and the view on collective learning. The practice 'plan and system' appears to deal more with attempts at more active adaptation. Departments or subject groups are seen as learning arenas, and there is a belief that facilitating the use of knowledge in this context is central. As we mentioned above, efforts are made to make the school a place for knowledge sharing. Although the initiatives are not always perceived as successful, it makes the school more clearly the learning unit, or rather the unit that is the focus of active leadership practice. The practice is also characterised by formal functions and tasks, but consistent with attitude 2, also discussions about role development and changes in the distribution of responsibility. Competence development is linked to organisational development in this practice. The organisation is attempted to be adapted to new knowledge.

Systemic leadership

When Pedler et al. (1997) use the term 'sustainable,' it means that organisations create their own reality through symbiotic relationships with the environment. They are actively acting, interpreting, and creating. This is recognised in the practice we call 'systemic.' The authors speak about leadership attitude 3, 'doing better things together.' This attitude involves a focus on partnerships, collaboration, customer focus, and/or users. This is consistent with the observation of a practice where students' learning needs become the focus of the upper secondary school's attention.

Students focus as shared value in a school community?

Within 'systemic leadership,' the sub-question about interpreting YFL as a development initiative is consistent with leadership attitude 3, linked to students, pedagogical and didactical challenges. Student focus can unite schools across subject and departmental lines, or lay the foundation for common visions, a term Pedler et al. (1997) also use. The relationship with the county municipality is also characterised by a more overall coherence, where the offers are seen in light of what Pedler et al. (1997) call a broader dialogue. In our context, we see that both student surveys and development plans are part of such thinking, which also influences the attitude towards higher education. YFL offers are part of an understanding of, and a desire for, higher education as a partner in the development of the school. 'Knowledge' is something more than the individuals 'knowing' something, or possessing new 'tools.' It approaches knowledge as something created in interplay between higher education, teachers, and students.

A leadership practice for symbiotic knowledge sharing?

The practice 'systemic leadership' viewed YFL as an initiative where participants gain shared experiences and develop a common language that creates bridges for cooperation between units and subjects. This was linked to a perception that the goal of competency enhancement is students' learning, not just a renewal of teachers' subject knowledge. This is a way of thinking that actually only characterised two leadership groups, but there the student perspective was clear. Teachers should see themselves as teachers, not subject specialists. In this practice, teambuilding around students was also highlighted as the means to knowledge sharing.

Leaders as facilitators for teambuilding?

The practice 'systemic leadership' identified 'the workshop' as a learning arena, both in a concrete and an abstract sense. Here it was pointed to the reality-based activity characteristic of vocational education and how external knowledge had to be applied there where students and teachers gathered around concrete projects and problem-solving. The practice also emphasises teams as the learning unit. Teams represent the group level in organisations, as an alternative to individuals and the formal organisation. Reflections about the leadership group as a team can be identified, and that leaders in vocational education can develop in the execution of their roles in practice. The link between leadership and collective learning runs through dynamic group processes at both leadership and team levels, not just through the teachers or the formal school organisation. Pedler et al. (1997) mention that attempts at collective responsibility building can be a hallmark of attitude 3.

Pedler et al. (1997) say that the three leadership attitudes survival, adaptation, and sustainable are intertwined. We call sustainable 'systemic,' but only one of the leadership groups in the five upper secondary schools reports such a practice. The data is not unequivocal, and another leadership group may have had elements of such thinking. This still points to the likelihood that variation may be common.

Concluding discussion

The Vocational Teacher Training Initiative Programme (YFL) was based on the idea that workplace-based competence development has greater potential for school development than further education for individual teachers (Hargreaves & O'Connor, 2018; Helstad & Møller, 2013). Nonetheless, the requirement from The Directorate for Education and Training that at least three teachers from each school should participate in the same continued education (The Directorate for Education and Training, 2016, p. 3) disappeared quite quickly and was replaced in 2019 with the conventional focus on individual learning for each teacher (Glosvik & Sekkingstad, 2024, p. 43). This aligns with Fullan's point (2010) that individualistic strategies tend to dominate development measures in the school system.

Many studies emphasise the crucial role of principals being closely involved with their staff when developing the professional learning community at school (e.g., Aas & Vennebo, 2021; Sekkingstad et al., 2024). This study also shows that leadership practices in leadership groups can play a role. Sekkingstad and Glosvik (2022) and Glosvik and Sekkingstad (2024) write that systemic leadership practices allow for the work methods and mindsets that teachers acquire through further education and training to actually be used in a collective context. We have not used 'professional learning communities' as an analytical concept, but it has been pointed out that difficulties in building such learning communities in upper secondary schools can be related to both the size of the schools, departmental organisation, strong individual orientation among teachers (Aas & Vennebo, 2021; Rokkones, 2017), and weak traditions for collaboration (Huffman et al., 2016). This study shows that such factors can promote the dominant leadership practice known as 'management as operations.' Nevertheless, we saw that one leadership team had developed a mindset where 'workshop,' 'teacher team,' 'functional project,' and 'leadership teams as teams' appeared as an infrastructure for learning, which Senge (2006, p. 322) calls it.

Sølvik and Roland (2022) argue that facilitating collective learning is linked to systems thinking and sensitivity to the school context. The principal has a direct influence on collaborative teacher teams, and the teacher team has a direct impact on what happens in the classroom (DuFour & Marzano, 2011, p. 54–55). When

we observe school leaders talking about investing time and effort in assembling good teams for problem-solving around tasks and students, they act as what Pedler et al. (1997, p. 99) call 'leadership midwives,' facilitating workplace-based learning. Hargreaves and Fullan (2012) emphasise that leaders can support processes that clarify content, roles, and goals for collaboration among teachers. They also highlight that structural support through the facilitation of meeting time and group composition is important. Such thinking was observed within the practice called 'management as a plan and system.'

An infrastructure for learning in vocational education will consist of productive links to external knowledge environments, but it does not necessarily need to be limited to higher education. A variety of arenas or contexts promoting the development and use of knowledge surrounding student learning can be envisioned. This is one of the main messages when Paulsen (2019) writes about strategic school leadership, where collaborative leadership is presented as important. Paulsen believes that middle management in vocational education will be essential, but a comprehensive learning community that promotes student learning requires collaboration between both the principal, department heads, subject leaders, vocational teachers, and various parties in the workforce. Perhaps what Paulsen calls strategic, collaborative school leadership is the same as what we refer to as a 'systemic leadership practice.' He also describes vocational education as an extreme variant of a loosely coupled system (2019, p. 105). This reference to Weick's classic text (1976) leads us, like Paulsen (2019) and Sølviik and Roland (2022), to point out that systems thinking can contribute to understanding how close ties between external knowledge enterprises, companies, teams, and workgroups constitute the infrastructure for learning in upper secondary schools.

Conclusion

The research question in this study is how varying leadership practices can influence knowledge sharing in vocational education. We have identified three distinct practices: 'leadership as operations,' focusing on the teacher, 'leadership as a plan and system,' centered on the school as an organisation, and 'systemic leadership,' focusing on student learning.

The main findings are that the three leadership practices significantly influenced the interpretation of the YFL development initiative, which in 'operations' became a matter of the teaching schedule here and now. External education offerings became 'refills,' and knowledge development was an individual matter related to existing discipline and knowledge structures. The goal of education was to meet formal requirements for the teaching staff. In 'leadership as operations,' knowledge sharing appears as a natural 'transmission'

between individuals, with each teacher acquiring knowledge through training outside their organisation as the learning arena. The relationship between leadership and collective learning is a matter of responsibility distribution within formal structures.

In 'leadership as plan and system,' external knowledge is considered good when it is 'concrete' and 'useful.' Offers from higher education are perceived as possible tools for addressing academic challenges. The goal of competence development is higher quality within the school's academic areas, with the ambition to make schools arenas for knowledge sharing through organisational leadership. Competence development is linked to organisational development in this practice, with the organisation being adapted to new knowledge.

In 'systemic leadership,' students' learning needs and pedagogical and didactic challenges take centre stage. A student focus can unite schools across discipline and departmental boundaries. YFL offerings are part of an understanding and a desire for higher education to be a cooperative partner in school development. 'Knowledge' is more than individual proficiency or new 'tools.' YFL was about shared experiences and common language creating bridges for cooperation between units and disciplines. The aim of competence enhancement is student learning, not just updating the teachers' subject knowledge. Team building around students is highlighted as the means for knowledge sharing, identifying the 'workshop' as a learning arena in both concrete and abstract senses. The link between leadership and collective learning goes through group processes at both the leadership and team levels, not just via teachers or the formal school organisation.

The first practice dominates in the upper secondary schools included in this study, while the third, 'systemic leadership,' was clearly visible only in one school, although elements were noticeable in another. Despite this, the study shows how conscious organisation of further education and training for teachers can stimulate development work in upper secondary schools, but collective learning is also influenced by leadership practice at each individual school. A conclusion is that practice is something not primarily tied to the individual but to the group level. However, we cannot conclude from this study what hampers and promotes one leadership practice over another, but this appears as a clear theme for future research.

Notes on contributors

Øyvind Glosvik is a Professor at the department of Pedagogy, Religion and Social Studies, Faculty of Education, Arts and Sports, Western Norway University of Applied Sciences, Campus Sogndal. His research interests are school leadership and learning in organisations.

Dorteia Sekkingstad is an Associate Professor at the department of Pedagogy, Religion and Social Studies, Faculty of Education, Arts and Sports, Western Norway University of Applied Sciences, Campus Sogndal. Her research interests are mainly in school leadership, mentoring and professional learning and development.

References

- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap: En litteraturgjennomgang [Professional learning communities: A literature review]. In M. Aas, & K. F. Vennebo (Eds.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* [Leadership of professional learning communities in school] (pp. 13–28). Fagbokforlaget.
- Boydell, T., Pedler, M., & Burgoyne, J. (2020). The Future of the learning organization. In *The Oxford handbook of the learning organization* (pp. 461–476). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.25>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* [Qualitative methods: A basic guide] (3rd ed.). Hans Reitzel.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: En kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* [Personnel management as hybrid practices: A qualitative and interpretive shadow study of educational leaders in Kindergarten] (Doktorgradsavhandling ved NTNU, 2016:143) [Doctoral dissertation, NTNU, Norwegian University of Science and Technology].
- Denzin, N. (1989). Interpretive biography. In *Interpretive biography*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen* [Professional Development in Schools]. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform* (1st ed.). Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781452219554>
- Gadamer, H.-G. (2007) *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* [Truth and method: Fundamentals of a philosophical hermeneutics]. Academica.
- Glosvik, Ø., & Sekkingstad, D. (2024). Examination as knowledge development: A case study from vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(3), 27–49.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2414327>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Helstad, K., & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: Risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245–262.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761353>

- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press u.a.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townsend, & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 635–652). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_36
- Huffman, J. B., Oliver, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global contextualization of the professional learning community process: Transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and practice*, 19(3), 327–351. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Vol. 4, pp. 545–561). Sage.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet: Strategi for fremtidens fagarbeidere* [Vocational teacher training initiative programme: Strategy for future skilled workers].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 [Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. Established as regulation by royal decree. The curriculum framework for the Knowledge Promotion Reform 2020]. <http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* [The qualitative research interview]. Gyldendal akademisk.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers,
- Morud, E. B., & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet [Sharing of knowledge and skills is not given for participants in the Vocational teacher training initiative programme] *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 129–144. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* [Strategic school leadership] (1st ed.). Fagbokforlaget.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development* (2nd ed). McGraw-Hill.

- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (2019). Learning company: The learning organization according to Pedler, Burgoyne, and Boydell. In A. R. Örtengren (Ed.), *The Oxford handbook of the learning organization* (pp. 87–104). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.24>
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens E. J., Normann, A., & Strømme, A. (Eds.). (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren* [Lower secondary level in development: A gift of opportunities for the school and education sector]. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Hansen, O., & Sjøbu, A. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap* [Professional learning communities]. Gyldendal akademisk.
- Rekdahl, M. C., & Paulsen, J. M. (2023). Organisatoriske særtrekk i samordningen mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen: Empirisk belysning gjennom en norsk casestudie [Organisational characteristics in the coordination between school and work life in vocational training: Empirical illumination through a Norwegian case study]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(1), 54–79. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2313154>
- Repstad, P. (2002). De nære ting: Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner [The near things: On educating, building, and researching professions]. In B. Nylehn, & A. M. Støkken (Eds.), *De profesjonelle* [The professionals] (pp. 199–214). Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* [Student-centered school leadership]. Cappelen Damm Akademisk.
- Rokkones, K. (2017). Kompetanseutvikling på yrkesfag [Competence development in vocational education]. In M. B. Postholm (Ed.), *Kunnskap for en bedre skole: Etter- og videreutdanning som strategi* [Knowledge for a better school: Continuing and further education as a strategy] (pp. 121–144). Fagbokforlaget.
- Sekkingstad, D., & Glosvik, Ø. (2022). «Drift stel tida vår»: Skuleleiarar sine erfaringar med å leie berekraftig kunnskapsforvaltning i vidaregåande skular [‘Operations steal our time’: School leaders’ experiences with leading sustainable knowledge management in upper secondary schools] In H. Hogset, J. Alteren, B. Jæger, & S. Straume (Eds.), *Bærekraft: Fjordantologien 2022* [Sustainability] (pp. 279–297). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215062938-2022>
- Sekkingstad, D., Morud, E. B., & Rokkones, K. E. (2024). Samarbeid for utvikling av kollektiv profesjonell læring [Collaboration for the development of collective professional learning]. In L. J. Halvøresen, F. O. Båtevik, H. S. Løvoll, & R. Stokken (Eds.), *Samarbeid: Fjordantologien 2024* [Collaboration] (pp. 206–226). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215071800-24-11>

- Sekkingstad, D., & Syse, I. (2019). «Spør oss, vi vil bidra»: Lærarar som lokomotiv for å fremje skuleutvikling – ein mogleg modell [‘Ask us, we want to contribute’: Teachers as engines for promoting school development – A possible model]. In Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nasset, & P. Rice (Eds.), *Modeller: Fjordantologien 2019* [Models] (pp. 437–455). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-21>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. and updated) (pp. XVIII, 445). Currency/Doubleday.
- Sølvik, R. M., & Roland, P. (2022). Teachers’ and principals’ diverse experiences expand the understanding of how to lead collective professional learning among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 28(3), 486–509. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021295>
- Tengblad, S. (2012). Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. In S. Tengblad (Ed.), *The work of managers: Towards a practice theory of management*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199639724.003.0018>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* [Systematics and empathy: An introduction to qualitative methods] (5th ed.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* [Qualitative research methods in practice] (4th ed.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (13.10.2016). *Kunngjøring av oppdrag – kombinerte etter – og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere (piloter)* [Announcement of assignment – combined continuing and further education programmes for vocational teachers (pilot projects)]. Avdeling for fag- og yrkesopplæring.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* [Fieldwork in one’s own culture] (revised ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>



Not willing to participate in society? Vocational students' perspectives on citizenship education

Eva Knekta, Christina Ottander, Katarina Kärnebro,
Kristina Ledman & Torbjörn Lindmark

Umeå University, Sweden

(eva.knekta@umu.se)

Abstract

Contrary to curricular objectives, vocational education and training programmes in Sweden and elsewhere do not appear to foster all students' willingness and abilities to participate actively in society. Furthermore, previous research into students' perspectives on such education is both limited and inconclusive. The aim of this study is to add to current knowledge about Swedish vocational students' perspectives on education for active participation in society and their expectations of such participation in the future. The study was a part of a joint research and development project, focused on developing citizenship education in the subject areas of history, religious education, science studies, and social studies in Sweden. A questionnaire about the perceived importance of citizenship education and expected future participation in society was distributed to all students in grade three of all vocational programmes in one Swedish municipality (n = 140). Most participants favoured citizenship education, but their expectations of future participation in society varied substantially, depending on the activity in question. Differences in views between students on different vocational programmes were minor. The results are discussed in relation to established types of citizens and action (individual, collective, direct, and indirect).

Keywords: citizenship education, civic engagement, students' perspectives, science education, social studies, history, religious education



Introduction

Current societal challenges such as the war in Europe, climate change, and the spread of fake news highlight the importance of preparing *all* students – regardless of age and choice of study – for their roles as democratic citizens by providing them with opportunities to develop willingness and abilities to participate actively in society. Several fields of research focus on education for active participation in society: it is for example central within research about citizenship education (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2022; Veugelers & de Groot, 2019; Westheimer, 2015) and education for sustainability (Mogensen & Schnack, 2010; Sass et al., 2020, 2021). Westheimer (2015) elaborate on what kind of citizen we need to support an effective democratic society. In his description of different kinds of citizens, he puts focus on the importance of citizens being responsible, helping others and paying taxes but also the importance of citizens that take an active part in organising community efforts and citizens that critically are assessing social, political, and economic structures, and exploring strategies for change. In the sustainability field, Sass et al. (2021) distinguish between direct and indirect ways in which citizens try to solve issues, and between individual and collective action. Educational philosophers such as Biesta and Bernstein have also shed light on education for active participation in society: Biesta (2020) specifically uses the function subjectification to problematise students' opportunities to meet the world as a subject and to transform themselves and society. Bernstein (2000) focuses on pedagogical rights, the right of all individuals to acquire the means for critical understanding and new possibilities, the right 'to be included socially, intellectually, culturally and personally' (p. xx), and the right to participate in 'procedures whereby order is constructed, maintained and changed' (p. xxi). Examples of abilities for active participation in society mentioned in these research fields include critical thinking, awareness of different perspectives, ability to reflect on different norms, ability to participate in diverse and changing contexts, and ability to take a stand. As we will show, there are indications that students on vocational education and training (VET) programmes do not always get opportunities to develop the willingness and abilities to participate actively in society.

In this study we explore VET students' perspectives on education for active participation in society and their own future participation in society, in one Swedish municipality. The study was part of a joint research and development project initiated by teachers in one municipality in Northern Sweden. During times when more people openly express undemocratic values, and fake news and conspiracy theories are spreading, these teachers felt the need to jointly develop education for active participation in society. A strong driving force for the

teachers initiating the project was a belief that teaching should be based on, or exploit, the students' perspectives.

Also, previous research points towards a need to better understand VET students' perspectives on education for active participation in society. In Nordic countries, as elsewhere, there are longstanding tensions between the multiple aims of VET which include preparing students for employment, mobility in labour markets, democratic citizenship, and higher education (Jørgensen, 2018; Michelsen & Stenstrøm, 2018; Olofsson & Panican, 2020). Several studies indicate that VET focuses on educating students for employability while democratic citizenship gets much less attention (Jørgensen, 2018; Nylund et al., 2017, 2020; Nylund & Rosvall, 2019; Sundberg & Wahlström, 2012). There is also a general discourse among politicians, school leaders, and teachers that vocational students have little motivation to learn and limited interest in theoretical studies (Olofsson & Panican, 2020; Kärnebro et al., 2025; Terning & Tsagalidis, 2020), and teachers engaged in vocational programmes have low expectations of their students (Johansson, 2009). However, there are few existing studies into vocational students' perspectives on education, either in general or for active participation in society specifically, and these do not unanimously confirm the notion that VET students are unmotivated (Högberg, 2011; Ledman, 2015; Rosvall, 2012; Savage et al., 2021). Negative preconceptions and low expectations of VET students combined with a focus on preparation for employment may result in VET students not getting the same opportunities to develop the willingness and abilities to participate actively in society as students on higher education preparatory programmes. Further, existing pre-conceptions that vocational students are uninterested may increase the risk of education researchers reproducing standard stereotypes and reinforcing bias (Brockmann, 2010; Rosvall, 2015). Thus, existing research might present an unfairly negative view of vocational students' views on education. In line with general motivational design principles (Linnenbrink-Garica et al., 2016), we argue that developing education that prepare VET students for active participation in society involves meeting their needs for both a sense of competence ('I can do this') and positive values and goals ('I want to do this'). To meet students' needs we need to know more about what they value and their perspectives on future participation.

The aim of this study is to add to current knowledge about Swedish vocational students' perspectives on education for active participation in society and their expectations of such participation in future (cf. Westheimer, 2015; Sass et al., 2021). Swedish VET programmes are heterogeneous in terms of gender and the labour market sectors they target, therefore differences in the views of students on different programmes were also analysed. The study focuses on the school subject areas of history, religious education, science studies, and social studies,

and builds on the results of a student questionnaire about their perceptions of education for active participation in society and their expected future participation in society. During the project, the Swedish term *medborgarbildning* was used for 'education for active participation in society' and we have chosen to translate this as *citizenship education* for the remainder of the article.

Vocational education and training in Sweden

After nine years in compulsory school, all young people in Sweden have the right to three years of upper secondary education (Swedish National Agency for Education, 2012) during which they can choose one of 18 national programmes (12 VET programmes and 6 higher education preparatory [HEP] programmes). At present, 30% of upper secondary school students in Sweden are enrolled on a VET programme (Swedish National Agency for Education, 2024). The VET programmes largely reflect gender divisions in the labour market, with students on care-oriented programmes being predominantly female, while students on production-oriented programmes are mostly male (Nylund et al., 2017). In addition to these two groups some programmes focus on work in the service sector and most of these programmes are more gender-balanced. All of the VET programmes offered in Sweden are listed in Table 1.

In Sweden, VET and HEP programmes follow the same overarching upper secondary school curriculum and were at the time of this study based around courses.¹ All students had mandatory courses in English, history, physical education and health, mathematics, science studies, religion, social studies, and Swedish or Swedish as a second language. Each programme also included further specific courses, some of which were elective. Since the autumn of 2023, all students obtain basic eligibility for higher education if they do not actively opt out of certain core courses. Our study primarily focusses on students' views in relation to mandatory courses in history, religious education, science studies, and social studies. In the VET programmes, these courses were worth 50 credits each, broadly corresponding to 50 hours of study, while in the HEP programmes the corresponding courses in history, science studies, and social studies were worth 100 credits.

Citizenship education within vocational education and training

Previous research in Scandinavia, England, and Germany has indicated that VET students have fewer opportunities to develop willingness and abilities to participate actively in society than students on HEP programmes (Hjelmér & Rosvall, 2017; Hoskins et al., 2016; Nylund et al., 2018; Savage et al., 2021). Nylund et al. (2017, 2020) showed that VET students encounter less academic

content that prepares them for exerting influence in society than HEP students do, particularly little that questions or encourages active engagement with the construction of social order. Also, policy documents on VET reflect a strong focus on socialisation into future professional roles. For example, in Dutch policy documents citizenship education in vocational programmes mainly focuses on socialising students into existing norms and values in society (Zuurmond et al., 2023). In Sweden and other Nordic countries, educational policy goals have, in recent decades, shifted from promoting active participation in society towards promoting competition and employability (Jørgensen, 2018; Sundberg & Wahlström, 2012). In Sweden, less time is being allocated to mandatory subjects in VET programmes and curricula have narrowed (Ledman, 2014; Nylund et al., 2017). It has even been argued that the objectives of vocational education and citizenship education are diametrically opposed (Brockmann, 2010; Olofsson & Panican, 2020; Sandersee, 2021).

This aligns with a wider view that education can either focus on a ‘vertical’ discourse (Bernstein, 2000), which highlights theoretical, formal, abstract knowledge and critical perspectives which enable students to become active and deliberative citizens, or a ‘horizontal’ discourse which emphasises everyday informal and contextual knowledge which enables students to become productive citizens (Bernstein, 2000; Olofsson & Panican, 2020).

Students’ attitudes towards citizenship education

As highlighted above, prevailing preconceptions and expectations of VET students tend to be negative in terms of theoretical studies in general and citizenship education in particular (Johansson, 2009; Olofsson & Panican, 2020; Terning & Tsagalidis, 2020). In an interview-based part of our project, school leaders expressed the belief that VET students need citizenship education but also seemed to feel that VET students generally have little interest in history, religious education, science studies, and social science, or lack the ability to assimilate knowledge in these subject areas (Kärnebro et al., 2025). Teachers who participated in the study shared this perception, at least to an extent (Kärnebro et al., 2025). Students at lower secondary school also seem to regard VET programmes as being for students with relatively low abilities for and interest in studying (Panican, 2020a).

Some studies focusing on VET students’ perspectives confirm this negative view of VET students’ perception of theoretical studies in general, and citizenship education specifically. VET students participating in a large-scale study in Germany reported significantly lower political interest, intent to vote, and behaviour linked to acquiring and sharing political information than students on academic programmes (Savage et al., 2021). Similarly, Hoskins et al. (2016) found that students entering VET in England had low political self-efficacy

and intentions to vote. Nordby (2019) found some indication that vocational students in Norway regard the education they encounter in science studies as irrelevant. Studies into VET students' perspectives in Sweden support such negative views. For example, Kärnebro (2013) and Rosvall (2012) found that undemocratic views are articulated by students on male-dominated VET programmes. Since Willis (1977), a recurring finding is that vocational students, particularly boys, resist the middle-class ideals of education, most clearly in mandatory theoretical subjects (see, e.g., Högberg, 2011). Persson (2012) also found that VET students tend to participate less in political activities than HEP students. However, research has also shown that Swedish VET students do value theoretical studies in general and specifically citizenship education. For example, Forsberg (2011) found that Swedish VET students engage in discussions and show interest in politics in social studies classes, and Ledman (2015) showed that VET students value knowledge that enables discussions about past, present, and future society. Studies have also revealed that students on the Swedish vehicle and transport programme want to learn about critical thinking and citizenship processes (Asplund, 2010), and regard their studies in Swedish, English, and mathematics as important (Rosvall, 2012). Moreover, students interviewed by Korp (2012) and Rosvall (2012) reported that the education they receive on VET programmes was too elementary. Such positive perspectives are supported by the most recent large-scale International Civic and Citizenship Education Study (ICCS; IEA, 2022) which found that Swedish 8-grade students have very good knowledge about citizenship, democracy, and societal issues, and express interest in political and societal issues and strong support for equal rights and opportunities. However, this does appear to vary by gender and socio-economic group (IEA, 2022). It is not clear whether or how such differences manifest when students choose their upper secondary study programmes. However, VET programmes are generally strongly gendered both in terms of the proportion of girls and boys choosing them and in preparing students for occupations that are male- or female-dominated (Panican, 2020b; Swedish National Agency for Education, 2024). Further, both historically and today, parents of vocational students often have lower educational backgrounds than parents of HEP students (Nilsson, 1981; Statistics Sweden, 2023).

In summary, although there is a growing body of research on vocational education and citizenship education, the evidence is conflicting and few studies focus on VET students' perspectives in Sweden. Such perspectives are vital to developing education that motivates students to participate actively in society.

Method

Context of the study

This study was part of a joint research and development project in which researchers and teachers collaboratively developed knowledge about, and for, citizenship education in Swedish VET programmes. The project is part of a national initiative commissioned by the Swedish government to develop collaboration models to conducting research that is relevant to schools by enabling professional learning communities within schools to initiate research, rather than just academic researchers (ULF agreement, 2025).

Our project was initiated by teachers involved in teaching history, religious education, science studies, and social studies at two Swedish upper secondary schools in one municipality in Northern Sweden. As these courses are worth only 50 credits, the teachers recognised a particularly urgent need to jointly identify ways to improve citizenship education for vocational students in these subjects: increased collaboration between these subjects could leave more time for in-depth discussion, critical reflections, perspective-taking, and learning through active engagement. Active participation in society is an explicit motive for including these subjects in the upper secondary school curriculum (Ledman, 2014). Our selection does not imply that these are the only subjects relevant to citizenship education. On the contrary, we believe that citizenship education should permeate all education and all subjects.

The teachers who initiated the project were driven by the belief that teaching should be based on students' interests and engagements. Since both teachers and researchers shared an interest in discovering more about students' perspectives on citizenship education, we developed a student questionnaire together. Students' responses to selected statements in this questionnaire are discussed in this article.

The project received ethical approval from The Swedish Ethical Review Authority (dnr 2020-01188).

Exploration of the meaning of citizenship education

One aim of the joint research and development project was to explore the meaning of citizenship education (*medborgarbildning* in Swedish). Hence, our use of the term citizenship education is not underpinned by theory but rather intended as a working concept to unpack and reconstruct during the project. We began the project with a relatively open understanding of citizenship education, encompassing all education that gives students opportunities to reflect on different norms and values, practice critical thinking and argumentation, develop awareness of different perspectives, and foster the ability to take a stand. This understanding drew largely on the Swedish upper secondary school

curriculum (Swedish National Agency for Education, 2011) and teachers' understanding of citizenship education expressed in the call for the project. Neither the Swedish upper secondary school curriculum nor the syllabuses for any of the four subjects (Swedish National Agency for Education, 2011) explicitly mention citizenship education. The curriculum does however emphasise that education should convey and embed respect for the fundamental democratic values that Swedish society is based upon. It further states that teaching should be permeated by democratic working methods and provide opportunities to develop students' willingness and abilities to take personal responsibility and participate actively in society.

During the first part of the project, citizenship education was discussed in groups of teachers and researchers. Teachers presented examples of citizenship education within their specific subjects and the four syllabuses were then analysed by the whole group (Swedish National Agency for Education, 2011). Examples of content and abilities relating to citizenship education that were identified in the syllabuses included: 'Ability to use knowledge of natural science to discuss, take positions, and formulate different options for action' (science studies syllabus), 'Groups' and individuals' identity, relationships, and social living conditions based on people being grouped based on categories that create both community and exclusion' (social science syllabus), 'Different perceptions of the relationship between religion and science in current social debate' (religious education syllabus), and 'Ability to search, review, interpret, and evaluate sources based on source-critical methods and present the results with varying forms of expression' (history syllabus).

The process of operationalising citizenship education for the questionnaire became an entry point for discussions about what citizenship education could mean. The discussion included elaboration of connections between citizenship education and the curriculum and syllabuses for the selected courses. The questionnaire was developed on the basis of these discussions and a questionnaire provided by the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS; IEA, 2016). The ICCS is an international study of 8th grade students' knowledge, attitudes, and engagement in civic issues. According to them:

Civic and citizenship education provides young people with the knowledge, understanding, and disposition that enables them to participate as citizens in society. It seeks to support emerging citizens by helping them understand and engage with society's principles and institutions, develop and exercise informed critical judgment, and learn about and appreciate citizens' rights and responsibilities (IEA, 2016, p. 1).

This definition of citizenship education aligned rather well with the overall discussion within the project group.

Questionnaire design

The aim of the questionnaire was to gather students' perspectives on citizenship education and engagement in society. Understanding which aspects students think are more and less important enables the teachers to adapt their teaching partly by addressing issues that students value, but also by explicitly problematising why issues students value less can be useful. To design the questionnaire, the researchers first presented a range of statements about citizenship, derived from the earlier discussions and ICCS questionnaire (IEA, 2016). Through discussion, this was narrowed down to 100 statements, this being the maximum number that teachers deemed likely to invite valid responses. Each statement was scored on a four-point Likert-type scale. The questionnaire was piloted with 40 students in the spring of 2020.

The statements in the final version of the questionnaire were divided into five main sections; (1) being a citizen, (2) the importance attributed by students to specific aspects of citizenship education, (3) current participation in society, (4) likelihood of future participation in society, and (5) attitudes towards citizenship. The questionnaire was divided into two parts (sections 1+2 and 3–5 respectively) which were distributed on different occasions. The results from sections 2 and 4 (involving 39 and 14 statements, respectively) were identified by the researchers and teachers to be the most interesting and relevant, and were thus selected for further analysis. The questionnaire was originally administered in Swedish. Tables 2 and 3 display the selected statements translated into English. Section 2 (the importance attributed by students to specific aspects of citizenship education) covered the abilities the respondents regarded as important to learn, the methods they believed teachers should use, and the content they regarded as important to learn. Most of the statements in our questionnaire relating to future participation, abilities, and methods were adapted from the ICCS questionnaire. These were selected based on alignment with the curriculum and syllabuses and the project group's earlier theoretical discussion about citizenship education. Most of the statements relating to content were based on the Swedish syllabuses for religious education, history, science studies, and social sciences.

Respondents

The questionnaire was distributed during the autumn of 2020 to all VET students in grade three in the municipality participating in the joint research and development project ($n = 162$). In total, 140 students (57 females, 82 males, 1 other) completed the first part of the questionnaire and 97 (41 females, 54 males, 2 other) completed the second part (Table 1).

Table 1. Titles of the VET programmes included in the study and associated groups based on gender and labour market sector. The final column shows the numbers of students responding to parts 1/2 of the questionnaire.

Programme^A	Group^B	Respondents
Child Recreation	1	21 / 1
Health Care	1	19 / 14
Restaurant and Food	2	2 / 7
Handicraft	2	9 / 8
Business and Administration	2	9 / 8
Construction	3	22 / 15
Heating, Ventilation and Sanitation Engineering	3	6 / 3
Vehicle Engineering	3	11 / 14
Electrical Engineering and Energy	3	31 / 23
Industrial	3	10 / 9

^A At the two schools included in this study 10 vocational programmes are available. Natural Resource Use and Hotel and Tourism are not available.

^B 1 = Caring programmes, 2 = Service programmes, 3 = Production programmes.

Analysis

As a first step we analysed the frequency distribution of students' responses to each statement in the questionnaire individually. The distribution of responses by students from each programme was also analysed, but there were too few students per programme to enable valid statistical between-programme comparisons. Thus, the programmes were grouped into three categories (Caring, Service, and Production), based on the gender distribution and targeted labour market sectors. The Kruskal-Wallis test was applied, with subsequent pairwise post-hoc tests, to analyse differences between responses from the three groups.

Next, the operationalisation of citizenship education and the results of the questionnaire were analysed using Westheimer's (2015) description of different types of citizens and the notions of direct vs indirect and individual vs collective action described by Sass et al. (2021). Addressing the question 'What kind of citizen do we need to support an effective democratic society?', Westheimer (2015, p. 38) identifies three types: personally responsible, participatory, and social justice-oriented. The personally responsible citizens act in the community by working, paying taxes, and helping others in need. The participatory citizens

are active members of community organisations and/or improvement efforts. They organise community efforts, know strategies for accomplishing collective tasks, and know how governmental agencies work. The social justice-oriented citizens critically assess social, political, and economic structures. They explore strategies for change that address root causes of the problem and seek out and address areas of injustice. According to Sass et al. (2021) direct action refers to individuals who directly contribute to attempts to solve issues, while indirect action involves persuading others to contribute. Individual action refers to behaviour directed towards a goal selected by the individual themselves, while collective action concerns voluntary action as a group directed towards a collectively chosen goal.

Results and discussion

Students' perspectives on the importance of citizenship education

Most of the vocational students surveyed had positive views of citizenship education in upper secondary school. Between 64% and 96% agreed or strongly agreed that it was important for upper secondary school education to foster the abilities, apply the methods, and include the contents highlighted in the questionnaire (Table 2). The general pattern was most students agreeing with the statements, and up to 40% strongly agreeing that the content, abilities, or methods mentioned are important (Figure 1, Table 2). Thus, the positive attitudes of Swedish 8th grade students towards citizenship, detected in the ICCS (IEA, 2016, 2022), are apparently retained by VET students in upper secondary school. The results also support the findings of previous studies that Swedish VET students are motivated. For example, an ethnographic study by Rosvall (2012) and a literature review by Asplund (2010) indicated that they are interested in studying Swedish, English, maths, critical thinking, and citizenship processes. In addition, interview-based studies by Ledman (2015) and Forsberg (2011) have shown that vocational students value the ability to express their views and listen to others and knowledge that enables them to engage in discussions about past, present, and future society. However, our results conflict with the more general discourse amongst politicians, school leaders, and teachers, that vocational students have little motivation to learn or interest in theoretical studies (Olofsson & Panican, 2020; Terning & Tsagalidis, 2020).

Although most students responded positively to most statements, they seemed to regard some abilities, methods, and contents as more important than others (Table 2). Many of the abilities and methods that most students agreed were important were described in general terms, for example, to learn to *use one's knowledge to act or suggest different ways of acting in a given situation or to not only*

learn ABOUT something, but also get to PRACTISE it (in each of these cases 95% agreed; Table 2). These statements could be interpreted as focusing on direct individual actions (Sass et al., 2021). Actions related to all three kinds of citizens fit into these general statements (Westheimer, 2015). More specific abilities associated with indirect and/or collective actions, such as the ability to *organise a group to achieve change* or *talk with other people about social issues*, were considered important by fewer students, but still a majority (74 and 64%, respectively). These actions are typical of participatory and social justice-oriented citizens (Westheimer, 2015). Generally, a large majority of the students recognised the importance of content relating to social studies (e.g., *how the economy works* and content *about human rights*, 95% agreed in each case). Fewer recognised the importance of content relating to history (e.g., *about how different groups lived in different times*, 82% agreed) and religious education (e.g., *about the relationship between religion and science*, 77% agreed). However, it should be noted that more than 89% of students regarded at least one topic within each subject as important.

Students' future participation in society

We observed much greater variation in students' responses to statements about the likelihood that they would participate in activities in society than in their responses to statements about what they considered important to learn in upper secondary school (Figure 1, Table 3). The activities mentioned can be categorised into three distinct groups.

The first is voting, which can be considered an indirect individual action. More than 91% of the students expressed beliefs (in responses to four statements) that they would vote in the future. These results are in line with findings by Persson (2012) that Swedish vocational students had relatively high intentions to vote. Compared with the 14-year-olds who participated in the ICCS study (Swedish National Agency for Education, 2023) a higher proportion of vocational student participants in our study expressed positive attitudes towards future voting. Our data do not reveal the reasons for this difference, but age may certainly be an important factor, as upper secondary students will be eligible to vote sooner than lower secondary students.

The second group of activities can be classified as making personal sacrifices for social justice or the environment. Depending on the intention of these actions they might be regarded as direct individual action and typical of the personal responsible citizen, but they could also constitute indirect action to put collective pressure on governments or industries to achieve change. Just over half of the students could envision making such sacrifices (according to responses to three statements). This is similar to the results from 14-year-olds in settings in both Sweden (IEA, 2022) and Cyprus (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

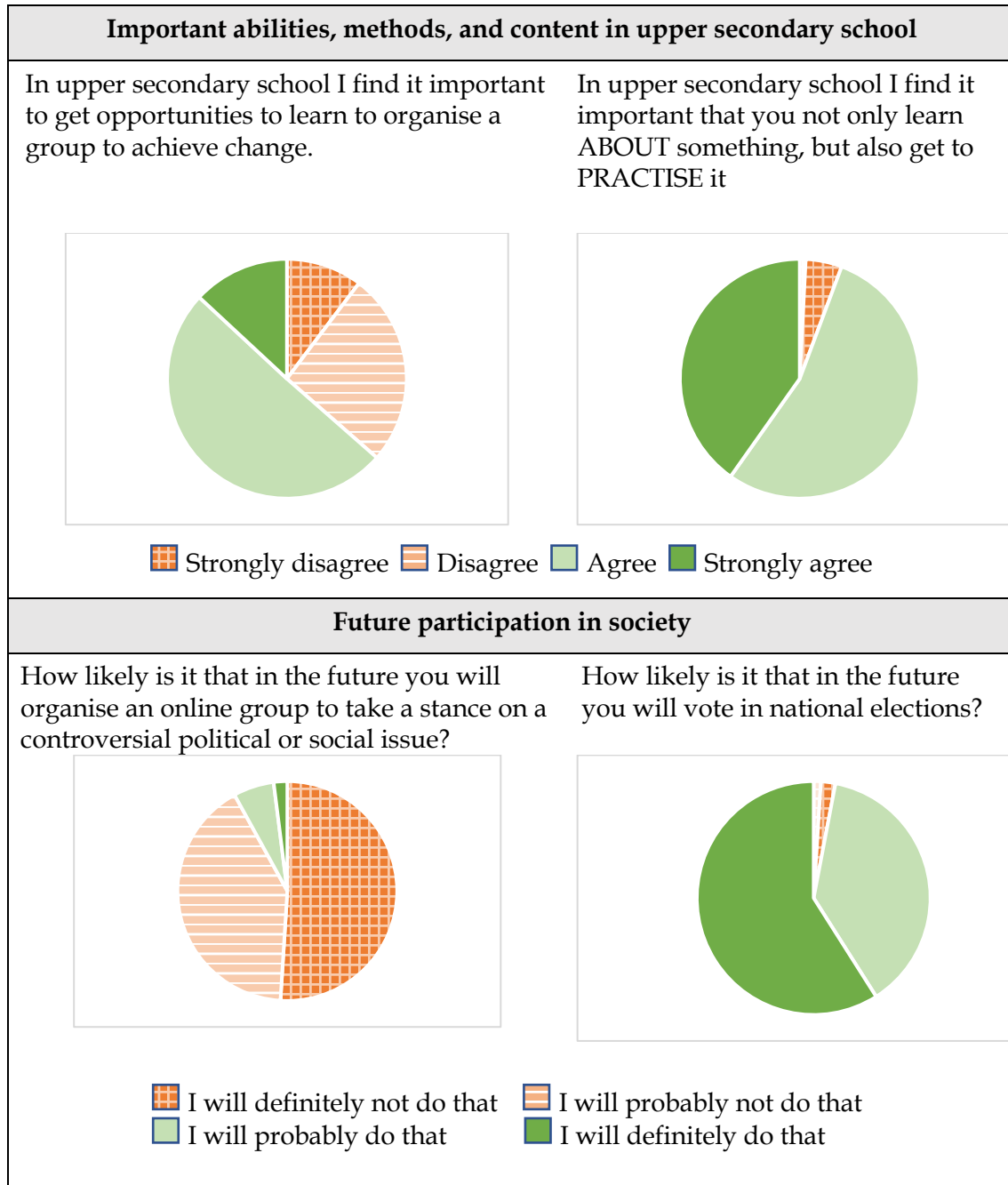


Figure 1. Distributions (%) of students' responses to the statements that elicited the highest frequencies of negative (left) and positive (right) responses relating to the abilities, methods, and content offered in upper secondary school and future participation in society.

Table 2. Distributions (%) of students' responses to all statements about what they consider it is important to learn in upper secondary school. Asterisks () indicate statements for which responses of students on production-oriented programmes differed significantly from those of students on caring and/or service programmes, according to the Kruskal-Wallis test ($p < .05$).*

		Strongly disagree (1)	Disagree (2)	Agree (3)	Strongly agree (4)	% Agree
Abilities. In upper secondary school I find it important to get opportunities to learn to:						
understand and respect the needs and actions of others	*	0	3	61	35	96
use one's knowledge to act		1	3	69	26	95
suggest different ways of acting in a given situation		2	4	66	29	95
manage conflicts		1	6	61	33	94
critically review information		3	4	65	28	93
be able to understand and discuss the opinions of others		2	6	66	27	93
counteract prejudices	*	2	7	60	32	92
question prevailing norms (e.g., how a girl or boy is expected to be)	*	6	10	55	29	84
take a personal stand on various societal issues		6	14	64	16	80
talk with other people about societal issues		8	18	59	15	74
follow debates on various societal issues (political, economic, social, or environmental)	*	9	18	59	13	72
organise a group to achieve change		9	26	51	13	64
Methods. In upper secondary school I find it important that:						
you not only learn ABOUT something, but also get to PRACTISE it		1	4	55	40	95
teachers present several sides of issues when explaining them in class		0	5	72	23	95
you get to reflect on various value-based issues (e.g. equality, cultural diversity, the value of nature)	*	3	3	69	25	94
you have influence over how you are taught	*	1	8	61	31	92

you get to meet people who have different opinions or experiences from yours	*	2	7	57	34	91
teachers encourage students to express their opinions	*	2	7	57	34	91
you get some education outside of school (for example in a forest, a museum, town hall, or company)		6	14	60	19	79
you get some education involving combinations of several teachers and subjects		6	17	53	23	76
Content. In upper secondary school I find it important to get opportunities to learn:						
how the economy works		1	5	53	42	95
about human rights		1	4	57	38	95
how social life in society works		1	6	66	27	93
about fair distribution of resources		4	4	67	26	92
how the legal system works		2	7	64	28	92
about how scientific methods can be used to understand various problems in society		3	6	69	22	91
about how various historical events have affected today's society		2	7	66	25	91
the role of media in society		3	7	63	27	90
solutions to different environmental problems		3	7	60	30	90
about environmental and climate issues		5	6	62	28	90
about people's identities (based on religion, gender, class, ethnicity, sexuality)		3	7	65	25	90
how your lifestyle affects the environment as well as your and others' health		4	9	56	32	88
about how history is used today to influence people		3	13	66	20	86
how the political system works		4	12	60	24	84
about different conceptions of life and religions		4	12	66	18	84
about various ethical and moral issues		4	14	65	19	84
about different historical time periods		4	14	64	18	82
about how different groups lived at different times		4	15	63	19	82
about the relationship between religion and science		6	17	56	21	77

The third group of activities are classified as actively expressing and discussing opinions on important societal issues, for example, organising a group to achieve change, following debates, questioning norms, and taking part in a peaceful rally. The items covering these aspects mostly relate to collective indirect action and are typical of participatory and social justice-oriented citizens. Fewer than 23% of the students indicated (in responses to seven statements) the belief that they would engage in these activities in the future (Table 3). A much lower proportion of vocational students expected to actively express and discuss their opinions on important societal issues than of the 14-year-olds who participated in the ICCS study (IEA, 2022). Previous studies have found that variation in attitudes towards citizenship education is linked to socioeconomic status and that students from vocational programmes and lower socioeconomic status are less socialised to actively participate in society than students in academic programmes (Kahne & Middaugh, 2008; Nylund & Rosvall, 2019; Swedish National Agency for Education, 2017, 2023). This may explain why fewer vocational students believed it was likely that they would actively express and discuss their opinions on important issues in the future compared to the 14-year-olds who participated in the ICCS study (IEA, 2022).

Differences in perceived importance and participation between students on different VET programmes

An initial descriptive analysis of responses showed that all programmes included some students who felt strongly positive or negative about citizenship education, but no single programme stood out as having many such students. However, a few students on every programme did not expect to engage in the activities mentioned, and did not recognise the importance of developing the abilities or learning the content highlighted or the teacher using the specified methods. In line with arguments by Rosvall (2015), the classroom culture could potentially be affected by these students, even though they are in minority, along in with the prevailing beliefs that vocational students are unmotivated and vocational training differs from citizenship education, as described for example by Olofsson and Panican (2020) and Sanderse (2021).

Our respondents included too few students from individual programmes to analyse between-programme differences in their views. We therefore decided to cluster them into three groups (designated Caring, Service, and Production programmes) before in-depth analysis of differences in their views on the perceived importance of citizenship education and expected societal participation. Initial descriptive analysis found only small differences (< 10 percentage points) between groups for most statements.

Table 3. Distributions (%) of students' responses to statements relating to their thoughts about future participation in society. Asterisks () indicate statements for which the responses of students on production programmes differed significantly from those of students on caring and service programmes, according to the Kruskal-Wallis test ($p < .05$).*

How likely is it that in the future you will:	I will definitely not do that	I will probably not do that	I will probably do that	I will definitely do that	% who probably or definitely will
	(1)	(2)	(3)	(4)	
vote in national elections	1	2	38	59	97
vote in local elections	1	7	49	43	92
vote in EU elections	1	9	43	48	91
get information about candidates before voting in an election	2	7	49	42	91
choose to buy certain products in support of social justice (e.g., fair trade products) *	8	23	50	19	69
talk with others about your views regarding societal issues	6	28	46	20	66
consciously make personal sacrifices for the sake of the environment *	13	26	42	19	61
join an organisation addressing societal issues (e.g., a political party or environmental organisation that does something to improve things for other individuals or society)	33	44	16	7	23
participate in an online campaign	38	39	18	5	23
take part in a peaceful march or rally	40	40	11	9	20
contact a politician	39	42	11	8	19
collect signatures for a petition	51	32	14	4	18
contribute to an online discussion forum about controversial social or political issues	46	42	7	5	12
organise an online group to take a stance on a controversial political or social issue	51	41	6	2	8

Figure 2 illustrates typical response patterns for items with notably large and small between-group differences. The smallest differences between programme groups in shares of students agreeing (1–14 percentage points difference) were

found for statements regarding content that students felt it was important to learn. Larger between-group variations were found for statements relating to methods, abilities, and participation (ranges: 0–19, 0–33, and 1–52 percentage points, respectively). In general, smaller proportions of students in the male-dominated production programme group indicated positive views about citizenship education and participation than in the other two groups. This pattern echoes gendered differences that have been identified by previous studies (Högberg, 2011; Swedish National Agency for Education, 2023). For eight of the 39 statements relating to the importance of specific aspects of citizenship education we found significant differences in responses between students on production-oriented programmes and those on caring and/or service programmes (Kruskal-Wallis test, $p < .05$; Table 2). These statements largely concerned abilities that can be considered particularly important when working closely with other people, for example, questioning norms, encountering people with different opinions, and reflecting on values. While these abilities are essential in care and service professions, they are important for everyone in society. We also found significant differences in responses to two of the 14 statements about future participation between students on production-oriented programmes and those on caring or service programmes (Kruskal-Wallis test, $p < .05$; Table 3). These statements concerned making personal sacrifices for social justice or the environment. More students on the male-dominated production programmes responded negatively to these statements (Table 3).

Methodological considerations

This study was part of a joint research and development project and focuses on final year VET students in two upper secondary schools in one municipality. Although the respondents do represent students on diverse VET programmes, we cannot claim that the results are generalisable to all vocational students in other countries, or even Sweden. Nonetheless, our results contribute to the broader discussion on VET students' perspectives on citizenship education. For the teachers involved in the project, gaining knowledge about students' perspectives was particularly important, as they were convinced that any teaching they develop must be based on students' views.

The development of the questionnaire was a joint endeavour by the group of teachers and researchers. We wanted to include a broad set of statements aligning the four subjects' syllabuses while keeping the length of the questionnaire reasonable. Questions about how we operationalised citizenship education – encompassing what was included and excluded – surfaced repeatedly, both within the project group and when presenting our results to other researchers and teachers. One discussion highlighted that only a few statements clearly related to what Westheimer (2015) describes as the personally responsible citizen.

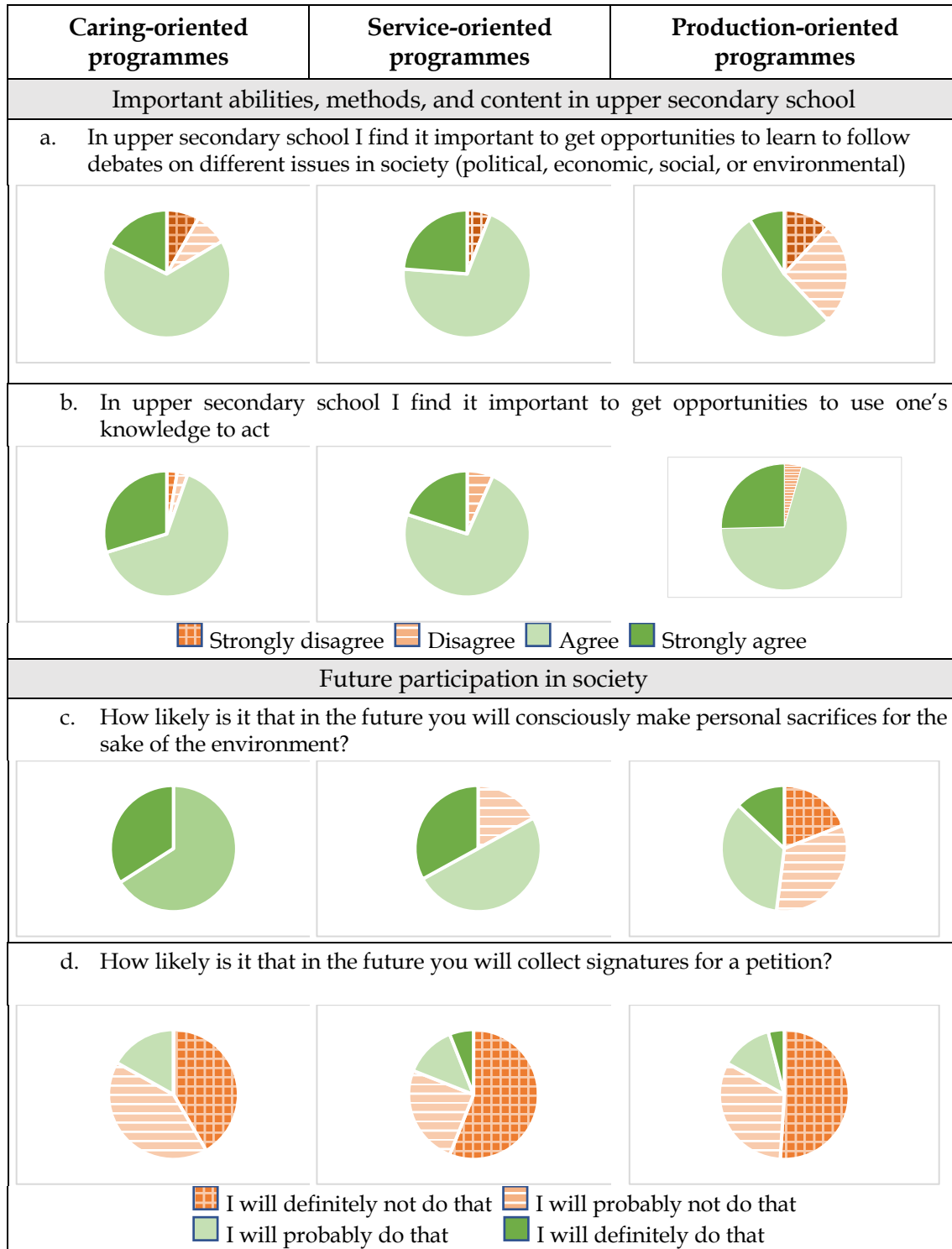


Figure 2. Illustration of response pattern (frequency distribution) to statement with large (a and c) and small (b and d) differences between the three programme groups.

Such a citizen acts responsibly in the community by working, paying taxes, helping others in need, and taking other direct individual actions. Teachers had several anecdotal stories about this kind of action, such as students helping neighbours with shovelling snow or buying groceries for elderly people during the pandemic. Most statements in the questionnaire instead related to indirect and collective actions that are typical of participatory and social justice-oriented citizens. No question related particularly to taking collective action in work life, for example joining a union and working together for change. This may have led us to underestimate VET students' anticipated level of participation in society. However, as Westheimer (2015) states, citizens who can and do take personal responsibility are important, but not sufficient, for a functioning democratic society. The latter also requires citizens who are active members of community organisations and know about strategies for accomplishing collective tasks (participatory citizens), and others who critically examine multiple perspectives and explore strategies for change that address causes of problems and areas of injustice (social justice-oriented citizens).

Conclusions and implications

We began this article by referring to Bernstein's (2000) description of citizenship education as a set of pedagogical rights that schools ought to provide for students. In this section we revisit our results by asking whether the schools have provided the VET students with sufficient education to develop willingness and abilities to participate in society. The answer is both yes and no: yes, in that most vocational students expressed positive views of citizenship education in upper secondary school, apparently finding citizenship education relevant and valuable, which is an important aspect of motivation to learn (Linnenbrink-Garica et al., 2016); and no, in that their expectations of future participation in societal activities varied strongly depending on the activity. Fewer students considered statements relating to indirect or collective action, or indicating participatory or social justice-oriented citizenship, to be important compared to statements relating to individual action and personal responsibility. Whether this is a result of students lacking opportunities to develop relevant competence or feeling less included in society, both of which are important to motivation (Linnenbrink-Garica et al., 2016), is beyond the scope of this study. For most aspects we found relatively small differences in responses between the three groups of vocational programmes. Where larger differences were detected, fewer students on the male-dominated production programmes indicated positive views about citizenship education and participation than the other two groups. However, it is important not to reproduce preconceptions of students as uninterested. The overarching result is that many VET students find citizenship

education important and, although not all VET students anticipate future participation in a broad spectrum of actions in society, their interest in the area creates opportunities for further development of teaching that includes strengthening students' ability to question and actively participate in societal and workplace development. Overall, the teachers in the project were both surprised and happy to see positive responses from a majority of the students and recognised that this did not correspond with how they sometimes talk about them in collegial situations. These results highlight the value of teachers scrutinising and actively questioning their own assumptions, and those of other colleagues and school leaders, about different groups of students.

As argued by others (Sanderse, 2021; Zuurmond et al., 2023), we believe that citizenship education within VET programmes requires further attention. The proportion of time allocated to general subjects in VET programmes has fallen (Ledman, 2014; Nylund et al., 2017) and their focus has shifted from cultivating autonomy, equality, and citizenship towards competition and employability (Jørgensen, 2018; Sundberg & Wahlström, 2012; Zuurmond et al., 2023). Accordingly, there seem to be urgent needs for VET to foster students' development not only as personally responsible citizens but also participatory and social justice-oriented citizens. Citizenship education should focus not only on socialisation (for example, internalising rules, traditions, and social norms) but also development of the self, critical thinking, and autonomy, and promote the ability to question the status quo in workplaces and elsewhere (Zuurmond et al., 2023). Vocational and citizenship education should not be seen as in opposition. Many of the statements in our questionnaire that relate to participatory and social justice-oriented citizenship, for example, the ability to organise a group to achieve change, questioning norms, taking a personal stand, and reflecting on different value-based issues, are also important in preparing for a vocation. It should be noted that citizenship can also be developed in vocational courses and in professional settings and is not only a responsibility for the four subjects included in this project. A deeper understanding of the perspectives identified in this study could be developed through further interview-based research and a larger-scale comparison of differences between students on VET and HEP programmes.

Endnote

¹ Since 2025 the programmes are instead based around subjects at different levels.

Funding details

The study was supported by the ULF Agreement: Education and Research in Collaboration between Academia and the School System, at Umeå School of Education, Umeå University.

Disclosure statement

The authors report there are no competing interests to declare.

Notes on contributors

Eva Knekta is an Associate Professor in Science Education at the Department of Science and Mathematics Education at Umeå University. She is a teacher educator and her research interest concerns science education with a specific interest in motivation, citizenship education, and sustainability.

Christina Ottander is a Professor in Science Education at the Department of Science and Mathematics Education at Umeå University. Her research interests concern science and sustainability teaching at different school forms – from preschool to upper secondary school. Many projects include research and development of practice and are in collaboration with teachers.

Katarina Kärnebro is an Associate Professor at the Department of Education at Umeå University and holds a PhD in Educational Work. She is a teacher educator, and her research interests include VET and citizenship education, religious education didactics, and gender issues.

Kristina Ledman is an Associate Professor in Education at the Department of Education, Umeå University and holds a PhD in History and Education. Her main interest concerns citizenship education and social justice in VET and social studies education. She currently leads a research project where she, together with Katarina Kärnebro and Christina Ottander, explores VET students' citizenship formation.

Torbjörn Lindmark is an Associate Professor in Education at the Department of Education at Umeå University, Sweden. He is a teacher educator, specialised in social science didactics, citizenship education, and curriculum theory.

References

- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* [Reading as identity formation: How a sense of community among boys studying vehicle mechanics was created and shattered during literary conversations] [Doctoral thesis, Karlstad University].
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Rowman & Littlefield.
- Brockmann, M. (2010). Identity and apprenticeship: The case of English motor vehicle maintenance apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(1), 63–73. <https://doi.org/10.1080/13636820903461354>
- Forsberg, Å. (2011). *Folk tror ju på en om man kan prata: Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram* [People believe in you if you can talk: Deliberately arranged teaching at upper secondary vocational programmes] [Licentiate thesis, Karlstad University].
- Hadjichambis, A. C., & Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Environmental Citizenship Questionnaire (ECQ): The development and validation of an evaluation instrument for secondary school students. *Sustainability*, 12(3), 821. <https://doi.org/10.3390/su12030821>
- Hjelmér, C., & Rosvall, P.-Å. (2017). Does social justice count? ‘Lived democracy’ in mathematics classes in diverse Swedish upper secondary programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 216–234.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138326>
- Hoskins B., Janmaat J. G., Christine Han C., & Muijs D. (2016). Inequalities in the education system and the reproduction of socioeconomic disparities in voting in England, Denmark and Germany: The influence of country context, tracking and self-efficacy on voting intentions of students age 16–18. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 69–92.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2014.912796>
- Högberg, R. (2011). Cheating as subversive and strategic resistance: Vocational students’ resistance and conformity towards academic subjects. *Ethnography and Education*, 6(3), 341–355. <https://doi.org/10.1080/17457823.2011.610584>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2016). *IEA International civic and citizenship education study 2016: Assessment framework*. Springer Open.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2022). Education for citizenship in times of global challenge. *IEA International civic and citizenship education study 2022: International report*. Springer Open.

- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande* [Adaptation and resistance: An ethnographic study of high school students' institutional identity creation] [Doctoral thesis, University of Gothenburg].
- Jørgensen, C. H. (2018). Vocational education in the Nordic countries: Different systems and common challenges. In C. H. Jørgensen, O. J. Olsen, & D. Persson Thunqvist (Eds.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (pp. 1–28). Routledge.
- Kahne, J., & Middaugh E. (2008). *Democracy for some: The civic opportunity gap in high school* (Working Paper #59). The Center for Information and Research on Civic Learning (CIRCLE).
- Korp, H. (2012). "I think I would have learnt more if they had tried to teach us more". *Ethnography and Education*, 7(1), 77–92.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2012.661589>
- Kärnebro, K. (2013). *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet* [Be a swot or a joker? Language, gender and schoolwork norms: Identity negotiations in language practices among pupils in the vehicle engineering programme] [Doctoral thesis, Umeå University].
- Kärnebro, K., Ledman, K., Lindmark, T., Knekta, E., & Ottander, C. (2025). Vocational students' citizenship education as a conditioned practice: School leaders' and teachers' perspectives of history, religious education, science studies, and social studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(4), 50–71. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2414450>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236.
<https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Ledman, K. (2014). Till nytta eller onytta: Argument rörande allmänna ämnen i ungas yrkesutbildning i efterkrigstidens Sverige [Useful or not: Arguments concerning general subjects in young people's vocational training in post-war Sweden]. *Nordic Journal of Educational History*, 1(1), 21–43.
<https://doi.org/10.36368/njedh.v1i1.32>
- Ledman K. (2015). "Så man kan vara med": Om historieundervisningens värde och mening enligt elever på yrkesprogram ['So one can participate': On the value and meaning of history education in the view of pupils on a vocational programme]. *Utbildning och Demokrati*, 24(3), 83–102.
<https://doi.org/10.48059/uod.v24i3.1044>

- Mogensen, F., & K. Schnack. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Michelsen, S., & Stenström, M.-L. (Eds.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution*. Routledge.
- Nordby, M. S. (2019). *Naturfag for yrkesfagelever: Hva teller som kunnskap?* [School science for vocational students: What counts as knowledge?] [Doctoral thesis, Norwegian University of Life Sciences].
- Nilsson, L. (1981). *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv: Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtiden* [Vocational education – an historical analysis: The development of the vocational school] [Doctoral thesis, University of Gothenburg].
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M., & Ragnarsdóttir, G. (2018) The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Vocational education, transitions, marginalisation and social justice in the Nordic countries. *European Educational Research Journal*, 18(3), 271–277. <https://doi.org/10.1177/1474904119838893>
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å., & Rönnlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Olofsson J., & A. Panican A. (2020). Hur kan den gymnasiala yrkesutbildningens låga attraktionskraft förklaras? [How can the low attractiveness of upper secondary vocational education be explained?]. In A. Panican (Ed.), *Yrkesutbildning på undantag? Att bryta den låga attraktionskraften* [Vocational education as an exception? Breaking the low attractiveness] (pp. 45–76). Studentlitteratur.
- Panican, A. (2020a). Varför skriva en bok om yrkesutbildningens attraktionskraft? [Why write a book about the attractiveness of vocational education?]. In A. Panican (Ed.), *Yrkesutbildning på undantag? Att bryta den låga attraktionskraften* [Vocational education as an exception? Breaking the low attractiveness] (pp. 23–44). Studentlitteratur.

- Panican A. (2020b). Hur reflekterar högstadiel elever? Yrkesutbildningens attraktionskraft inför gymnasievalet [How do lower secondary students reflect? The attractiveness of vocational education before upper secondary election?]. In A. Panican (Ed.), *Yrkesutbildning på undantag? Att bryta den låga attraktionskraften* [Vocational education as an exception? Breaking the low attractiveness] (pp. 103–126). Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). Does type of education affect political participation? Results from a panel survey of Swedish adolescents. *Scandinavian Political Studies*, 35(3), 198–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2012.00286.x>
- Rosvall, P.-Å. (2012). " ... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...": En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan ['... it would be better if one could be involved in how things should be done...': An ethnographic study on student influence in upper secondary school] [Doctoral thesis, Umeå University].
- Rosvall, P.-Å. (2015). 'Lad' research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*, 10(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1016054>
- Sanderse, W. (2021). Vocational education and Bildung: A marriage or divorce? *Journal of Vocational Education & Training*, 76(1), 146–163. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.2015714>
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development. *The Journal of Environmental Education* 51(4), 292–305. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1765132>
- Sass W., Quintelier A., Boeve-de Pauw J., De Maeyer, S., Gericke, N., & Van Petegem P. (2021). Actions for sustainable development through young students' eyes. *Environmental Education Research*, 27(2), 234–253. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1842331>
- Savage, C., Becker, M., & Baumert J. (2021). Unequal civic development? Vocational tracking and civic outcomes in Germany. *AERA Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/23328584211045397>
- Statistics Sweden. (2023). *Skolverkets statistik* [Statistics of the national agency for education]. Retrieved June 30, 2023, from <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Sundberg, D., & Wahlström N. (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education: The case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342–356. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.3.342>
- Swedish National Agency for Education. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy11* [Curriculum for upper secondary school, Lgy11].

- Swedish National Agency for Education. (2012). *Overview of the Swedish upper secondary school*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2748>
- Swedish National Agency for Education. (2017). *ICCS 2016: Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-demokrati och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv* [ICCS 2016: Knowledge, values and engagement in civic democracy and social issues among Swedish 14-year-olds in an international perspective]. Skolverket.
- Swedish National Agency for Education. (2023). *ICCS 2022: Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-demokrati och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv* [ICCS 2022: Knowledge, values and engagement in civic democracy and social issues among Swedish 14-year-olds in an international perspective]. Skolverket.
- Swedish National Agency for Education. (2024). *Elever i gymnasieskolan: Läsåret 2023/24* [Students in upper secondary school: School year 2023/2024].
<https://www.skolverket.se/getFile?file=12565>
- Terning, M., & Tsagalidis, H. (2020). Yrkeselev – en attraktiv identitet? Ideologiska konstruktioner av yrkeseleven [Vocational student – an attractive identity? Ideological constructions of the vocational student]. In A. Panican (Ed.), *Yrkesutbildning på undantag? Att bryta den låga attraktionskraften* [Vocational education as an exception? Breaking the low attractiveness] (pp. 159–190). Studentlitteratur.
- ULF-agreement. (19 August 2025). *The ULF agreement*.
<https://www.ulfavtal.se/w/ul/en/the-ulf-agreement>
- Veugelers, W., & I. de Groot. (2019). Theory and practice of citizenship education. In W. Veugelers (Ed.), *Education for democratic and intercultural citizenship* (pp. 14–41). Brill, Sense.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.
- Zuurmond, A., Guérin, L., van der Ploeg, P., & van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo: Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(5), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2166573>



Selvregulert læring i yrkesfaglig opplæring: Erfaringer og refleksjoner fra skolens praksis med pandemien som kontekst

Self-regulated learning in vocational education and training:
Experiences and reflections from school's praxis in the context of the
pandemic

Frank Egeland & Stefanie A. Hillen

Universitetet i Agder, Norge

(frank.egeland@uia.no, stefanie.a.hillen@uia.no)

Abstract

This contribution emphasizes the importance of 'self-regulation' (SR) and 'self-regulated learning' (SRL) for pupils in vocational education (VET), contextualized within the 'Knowledge promotion renewal LK20' which stresses life-coping skills encompassing self-responsibility and self-regulated learning. The final examination for VET-pupils addresses such skills as independent planning, implementing, documenting, and finally evaluating one or more professional tasks. The contribution analyses experiences with pupils' digital work in homeschooling and the challenges VET-teachers encounter regarding the pupils' behavior, response, and responsibility. The research question asks: How did the teachers manage their digital teaching practice, to create space and opportunities for pupils' self-regulated learning and to take responsibility for themselves? Besides SR and SRL a conceptual study is made on responsibility for one's own learning and responsibility for oneself. The analysis triangulates verbal analyses, descriptive and inference-statistic correlation studies. It can be learned that pupils need to be self-regulated before they can learn self-regulated in school and their future professional lives. Teachers that promoted pupils' participation, independence, and shared responsibility, enhanced learning demands contrasting with those who maintained strict control, thereby limiting pupils' autonomy, and negatively impacting their motivation and educational outcomes. This underscores the need to support pupils' self-regulation in educational settings and beyond.

Keywords: self-regulation, responsibility for oneself, self-regulated learning, online education, homeschooling



Innledning

Artikkelen undersøker betydningen av selvregulering (SR) og selvregulert læring (SRL) for elever i yrkesfaglig utdanning i Norge, med utgangspunkt i det norske læreplanverket *Fagfornyelsen LK20*. LK20 bygger videre på det tidligere læreplanverket LK06. Nytt i LK20 er en ny overordnet del som gjelder for alle læreplaner og beskriver verdier og prinsipper for opplæringen, en ny læreplanstruktur med fokus på kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter, samt økt vekt på dybdelæring. Kompetansemålene er mer overordnede og fleksible for å gi større rom for lokal tilpasning, og kompetansebegrepet er fornyet (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2023). Denne fornyelsen fremhever spesielt livsmestringskompetanser, som representerer et overordnet begrep relatert til individets ansvar for seg selv og for sin egen læring. I avsluttende eksamener, hvor yrkesfagelever består fag- eller svenneprøver, skal lærlingen selvstendig planlegge, gjennomføre, dokumentere, og ikke minst evaluere en eller flere yrkesfaglige oppgaver. For å kunne gjøre dette, må de være kompetente til å ta ansvar for sin egen systematisk styrte lærings- og arbeidsprosess. Artikkelen analyserer lærerens erfaringer med nettbasert undervisning, særlig elevers atferd, respons og ansvar i konteksten av pandemien. Yrkesfaglige programfag er praksisorienterte, men i denne konteksten forsvant verksted- og laboratoriearenaene. Dette skapte et særskilt ansvar for både elever og lærere i deltakelsen og gjennomføringen av undervisningen. Derfor refererer vi til sosial kognitiv læringsteori fordi den beskriver hvordan selvregulering oppstår i skjæringspunktet mellom personlige faktorer, atferd og *miljø*, som ble endret da undervisningen brått ble nettbasert. Teorien knyttes til analysen av hvordan støtten elevene fikk fra lærere og foreldre påvirket deres evne til å ta ansvar for egen læring. Aktuell forskning (Bruijn & Leeman, 2011; Jossberg et al., 2010) peker på at elever og lærlinger i yrkesfaglig opplæring ofte mangler godt utviklede ferdigheter i selvregulering og selvstyrt læring. Hvis disse mangler er det vanskelig å sette seg klare mål, planlegge og overvåke eget arbeid, noe som kan svekke læringsutbyttet når de får større ansvar for egen læring. I tillegg gjøres det en konseptuell studie av for eksempel; ansvar for egen læring og ansvar for seg selv som viser til dannelsingsaspektet.

Bakgrunn og problemstilling

Søkelyset i denne artikkelen settes på arbeidet og utfordringer yrkesfaglærerne møtte med nettbasert undervisning relatert til elevenes atferd, respons og ansvarlighet i konteksten av Covid-19 (Caspersen et al., 2021). Datamaterialet omfatter observasjonsnotater, samtaleintervju, intervju med lærere, og spørreskjemaer til elever. Noen data brukes triangulert, og noen data er

supplerende. Problemstillingen er følgende: Hvordan håndterte lærerne egen (digital) undervisning, for å gi elevene rom og muligheter for selvregulering, ansvar for seg selv og selvregulert læring? Ut fra disse undervisnings- og læringsteoretiske synspunkt tar analysen opp følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan svarte elevene angående egen selvregulering ved nettbasert undervisning i konteksten av Covid19-pandemien?
2. Hvordan håndterte lærerne elevenes selvregulering ved nettbasert undervisning i konteksten av Covid19-pandemien?

Overnevnte spørsmål danner opptakten for analysen om forutsetninger som kreves i forhold til (nettbasert) undervisning og læring samt betydningen av selvregulering. Rammeverket for Fagfornyelsen LK20 viser til livsmestringskompetanse, dannelse, holdninger og ansvar. Dette kan anses som begreper relatert til selvregulering (SR), ansvar for seg selv (AFSS), for selvregulert læring (SRL) og ansvar for egen læring (AFEL). Teorigrunnlaget som innebærer SR, AFSS, SRL, AFEL, og litteraturgjennomgang behandles i de følgende avsnittene.

I denne artikkelen anvendes gjennomgående "nettbasert undervisning" eller nettundervisning. "Digital undervisning" er misvisende fordi begrepet anvendes både via nettet og i klasserommet på skolen (Moltubak, 2021). Begrepsvalget kan begrunnes fordi all kommunikasjon, tilrettelegging, veiledning og vurdering foregår via internettet. Innsamlede originaldata inkluderer også alternative begreper for eksempel som "hjemmeskole" som i undersøkelsen stammer fra informantene. I denne undersøkelsen er det elever fra videregående skole (vgs) og utdannede yrkesfaglærere med flere års undervisningserfaring.

Selvregulering, ansvar for seg selv og selvregulert læring

Emner i styringsdokumenter

Kunnskapsgrunnlaget for Fagfornyelsen LK20 viser til at selvregulering kan påvirke elevenes læring i fag. En del av kunnskapsgrunnlaget – Stortingsmelding "Fag-Fordypning-Forståelse" (Meld. St. 28 (2015–2016)) – har en ny og utvidet definisjon av kompetanse: "Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning" (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28).

Dette kompetansebegrepet tolkes som at eleven skal tilegne seg kunnskaper *selv* og kunne anvende ferdigheter *selv*. Eleven skal kunne reflektere og tenke kritisk. Dette er i tråd med forståelsen av at elevene *selv* skal kunne, ikke bare at læreren skal ta ansvar eller *lære bort* kunnskaper og ferdigheter. Selvfølgelig er motivasjon og læring basert på elevenes forutsetninger. Lærerne kan og skal

legge til rette for at eleven kan få trening i å mestre oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. På den måten kan elevene øve på selvregulering som er grunnlaget for selvregulert læring. Det står sterkest formulert i formålsparagrafen, opplæringsloven § 1.1:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Selvregulering refererer til individets evne til å styre egne handlinger, tanker og følelser. Selvregulert læring bygger videre på dette begrepet og omhandler elevenes evne til å planlegge, gjennomføre og evaluere egen læringsprosess og resultat. LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12) fremhever viktigheten av å utvikle disse ferdighetene for å styrke elevenes selvstendighet og mestringsfølelse.

Videre fremhever læreplanverket, i overordnet del, (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12) prinsippet med "å lære å lære" som viser til utviklingen av metakognitive ferdigheter. Dette innebærer at elevene utvikler bevissthet om egne læringsstrategier, læringsprosesser og evnen til å reflektere over egen læring. Metakognisjon og selvregulert læring er tett forbundet, ettersom begge forutsetter refleksjon og aktiv deltakelse i egen læring.

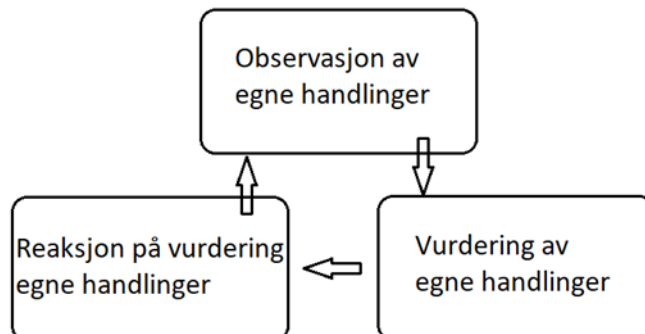
Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse [...]. Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Gjennom arbeid med faglige utfordringer vil elevene få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

Det pedagogiske utgangspunktet for selvregulering, selvregulert læring og ansvar for seg selv

Avsnittet tar for seg sammenhengen mellom SR, SRL og AFEL. For å belyse prosessene og iverksettelsen av SRL skal dette avsnittet gi en systematisk gjennomgang av begreper, teorier og modeller som bygger på hverandre, som beskriver veien fra selvregulering som sentralt begrep til teoretisk forankring og betydningen i skolen og samfunnet.

Selvregulering og selvregulert læring inkluderer å sette mål, utvikle strategier for å nå disse målene, og å overvåke og justere atferd og kognisjon for å sikre at målene blir oppnådd (Hillen & Egeland, 2021). Evnen til selvregulering er kilden til personlig handlefrihet, og kanskje vår viktigste kvalitet som mennesker, ifølge Zimmermann (2000, s. 13). Kunnskap om utvikling av selvregulering, alle

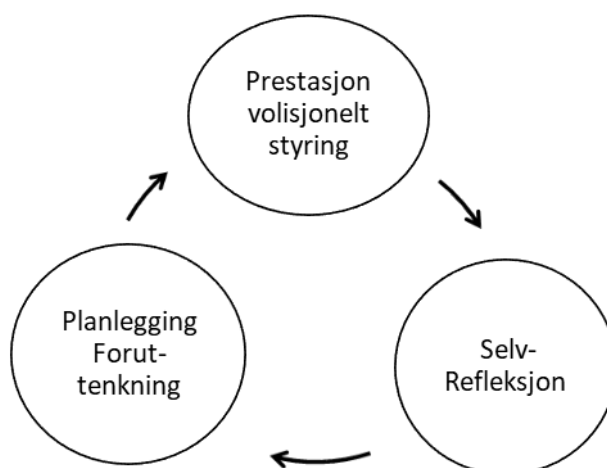
delkomponentene og deres funksjoner er en viktig del av den sosialkognitive teorien.



Figur 1. Selvregulering som en interaksjon av egenobservasjon, egenvurdering og egenaktivitet (etter Bandura, 1986, s. 337).

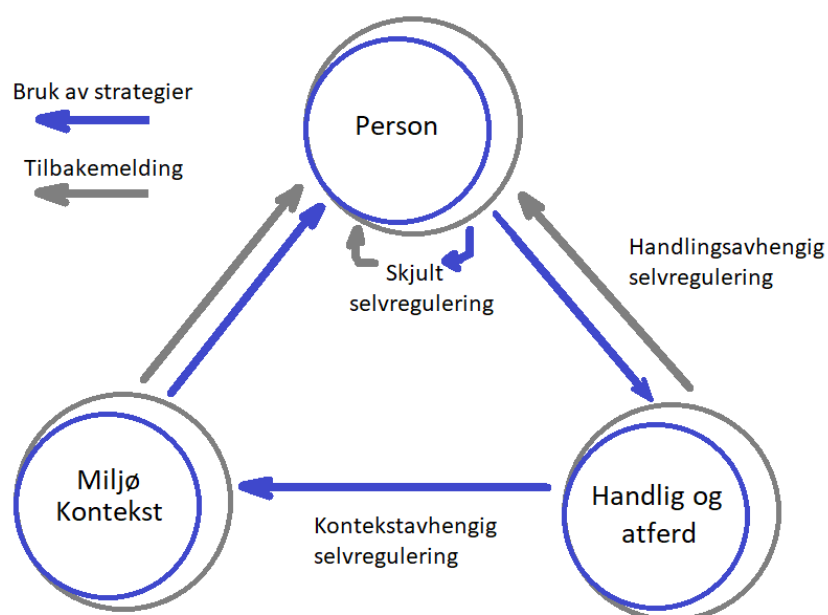
Bandura beskriver tre kategorier (figur 1) som subfunksjoner i selvreguleringen. Selvreguleringen utvikles gjennom observasjon og vurdering av egne handlinger. "Neither intentions nor desire to change alone has much effect if people lack the means for exercising influence over their own behavior" (Bandura, 1986, s. 336; Bandura & Simon, 1977).

Lærende personer *trenger øving* for å bli selvregulerte. Selvrefleksjon og planlegging er elementene for å styre handlingsprosessen (Zimmerman, 2000). Selvregulering innebærer ikke bare atferdsmessige ferdigheter i selvhåndtering i ulike miljøer, men også kunnskap og opplevelse av personlig handlefrihet. Figurene, 1, 2 og 3, viser sykliske prosesser med handlingsstrategier som utløser refleksjoner, slik at personen kan justere og endre handlingene.



Figur 2. Selvrefleksjonsprosess (etter Zimmerman, 2000, s.16).

Selvregulering, som foregår skjult, er også kontekstavhengig (se figur 3). Menneskelig handlekraft refererer til en fremvoksende evne til å foreta valg og handle ut fra disse valgene ved hjelp av en interaksjon mellom egen tanke og en sosiokulturell kontekst (Bandura, 1986, s. 236ff). Handlinger som er avhengig av personens tro (*beliefs*) og motiver, skiller seg fra definisjoner som vektlegger en *enkelt egenskap*, evne eller et kompetansestadium. En slik *prosessdefinisjon* kan understøtte hvorfor en person kan selvregulere en type ytelse, men ikke en annen (Zimmerman, 2000, s. 13–14).



Figur 3. Triadisk form for selvregulering (etter Zimmerman, 2000, s. 15).

Fra selvregulering til selvregulert læring i yrkesutdanning og skole

Schunk (2008, s. 465) beskriver selvregulert læring som "... the process whereby students activate and sustain cognitions and behaviours systematically oriented toward the attainment of their learning goal." En kan si at selvregulert læring er bruken av egen selvregulering – til læring (Hillen & Egeland, 2021). I motsetning til elever som er avhengige av læreren og andres tilrettelegging for læring (Boekaerts & Niemivirta, 2010, s. 417–418; Zimmerman, 2008, s. 166–167). Et positivt lærings- og elevsyn bygger på at elevene er *agenter* i eget liv. Som andre ferdigheter og evner kan SR og dermed SRL utvikles. Det handler om å starte med en bevisstgjøring og gi positive tilbakemeldinger når elevene selv tar ansvar, selv setter seg mål for en arbeidsoppgave og ikke minst har tanker om resultatet. Yrkesoppgavenes kompleksitet utvides i takt med elevens selvregulering. Elever er forskjellige, og differensiering er her et nøkkelord. Suksessfulle elever har lært

seg former for SRL som andre elever ikke har lært (Winne, 1997, s. 397). Elever kan også lære SRL av hverandre gjennom observasjon. "If students lack explicit instructions of SRL or receive very little of it, then some of what they learn about SRL can be gained by observing others" (Winne, 1997, s. 398). Resultater fra empiriske undersøkelser (Zimmermann, 2008) ved nettbaserte undervisnings-situasjoner, viser at "instrumental support" fra lærere og medelever oftere ble benyttet i klasser som ble definert som "High-SRL"-klasser. Lærerne i disse klassene var mer på tilbudssiden når det gjaldt å tilby muligheter for å kontrollere egen læring. Å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid gir elevene gode arbeidsvaner i skolen og i videre utdanning og arbeidsliv, og ikke minst ved gjennomføring av en fag- eller svenneprøve.

Ansvar for seg selv, og ansvar for egen læring

At elever tar ansvar både for seg selv og sin egen læring er tett knyttet til hverandre. Forskning (OECD, 2019) viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter som utholdenhet, viljestyrke, samarbeidsevne, nysgjerrighet, takle motgang og evnen til å arbeide målrettet er viktig for faglig og yrkesfaglig læring. "Elevane og lærerlæring skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad" (Opplæringsloven § 1.1) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Synopsis av begrepene AFEL, AFSS, SR og SRL

For å synliggjøre de forskjellige begrepsforståelser brukes en oversikt fra Bjørgens AFEL (1991). AFEL er en tilnærming til utviklingsarbeidet med å bli en profesjonell og selvstendig elev eller student (Bjørgen, 1991, s. 42–50; NOU 2014:7, s. 63; NOU 2015:8, s. 27). Bjørgens kriterier danner utgangspunkt for denne synopsis (tabell 1) som omfatter begrepene ansvar for egen læring, ansvar for seg selv, selvregulering og selvregulert læring.

Tabell 1 viser at SR innebærer aspekter eller forutsetninger for SRL, AFEL og AFSS. Konseptene har overlappende trekk (blått), men er ikke det samme som SR-modellene og dens premisser (figur 4). Det lar seg forklare med at AFEL (etter Bjørgen, 1991) er en konkretisering for undervisningskontekster. Bjørgens kriterier tolkes her i en videre forstand for eksempel arbeidstid og arbeidsinnsats som elevens ressurser.

Tabell 1. Synopsis av ansvar for egen læring, ansvar for seg selv, selvregulering og selvregulert læring.

Ansvar for egen læring	Ansvar for seg selv	Selvregulering	Selvregulert læring
AFEL (Bjørgen 1991)	AFSS	SR	SRL
	(Kunnskapsdepartementet, 2017)	(Zimmerman, 1986, 2008)	(Bandura 1986; Zimmerman, 2008)
1) Kunnskap om læreprosessen og sine egne læreprosesser			
2) Kunnskap om hvor kilder finnes og hvordan de skal brukes			
3) Kunnskap om læring ved samarbeid med andre			
4) Kontroll over sin egen arbeidstid og sin egen arbeidsinnsats			
5) Kunnskap om målet for læring og kriterier for hva som er godt og hva som er dårlig			
6) Evne til å gjenkjenne virkeligheten bak pensum			
7) Kunnskap om hvordan en skal fremstille/fremføre resultatet av sitt læringsarbeid			
8) Motivasjon for arbeidet og utholdenhet til å gjennomføre det			
9) Selvtillit og personlig trygghet til å kunne påta seg læringsarbeidet			
10) Evne til å utnytte sin egen kreativitet			

Utvikling av selvregulerte ferdigheter – hvordan kan prosessen støttes?

Winne (1997) hevder at det er mulig å utvikle selvregulert kompetanse på egenhånd, ved å utforske nye kunnskaper og ferdigheter. Denne fremgangsmåten kan inneholde unødvendig utfordringer, og kan være begrensende effektivitetsmessig (Winne, 1997, s. 398). Selv om det hevdes at et menneske lærer like mye av sine feil som av sine suksesser (Dewey, 1910), kan det å lære av sine feil i enkelte læringssituasjoner innebære en fare. Erfarne lærere og instruktører kan legge til rette for en tilpasset instrumentell start, med overgang til veiledning etter mesterlærens prinsipper (Dreyfus et al., 1986; Kvale et al., 1999), der observasjon er sentralt etterfulgt av imitering (se tabell 2). Utviklingen av regulative ferdigheter følger et system (Zimmerman, 2010). Fra å ta vare på seg selv til læring i skolen og ikke minst læring av yrkesoppgaver.

Tabell 2. Utvikling av regulative ferdigheter (etter Zimmermann, 2000, s. 29).

Nivå	Navn	Beskrivelse
1	Observasjon	Dannelse av bilder og forståelse ved å observere en kyndig modell/forbilde – instruktør.
2	Imitering (Emulasjon)	Etterligne utførelsen av et generelt mønster eller ferdigheten til en modell, dyktig instruktør eller mester.
3	Selvkontroll	Selvstendig framvisning av ferdigheter under kontrollerte vilkår.
4	Selvregulering	Tilpasset bruk av kompetanse under varierte situasjoner. Kontekstuavhengig i forhold til personer og miljø.

En observasjonsferdighet viser seg når den lærende kan fremkalle bilder eller situasjoner som forbindes med det som observeres av ferdigheter eller strategier hos en kyndig modell/instruktør. Imitering innebærer at den lærende får mulighet til å praktisere det som er instruert og observert (Zimmerman, 2000, s. 29). Vanligvis er det læreren som legger til rette for at den lærende kan bedre egen gjennomføring, men også medelever kan observeres i tilrettelegger-rollen (Winne, 1997). Ved selvregulering vektlegges læringsstrategier som tar hensyn til prosesser, prosess før produkt, eller prosessen er produktet. Selvregulerte personer kan systematisk tilpasse handlinger til varierte kontekster (Zimmerman, 2000, s. 30–31).

Forskning om selvregulering under nedstengingen

Forskningen om nedstengingen og undervisning i tidsrommet 2021–2023 i Skandinavia samt enkelte internasjonale studier, viser ulike nyanseringer og metodiske tilnærminger:

En surveydata basert regresjonsanalyse (Qvortrup et al., 2020, s. 20) handler om elevenes mestringsopplevelser, hvor den sosiale og sosioøkonomiske kontekst også blir tatt i betraktning. Resultatet av analysen indikerer at rammefaktorer som undervisningsform, klassetrinn og kjønn, har liten eller ifølge andre studier noe (Meece & Painter, 2008; Weis et al., 2013) innvirkning på elevenes mestring eller mestringsfølelse. Derimot tyder analysen på at sosioøkonomiske statusgrupper, akuttundervisning og deltakelsen i gruppearbeid har en betydelig innvirkning på mestringsfølelse.

I en undersøkelse fra Finland (Pylväs et al., 2022) konkluderer de med at læringer og elever viser tegn på selvregulert læring. Resultatene indikerer en sammenheng med lærerens/miljøets varierende tilbud om støtte.

En metaundersøkelse fra det norske Folkehelseinstituttet (FHI) (Nøkleby et al., 2021, s. 1) inkluderer elleve studier fra Norge og Danmark, samt en omfattende studie (Caspersen, 2021) basert på 18 større forskningsarbeider. Metaundersøkelsen analyserte publikasjoner basert på tre tverrsnittstudier, tre longitudinelle studier, to kvalitative studier og tre flermetodiske studier. Resultatene er sortert tematisk: digital undervisning, hjemmebasert skolesituasjon, trivsel og motivasjon samt læringsutbytte. Kun Caspersens studie ser nærmere på selvregulert læring. Caspersen (2021, s. 32–33) viser til Tysværundersøkelsen (Brøyn, 2020, s. 27), som har positive resultater på selvregulering og elevenes ansvar for egen læring. En mulig forklaring på dette er at Tysvær kommune var godt forberedt. Kommunen hadde allerede deltatt i et prosjekt, der lærere "hadde blitt kurset i strategier for å skape engasjement for læring blant elevene" (Bubb & Jones, 2020, s. 211). En internasjonal survey (Raghunathan et al., 2022) undersøker selvregulering og oppmerksomhet under og før pandemien, samt rammefaktorer som elevenes sosiale tilhørighet. Undersøkelsen er også rettet mot foreldrenes "mental health" og "parenting stress". Et av resultatene er at barn "... showed modest decreases in self-regulation compared to their pre-pandemic functioning" (s. 2).

Dalland et al. (2022) gjennomførte en surveystudie der kun foresatte til barn i grunnskolen ble spurt om selvregulering under pandemien. Et viktig funn var at hjemmeskole lyktes i større grad når elevene fulgte en arbeidsplan *noe som forutsatte* at elevene enten allerede hadde en høy grad av selvregulering, eller at foresatte var svært involvert under koronapandemien.

Et internasjonalt forskningsprosjekt ved videregående skole (yrkesfag) (Isacsson, 2016) satte søkelys på selvstyrt og dermed selvregulert læring. Det ble imidlertid også påpekt at lærernes støtte var avgjørende når det trengtes, som

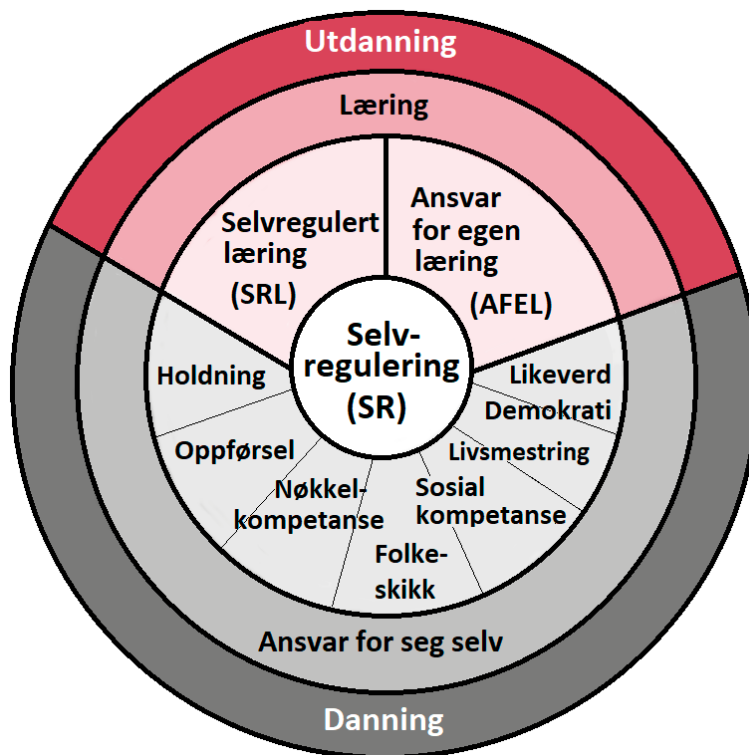
illustrert av følgende utsagn: "The students were rather self-responsible but would not have managed the project without the endless support, know-how, and guidance from their respective teachers" (s. 11).

Studien fra Tanggaard (2020) peker på at ansvar og eierskap som berører selvvurdering har blitt sentralt for yrkesfagelever (s. 18–23). Dette strekker seg til elevenes handlingsmuligheter som omgivelsen tilbyr, og som kan vises til gjennom praksis (s. 23). Det henvises til ansvarskompetanse (Thun et al., 2021, s. 84) som må sees i sammenheng med elevenes egne erfaringer og egen arbeidsinnsats som ikke kan erverves uten å prøve seg frem selv.

Flertallet av forskningsprosjektene som er nevnt ovenfor har ikke hatt søkelyset på selvregulering og yrkesfagelever, slik vi gjør i vår studie. Derfor har vi tatt i betraktning noen studier som har søkelys på SR eller SRL i en bredere forstand og til læringssituasjoner i skolen generelt.

En modell med selvregulering i sentrum – selvreguleringssirkelen

Selvreguleringssirkelen, er en strukturell forklaringsmodell som er konseptuelt utviklet basert på de ovenfor diskuterte begrepene, modellene og teoriene. Begrepene som brukes i artikkelen og studien, med utspring i Banduras teori om selvregulering (1986), er derfor ordnet i en figur (figur 4) som skal forklare betydningen av SR (f.eks. nøkkelkompetanser som livsmestring og oppførsel) i og for yrkesfagelevenenes (ut)danning. Vi vil i tillegg vise sammenhengen mellom begreper som er brukt før for eksempel ansvar for egen læring i en nordisk kontekst (Bjørgen, 1991). Modellen skal dessuten tilby et analytisk grunnlag for diskusjonen om selvreguleringens rolle i læring og ansvarlighet både i skolen og i samfunnet som også beskrives i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ikke alle begrepene i modellen drøftes detaljert her, men er implisitt nevnt tidligere i de teoretiske modeller, teorier og styringsdokumenter ovenfor. Disse understreker selvreguleringens avgjørende betydning fra et pedagogisk, særlig yrkespedagogisk perspektiv. Selvregulering styrker elevens evne til å håndtere personlige og profesjonelle utfordringer ved å fremme selvstendighet og initiativ. Ved å lære å kontrollere egne handlinger og følelser utvikler elevene for eksempel også holdninger som gjør dem til ansvarlige aktører i sitt eget liv og samfunnet.



Figur 4. Selvregulering, læring, ansvar og dannelse – selvreguleringssirkelen (egen modell).

Metodisk tilnærming

Undersøkelsen kan karakteriseres som en mixed-methods tilnærming. Et kvantitativt elevspørreskjema (videregående skole), semistrukturerte intervjuer og samtaleintervjuer med yrkesfaglærerne samt observasjonsnotater danner dataplattformen. Det er fire datakilder (tabell 3, grønnmarkert) i undersøkelsen. Forskningsdesignet, vist nedenfor i tabell 3, skiller mellom tre faser av datainnsamling og analyse. Stikkprøvene betegnes med n1-5, og dersom det er flere grupper, angis antallet i stikkprøven med m. De tre fasene refererer til hvordan skolen har blitt stengt og åpnet igjen.

Kompetansetrappen fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1980) brukes analogt for lærerens kompetanseutvikling i de tre fasene av Covid-19. Begrepet "nødundervisning" er valgt da lærere ikke var forberedt og nettbasert undervisning var en "nødløsning" i pandemiens to første faser (Kverneggen & Hillen, 2023).

Tabell 3. Forskningsdesign med tidslinje for studien.

Tidsfaser →	Fase 1 Mars 2020– mars 2021	Fase 2 Oktober 2021– november 2021	Fase 3 Januar 2022– mars 2022	Analyse- metode
Forsknings- verktøy ↓	Nød- undervisning <i>Novise/ nybegynner</i>	Nødundervisning med mer erfaring <i>Viderekommende begynner</i>	Profesjonaliseringsfase <i>Kompetent utøver</i>	
1 Kvantitativt spørreskjema med elever på yrkesfag	n1=192 vgs- elever svarer på spørre- skjema – SurveyXact			Deskriptiv analyse Korrelasjons- analyse
2a Fem individuelle samtaleintervju med yrkesfag- lærere		n2=5; m=3 Notater fra samtaler/intervju		Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006)
2b Et individuelt intervju med yrkesfaglærer			n3=1 Strukturert intervju. Lydopptak og notater.	
2c Et gruppe- intervju med yrkesfaglærere			n4=9	
2d En fokusgruppe- samtale mellom lærere på yrkesfag			n5= 11; m=6 Lærere arbeider systematisk med fire hovedspørsmål. En fra hver gruppe samtaler rundt ett og ett spørsmål i en fokusgruppesetting. Lydopptak.	
2e En fokusgruppe- samtale mellom lærere på yrkesfag			n6=9; m=9 Lærere arbeider systematisk med fire hovedspørsmål. En fra hver gruppe samtaler rundt ett og ett spørsmål i en fokusgruppesetting. Studentenes skriftlige dokumentasjon på intervjuspørsmål.	

Vi har ivaretatt både validitet og reliabilitet i studien ved å bruke Cronbachs α for intern konsistens i de kvantitative analyser. Videre fokuserte vi på funn med høy signifikans ($p < 0,01$, markert **), som er triangulert mot de kvalitative dataene for å styrke studiens troverdighet og kvalitative data ble analysert av flere forskere, gjennom tverkontroll i team som styrker gjennomførings- og analysereliabiliteten. Resultatene vises samlet i tabeller og figurer (transparens) som danner utgangspunktet for diskusjon og konklusjoner.

Analysemetoder, datainnsamling- og analyseverktøy

Som analysemetode for det kvantitative spørreskjemaet (se tabell 3) ble først en deskriptiv analyse gjennomført for å se på tendenser og gjennomsnitt samt standardavviket for hvordan våre informanter, vgs-elever som hovedsakelig hadde opplevd og vurdert undervisningssituasjonen. Samtidig dannet spørreskjemaet en plattform for en samlet kartlegging av elevenes meninger, holdninger og aktivitet. For å finne eventuelle signifikante sammenhenger mellom forskjellige opplevelser, meninger, holdninger eller aktiviteter ble korrelasjonsanalyser gjennomført. Tematisk analyse ble brukt for å se nærmere på resultatene der de kvantitative dataene ikke ga nok informasjon, særlig for å få en forklaring eller begrunnelse fra lærerne om deres elevers atferd, aktivitet eller holdninger. Fokusgruppeintervjuer ble valgt, i tillegg til individuelle intervjuer, for å skape et felles rom for diskusjoner og refleksjon, der den andre informantgruppen, studentlærere, også ble involvert. I fokusgruppeintervjuer kom bredden av opplevelser og handlingsmåter frem, særlig med utgangspunkt i beslektede yrkesfaglige undervisningssituasjoner.

Informanter

Det er elever og lærere fra videregående skole. Videregående skole (vgs) i Norge tilsvarer for eksempel gymnas i Danmark eller High School i USA. Videregående skole i Norge er for elever mellom 16 og 19 år og gir enten studieforbereende eller yrkesfaglig utdanning. Etter fullført vgs kan man gå videre til universitet, høyskole eller begynne en videre yrkesutdannelse som lærling i en bedrift. Også studentlærere ble involvert. Lærere omtales som studentlærere fordi de deltok på etter- og videreutdanningskurs (EVU).

Kvantitativt spørreskjema

Det kvantitative elevspørreskjemaet ble brukt som kontekstualisering av de kvalitative resultatene. Innsamling og analyse ble gjennomført med SurveyXact og SPSS. Elevene ($n=192$) ble representert av 46% kvinner, 51,9% menn og 2,1% annet. Elevene var deltakere på alle vg-trinn med overvekt på vg1 (61%). Elevers utdanningsprogram og programområder var representert med en overvekt på

helse og oppvekstfag (47%), bygg og anleggsteknikk (20%) og elektro og datateknologi (13%).

Spørreskjemaet er delt inn i fire hoveddeler: Om deg som elev, Om ditt klassemiljø, Om din lærer ved hjemmeskole og Om dine arbeidsforhold ved hjemmeskole. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble svarene som omhandler elevens Ansvar for seg selv (AFSS), Selvregulering (SR), Ansvar for egen læring (AFEL) og Selvregulert læring (SRL) presentert med en Likertskala fra 1–6.

Samtaleintervju med lærere på yrkesfag

Samtaleintervjuet omhandlet lærernes generelle erfaringer med hvordan nedstengningen ble håndtert av skolen og hvilke konkrete praksisnære arbeidsoppgaver elevene utførte hjemme. Lærernes egenkompetanse angående håndtering av nedstengningen, samt spørsmål om gjennomføring av egen og kollegers nettundervisning, ble også diskutert. Lærerne ble spurt om selvregulerte læringsevner og hvordan elevene håndterte oppgavene bra eller mindre bra. Avsluttende spørsmål omhandlet lærernes erfaringer og kompetanser.

Individuelt intervju med lærere på yrkesfag

Disse spørsmålene omhandlet lærernes erfaringer med nedstenging og nettundervisning. Spesifikt ble lærerne spurt om hvilke kompetanser de anså som viktige for at elevene skulle fungere best mulig i en hjemmeskolesituasjon. Dette var for å kartlegge lærerens potensiale med hensyn til å legge til rette for selvreguleringsøvingmuligheter. Elevenes selvregulering og læring ble etterspurt indirekte ved å spørre om elevenes deltakelse i ulike læringsaktiviteter ved hjemmeskole. Elevenes ansvar for sin egen helse, søvn, å komme på tiden, påkledning, sorte skjermer og sosial kontakt ble tatt med som indikatorer for SR og AFSS. I tillegg ble elevenes evne til selv å sette seg mål, gjennomføre og vurdere eget arbeid i hjemmeskoleperioden etterspurt med den hensikt å kartlegge elevenes SRL.

Fokusgruppesamtaler mellom lærere på yrkesfag

Fokusgruppesamtalene foregikk i to klasser med studentlærere. Studentlærerne representerte syv forskjellige utdanningsprogram. Innholdet i fokusgruppeintervjuene berørte det samme innholdet som det individuelle intervjuet, men fremgangsmåten var forskjellig fra vanlige fokusgruppeintervjuer:

EVU-klassene var delt inn i fire basisgrupper. Den enkelte studentlærer arbeidet med sitt spørsmål først individuelt, deretter ble de andre basisgruppedeltakerne intervjuet om det gjeldende spørsmålet. I etterkant ble fokusgruppesamtaler gjennomført. Disse samtalene foregikk mellom alle basisgruppedeltakerne som hadde ansvar for det samme spørsmålet. Medstudentlærere som

ikke deltok i samtalen satt rundt, som i en akvariesetting (Repstad et al., 2021, s. 55) og kunne komme med innspill etter behov. Dette ble gjort for å skape et felles rom for diskusjoner og gjensidig refleksjon.

Presentasjon av funn

I dette avsnittet presenteres funn fra tre forskjellige metodiske tilnærminger: Et kvantitativt spørreskjema til 192 yrkesfaglige elever, hvor spørsmål og svar er klassifisert etter SR, SRL, AFEL eller AFSS, en kvalitativ analyse hvor samtaler og intervjuer med yrkesfaglærere presenteres, og et fokusgruppeintervju med studentlærere som gjennomførte EVU-kurs i regi av yrkeslærerløftet.

Den kvantitative spørreundersøkelsen ble foretatt med utgangspunkt i yrkesfagelevenes opplevelser av det første året med pandemi, som viser at 56% av elevene var ganske fornøyde med nettundervisning sammenlignet med vanlig skole (Egeland, 2021). Datamaterialet kan tolkes som ansiktsvalide og dataene kunne brukes videre for den slutningsstatistiske analysen. Å kunne regulere seg selv er et sentralt element i hverdags- og arbeidslivet også for yrkesfagelever. Med dette som utgangspunkt ble de seks spørsmålene (a – f) laget, valgt ut og spesifisert som SR, AFSS, SRL og AFEL. Variabelen kjønn ble tatt med, da det er diskutert av flere (Meece & Painter, 2008; Weis et al., 2013), om dette kunne ha innflytelse på motivasjon og selvregulering. Fra det kvantitative spørreskjemaet ble emnet "Om deg som elev" valgt (tabell 5a, b, c, 6a, b, og tabell 7 korrelasjonsanalyse) med følgende spørsmål som er tilordnet etter den teoretiske framstillingen i selvreguleringssirkelen (figur 4):

- a) Er du klar til å starte når timen begynner? (SR/AFSS)
- b) I hvilken grad tar du ansvar for å utføre skolearbeidet? (AFEL)
- c) Klarer du å jobbe selvstendig med dine oppgaver ved hjemmeskole? (AFEL/SRL)
- d) Hvor aktiv deltakende er du i nettundervisningen? (AFEL)
- e) Hvordan er din motivasjon for å arbeide med fagene ved hjemmeskole? (SRL)
- f) Ved hjemmeundervisningen følger jeg godt med, mer enn i vanlig undervisning (AFEL)

Fordi vi ikke kunne vurdere hva elevene la inn i for eksempel spørsmålet "er du klar når timen begynner?", kunne det tolkes som "å ha sovet nok før timen begynner (AFSS)" eller "å klare å stå opp og å sitte foran skjermen (SR)", slik at det fantes flere tilordninger. Cronbachs alpha for disse seks spørsmålene, som setter søkelys på spørreskjemaets tema "om deg som elev", var tilfredsstillende (tabell 4).

Tabell 4. Cronbachs alpha og beskrivende statistikk "om deg som elev".

[DataSet3] D:\SPSS\C19\211026-Datasett C19-2021.s

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	192	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	193	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.879	.881	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
a1) om deg som elev-Hvor godt liker du hjemmeskole vs vanlig skole 1=dårlig-6=godt	3,79	1,665	192
a2) om deg som elev-Motivasjon for å jobbe med fagene HS vs VS- 1= dårlig 6=god	3,40	1,539	192
a3) om deg som elev-Ved HS følger jeg godt med-HS vs VS- 1=lite 6= godt	3,81	1,398	192
a4) om deg som elev-Hvor deltakende er du i nettundervisningen - HS vs VS	3,61	1,432	192
a6) om deg som elev-Er du klar til å starte når timen begynner - 1 Liten grad-6 Stor grad	4,85	1,395	192
a7)om deg som elev-i hvilken grad tar du ansvar for å utføre skolearbeidet-1Lg-6 Sg	4,54	1,257	192

Den kvalitative analysen, det vil si samtaler og intervjuer med lærerne samt fokusgruppeintervjuene, rettet særlig oppmerksomhet mot følgende intervju-spørsmål: "Hva er dine erfaringer med elevenes evne til selv å sette seg mål, å gjennomføre og vurdere eget arbeid og til slutt og å ta ansvar for egen helse, søvn, komme på tiden, påkledning, sorte skjermer og sosial kontakt? "

Ved fokusgruppesamtalene ble intervju-spørsmål om "generell erfaring" analysert: "Hvordan tilrettelegge for at elevene skal mestre nettbasert undervisning? Lærerne ble også spurt om hvordan de arbeidet med elevenes selvregulerte læring".

Kvantitative dataanalyse fra spørreskjema: selvregulert læring – ansvar for seg selv

Deskriptive analyser

Her presenteres resultater som omhandler elevens *Selvregulerte læring* (SRL) og *Ansvar for seg selv* (AFSS). Dataene er framstilt med relativ hyppighet uttrykt i prosent. Likertskalaen som ble benyttet har 6 kategorier, der kategori 1 betyr "i liten grad", og kategori 6 "i stor grad". Gjennomsnittet ble beregnet (se tabell 4), også modus og median som ikke vises her.

Spørsmålet "Er du klar til å starte når timen begynner" er besvart med 47% i den høyeste kategorien (tabell 5a).

Tabell 5a. *Selvregulering/Ansvar for seg selv – er du klar å starte når timen begynner (SR/AVSS).*

Spørsmål \ Svarkategori	1	2	3	4	5	6
Er du klar til å starte, når timen begynner	3%	5%	10%	15%	20%	47%

Spørsmålet i tabell 5a klassifiseres som selvregulering (SR)/ Ansvar for seg selv (AFSS) fordi det setter søkelys på selvregulering og ikke direkte på læring. Resultatene i tabell 5b illustrerer derimot elevenes vurdering av egen selvregulerte læring (SRL) i nettundervisning sammenlignet med undervisning ved vanlig skole.

Tabell 5b. *Spørsmål som omhandler selvregulert læring (SRL/AFEL).*

Spørsmål \ Svarkategori	1	2	3	4	5	6
I hvilken grad tar du ansvar for å utføre skolearbeidet?	2%	6%	12%	21%	35%	24%
Klarer du å jobbe selvstendig med dine oppgaver ved hjemmeskole?	6%	8%	15%	18%	24%	29%

Når disse utsagnene grupperes i to klynger, viser det seg at svarprosenten er tydelig relatert til enten SR/ AFSS eller AFEL/SRL. Dette er et viktig funn som vises i tabell 5c: yrkesfagelever opplever seg selv som ansvarlige for egen læring, med en andel på 80%. I noe mindre grad, 71%, opplever de seg selv som selvregulerte.

Tabell 5c. *Svarprosent med hensyn til SR/AFSS og AFEL/SRL.*

Resultater (klynge)	I liten grad (1-3)	I større grad (4-6)
Er du klar til å starte når timen begynner? (SR/AFSS)	18%	82%
I hvilken grad tar du ansvar for å utføre skolearbeidet? (AFEL)	20%	80%
Klarer du å jobbe selvstendig med dine oppgaver ved hjemmeskole? (AFEL/SRL)	29%	71%

En selvregulert lærende er i stand til å planlegge, gjennomføre og overvåke sin egen læring, samt vurdere hvilke endringer som er nødvendige for å nå sine mål (Pintrich, 2002).

Besvarelsene fra spørreskjemaet om *aktivitet* og *motivasjon* hos elevene viser mindre entydige resultater (tabell 6a).

Tabell 6a. Spørsmål som omhandler AFEL/SRL.

Spørsmål \ Svarkategori	1	2	3	4	5	6
Hvor aktiv deltakende er du i nettundervisningen? (AFEL)	7%	15%	30%	21%	13%	14%
Hvordan er din motivasjon for å arbeide med fagene ved hjemmeskole? (SRL)	15%	16%	23%	22%	13%	11%
Ved hjemmeundervisningen følger jeg godt meg -mer enn ved vanlig skole (AFEL)	9%	9%	22%	27%	21%	12%

Spesielt når responsene på disse spørsmålene er gruppert i to klynger, indikerer funnene at svarprosenten ikke gir et entydig bilde med hensyn til ansvar for egen læring (AFEL) eller selvregulert læring (SRL).

Tabell 6b. Svarprosent med hensyn til AFEL og SRL.

Resultater (klynge)	I liten grad (1-3)	I større grad (4-6)
Hvor aktiv deltakende er du i nettundervisningen? (AFEL)	52	48
Hvordan er din motivasjon for å arbeide med fagene ved hjemmeskole? (SRL)	54	46
Ved hjemmeundervisningen følger jeg godt meg med mer enn ved vanlig skole (AFEL)	40	60

Likevel er det bemerkelsesverdig å observere at elever synes å følge bedre med i nettundervisning (60%) sammenlignet med tradisjonell undervisning i klasserom (se tabell 6b). Resultatene tyder på at nettundervisning utfordrer både deres motivasjon (48%) og deres aktive deltakelse (46%) ved hjemmeskole. Videre understreker dette behovet for strategier som kan forsterke engasjement og interaktivitet i nettbaserte læringsmiljøer.

Inferensstatistiske korrelasjonsanalyser

I tillegg til beskrivende statistikk er det gjennomført flere korrelasjonsanalyser som kan vise sammenhenger mellom flere variabler, her er det variabler som kan knyttes til SR eller SRL. Det ble antatt at kjønn kunne ha betydning for faktorer som å ta ansvar, motivasjon, og å følge godt med ved hjemmeskole. Resultatene viser imidlertid at kjønn nesten ikke har noen betydning. Med unntak av kjønn, viste alle korrelasjonsanalysene positive sammenhenger, og alle sterke korrelasjoner var statistisk signifikante på ($p < .001$) nivået (se tabell 7):

Kjønn

- Kjønn korrelerer med en svak negativ effekt ($r=-0,232$) på hvor godt en liker hjemmeskole ($p < .001$).
- Det er en mindre, men signifikant ($p < 0.05$) og svakt negativ korrelasjon ($r=-,180^*$) mellom kjønn og hvor godt en følger med ved hjemmeundervisning sammenlignet med ved vanlig skole.

Liker hjemmeskole (HS)

- Det er en sterk positiv korrelasjon ($r=0,684$) mellom å følge med ved hjemmeundervisning og hvor godt en liker hjemmeskole.
- Det finnes en svakt positiv korrelasjon ($r=0,390$) mellom hvor klar en er til å starte når timen begynner og hvor godt en liker hjemmeskole.

Følger godt med

- Det er en sterkere positiv korrelasjon ($r=0,547$) mellom å være klar når timen begynner og hvor godt en følger med ved hjemmeskole sammenlignet med vanlig skole.
- Det er en sterk korrelasjon mellom elevens motivasjon for å jobbe med faget ($r=0.846$) og hvor godt eleven liker hjemmeskole.
- Det er en sterk korrelasjon mellom elevens motivasjon for å jobbe med faget ($r=0.739$) og elevens evne til å følge godt med ved hjemmeskole.
- Det er en sterk korrelasjon mellom elevens motivasjon for å jobbe med faget ($r=0.629$) og elevens evne til å jobbe selvstendig med sine oppgaver ved hjemmeskole.

Ansvar

- I hvilken grad en elev tar ansvar for å utføre skolearbeidet korrelerer sterkt positivt ($r=0.660$) med evnen til å jobbe selvstendig med oppgaver ved hjemmeskole.
- I hvilken grad en elev tar ansvar for å utføre skolearbeidet korrelerer sterkt positivt ($r=0.528$) med hvor stort læringsutbytte eleven har ved hjemmeskole sammenlignet med vanlig skole (HS vs VS).

Tabell 7. Korrelasjonsanalyser "om deg som elev".

		a5) om deg som elev – Hvor stort læringsutbytte har du ved HS – HS vs VS	a7) om deg som elev – I hvilken grad tar du ansvar for å utføre skolearbeidet	a8) om deg som elev – Klarer du å jobbe selvstendig med dine oppgaver ved hjemmeskole
Kjønn	Pearson Correlation	-,074	-,129	-,118
	Sig. (2-tailed)	,305	,075	,102
	N	192	192	192
a1) om deg som elev – Hvor godt liker du hjemmeskole vs vanlig skole	Pearson Correlation	,728**	,429**	,574**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
	N	192	192	192
a3) om deg som elev – Ved HS følger jeg godt med HS vs VS	Pearson Correlation	,724**	,541**	,594**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
	N	192	192	192
a5) om deg som elev – Hvor stort læringsutbytte har du ved HS – HS vs VS	Pearson Correlation	1	,528**	,573**
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001
	N	192	192	192
a7) om deg som elev – I hvilken grad tar du ansvar for å utføre skolearbeidet	Pearson Correlation	,528**	1	,660**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001
	N	192	192	192
a8) om deg som elev – klarer du å jobbe selvstendig med dine oppgaver ved	Pearson Correlation	,573**	,660**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	
	N	192	192	192
a2) om deg som elev – Motivasjon for å jobbe med fagene HS vs VS	Pearson Correlation	,806**	,559**	,629**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
	N	192	192	192

Kvalitativ dataanalyse – hovedtemaene som er utarbeidet

Hovedtemaene fra den første analysen i pandemifasene 1–3 presenteres her (Kverneggen & Hillen, 2023; Kverneggen et al., 2023). Basert på intervjudata med lærere, ble disse utarbeidet ved hjelp av den tematiske analysen (Brown & Clarke, 2006). Temaområdene som er ekstrahert ut fra spørsmål og svar under intervjuene inkluderer følgende:

- a) Læringsarenaens betydning for elevens læringsarbeid
- b) Læringsaktivitetens betydning for selvregulering
- c) Elevenes tilstedeværelse ved nettbasert undervisning
- d) Elevenes muligheter til å øve på selvregulering

Tema (a) Læringsarenaens betydning for elevens læringsarbeid

Dette temaet viste at den selvregulerte eleven tilpasset seg omgivelsene og mestret individuell nettbasert undervisning. Analysen referer til følgende sitater fra intervjumaterialet: "Sterke elever er sterke både på skolen og hjemme" og "Elevene som var selvregulerte på skolen, var også selvregulerte ved nettbasert undervisning. "

Tema (b) Læringsaktivitetens betydning for selvregulering

Noen lærere forklarte at læringsaktiviteter som fremmet kreativitet, elev-medvirkning og problembaserte metoder, hadde betydning for selvregulering. Eksempler fra datamaterialet som støtter dette omfatter: "Følte selv at problem-basert læring førte til at elevene ble mer motiverte for å gjennomføre arbeidsoppgaver" og "Fikk tilbakemelding fra flere elever om at de syns innholdet der de jobbet i grupper med problemstillinger, var den beste måten å jobbe på. "

Tema (c) Elevenes tilstedeværelse ved nettbasert undervisning

Mange av lærerne ga uttrykk for forskjellige inntrykk av elevenes tilstedeværelse ved nettbasert undervisning og at det var vanskelig å få elevene til å møte i tide og bli værende til undervisningen var slutt: "Elevene blir fortere distraheret, velger sol ute fremfor skjerm inne" – "Elevene møtte frem presis, var engasjerte og interesserte". "Elever var ikke klare, lå i seng uten 'dagtøy' på". Disse utsagnene viste til forskjellige nivåer av selvregulering og AFSS hos elevene. (Temaene a–c ble enda mer detaljert behandlet av Egeland, 2021.)

Tema (d) Elevenes muligheter til å lære selvregulert

Mulighetene for å øve på selvregulering ble analysert med NVivo, basert på intervjuer med yrkesfaglærere og fokusgruppeintervjuer. Analysen ble gjennomført induktivt for å identifisere mønstre som ikke lot seg fange opp deduktivt eller med et fullt strukturert spørreskjema. Analysen avdekker ulike kategorier ved bruk av tematisk analyse og inkluderer to gjennomganger av materialet av to forskere. I analysen av hva lærerne selv fremhevet, ble følgende temaer identifisert: Vurdering, Elevenes egenvurdering, Bevisstgjøring av læringsmål, og Lærers ansvar for eleven. Disse temaene anses som induktive latente kategorier som kan gi innsikt i spørsmål knyttet til selvregulering og muligheter for selvregulert læring blant elevene. For å illustrere dette nærmere, presenteres følgende eksempler fra intervjumaterialet:

... at de vet hva de skal lære og er bevisst på hvordan de skal nå det. Og så da mens de prøver, for det kan aldri bli godt nok (jeg) prøver å være flink til å gi dem konstruktiv tilbakemelding i forhold til mål, og da blir de etter hvert bevisst på egen læring.

I dette individuelle lærerintervjuet forklarer informanten framgangsmåten sin for å støtte elevene i å bli bevisste på å styre sin egen læringsprosess. Ved å gi kontinuerlige tilbakemeldinger legges det vekt på hva som er læringsmålene. I denne fasen er henvisning til og oppmerksomheten rundt læringsmålene en del av selvregulert læring. Det gjøres en samling mellom hva som allerede er oppnådd og hva som skal til for å oppnå disse målene.

... og at de også har et felt hvor de skal vurdere selv, både med en liten kommentar og med en karakter.

I dette individuelle lærerintervjuet understreker informanten nødvendigheten av at eleven får tildelt et eget ansvarsområde for å vurdere seg selv. Dette er konkretisert ved at eleven oppfordres til å gi seg selv en karakter eller skrive et kort vurderingsnotat.

Da hadde du selvfølgelig en kontakt med dem, som gjorde at du kunne pirke litt bort i dem som ikke gjorde det de skulle, og veileder de og prater med dem.

I dette individuelle lærerintervjuet påpeker informanten at tilbakemeldinger og tett kontakt er avgjørende når elevene ikke har lagt nok arbeid i det som kreves for å nå læringsmålene, eller ikke er bevisste på at ytterligere læringsaktivitet er nødvendig for å fortsette. Tilbakemeldinger er viktige når elevens volisjon (vilje) ikke er tilstrekkelig til egen fremdrift.

Nei, vi gjør det for dem. Vi fører de kanskje litt mye. At man der burde omformulere og åpne opp formulere og refleksive spørsmål og legge til rette for at de må tenke litt mer igjen ...

I dette fokusgruppeintervjuet uttrykker informanten at lærerne noen ganger overtar for mye, noe som fratar elevene ansvar for egne refleksjonsprosesser knyttet til læringen. Informanten mener at lærerne i stedet burde støtte elevenes selvstendige aktivitet, slik at elevene oppfordres til å håndtere dette selv.

Det er min erfaring, at de må ha en veldig klar oppskrift. Og det og forventer at de skal kunne klare å lage noe sånn selv, (men) og sette hvor vi skal, det er veldig fjernt. De må ha en steg-for-steg-oppskrift, det er min erfaring.

I dette fokusgruppeintervjuet betoner informanten at elever trenger svært tydelige instruksjon om læringsprosessen. Læreren mener at elevene ikke er i stand til å sette seg egne mål, og anser derfor en omfattende styringsprosess som nødvendig. Læreren er overbevist om at elevene ikke har evnen til å lære selvstendig.

Her kan man identifisere hovedforskjellene i hvordan lærere har tenkt og håndtert de forskjellige utfordringene bevisst eller ubevisst angående selvregulering.

Diskusjon av resultatene

Utgangspunkt for drøftingen er betydningen av selvregulering i kontekst av AFSS, AFEL og SRL særlig for yrkesfagelever nå og i framtiden. Dette illustreres i selvreguleringssirkelen (se figur 4). Drøfting av resultatene gjennomføres først på basis av de kvantitative og deretter i de kvalitative resultatene.

Den kvantitative beskrivende analysen (se tabell 4–6) om SR/AFSS og AFEL/SRL viser positivt høye resultater med unntak av aktiv deltakelse og motivasjon ved nettundervisningen. Det kan forklares med at noen faser av Zimmermans (2000) selvreguleringssyklus (se figur 2) ikke er oppnådd. Mens fasen "reflektere" har hatt et større rom i undervisningen slik som elevene vurderte det. Da ser det ut til at det fremdeles er plass i undervisningen for at lærere kan gi elevene mer rom, muligheter og tilpasset støtte i planleggingsfasen av yrkesoppgaver. Evnen til "planlegging" har en viktig funksjon for yrkesfagelever i det framtidige arbeidslivet til å utføre oppgaver som det også henvises til i overordnet del (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 4). Korrelasjonsanalysen omfatter de spørsmålene i spørreskjemaet som indikerer elevenes eget syn på deres selvregulering (se tabell 3). Dette er spørsmålet om egen motivasjon, aktiv deltakelse, vurdering av eget læringsutbytte, eget ansvar for å utføre skolearbeid, selvstendig arbeid med skoleoppgaver, kjønn, og hvordan en liker hjemmeskole.

Kjønn kan ha innflytelse på motivasjon og selvregulering sier (Meece & Painter, 2008; Weis et al., 2013). Derimot visste kjønn ingen betydningsfull sammenheng med andre variabler i vår studie. NIFU-undersøkelsen viser liknende resultater i forhold til kjønn (Caspersen et al., 2021, s. 2). En kan si at nettundervisningen ikke hadde noen kjønnsmessige innslag når det gjaldt selvreguleringen under pandemien for yrkesfagelever som deltok i undersøkelsen i Sør-Norge.

I motsetning til Caspersen et al. viser våre kvantitative resultater at elevene likte nettundervisningen framfor vanlig skole i det første året, at 56% av elevene var ganske fornøyde med nettundervisning i samligning med vanlig skole (Egeland, 2021).

I motsetning til variabelen 'kjønn' som ikke hadde noen signifikant sammenheng er et viktig funn at 'hvordan en liker hjemmeskole' er betydningsfullt for diskusjonen om SR/SRL og konteksten. SRL sirkelen (figur 3) ifølge Zimmerman (2000) viser betydningen av konteksten for selvregulering. Det vil si at miljøet, konteksten (figur 3), her nettundervisningen, kan sees i sammenheng

med elevenes motivasjon, og på grunn av en sterk positiv korrelasjon ved at SR er sterkere når en liker miljøet.

Men det er nødvendig å spørre seg om hva som menes med miljøet eller konteksten? Er det situasjonen hjemme hos eleven, hvordan de fikk støtte fra familien for å håndtere nettundervisningen eller er det "bare" det umiddelbare digitale didaktiske og sosioemosjonelle læringsmiljøet konstruert av lærerne? Noen sitater fra intervjuene viser til både og. Uavhengig av dette er det viktig å framheve at miljøet spiller en viktig rolle for elevenes selvregulering (figur 3). Det kan innebære lærere, familie, medelever og skole. Eller som Bandura (1986) beskriver det, hele den sosiokulturelle konteksten er viktig for støtte eller utvikling av selvregulering. Konkret betyr det at å være klar foran skjermen når undervisningen begynner er en forutsetning for læring som trenger selvreguleringsevne. Videre viser analysen at "å følge godt med ved hjemm-skole" korrelerer høyt med "er du klar når timen begynner". En kan si at en SR/AFSS-evne kan sees i sammenheng med bedre fysisk og mental tilstedeværelse under selve undervisningen. Som framstilt (se figur 4), kan derfor SR/AFSS anses som en viktig forutsetning for selvregulert lærende elever.

Studien av Pylväs et al. (2022) undersøkte læringers selvregulering under pandemien og hvordan elevers egen motivasjon hadde betydning (s. 255). Studien viser at egen motivasjon oppmuntret dem til å endre arbeidsmiljøet (være aktive i å skape ulike læringsmiljøer), for å gjøre det mer gunstig for egen læring. Men hvordan skape eller opprettholde elevens egen motivasjon? I vår studie fikk vi en viktig innsikt når en så nærmere på resultater angående motivasjon. Det fantes en sterk positiv sammenheng mellom motivasjon og å jobbe selvstendig med oppgaver. Omvendt kan elevenes uselvstendighet influere negativt på elevenes motivasjon for å jobbe med faget. Det kan utdypes med at (indre) motivasjonen for faget korrelerte høyt med å følge godt med på hjemmeundervisningen. Det ser ut til at selvstendigheten som elevene kan få, eller kan utvikle spilte en avgjørende rolle.

Ansaret for skolearbeidet korrelerte sterkt med "å jobbe selvstendig med dine oppgaver" og med "stort læringsutbytte", dette er en sentral oppdagelse her. Hvis en tar bort muligheter til å ta ansvar for egen læring, så kan det føre til mindre selvstendighet både for egen læring og ansvar for seg selv. Ved bruk av teorien betyr det å ta borte elevenes mulighet for volisjonell styring og prestasjon (se figur 2).

Som nevnt ovenfor diskuterte lærerne i intervjuene om "ansvar for elevene". Lærerne var bekymret for at elevene ikke klarte seg ved nettundervisningen og/eller at lærerne følte ansvar for elever og deres læring. Diskusjonene var da også knyttet til elevens (egen)vurdering, men også elevens evne til å sette seg mål for undervisningen. Pylväs et al. (2022) studie oppdaget noe bekymringsfullt. Dette var at noen elever egenrapporterte personlige initiativ, spesielt når det

gjaldt målsetting og selvovervåking i tillegg til støtten de mottok fra miljøet. Dette var ganske begrenset i noen tilfeller, eller til og med fraværende, lærerne ga ikke nok støtte eller det rommet som elevene etterspurte. Dette funnet (Pylväs et al., 2022) belyser dermed elevenes begrensede selvregulerende handlingsrom forårsaket av lærerne.

Caspersen et al. (2021, s. 32–33) hadde bedre resultater for selvreguleringsmuligheter for elevene, og dette var begrunnet med at lærere og elever hadde vært med i et tidligere prosjekt om å skape engasjement hos elever. I vårt analysemateriale framstilt tidligere, finnes det liknende tendenser. Isacsson (2016), Dalland et al. (2022) og Thun et al. (2021) har argumentert for at en for smal undervisningsstrategi, for eksempel en sterkt kontrollert og fastsatt arbeidsplan samt strenge retningslinjer og omfattende overvåking av elevenes læringsaktiviteter fra lærerens side begrenser rommet for utviklingen, hindrer ansvarsopplevelsen og dermed hemmer selvregulert læring. Vår analyse viste dette hovedsakelig gjennom to forskjellige måter på hvordan lærerne håndterte og tok ansvar for sine elever. Dette kan kategoriseres som A/C (restriktivt ansvar) som hemmer selvregulering, eller B/D som fremmer selvregulering (konstruktivt ansvar). Disse motsetningene A–B eller C–D må sees i sammenheng med hvordan lærere selv valgte å håndtere undervisningen. Enten på en begrensende måte eller ved å åpne for elevenes medvirkning og selvstendighet, som framstilt her i forhold til styringsatferd og elevenes målsetting.

Styring og støtte

Lærernes atferd viste seg enten som at de:

- a) styrte sterkere og var mer kontrollerende enn ved vanlig skole, eller
- b) laget "støttende stillas" for læringsoppgaver, slik at elevene etter hvert kunne håndtere dem selv – lærerne brukte faktisk "nødundervisningsfasen" til å gi elevene rom til å jobbe mer selvstendig med oppgavene.

Målsetting og selvvurdering

Lærerne rapporterte forskjellig i hvordan elevene selv satte seg mål og vurderte seg:

- c) elever klarte ikke å sette seg mål eller vurdere seg selv i det hele tatt, eller
- d) elever klarte å sette seg mål etter hvert og å vurdere seg selv.

Dette kan sees i lys av studien fra Tanggaard (2020), som viste at mangel på ansvar gitt til elevene skaper lite rom for en eierskapsfølelse og dermed lite motivasjon til å sette seg egne mål, fordi elevene forventet at læreren til slutt tar over igjen. Fordi datamateriale også er hentet fra fokusgruppeintervjuer (blanding av basisgrupper) var det ikke mulig å analysere om denne

sammenhengen mellom (A) lærerens begrensende atferd, og (C) elevenes begrensende SR-læringsmuligheter kunne bekreftes over tid.

Uavhengig av om en ser på kvantitative eller kvalitative data, var et vesentlig aspekt fra teorien om selvregulering at lærere ikke bare ga rom, men også instrumentell støtte slik at SRL-evner kunne brukes og utvikles av elevene. Det er i samsvar med empiriske resultater fra NIFU, men også tidligere drøftet at bruk av "instrumental support" fra medelever og lærere oftere ble benyttet i klasser som ble definert som "High-SRL"-klasser etter Zimmerman (2008). Lærerne i disse klassene, som våre kvalitative intervjuer viser, var mer på tilbudssiden når det gjaldt å gi elevene muligheter for å styre og kontrollere egen læring.

Oppsummering, konklusjon og refleksjon

For å oppsummere diskusjonen og svare på hovedproblemstillingen vises igjen til de spesifikke forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan svarte elevene angående egen selvregulering ved nettbasert undervisning i konteksten av Covid-19 pandemien?*

På kontekstuavhengige spørsmål vurderer elevene seg mer selvregulerte enn på spørsmål om selvregulering der nettbasert undervisning sammenlignes med ordinær skoleundervisning. Likevel oppgir 71–82% av elevene at de anser seg selv som selvregulert nok til å være klare for nettundervisning når timen begynner, for å ta ansvar for å utføre skolearbeidet, og for å jobbe selvstendig med sine oppgaver.

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan håndterte lærerne elevenes selvregulering ved nettbasert undervisning i konteksten av Covid-19 pandemien?*

I vår studie kan to hovedtyper av handlingsmønstre identifiseres. Noen lærere åpnet opp for mer medvirkning, selvstendighet og medansvar, mens andre begrenset handlingsrommet enda mer enn ved vanlig skole. Handlingsmønsteret er basert på hvordan lærerne selv tolket sitt ansvar for elevenes læring. Selvregulering bør forstås som *prosess* og ikke som en enkeltstående egenskap, en statisk evne eller et fastsatt kompetansenivå. Denne forståelsen av selvregulering, samt en definisjon av prosessen, gjelder også for SRL, AFSS og AFEL både som fundament og som en nødvendighet for videreutvikling.

Dette er dokumentert gjennom de forskjellige faser av pandemien hvordan lærere også kunne bruke sjansen til å profesjonalisere seg (Egeland, 2021) for å gi elevene mer rom til å øve selvregulering og selvregulert læring. Når elever bare skal observere og ikke kan *imitere* (se tabell 3), det vil si at de *ikke får øve selv*, kan selvregulerte ferdigheter ikke utvikles.

Lærere som tar bort deler, eller hele *ansvaret* fra eleven og deres mulighet for egen læring, kan redusere elevenes motivasjon til å engasjere seg i fagene. Dette

fører videre til reduserte muligheter for å øve på og forbedre evnene til selvregulering, selvregulert læring, og dermed også for et større læringsutbytte.

Erfaringer og refleksjon oppsummert

Elever kan ikke utvikle selvregulering (SR) og selvregulert læring (SRL), hvis de ikke får mulighet til å øve selvregulering. I konteksten av Covid-19 viser våre data (f.eks. korrelasjonsanalyser) at elever som var selvregulerte mestret hjemmeskolesituasjonen bedre. Denne erfaringen kan ses i sammenheng med de behovene og kravene morgendagens yrkesutøvere vil møte. For at å yrkesfagelever kan bli selvstendige yrkesutøvere trengs det å utvikle selvregulering som speiler seg i fag- og svenneprøven. Prøvene innebærer, faglig sett, at eleven selv forstår oppdraget, og kan planlegge, gjennomføre, dokumentere og evaluere arbeidsoppgaven (Egeland, 2024). For å sikre at lærlinger behersker og kan anvende denne arbeidsprosessen selvstendig ved fag- eller svenneprøven etter fire års utdanning må systematisk trening igangsettes fra vg1. Lærere kan og skal derfor legge til rette for selvregulering og selvregulert læring ved å gi elevene ansvar for egen læringsprosess ved praktisering av yrkesoppgaver som kontinuerlig øker i kompleksitet og krav til selvstendighet. Her kan den nye kompetansedefinisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) brukes som en rettesnor både ved gjennomføring og vurdering av yrkesoppgaver.

Hjemmesituasjonen var ikke en ny omgivelse, men en ny kontekst der elevene i noen grad ble overlatt til seg selv uten *fysisk nær sosial og faglig støtte* fra medelever eller lærer. Elevene i denne konteksten, som var selvregulerte, kunne håndtere arbeidet med yrkesoppgaver i ukjente omgivelser.

Pandemien viste verdien av fleksibilitet og selvstendighet i læring. For ikke-nettbasert utdanning kan dette bety et sterkere søkelys på metakognitive ferdigheter og strategier som gjør elevene i stand til å identifisere, overvåke og å styre sine egne læringsprosesser. Slike prosesser er grunnleggende for utvikling av selvregulering. Elever som er selvregulerte er rustet til å løse yrkesoppgaver i både kjente og nye kontekster.

Nettbasert utdanning har synliggjort hvor avgjørende struktur og tydelige mål er for å støtte selvregulert læring, en innsikt som er like relevant i verksted og klasserom. Vi lærte at lærere kan bruke digitale verktøy til å gi tilbakemeldinger og veiledning samt større rom og ansvar som fremmer elevenes selvstendighet. Videre kan lærere støtte utviklingen av SR og SRL ved å tilrettelegge for egenobservasjon, egenvurdering og refleksjon hos elevene. Dette kan innebære vurderingsformer som gir elevene en dypere innsikt i egne læringsprosesser og kan i tillegg fremmer mestringsfølelse (Bandura, 1986).

Takk

Vi ønsker å takke alle elever, studentlærere, kollegaer og skoler som deltok i denne studien – uten deres deltakelse ville denne studien ikke vært mulig.

Om forfatterne

Frank Egeland er dosent ved Universitetet i Agder (UiA), Institutt for pedagogikk. Han har emneansvar, underviser, er veileder og gjør praksisoppfølging ved Praktisk pedagogisk utdanning (PPUy). Dessuten utviklet og gjennomførte han i de siste årene flere etter- og videreutdanningskurs (EVU) i regi av yrkesfaglærerløftet. Han har i tillegg utviklet og undervist et lærerspesialistemne for Bygg- og anleggslærere (masternivå). Dette lærerspesialistemnet ble gjennomført i et tett samarbeid med Institutt for Ingeniørvitenskap, UiA, Grimstad. Forskningsinteressen er knyttet til utfordringer ved gjennomføring av vgs for yrkesfagelever. I flere kronikker og fagartikler er denne problematikken drøftet hvor den manglende satsingen på praksisorientering i ungdomsskolen som årsak, er tematisert. Undervisningsbasert forskning om selvregulering ble gjennomført med egne studenter og forskning på yrkesfagelevers evne til selvregulering. Siden desember 2022 er han ansvarlig for Dekomp-prosjektet "en mer praksisrettet ungdomsskole".

Stefanie A. Hillen er professor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Kristiansand. Hun er utdannet og har jobbet som yrkesskolelærer og hennes doktorgradsarbeid om digitale bedriftssimulasjoner er knyttet til yrkesutdanning i IKT og økonomi. Hun leder forskningsgruppen for Skoleutvikling, evaluering og (digital) vurdering. Hennes forskningsfelt omfatter også demokratisk dannelse, komparativ pedagogikk, profesjonsteori og pedagogisk ledelse, yrkespedagogikk med tyngdepunkt på *vocational economics*, German didaktik, *instructional design* og *e-pedagogy/e-teaching*. Siden 2023 jobber hun tett sammen med Universitet i Rostock og Goethe Universitetet i Frankfurt om yrkesidentitet, boundary crossing og komparativ yrkesutdanning.

Referanser

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1(3), 177–193. <https://doi.org/10.1007/BF01186792>
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring: "Den profesjonelle elev og student"*. Tapir.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2010). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self regulation* (s. 417–450). Academic Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruijn, E. & Leeman Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators, *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 694–702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.007>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen: Håndtering og konsekvenser*. NTNU Samfunnsforskning og NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2733034>
- Dalland, C. P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A. (2022). Hjemmeskole under korona. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(4), 316–330. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.4>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. California University Operations Research Center.
- Dreyfus, H., Dreyfus, S. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Basil Blackwell.
- Egeland, F. (2024). Den helhetlige selvregulerte yrkesutøver. *Yrke: Fagblad om yrkesopplæring*, 68(1), 56–59. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2024/05/21/UTD-YRKE-0124.pdf>
- Egeland, F. (2021). Covid-19 og yrkesfagene, hvordan gikk det med elevene? *Yrke: Fagblad om yrkesopplæring*, 65(4), 54–57. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/09/11/UTD-YRKE-0421.pdf>
- Hillen, S. A. & Egeland, F. (2021). ICT based self-assessment in VET pre-service teacher training. I S. A. Hillen, P. Wolcott, C. Schaffer, A. Lazareva & R. Gray (Red.), *Assessment theory, policy, and practice in higher education: Integrating feedback into student learning* (s. 75–88). Waxmann Verlag.

- Isacsson, A. (2016). Learning with companies (LeWiCo) through the use of Facebook in the context of vocational hospitality education & digital spa marketing. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 1–13.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.16611>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Kverneggen, K.-A. & Hillen, S. A. (2023, 7–9 juni). *Yrkesfagelevenes mulighet til å trene selvregulering*. [Paperpresentasjon]. NordYrk Conference, Bergen, Norge.
- Kverneggen, K.-A., Egeland, F. & Hillen, S. A. (2023, 10-13 januar). *Vocational teachers adapting their instruction in times of changes and challenges regarding the phenomenon of self-regulation*. [Learning walk through]. International Congress for School development and Improvement (ICSEI), Vina del Mar, Chile.
- Meece, J. L. & Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning, theory, research, and applications* (s. 339–368). Lawrence Erlbaum Associates.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag-fordypning-forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moltubak, J. (2021). *Klasseledelse på internett: Håndbok i digital undervisning* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- NOU 2003:16. *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Departementenes servicesenter.
<https://www.buudir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002591>
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Concept note*.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2022). Vocational Students' Perceptions of Self-Regulated Learning in Work-Based VET. *Vocations and learning*, 15(2), 241–259. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09286-8>
- Raghunathan, R. S., Musci, R. J., Voegtline, K. M., Chambers Thomas, T. & Johnson, S. B. (2022). Children's attention and self-regulatory behavior before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 43(4), 263–268. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000001027>
- Repstad, K., Ruhaven, I. & Smith-Gahrsen, M. (2021). *Studentaktiv undervisning* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Tanggaard, L. (2020). De fem A'er: En evalueringsmodel for læreprosesser på erhvervsuddannelserne. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 17–28. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.2010317>
- Thun, S., Thøring, L. & Øyum, L. (2021). Et kvalifisert utdanningsvalg for dagens ungdom: Resultater fra et innovasjons-samarbeid mellom en ungdomsskole, en videregående skole og en bedrift. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 71–96. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.2111171>
- Weis, M., Heikamp, T. & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



Ikke bare "endnu en mursten i muren": Pædagogiske perspektiver fra en praksis omkring Skills

Not 'just another brick in the wall':
Educational perspectives from a practice around Skills

Henriette Duch

VIA University College, Aarhus, Danmark

(hedu@via.dk)

Abstract

Skills are competitions in local, national, and international events such as WorldSkills and EuroSkills, and schools have developed a pedagogical approach in cooperation with the Skills organisations. However, not only schools and Skills activities are important arenas; apprenticeships are also crucial. This article aims to learn from Skill-pedagogy and find potential for further development. The research question is: What pedagogical practices are established around Skills? Based on Wenger's learning theory and Kerschensteiner's theoretical approach to work pedagogy, focus group interviews with teachers and interviews with students from masonry and carpentry education are analysed. The main findings are that teachers play important roles in the recruitment process, and the training of students supports them in reaching their goals. For students, both school, Skills activities, and apprenticeships are important arenas for the development of their learning and sense of quality. It is concluded that there can be potential in this pedagogical approach for all students, not only for those who attend Skills. Thus, it seems that all students are winners in some way, even if they do not receive a medal winning at competitions at Skills.

Keywords: Skills, work pedagogy, talent, differentiation, vocational education and training, masonry education, carpentry education



Introduktion

I vekseluddannelser er samspillet mellem oplæringen på lærepladsen og forløb på skolen central (Aarkrog, 2003; Jørgensen, 2012; Pylväs & Nokelainen, 2017). Skole og oplæring er dog to forskellige arenaer, hvis forhold ofte betegnes som udfordrende, som et gab og med manglende eller begrænsninger i forhold til sammenhæng (Aakernes, 2018; Eiríksdóttir, 2020; Souto-Otero & Ure, 2011). I Danmark er elever i den indledende del af erhvervsuddannelser alene i skolen, men på hovedforløbet veksles mellem skoleforløb og oplæring, hvorfor didaktikken også udfordres på sammenhæng (Duch, 2025). Imidlertid er der endnu flere arenaer for elever, så som fritidsaktiviteter (Louw et al., 2025; Thing et al., 2015), men det at deltager i Skills, altså konkurrencer i forskellige kontekster (lokalt, regionalt, nationalt eller internationalt), etablerer også endnu en arena (Tsagalidis, 2019), der ikke nødvendigvis træner det samme, som skole og virksomhed (Pylväs & Nokelainen, 2017). Selvom Skills og træningen hertil finder sted i en anden arena, der kan være koblet til samarbejde mellem skole og oplæring (Pylväs & Nokelainen, 2017), ved vi forskningsmæssigt meget lidt om, hvordan denne træning finder sted, og hvorledes sammenhængen mellem denne arena, skole og oplæring er. Skoler kan prioritere Skills forskelligt (Herningsholm, u.å.), men uafhængig heraf spiller undervisere en rolle i processerne omkring spotting af elever (Swanson et al., 2022) og dermed at se deres talent (Gagné, 2004, 2010). Ligeledes er læreprocessen i udvikling af talenterne (Renzulli, 2005) og vurderingskriterier (Tsagalidis, 2019) centralt, fordi deltagelse i Skills også handler om at skabe vindere (Wilson, 2000).

De store events er nationale konkurrencer i Skills (i Danmark Danmarks-mesterskab, DM), europæiske konkurrencer (EuroSkills) og internationale konkurrencer (WorldSkills). I Danmark kan man se bannere på erhvervsskolars bygninger, opslag på sociale medier og mestres promovning af deres elevers deltagelse, ligesom organisationer som Byggeriets Uddannelser (u.å.) promoverer Skills, hvilket indikerer, hvor betydningsfuldt det er, når elever deltager og klarer sig godt i disse konkurrencer. Både det offentlige i Danmark – såsom kommuner, regioner og styrelser – og repræsentanter for arbejdsmarkedets parter og private virksomheder er involverede, såvel som prominente (tidligere eller aktive) politikere (EuroSkills Herning 2025, u.å.; Nyrup Rasmussen, u.å.; SkillsDanmark, 2022). Skills skaber national og international opmærksomhed omkring erhvervsuddannelser i en tid, hvor arbejdsmarkedet efterspørger flere faglærte (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021), men aktiviteterne frem til eventet med konkurrencerne, har afsæt i dagligdagen på skoler, og de får begrænset opmærksomhed. Artiklens formål er at bidrage til videre udvikling til gavn for alle de involverede – elever, undervisere og erhvervsskoler – ud fra den antagelse, at der i Skills-pædagogikken findes et potentiale for pædagogisk

udvikling. Derfor lyder artiklens forskningsspørgsmål: Hvilken pædagogisk praksis er etableret omkring Skills?

Spørgsmålet besvares på baggrund af fokusgruppeinterviews med undervisere og interviews med Skills-elever på murer- og tømreruddannelser, og dette leder frem til en diskussion af potentialer for udvikling af pædagogikken. Artiklen fokuserer på disse uddannelser, fordi det er store og historisk veletablerede uddannelser også inden for Skills, og samtidig har uddannelserne forskellig historie og faglig tradition (Cuendet et al., 2014; Jessa, 2022; Kozolanka, 1991; Mohr & Cory, 2008; Parkinson & Mackay, 2015; Yarrow & Jones, 2014), og opgaverne samt bedømmelserne ved Skills er specifikke for den enkelte uddannelse (SkillsDenmark, u.å. c, d, e, f). Undervisere og elever i studiet går på samme skole, som strategisk har stor opmærksomhed på Skills og dermed er optaget af forudsætningerne blandt undervisere og elever samt rammerne for træning til Skills. Skolen har foreslået fokus på disse uddannelser i denne forskning, hvilket uddybes senere i artiklen. Underviseres og elevers arenaer er imidlertid forskellige (Duch & Nielsen, 2022). Underviserne er primært på skolen og i forskellig grad direkte eller indirekte involveret i Skills og aktiviteter uden for skolen, mens eleverne deltager i undervisning på skolen, i oplæringen og i Skills-aktiviteter. Det giver dem forskellige perspektiver og erfaringer, hvilket derfor skrives frem i præsentationen af resultater. Forståelsen af begrebet arena tager afsæt i en praksisteoretisk tilgang til oplevelser, erfaringer og handlinger, og hvor fokus er individer i organisatoriske rammer, altså i dette tilfælde en erhvervsskole (Elkjær & Huysman, 2006; Wenger, 2010).

Artiklen indledes med en redegørelse for traditionen omkring Skills, for at etablere en kontekst for studiet, efterfulgt af afsnit om rekruttering af elever og talentforståelsen, læreprocessen gennem deltagelse i Skills samt de professionelle vurdering af elevers performance. Resultaterne er analyseret på baggrund af Kerschensteiners teori om arbejds-pædagogik samt Wengers sociokulturelle læringsteori. På baggrund heraf diskuteres potentialer i pædagogikken.

Traditionen omkring skills: Konteksten for studiet

Der er en længere historisk tradition for, at elever dyster til konkurrencer lokalt på skoler, nationalt til DM i Skills og internationalt til EuroSkills og WorldSkills inden for de håndværksmæssige fag. Derfor tilføjes det olympiske motto *Citus. Altius. Fortius.* (hurtigere, højere og stærkere) *Peritus (More Skilful)* (Wilson, 2000, s. 201). Skills omtales som "arbejdernes olympiade" og blev startet i Prag i 1921, hvor begivenheden fik begrænset opmærksomhed. 13 lande deltog, og man var optaget af "involvement rather than achievement" og positionerede sig i opposition til racisme og social eksklusion (Wilson, 2000, s. 203). Senere blev *Skill Olympics*, det som i dag kaldes World Skills, afholdt første gang i 1950 i Portugal og derefter regelmæssigt. I 1999 blev det afholdt i Montreal med 600

konkurrencedeltagere i en alder op til 22 år fra 40 erhverv. Deltagerne havde otte timer til at gøre sig bekendte med materialer og udstyr, og 22 timer til selve opgaven fordelt over fire dage. Deres præstationer blev vurderet af dommere, og der blev uddelt medaljer samt diplomer til dem, som opnåede et givent antal point. I United Kingdom (UK) erfarede man på baggrund af denne olympiade, at deres opmærksomhed på "work management skills" gav bedre resultater end tidligere fokus på "CVs, personal achievement and status, and employer recognition" (Wilson, 2000, s. 203). Således bredtes opmærksomheden ud i forhold til, hvordan elever spottes og trænes. WorldSkills fik senere som mission at fremme status inden for erhvervsuddannelser og et formål om at udveksle ideer og fremme udveksling, opfordre til videre uddannelse samt styrke internationale relationer (Wilson, 2000, s. 204).

EuroSkills blev startet i 1998, hvor "10000 children visited and learned about possible careers, and unemployed people also attended" (Wilson, 2000, s. 2004). I UK er der også en national konkurrence og skolekonkurrencer, som samlet set ikke alene bidrager til at kunne deltage i internationale konkurrencer, men også ses som havende fordele for arbejdsgivere og den enkelte konkurrencedeltager. Wilson pointerer imidlertid også nogle opmærksomhedspunkter såsom: "The majority of events involve individuals not teams", at 40 erhverv er repræsenteret – og dermed er der mange, som ikke er – samt at "Competitions with winners also implies that there will be losers" (Wilson, 2000, s. 207). Ifølge ham er der behov for forskning i dette felt. Uafhængig af, om en skole, mester og eleven står som vindere eller tabere fra sådanne konkurrencer, står underviserne centralt i træning frem mod, under og efter Skills. Selvom der er forskellige forståelser af god undervisning og den gode lærer, så er undervisning central (Kuusisto et al., 2021).

Organisationen omkring Skills blev i Danmark etableret i 1997, efter at fem faglige udvalg havde besøgt WorldSkills i Schweiz (SkillsDenmark, u.å.a). Murerfaget og træfagene indgik her, men allerede i 1963 fik en dansk tømrer en medalje (SkillsDenmark, u.å.c). Der blev etableret et sekretariat hos Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelser (ACIU, nu kaldet Styrelsen for International Uddannelse), og Skills blev knyttet til de øvrige internationale aktiviteter på erhvervsuddannelser. I SkillsDenmark deltager nu "28 faglige udvalg og mere end 50 erhvervs-, SOSU- og landbrugsskoler" (SOSU er forkortelsen for social- og sundhedsuddannelser) (SkillsDenmark, u.å.a) og mange erhvervsuddannelser (SkillsDenmark, u.å.e). Fra starten af var man optaget af, at elever skulle "udfolde deres talent" (SkillsDanmark, 2022). I 1998 blev Danmark optaget som medlemsland, og efterhånden blev man opmærksom på behovet for også at træne elever inden for det, man kalder "mentaltræning", som en tilknyttet konsulent bidrager med (SkillsDanmark, 2022). Der arbejdes med indsatser med tre punkter: 1) find talenterne, 2) træn deltagerne og 3) træn

trænerne samt oprettelse af nørdeklubber (SkillsDenmark, u.å.b). Skills beskrives som et "udstillingsvindue" for erhvervsuddannelser (SkillsDenmark, 2022), og både det offentlige og arbejdsmarkedets parter bidrager med finansiering, hvorfor Skills beskrives som "et barn af den danske arbejdsmarkedsmodel" (SkillsDenmark, 2022).

Tidligere forskning i skills

Hvor der ovenfor er redegjort for et historisk perspektiv fra forskning i Skills og den historiske etablering af organisationer omkring Skills, så kan den mere indholdsmæssige forskning struktureres ud fra tre temaer: 1) at rekruttere elever ud fra forståelse af talent, 2) læreprocessen og 3) vurderingskriterier. I det følgende redegøres for disse temaer.

Rekruttering af elever og forståelse af talent

At rekruttere til, fastholde i og motivere elever til at indgå i konkurrencerne er en forudsætning for Skills, men medaljevindere er ikke motiverede af konkurrence, men af at fremstå som kompetente og de bedste (Nokelainen et al., 2013). Udvælgelsen af eleverne kan ses i lyset af begrebet at spotte talenter, hvor der både kan indgå medfødte og sociokulturelle faktorer (Pylvä & Nokelainen, 2017). Pylväs og Nokelainens (2017) talentforståelse bygger på Gagné (2004, 2010), så hvorvidt medfødte "gifts" udvikles til talents i Skills afhænger af "how varying levels of different intelligences interacts within a particular situation or job" (Pylväs & Nokelainen, 2017, s. 109). I denne proces har deltagelse og vejledning på arbejdspladsen og skolen en positiv indvirkning (Pylväs et al., 2018).

Generelt er der mange forståelser af talent (Wiblen & McDonnell, 2019). I Danmark kobles talentudvikling i uddannelser med at begå sig i den globale konkurrence (Duch, 2020; Gould & Wilhemsen, 2005; Kyed, 2005; Undervisningsministeriet, 2008b), hvilket Skills er en af flere mulige rammesætninger for (Behrndtz, 2005). Politisk er det besluttet, at erhvervsuddannelser som andre ungdomsuddannelser skal forholde sig til begrebet talent og understøtte elevers udvikling, hvorfor underviseres didaktik kommer i fokus (EVA, 2011; Hermann et al. 2011; Nistrup & Larsen, 2015) og i en periode er der flere projekter inden for erhvervsuddannelser (Christensen, 2015, 2016; Rambøll, 2018a, 2018b; Undervisningsministeriet, 2008a).

Læreprocessen

Renzulli (2005) argumenterer for, at et fokus på læring er afgørende i udvikling af talenter – det gælder på skolen generelt og blandt lærerne. For Skills handler det også om oplæringen og de særlige Skills-aktiviteter, der rammesætter træning (Pylväs & Nokelainen, 2017; Pylväs et al., 2018). Uafhængig af, om der

trækkes på tilgange fra sportsverden og coaching (Clements & Morgan, 2015) eller pædagogik (Nistrup & Larsen, 2015; SkillsDanmark, 2022, u.å.b), er der en opmærksomhed på rammesætning, elevers trivsel, motivation og samspil mellem arenaer, hvilket jeg tolker som en sociokulturel læringstilgang (Wenger, 2010).

Vurderingskriterier

Hvor ovenstående viser en sociokulturelle forståelse for læring, så er der i Skills-opgaven stort fokus på vurderingskriterier, hvor det givne erhverv står centralt (Dudyrev et al., 2021). Vurderingskriterierne udarbejdes for eksempel af WorldSkills, som løbende fornyr disse. I kriterierne indgår også mere generelle kompetencer. Der kan i alt indgå 63 kompetencer, men antallet varierer inden for det enkelte erhverv. Vurderingerne er på den måde lagt i klare rammer, og anses som relevante i forhold til, hvorledes man generelt, national og international vurderer elever på erhvervsuddannelser (Dudyrev et al., 2021). Der er begrænset forskning i vurderingen af selve arbejdsprocessen, slutprodukter og kvalitetskriterier inden for de forskellige erhverv (Tsagalidis, 2019), om end de kommer til udtryk i svendepróven og dermed den styring, som erhverv og staten i fællesskab udøver i Danmark (Koudahl, 2005). Så hvor evaluering fremstår i mange former og udtrykker en variation af normer og logikker i danske erhvervsuddannelser (Friche, 2010), så kan elever møde andre i oplæringen. Branche og forskere beskriver betydningen af formativ evaluering i oplæringen, at elever kan lære af både positiv og negativ feedback, samt foreslår at oplæringen understøtter talenter foruden at arbejde med læringsmiljøet både ud fra tekniske, organisatoriske og sociale perspektiver (LO, 2016). På den måde kan siges, at elever kan møde forskellige vurderingskriterier i Skills, i skolen og i oplæringen, så det kan anses for en pædagogisk opgave for undervisere at være opmærksom herpå i undervisning.

Som ovenstående viser, så handler tidligere forskning om den historiske udvikling af Skills, at spotte elever til deltagelse i Skills samt i det hele taget at forstå og understøtte talenter læreproces. Desuden handler forskningen om vurderingskriterier. Artiklen anlægger en anden vinkel, den pædagogiske praksis omkring træning til Skills, hvilket der hidtil ikke har været forsket i.

Arbejdspædagogik som teoretisk tilgang

Som sagt ovenfor kan Skills betragtes ud fra Wengers (2010) sociokulturelle praksisteori, så Skills anses som en arena med grænser til både skole og oplæring. Teorien beskriver, hvorledes de fleste er medlemmer af flere praksisser, hvorfor de kan fungere som mæglere ved at "overføre et eller andet element fra en praksis til en anden" (Wenger, 2010, s. 130). Mæglerne har en særlig rolle, de "er

i stand til at skabe nye forbindelser mellem praksisfællesskaber, muliggøre koordination og – hvis de er gode mæglere – åbne nye muligheder for mening" (Wenger, 2010, s. 131).

Wengers (2010) teori operationaliseres i artiklen på den måde, at både elever og undervisere anses for at indgå i praksisfællesskab på skolen, nogle undervisere også i Skills, men alle elever, som er udvalgt til informanter, deltager i praksisfællesskaber i Skills samt i oplæring. Derved er både elever og undervisere medlemmer af flere praksisfællesskaber og kan fungere som mæglere i deres grænsekrydsning. Wengers teori kan således anvendes til at forklare forholdet mellem de forskellige arenaer, som er nævnt i artiklens indledning, men teorien kan ikke bidrage med et pædagogisk perspektiv. Det kan derimod arbejds-pædagogikken, hvis relevans og indhold nu præsenteres.

Skills er konkurrencer om løsning af en håndværksmæssig opgave inden for givne vurderingskriterier, og træning hertil kan være en del af pædagogikken på erhvervsuddannelser, en pædagogik som ikke har én særlig teori (Gonon & Bonoli, 2023). I dansk kontekst er pædagogikken tæt knyttet til fordringer fra arbejdsmarkedets parter i de erhvervsrettede fag samt almene mål med erhvervsuddannelser generelt (Duch, 2023; Duch, 2025). Selvom arbejds-pædagogikken ikke står stærkt i den danske tradition, sådan som den i en periode har gjort i Tyskland (Gonon, 2022; Sloane, 2022), så har arbejds-pædagogik i den form, Kerschensteiner repræsenterer – som har afsæt i et liberalt ståsted og mål om demokratisk uddannelse – de senere år fået en vis interesse i Danmark (Holm, 2023). Kerschensteiner arbejds-pædagogik kombinerer almen dannelse og produktivt arbejde (Husen, 1980).

Kerschensteiner er optaget af "Lærerarbejde", som ikke er "Erhvervsarbejde eller et produktivt Arbejde" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). Pædagogikken skal tage afsæt i at give eleven en "saglig Indstilling" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). Saglighed betyder, at "gøre – ikke hvad jeg fordrer, men hvad Sagen fordrer" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). For at nå frem til det pædagogiske arbejde hermed, må eleven kunne analysere opgaven, tænke den igennem og fordybe sig både igennem tænkning og handling. Sagligheden har tre elementer, hvor den første er *moralsk saglighed*, hvorfor underviseres forståelse af eleven er vigtig: "Man må trænge ind i hans Sjæl, man maa nøje studere hans Handling, man må lære Motivet at kende, forstå hvorfor han er fræk eller doven" (Kerschensteiner, 1925, s. 17). Eleven skal også opnå *æstetisk saglighed*, som handler om at forstå det, der skal fremstilles netop med afsæt i sagen. Endelig fordres *teknisk saglighed*, som ikke alene handler om at løse opgaven, men at gøre det på en sådan måde, at eleven ikke "skyer nogen Møje" for at gøre det bedst muligt (Kerschensteiner, 1925, s. 23). For eleven leder opbygning af de tre sagligheder til en retning mod livslang udvikling af almen dannelse gennem "Saglighed, Evnen til at forstaa og til i Livet at handle i Overensstemmelse med denne Forstaaelse" (Kerschen-

steiner, 1925, s. 23). Den pædagogiske opgave består ikke alene i sproglige udsagn, men i at rammesætte handlinger: "Dette er Arbejdsskolens Ide: At tvinge mennesket til gennem Handlen at opleve disse Ting" (Kerschensteiner, 1925, s. 24). Det sker gennem en opmærksomhed på, hvad elever har "Lyst til" (Kerschensteiner, 1925, s. 25), og på de mål, som eleven kan have. Eleven kan ad den vej forstå, at nogle ting er nødvendige at lære som et middel, "og så er det, at Værdien i denne Interesse forplanter sig til Maalet, saa at han griber Midlet" (Kerschensteiner, 1925, s. 26). Denne forbindelse mellem mål og middel kalder Kerschensteiner "Forgreningsinteressen" (Kerschensteiner, 1925, s. 26). Det kan så godt være, at elevens mål ændres senere (hvilket er helt legitimt), men pointen er, at elevens forfølgelse af målet har givet interesser og forståelser, som ikke længere bare er et middel, men har bidraget til en saglig indstilling.

Teoriens begreber om saglighed, handling samt forgreningsinteresse læser jeg ind i artiklen som en pædagogik, der kan bidrage til, at elever kan deltage i forskellige aktiviteter, som potentielt kan lede frem mod at præstere ved Skills. *Saglighed* forstås i artiklen som den måde, elever går til og får mulighed for at arbejde med opgaven. *Handling* er håndtering af de opgaver, som eleverne stilles over for, mens *forgreningsinteresse* knytter sig til underviseres pædagogiske tilgang til midler og mål for eleven.

Samlet set bidrager den teoretiske tilgang med en forståelse af forholdet mellem arenaerne Skills, skole og oplæring ud fra Wengers teori (2010) og med en pædagogisk forståelse baseret på Kerschensteiners (1925) arbejds-pædagogik.

Metode

Artiklen har sit empiriske afsæt i drøftelser i juni 2024 på den deltagende erhvervsskole med en direktør og en repræsentant for Byggeriet Uddannelser, altså et fagligt udvalg, som i Danmark har stor indflydelse på erhvervsuddannelser. Der er på den måde etableret en adgang til felten (Walford, 2008), aftalt et fokus på murerfaget og tømrerfaget og en forståelse for, hvorledes man taler om Skills, etablerer og formidler konkrete aktiviteter samt relationer mellem erhvervsskoler og faglige udvalg. Denne forståelse af konteksten er fortsat gennem søgninger på hjemmesider, altså offentlig tilgængelige dokumenter, for de organisationer, som er etableret omkring Skills herunder Folketingets hjemmeside (Lynggaard, 2020).

Der er efterfølgende afholdt to fokusgruppeinterviews på 60 minutter i november 2024 med undervisere på de to uddannelser. Der er valgt fokusgruppeinterviews for at få viden om både forskelle og den samlede forståelse på skolen (Halkier, 2018). For at gøre dette, har jeg bedt skolen om at udvælge en gruppe af medarbejdere, som ud fra forskellige perspektiver arbejder med Skills, hvilket er en begrænset gruppe, så derfor har jeg foreslået op til fem deltagere

med en spredning i forhold til erfaring som underviser og involvering i Skills. Skolen har efterfølgende udvalgt de konkrete deltagere. Alle informanterne er mænd – sådan som de fleste er på disse uddannelser – der er fra begge uddannelser én med meget lang erfaring med Skills og yngre, som forventes at blive mere centrale i dette arbejde fremadrettet. Disse har dog en årelang undervisningserfaring, mere praktiske funktioner eller er leder af faggruppen. Der er således tilstræbt forskellige perspektiver på ikke alene Skills, men også betydningen heraf bredt set i lyset af undervisning. Fra både murer- og tømreruddannelsen deltog fire undervisere, og interviewguiden har haft fire temaer: 1) deres erfaring og opgaver på skolen, 2) deres forståelse af skills, 3) deres syn på erhvervsuddannelser og 4) forestillinger om den ideelle erhvervsuddannelse. Da der er tale om meget små fagmiljøer, hvorfor det vil være meget let at identificere informanternes udsagn, så omtales de alle ofte som undervisere og oftest uden reference til den konkrete uddannelse. Denne grad af anonymisering er foretaget af etiske grunde.

Underviserne har efterfølgende rekrutteret elever, som er deltagere i aktiviteter omkring Skills, både træning og konkurrencer. Det er på begge uddannelser en lille elevgruppe, så to murer-elever og tre tømrer-elever er udvalgt af underviserne, og de elever har accepteret at deltage i et interview. Deres køn er anonymiseret af hensyn til genkendelighed, men fordelingen afspejler den mandlige overvægt på de to uddannelser. Nogle af eleverne er på interviewtidspunktet på skolen, og de kan deltage på det aftalte tidspunkt, en kommer dog senere grundet opgaver i oplæringen, og derfor gennemføres det som to gruppeinterviews og et enkeltinterview i februar 2025. Der er således valgt en pragmatisk tilgang for at imødegå, at denne elevgruppe er på en vekseluddannelse med typisk transporttid mellem oplæring og skole. De etiske overvejelser har derfor handlet om at vise hensyn til eleverne ved ikke at belaste dem unødigt i forhold til at deltage i interviews og samtidig sikre en høj grad af anonymitet ikke alene, hvad angår køn, men også deres oplæringsted, hvor langt de er i uddannelsen samt deres uddannelse. Der er spurgt til disse baggrundsoplysninger for at etablere en kontekst, men de fremgår ikke i artiklen, hvorfor de ofte i artiklen omtales som elever uden reference til uddannelsen. Interviewguiden har fire temaer: 1) elevers involvering i Skills, 2) begrundelser for deltagelse i Skills, 3) træningen til Skills i og uden for skolen og 4) andre syn på deres deltagelse. Derved er der spurgt ind til hver af de ovennævnte arenaer skole, oplæring og Skills. Eleverne er ansatte i virksomheder af forskellige størrelser, nogle har bevidst søgt oplæring med særlig profil og er flyttet efter det. Nogle har flyttet skole, fordi de mener, at denne skole har bedre tilbud inden for Skills.

Tilgangen til gruppe- og fokusgruppeinterviews er at få deltagerne til at agere og respondere på hinandens udsagn, så forskelligheder i erfaringer og forståelser ekspliciteres (Halkier, 2018). Efterfølgende er materialet transskriberet ordret, og

det formidles i anonymiseret form, hvor alle ansatte informanter omtales som undervisere og uden referencer til deres forskellige funktioner på skolen eller ved Skills. Ligeledes anonymiseres elevers uddannelse, deres erfaring med og position inden for Skills, men der indgår tidligere vindere og nyere deltagere. Materialet er gennemlæst flere gange med henblik på meningsfortolkning, som er inspireret af grounded theory (Kvale & Brinkmann, 2009), hvorefter de teoretiske tilgange er valg. Kerschensteiners teori, fordi hans borger- og arbejdslivsperspektiver knytter sig til pædagogik i erhvervsuddannelser, mens Wengers forståelse af grænser og mæglere er relevant for læringen i samspillet mellem de tre arenaer. Dermed kommer analysen til at give konkrete eksempler på, hvorledes arbejds-pædagogik kan se ud i lyset af Skills, og hvilket lærings-potentiale grænsekrydsningerne kan etablere for elever.

Resultater præsenteres først med nogle overordnede informationer om skolen og elever – under hensyn til den valgt anonymisering som omtalt ovenfor i relation til etiske overvejelser – i tre afsnit: 1) karakteristisk ved Skills-elever, 2) læringen i samspil mellem de tre arenaer og 3) vurderinger og forståelser af kvalitet.

Resultater

På erhvervsskolen er en prioritering af Skills, hvilket kan ses ud fra opslag på vægge om elevers resultater, og ved at produkter fra Skills er udstillet på værksteder. Der er aftenaktiviteter og weekendaktiviteter med mulighed for træning, og fra underviserne er der en opmærksomhed på det sociale og relationelle omkring disse aktiviteter så som tid til small-talk, fælles spising og helt andre aktiviteter end de faglige. Fra alle undervisere, også de som ikke direkte er involveret i Skills-træning, er der en opmærksomhed på og samarbejde omkring elevgruppen og deres behov for differentiering fra andre elever.

Eleverne har ikke alle været sikre på deres uddannelsesvalg fra starten, nogle har også først takket nej til deltagelse i Skills på grund af andre prioriteringer, andre er i løbet af uddannelsen flyttet til denne skole grundet dens tilgang til Skills, nogle er gået målrettet efter bestemte typer oplæringssteder. Eleverne har ret forskellige refleksioner over fremtidsmuligheder for eksempel som mester, at rejse med faget eller videreuddanne sig. Det er imidlertid en næsten identisk holdning og tilgang til udførelsen af håndværket. Det uddyber næste afsnit.

Karakteristika ved skills-eleverne

Underviserne er optaget af at spotte elever, at udvælge og opfordre dem til deltagelse i træning til Skills. I denne rekrutteringsproces er de opmærksomme på kontakt til og dialog med mester og forældre samt nogle særlige træk hos elever så som "at ville", "udholdenhed", et særligt "mindset", at kunne holde

"snuden i sporet" og have "koncentration". Skills-elever anses for at kunne fordybe sig og kontinuerlig forbedre deres arbejde:

Den type elever, vi har, det er også typisk nogen, der godt kan lide at fordybe sig. De kan jo sidde i 1-2 timer, ikke sige noget som helst, bare kigge på den tegning og strege og tænke, og laver de en fejl, så er det sådan lidt, nå jamen så visker jeg det ud igen [...]. Så det er den type elever, "nå, men så gør jeg det igen og lærer det". Så de er gode til at fordybe sig.

Sådanne karakteristika ser underviserne ikke alene af betydning for at kunne klare sig godt i Skills, men også for elevers fremtidige muligheder så som at blive mester.

Eleverne taler også om egenskaber, som er iboende, så som "det ligger til os", at være "en nørd", "engageret", "går op i detaljen", "det skal være ordentligt", at have "arbejdsmoral og -mentalitet", og andre potentialer, som kan udvikles ved at ville bruge tid på opgaverne, dyrke det som "en hobby" og "gøre sit bedste". Det er en pointe, at eleverne udtrykker, at de hygger sig undervejs, og at nogle er refleksive omkring de særlige underviserkompetencer blandt de, som arbejder med Skills. En gruppe undervisere omtales som "tre vise mænd", og det siges, at disse undervisere går op i håndværket på samme måde som eleverne: "de er jo lidt sære eller særlige på grund af, at de går jo også op i det samme, som vi går op i". Generelt siger eleverne om sig selv, at de er hurtige til opgaverne, og på den måde skiller sig ud fra andre elever. For nogle er for eksempel faget matematik det helt centrale, som når en "er tømrer fordi jeg elsker matematik", og andre fortæller om emotionelle følelser ved at løse komplekse opgaver, så der opleves "sug i kroppen" og at blive "glad".

Sådanne karakteristika kan forstås som moralske saglighed (Kerschensteiner, 1925), og ser således ud til at være grundet i nogle særlige iboende træk, som kan udvikles gennem den videre træning baseret på kendskab og relation til elever. Saglighed har også et æstetisk element, som følgende udsagn fra en underviser kan forstås i lyset af, idet denne form for saglighed knytter sig til at gennemføre de særlige Skills-opgaver:

Det er fordi, at den opgave man har til skills, den er faktisk noget ulig den, man normalt har. Fordi en Skills-opgave er ikke nødvendigvis sådan, som vi opfatter en mur med muremål. Altså der er nogle bestemte mål, når vi bygger huse herude, så det er sådan lidt mere kunstnerisk, når vi laver Skills-ting. Så der er nogle ting, man skal se, nogle runde ting og nogle skæve ting. Så det er egentlig det, det meget går ud på. Så man skal have flair for at se de der ting, i stedet for at det er, som det altid har været. En gammel murer kan ikke gå ud og lave sådan en Skills-opgave, fordi det passer ikke, der er nogle mål, som ikke passer. Det er sådan et murerværk med noget twist.

En anden underviser understreger også det specielle ved Skills-opgaver, og at det fordrer noget særligt af eleverne så som tålmodighed og forståelse af finish:

Og så meget tålmodig, altså meget tømrerarbejde skal bare lige skrues sammen og det ene og det andet, ikke også. Men det her, det er jo ikke at skrue sammen. Så det er kvaliteten af det, og den finish der er, og at man skal være tålmodig, i hvert fald hvis man vil vinde, eller også bare være færdig.

Æstetisk saglighed fremstår således i forbindelse med Skills ikke bare som normal opgaveløsning inden for håndværket, men løsning af opgaver, som ovenstående murerunderviser siger, har "et twist", og som tømrerunderviser siger forudsætter tålmodighed og forståelse af "kvalitet" og "finish".

Samtidig har saglighed ifølge Kerschensteiner (1925) et teknisk element, hvor interessen herfor og kompetencerne hertil i empirien fremstår som noget iboende i elever, og dermed afgørende for rekrutteringen. Det formuleres af en murerunderviser således: "Man kan se, hvordan han lægger stenene simpelthen, og hvordan han arbejder med materialer."

Samme underviser begrundet konkurrence som et væsentligt forhold i dygtiggørelse:

Og det her konkurrenceelement det er også en del, nogle af dem ser som en af de ting til at dygtiggøre sig. De kan godt lide at konkurrere mod hinanden, det synes jeg rigtig mange af de elever, vi har, kan, der er nogle enkelte nørd, men der er også mange af dem, der synes det her med at komme til lokale mesterskaber, hvor de skal konkurrere mod de andre om at være dygtige til at bruge værktøjer og være dygtige til at gennemskue en tegning, det er altså også lidt sjovt. Så det er også noget, der vækker lidt i dem og vil gøre, at de gerne vil blive dygtigere til det.

Set i lyset af Kerschensteiners (1925) begreber, så indikerer citatet, at den tekniske saglighed fremmes gennem konkurrencer, der motiverer elever til dygtighed både i forhold til brug af værktøj og læsning af tegninger. Samlet set fremstår underviseres opgave som både at spotte det iboende hos elever, at rekruttere til Skills og fortsat understøtte elevers udvikling af dygtighed gennem de tre elementer i saglighed. De tre elementer i saglighed kan alle tre identificeres i datamaterialet, og min fortolkning er, at netop samspillet mellem dem fremstår som central og uden forrang for nogle af dem. Eleverne beskriver ikke sig selv som målrettede i deres holdning til uddannelse, fremtiden og Skills-deltagelse, men over tid tilvælger de Skills, de differentierer sig fra andre elever og etablerer makkerskaber med andre Skills-elever i den almindelige undervisning og de sociale aktiviteter omkring Skills. Det finder sted i det, man med Wenger (2010) kunne kalde en mægling mellem arenaen for Skills og skole. Oplæringen spiller dog en centrale rolle for læringen, hvilket næste afsnit tematiserer.

Hvor ovenstående tema handler om det, der karakteriserer Skills-eleverne, er et andet tema den læring, som finder sted mellem de tre arenaer Skills, skole og oplæring. Komplexiteten i dette er omtalt i indledningen, men i det følgende tales ud fra empirien.

Læringen i samspillet med Skills, skole og oplæring

Især murerelever eksemplificerer, hvorledes de får mulighed for at lære af svende i oplæringen:

Så blev jeg sat tæt op af en svend i stedet for, og så måtte jeg lægge fem sten mindre, end jeg ellers gjorde, og så måtte det jo bare sidde 110% i skabet. Fordi i starten er man nødt til at have sin lodstok til at se, men har man lagt måske 1000 sten eller 10.000 sten, så kan man så småt se fejlene bare med øjnene eller bare ved at lægge skeen på.

En svend fokuserer især på denne elevs læring, mens eleven siger, at mester i højere grad fokuserer på hastighed i opgaveløsningen. Elever fortæller, at deltagelse i Skills lærer dem ting som at "få et godt øjemål", "ikke hoppe over hvor gærdet er lavest", og at kunne udøve skøn for, "hvornår det skal være mere nøjagtigt".

Selvom det siges af elever, at skolen er mere "stillestående" end oplæringen, og Skills bidrager til at "holde sig i gang" i skolen, udvise "vedholdenhed" og yde en "ekstra indsats", så taler flere elever om muligheden for at få ekstra opgaver i skolen, mens andre er "selv-opsøgende", fordi de "vil gerne fortsætte med at lave noget". Der tales dog også om at kunne magte at skille sig ud, at være i "et pres", hvilket samtid fremstilles som mulighed for en positiv udvikling gennem en metafor: "diamanter bliver skabt under pres."

Underviserne forklarer, hvordan de kan træne nogle elever til Skills samtidig med undervisning af andre elever:

Så vi kombinerer det bare, altså Skills-træning med de andre fag, så de stadigvæk rammer målpinde [for uddannelsen], men de laver en opgave, der passer specifikt til dem. Så derfor kan vi træne dem, når de er herinde [på skolen], og det gør også, at eleven er her alligevel og får penge af mester, og underviserne er her alligevel. Så vi tænker kreativt, for at få det til at lykkes.

Det, som lykkes, er at skabe en interesse for at arbejde med Skills og samtidig sikre, at uddannelsens mål nås af elever, der parallelt træner til Skills. Det gøres i nogle situationer med en fysisk markering med en snor, at tage tid på opgaveløsningen og afholde de andre elever fra at forstyrre:

Nogle gange har vi sat en snor op [...], så har vi stopur, så har de så og så lang tid til opgaven. Og så dur det ikke, at der kommer nogen og snakker med dem, når de arbejder. Det er simpelthen strengt forbudt.

Samtidig kan denne praktiske organisering give anledning til dialog med og forklaringer til de andre elever: "Og så kan man fortælle dem, det er sådan her, man gør det."

Sammenfattende kan siges, at i lyset af Kerschensteiners (1925) begreber, skabes der handlemuligheder for Skills-elever, opnåelse af læringsmål for alle elever på uddannelserne samt en differentiering. Det fremstår som

uproblematisk for underviserne at balance disse behov for differentieringer, som er forskellige på tømrer- og mureruddannelsen, men fælles er en form for konsensus om denne pædagogiske praksis. Pædagogikken kan forstås ud fra begrebet forgreningsinteresse, som for Kerschensteiner (1925) handler om forholdet mellem elevens mål og de midler, som er forudsætninger for at nå målet. Den pædagogiske opgave er, med afsæt i målene, at motivere elever til læring, velvidende, at målene kan ændre sig. En måde at gøre dette på er gennem vurderinger, som bidrager til kvaliteten af det faglige arbejde.

Derfor tematiseres vurderinger og forståelse af kvalitet i det følgende, hvor der afslutningsvis igen knyttes en forbindelse til forholdet mellem de tre arenaer.

Vurderinger og forståelser af kvalitet

En underviser forklarer, hvordan han opmuntrer Skills-eleven, som når i mål med en opgave:

Der fik jeg lige besked fra [elevnavn] sidst på eftermiddagen: "Jeg er færdig med min opgave, jeg er lykkedes med den", og så skriver du selvfølgelig tilbage med det samme, fordi den begejstring skal da lige have et klap på skulderen, som man ikke ville gøre med de almindelige elever [...], det er vigtigt, at han får den nu, han har lige stået og kæmpet i flere timer eller måske dage på en opgave, og så når han i mål med den.

Ros og anerkendelse af indsatsen, altså midlet til målet, tales således frem i citatet. Samtidig formuleres det klart, at Skills ikke er for alle, men alle får muligheden for en uddannelse: "Men de får deres uddannelse alligevel her. Altså, hvis det er tømrer, de vil være, så bliver de jo tømrer." Undervisernes pædagogik udtrykker forgrening (Kerschensteiner, 1925) på den måde, at elevers forskellige mål identificeres og understøttes med forskellige midler. Det anses som i orden, men også som nødvendigt grundet forskellige forudsætninger, selvom underviserne ikke klart ved, hvem der kan klare sig godt i Skills. Forskellige opgaver, samarbejde og tilbagemeldinger fra undervisere indgår i pædagogikken med henblik på fortsat at rekruttere og motivere til de faglige opgaver. Forgreningsinteressen fremstår med variationer, som på den ene side er rettet mod at nå skolens og elevers mål om at vinde i Skills, og på den anden side en bevidsthed om, at volumen af elever er nødvendig i lyset af rekruttering af nok elever til Skills, og den enkelte elev må understøttes i sine mål. Midlerne til målet har derfor en variation i forhold samarbejde, opgavevalg og besvarelse af spørgsmål og en form for synergi mellem aktiviteter for alle og for nogle.

For elever hænger vurderinger tæt sammen med udvikling af en forståelse af kvalitet, hvor vurderinger af deres arbejdet i oplæringen spiller ind. En elev siger:

Altså hvis man nu har lagt nogle sten, som måske tipper lidt i bagkanten. Det behøver jo ikke at være ret meget, men så gør han [svenden] bare det, at han sætter mureskeen på, og så kan jeg se, om der er luft i top eller bund, eller så peger han på fugerne og siger "kan du ikke se, at det bliver snævert?" Altså han udpeger bare

visse ting, og så forklarer han det, og så er det jo, at jeg får lov at køre videre, og så tjekker han jo op på mig igen om fem skift, om jeg har lyttet efter. Altså, han udpeger de der små detaljer. Han overdriver det overhovedet ikke, det er ikke ret tit, han gør det. For det meste, så er det, jeg laver, jo acceptabelt, men skulle der lige være en lille ting, så nævner han det gerne.

Det lyder som om, der er en progression og stor omtanke bag denne svends vurderinger af elevens arbejde. En anden elev beretter om, hvordan vurderingskriterier indgår i refleksioner over dagens arbejde: "så kan man tænke om sig selv, jeg har lavet det ordentligt, det passer, det jeg har lavet" og en anden taler om "tilfredsstillelsen der er i at fuldføre en opgave". En elev skelner dog mellem at blive bedømt på opgaven og som person, hvor det første er i orden, men ikke det andet.

Arenaen for Skills indvirker på vurderinger af arbejdet i skolen og oplæringen, som det fremgår af følgende citat: "Tjah, men når man også har været inde og træne Skills i et par uger, så føler man også, at alt skal være helt perfekt, og det kan jo aldrig blive helt perfekt. Altså især ikke når man går ude ved en kunde." Citatet viser, hvordan eleven udvikler kriterier for at kunne skønne, hvilke kvalitetskriterier er nødvendige i den enkelte opgave og kontekst. Elever fortæller også, hvordan de sparrer med hinanden og vurderer deres eget arbejde, hvor de tilstræber kvalitet ved at gøre ting "om igen, om igen", og at "små marginaler" i Skills-aktiviteter indvirker på deres indsats og forståelse. I skolen opleves ikke en anden vurdering end andre elever, men Skills-elever "får lidt ekstra kritik", "langt nede i millimeter", som andre elever ikke får. Der, hvor det ind i mellem bliver vanskeligt for eleverne, er når undervisere gør dem til "hjælpelærere" eller andre elever spørger dem meget, fordi det kan tage tid, og Skills-elever er opmærksomme på, at de kan lave fejl i deres forklaringer til andre elever.

Opsamlende kan altså siges, at vurderinger kan indgå som middel i undervisernes pædagogik, og det bidrager til elevers forståelse af kvalitet, samtidig med at ros også fremstår som et middel. I et elevperspektiv tales frem, hvorledes de forskellige arenaer spiller sammen, og eleven på den måde bliver en mægler i grænserne mellem arenaer, her skal de kunne skønne, hvordan forskellige kvalitetskriterier balanceres. Begrebet forgreningsinteresse fremstår således som centralt i en pædagogik for Skills-elever, herunder hvilke roller og opgaver de får i forhold til de øvrige elever.

Diskussion

På baggrund af resultaterne ovenfor er det relevant at diskutere, hvorvidt Skills er elitært, fordi det er konkurrencer mellem udvalgte elever med henblik på mulighed for at vinde, hvilket også giver tabere (Wilson, 2000), når vindere og deres produkter fremhæves i skolens fysiske rum. I empirien fremstår vinder-

taber ikke som en dikotomi, fordi de elever, som ikke når til deltagelse i de store konkurrencer, forventes at have fået et udbytte gennem træningen, de trives i det etablerede fællesskab og ser det som en særlig interesse og mulighed for at udvikle sig. Eleverne bliver en slags forbilleder for andre elever, hvilket ikke altid er enkelt, men de adskiller sig i forvejen fra de øvrige elever i forhold til opgaveløsningens kvalitet og hastigheden i deres arbejde. Det siger dog ikke noget om, hvorvidt det for andre elever er i orden at måtte "nøjes" med at få deres uddannelse som faglært. I et underviserperspektiv er træning til Skills bag "snoren", der adskiller til de andre elever, anledning til faglige drøftelser med de øvrige elever. I et underviserperspektiv får de, som ikke når til at vinde, men i en periode deltager i Skills-aktiviteter, også gode oplevelser. Denne nuancering af kulturen omkring Skills, altså at konkurrencerne kan inspirere andre elever (SkillsDanmark, 2022), er i tråd med tiltroen til, at Skills kan bidrage til rekruttering af elever og i det hele taget skabe opmærksomhed på erhvervsuddannelser i en periode, hvor der er mangel på faglært arbejdskraft (Nyrup Rasmussen, u.å.).

Et andet diskussionspunkt er forholdet mellem gifts, det medfødte, og talent, som kan udvikles (Pylväs & Nokelainen, 2017). I den ældre litteratur tales om intelligens som noget målbart, mens der i nyere fremstilling er en optagethed af grundlaget for videre udvikling også af pædagogikken (Renzulli, 2005). I fundene ses en forståelse af, at nogle forhold er givne og disponerende for, hvad en elev kan og vil, hvilket er centrale forudsætninger for Skills. Samtidig er der, som i litteraturen, en forståelse af, at talent kan trænes, og der er på den pågældende erhvervsskole udviklet en pædagogik for dette, som ligger i forlængelse af den forståelse, som faglige udvalg og organisationer omkring Skills udtrykker (SkillsDanmark, 2022). Det særlige skoleperspektiv er, samtidig at kunne undervise andre elever, som også skal have opfyldt deres mål så som at få en erhvervsuddannelse. Skolen balancerer mellem målkrav i undervisningen, forældres opbakning, oplæringssteders velvillighed samt de økonomiske og fysiske rammer for at træne elever til Skills. Resultaterne tyder på, at undervisere ser denne balance som ret uproblematisk og et vilkår, som ikke diskuteres. På den måde fremstår undervisere som en central faktor (Pylväs & Nokelainen, 2017), der har etableret en pædagogisk praksis, som forholder sig til den særlige gruppe af elever – særlige i både lærer- og elevperspektiv. I elevernes perspektiv bidrager hver af de tre arenaer med noget forskelligt, og eleverne formår som mæglere (Wenger, 2010) at krydse grænser og udvikler sig på baggrund af evaluering, som bidrager til forståelser af kvalitet (Tsagalidis, 2019), om end disse varierer i skole, oplæring og Skills.

Endelig kan teorivalget af Kershensteiners (1925) arbejds-pædagogik diskuteres. Teorien har vist sig med begreberne saglighed, handling og forgrening at kunne bidrage til at skrive en pædagogik frem, som hidtil har været

tavs eller primært anvendt forståelser fra sportens verden (Wilson, 2000; SkillsDanmark, 2022). Sammen med Wengers teori bidrager det til også at få skoleperspektivet frem og ikke alene branchens og organisationer omkring Skills (SkillsDanmark, 2022; SkillsDenmark, u.å. a, b, c, d). De potentielt konfliktende interesser mellem et fokus på det menneskelige og almen dannelse eller kvalificering af arbejdskraft, kunne imidlertid forfølges og tydeliggøres ud fra modstilling af andre teoretiske perspektiver (Husen, 1980). Nogle elever antyder vanskeligheden ved at adskille sig fra de andre elever i skolen, men de får opbakning hjemmefra og i oplæringen – både af svende og mestre – så det kan overvejes, om deltagelse i Skills-aktiviteter giver dem et fællesskab i en praksis, som de ellers ikke ville få. Interviewerens (begrænsede) forudsætninger kan spille en rolle i forhold til, at de mere faglige forhold, altså det tekniske element i saglighed, ikke tales mere frem i datamaterialet (Bourdieu, 2003), hvor eleverne giver ret konkrete eksempler, mens lærerne taler mere almenpædagogisk – sikkert i en bevidsthed om en interesse og begrænsning hos interviewer.

Samlet set viser resultaterne nogle potentialer i en pædagogik, hvor sociokulturel læring og en vurderingspraksis med afsæt i elevers mål om at blive faglige dygtige både generelt og til Skills, for eleverne etablerer mening i og sammenhæng mellem arenaer, i modsætning til, hvad der ellers ofte problematiseres i erhvervspædagogik (Aarkrog, 2003; Eiríksdóttir, 2020). Skills-pædagogikken fremstår som en mulighed for at fremme saglighed, men det kan også være naivt at tro, at den for en elevgruppe, som er så dedikeret for at blive dygtig og yde en indsats uden for undervisningen og oplæringen, umiddelbart kan overføres til pædagogikken generelt.

Konklusion

Overordnet er svaret på forskningsspørgsmålet, at den pædagogiske praksis omkring Skills i lyset af Kersensteiners (1925) arbejds-pædagogik understøtter moralsk, æstetisk og teknisk saglighed. Moralsk, fordi en interesse for og forståelse af den enkelte elev er forudsætningen for tilrettelæggelse af handlinger og pædagogisk arbejde med forgrening med afsæt i mål. Æstetisk og teknisk, fordi Skills fordrer nogle særlige og vanskelige faglige løsninger, som eleverne er dybt optaget af og motiveret for at håndtere. Undervisernes udviklede pædagogik er gennemførlige i den daglige praksis parallelt med andre undervisningsopgaver, så de elever, som ikke indgår i Skills, har mulighed for at lade sig inspirere af, men ikke blive forstyrret, så deres mål om "bare" at fuldføre en mur eller tømmeruddannelse fortsat accepteres. Forgreningsinteressen kommer til udtryk i en pædagogik, som accepterer forskellige mål og differentierer i midler herunder vurderinger og kriterier for kvalitet i det gode håndværk.

På den måde bliver differentiering centralt, fordi pædagogikken er præget af balancer mellem at skulle rekruttere og understøtte læring for elever med særlige gifts samt muligheder for at udvikle talent, uden at underkende andre elever, fordi træning på skolen til Skills skal ske sideløbende med anden undervisning, i hvert fald delvist. For der er også aktiviteter uden for denne undervisning, som giver undervisere relationer til og kendskab til elever, hvilket får betydning for pædagogisk indsats omkring både moralsk og æstetisk saglighed samt kendskab til elevers mål. Differentiering er implicit hos Kersensteiner (1925) gennem begrebet forgreningsinteresse, og det fremstår som centralt i pædagogikken omkring Skills. Det er en forståelse af differentiering, som på den ene side niveaudeler ud fra potentialer og mål inden for Skills, men som på den anden side i forhold til fysiske rammer og læringsmål kan karakteriseres som undervisningsdifferentiering (Klafki, 2001). Det vil sige, at elever med forskellige forudsætninger undervises sammen med henblik på at etablere forståelser og fællesskaber på tværs.

Dygtighed – eller talent – fremstår som noget, nogle elever besidder i større grad end andre, men samtidig fremstår rekruttering og træning som afgørende for, hvorvidt talent udvikles. Den pædagogiske praksis italesættes som en harmonisk balance mellem dette, hvor også mestre og svende bliver centrale i oplæringen. På den baggrund giver artiklen et forslag til videre forskning i, om det også af alle elever opleves som så uproblematisk at deltage eller ikke deltage i aktiviteter omkring Skills, samt at blive vinder eller taber i Skills. Ud over yderligere forskning i elevperspektivet kunne det også være relevant at få mere viden om, hvorvidt og eventuelt hvorledes Skills indvirker på omverdens perspektiv på erhvervsuddannelser og dermed potentielt kan bidrage til en øget søgning. Ligeledes tyder resultatet på, at den særlige gruppe af elever, som deltager i Skills-aktiviteter, etablerer en sammenhæng mellem skole og oplæring i deres position som mæglere, men som ikke nødvendigvis kommer andre elevgrupper til gavn. Det kan dog være, at Skills-elevers faglige optagethed, dygtighed og med Kersensteiners (1925) begreb saglighed er et afsæt eller kan være en inspiration for udvikling af pædagogikken inden for erhvervsuddannelser. For disse elever skal en mursten ikke bare lægges i muren, men den skal udtrykke faglig kvalitet, og underviserne spiller – sammen med mestre og svende i oplæringen – en central rolle for en sådanne læring.

Om forfatteren

Henriette Duch er lektor, ph.d. ved VIA University College, Aarhus, Danmark. Hendes forskning og undervisning fokuserer på undervisere, deres competence-udvikling, pædagogik og dennes kontekst. Det gælder organisation og elever samt den historiske udvikling. Hun har publiceret om blandt andet uddannelse

Ikke bare "endnu en mursten i muren"

af undervisere, gruppearbejde, professionelle læringssamarbejder, demokrati, praksisfaglighed, den særlige didaktik og lærerrollen på erhvervsuddannelser.

Referencer

- Aarkrog, V. (2003). *Mellem skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Aarhus Universitetsforlag.
- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76–97. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188176>
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2021). *Danmark mangler 99.000 faglærte i 2030*. https://www.ae.dk/files/media/document/ae_temapublikation_danmark-mangler-99.000-fagl%C3%A6rte-i-2030_web_0.pdf
- Behrndtz, J. E. (2005). Talentspotting i erhvervsuddannelserne. *Uddannelse*, (8), 36–41.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation: The Huxley medal lecture. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, (9), 281–294.
- Byggeriets Uddannelser. (u.å.). *EuroSkills 2025 i Herning*. Hentet 25. juni 2025 på <https://bygud.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/dm-em-og-vm-i-skills/em-i-skills/>
- Christensen, S. (2015). Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 42–52.
- Christensen, S. (2016). Nytænkning: Talent rejser diskussion om pædagogiske ståsteder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 29–39.
- Clements, D. & Morgan, K. (2015). Coach development through collaborative action research: Enhancing the learning environment within a national talent development system. *Sports Coaching Review*, 4(2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1159453>
- Cuendet, S., Dehler-Zufferey, J., Arn, C., Bumbacher, E. & Dillenbourg, P. (2014). A study of carpenter apprentices' spatial skills. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6, Artikel 3. <https://doi.org/10.1186/s40461-014-0003-3>
- Duch, H. (2020). Talents in vocational education. In C. Nägele, B. E. Stalder, & N. Kersh (Eds.), *Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (s. 79–87). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4264971>
- Duch, H. (2023). Den mangfoldige lærerrolle. *Unge pædagoger*, (1), 3–14.
- Duch, H. (2025). Pædagogik og didaktik på erhvervsuddannelser med almene og erhvervsrelaterede perspektiver. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 10(1), 257–271. <https://doi.org/10.7577/sjvd.5734>

- Duch, H. S. & Nielsen, B. L. (2022). Stakeholder perspectives on vocational teacher education and teacher educators role in supporting coherence. I S. Loo (Red.), *Teacher educators in vocational and further education* (s. 63–75). Springer.
- Dudyrev, F., Maltseva, V., Romanova, O. & Petrov, E. (2021). Assessment of vocational skills and learning outcomes in VET: A review of international initiatives. *Journal of Supranational Policies of Education*, (13), 145–167.
<https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.007>
- Elkjær, B. & Huysman, M. (2006). *Organizations as arenas of social worlds: Towards an alternative perspective on organizational learning?* Afhandling præsenteret på Organizational Learning and Knowledge Capabilities Conference, Coventry, Storbritannien.
- EuroSkills Herning 2025. (u.å.). Hjemmesiden for Euroskills, 2025. Hentet 26. november 2024 på <https://euroskills2025.com/>
- Eiríksdóttir, E. (2020). Program coherence and integration of school- and work-based learning in the Icelandic dual vocational education and training (VET) system. *Education Sciences*, 10(11), 314.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110314>
- EVA [Danmarks Evalueringsinstitut]. (2011). *Tilbud til stærke elever på erhvervsuddannelserne*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Erhvervsuddannelsers%20tilbud%20til%20staerke%20elever%202011.pdf>
- Friche, N. (2010). *Tekniske skolars evalueringspraksis: Intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99.
- Gonon, P. (2022). The legitimization of school-based Bildung in the context of vocational education and training: The legacy of Eduard Spranger. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 438–449.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12678>
- Gonon, P. & Bonoli, L. (2023). Vocational education and training needs a middle range theory – an exploration: History, difficulties and ways of developing a theoretical approach to VET. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (Spezial 19). <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial19/gonon-bonoli>
- Gould, P. & Wilhemsen, M. F. (2005). Kvalitetsudvikling på arbejdspladsen. *Uddannelse*, (8), 16–20.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper* (3. udgave). Samfundslitteratur.
- Hermann, S., Andersen, N. O., Birkving, K., Egebjerg, J., Kingo, L., Hindsholm, S. & Wilbek, U. (2011). *Talentudvikling: Evaluering og strategi*. Undervisningsministeriet og Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet.

- Herningsholm. (u.å.). *Talenttræning og skills*. Hentet 25. juni 2025 på <https://www.herningsholm.dk/erhvervsuddannelser/for-elever/talenttraening-og-skills/>
- Holm, C. (2023). Arbejdspædagogik. I L. Qvortrup, A. Rasch-Christensen (Red.), *Praksisfaglighed i skolen* (s. 215–231). Dafolo.
- Husen, M. (1980). Indledning. I G. Kerschensteiner, *Arbejdsskolen* (s. 11–26). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Jessa, E. K. (2022). Evolution of masonry techniques. *Communication in Physical Sciences*, 8(4), 667–673. https://www.researchgate.net/profile/Efe-Jessa/publication/389060136_Evolution_of_Masonry_Techniques/links/67b373b2645ef274a485426b/Evolution-of-Masonry-Techniques.pdf
- Jørgensen, C. H. (2012). Har erhvervsuddannelserne en fremtid? Styrker og svagheder, udfordringer og potentialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 7–13.
- Kerschensteiner, G. (1925). *Arbejdsskolen*. Einar Harcks Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView*. Hans Reitzels Forlag.
- Koudahl, P. (2005). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Roskilde Universitet. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57417528/Den_gode_erhvervsuddannelse.pdf
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kuusisto, E., Toom, A. Kuusisto, E., Ubani, M. & Nokelainen, P. (2021). Introduction. I E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nokelainen & A. Toom (Red.), *Good teachers for tomorrow's schools* (s. 1–16). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004465008>
- Kozolanka, K. (1991). Adventure carpentry: Bridging out of the mainstream. *Journal of Experiential Education*, 14(2), 26–30. <https://doi.org/10.1177/105382599101400205>
- Kyed, O. (2005). Talentspotning: Hvordan? *Uddannelse*, (8), 21–28.
- LO [Lønmodtagernes organisation]. (2016). *Det gode læringsmiljø i praktikken*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/erhvervsuddannelser/2010-den-gode-praktikplads.pdf>
- Louw, A., Thomsen, E. S. & Mahler, A. (2025). *Hvordan giver det mening at være ung på EUD? Hvordan unge under 25 år på erhvervsuddannelserne skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbene og deres ungdomsliv*. Center for Ungdomsforskning.
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 185–202) (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

- Mohr, C. (2008). Aligning classroom instruction with workplace skills: Equipping CTE students with the math skills necessary for entry-level carpentry. *Techniques: Connecting Education and Careers* (J1), 83(8), 34–38.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829495.pdf>
- Nistrup, U. & Larsen, J. (2015). Talentudvikling: Hvorfor det, og hvad er talent? I J. Larsen, B. Day, H. Duch, U. Nistrup & E. E. Rasmussen (Red.), *Nye vinkler erhvervspædagogik* (s. 43–54). Systime Profession.
- Nokelainen, P. Stasz, C. & James, S. (2013). *What contributes to vocational excellence? A pilot study of the individual characteristics of the WorldSkills UK 2011 squad* (SKOPE Research Paper No. 118). SKOPE, University of Oxford.
- Nyrup Rasmussen, P. (u.å). Chairman of the Board, EuroSkills 2025, Former Prime Minister in Denmark. Hentet 6. juni 2025 på <https://euroskills2025.com/>
- Parkinson, J. & Mackay, J. (2015). The literacy practices of vocational training in carpentry and automotive technology. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1104714>
- Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2017). Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 95–116.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.1>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.
<https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>
- Rambøll. (2018a). *Evalueringsrapport: Bedømmelseskriterier og -kultur samt talent-sprog og fag på højere niveauer*.
- Rambøll. (2018b). *Talentspor og fag på højere niveau i EUD*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2018/nov/181129-vidensnotattalentspor-og-fag-paa-hoejere-niveauer.pdf>
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80–89.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_2
- SkillsDenmark. (2019). *Hvem er SkillsDenmark?* Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/>
- SkillsDenmark. (2022). *Historien om SkillsDenmark*.
- SkillsDenmark. (u.å.a). *Baggrund og historie*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/baggrund-og-historie/>
- SkillsDenmark. (u.å.b). *Medaljer kræver systematisk indsats*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/nyheder/medaljer-kræver-systematisk-indsats/>

- SkillsDenmark. (u.å.c). *Vores første VM-tømrer*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/vores-forste-vm-tomrer/>
- SkillsDenmark. (u.å.d). *WSE2025Herning: 25. januar 2024*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/wp-content/uploads/Kopi-af-WSE2025-fag-dansk-fag-fagligt-udvalg-sektormanager.pdf>
- SkillsDenmark. (u.å.e). *Murer*. Hentet 6. juni 2025 på <https://skillsdenmark.dk/fag/murer/>
- SkillsDenmark. (u.å.f). *Tømrer*. Hentet 6. juni 2025 på <https://dmiskills.dk/fag/toemrer/>
- Sloane, P. F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools – A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 408–424. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12674>
- Souto-Otero, M. & Ure, O. B. (2011). The coherence of vocational education and training in Norway and Spain: National traditions and the reshaping of VET governance in hybrid VET systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(1), 91–111. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.628836>
- Swanson, J. D., Brock, L., Van Sickle, M., Gutshall, C. A. & Curby, T. W. (2022). Teacher perceptions as an entry point for talent spotting and development. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 238–270. <https://doi.org/10.1177/01623532221105311>
- Thing, L. F., Nielsen, S. F. & Ottesen, L. (2015). Are young people caught in the time bind? A sociological analysis of how young people in an upper secondary school view the issue of finding time to do sports or exercise in their spare time. *Annals of leisure research*, 18(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/11745398.2014.924075>
- Tsagalidis, H. (2019). Tävlingsdomarnas bäst praxis-bedömning av yrkeskunnande i en yrkestävling. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(2), 93–120. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188293>
- Undervisningsministeriet. (2008a). *Oversigt over projekter, der har modtaget støtte fra talentpuljen*.
- Undervisningsministeriet. (2008b). *Redegørelse om talentudvikling til Folketingets Uddannelsesudvalg*. <https://www.ft.dk/samling/20081/almdel/udu/bilag/104/625768.pdf>
- Walford, G. (2008). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 16–38). The Tufnell Press.
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Wiblen, S. & McDonnell, A. (2019). Connecting ‘talent’ meanings and multi-level context: A discursive approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(4), 474–510. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1629988>

- Wilson, J. P. (2000). Citus. Altius. Fortius. Peritus: The Skill Olympics and skill competitions. *Industrial and Commercial Training*, 32(6), 201–208.
- Yarrow, T. & Jones, S. (2014), 'Stone is stone'. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20(2), 256–275. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12103>

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