



# Yrkeskunskap på Barn- och fritidsprogrammet

Yrkeslärares och handledares reflektioner kring elevers utveckling av *yrkeskunskaper*

---

Vocational knowledge at the Child and Recreation programme

Vocational studies teachers and supervisors reflectations regarding students development of *vocational knowledge*

---

Annica Persson

Estetiska-filosofiska fakultetet

---

Ämne/Utbildningsprogram: Utbildningsvetenskap - Lärarprogrammet

---

15 hp avancerad nivå

---

Handledare: Ulla högberg

---

Examinator: Ann-Britt Enochsson

---

Datum: 2012-06-28

---

Löpnnummer

---

## **Abstract**

The aim for this study is to establish how teachers and supervisors at the Child and Recreation Programme interpret the concept “vocational knowledge”. It is also about how they substantially can see that the pupils are developing vocational knowledge, during their work placement training. The aim of this thesis is to create a base for teachers to work with continuing development in teaching practice.

The empirical part of this study is based on interviews. Interviews were analyzed in three categories: definition of vocational knowledge, substantially developing in vocational knowledge and success factors.

The result shows that *knowing how* and *knowing why* is salient in vocational knowledge. Conceptions as *approach and attitude* and knowing how to *convert theory to practice* were typical too. Ability to show *sensitivity, care and perceptiveness* as well as having a base of *practical methods* to use are important vocational knowledge.

The teachers and supervisor can see the changes and development in the way their pupils are *taking action, and initiative* how they are *asking questions and arguing*. They can also see how the students develop vocational knowledge by the way they *treat children understand the organization* and by the *ability to lead a group*.

Two of the success factors in developing vocational knowledge are *close and continuous contact* with the school and *assignments* during the teaching practice.

**Key words:** Vocational knowledge, teaching practice, approach and attitude

---

## Sammanfattning

Syften med denna studie är att ta reda på hur representanter för yrkeslärare och handledare på Barn- och fritidsprogrammet förstår begreppet yrkeskunskap samt hur de konkret kan se att eleverna utvecklar yrkeskunskap under APL. Målet med undersökningen är att skapa ett underlag för fortsatt utveckling av APL-arbetet.

Studien baseras på intervjuer. Intervjuerna analyserades utifrån områdena: definitioner av yrkeskunskap, konkreta exempel på hur elever utvecklar yrkeskunskap och framgångsfaktorer.

Resultatet av undersökningen visar att yrkeskunskap handlar om *hur och varför* man agerar på ett visst sätt. Det beskrivs utifrån ett *bemötande och ett förhållningssätt* samt förmågan att *omsätta teori till praktik, att vara lyhörd och ha överblick*, samt att *visa omsorg*. Yrkeskunskap definieras även genom den *yrkesspecifika praktiska kunskapen* så som lekar, sånger samt kunskaper om observation och dokumentation. Lärare och handledare ser hur eleverna utvecklar yrkeskunskap genom att deras *frågor och resonemang* utvecklas och förändras. De märker hur *deras uppmärksamhet skärps* samt hur deras *förhållningssätt och interaktionen* med barnen utvecklas. Den praktiska *aktiviteten, initiativtagandet*, förmågan att *hålla i aktiviteter* visar hur eleverna utvecklar yrkeskunskap samt sättet att *visa förståelse för rutinerna*.

Framgångsfaktorer är *tät och kontinuerlig skolkontakt* samt både *skriftliga och praktiska APL-uppgifter*.

**Nyckelord:** Yrkeskunskap, APL, bemötande och förhållningssätt

---

## Innehållsförteckning

<b>1.</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>1</b>
	1.1. Bakgrund .....	1
	1.2. Syfte .....	1
	1.3. Frågeställningar.....	2
<b>2.</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
	2.1. Definition av begreppen .....	2
	2.2. Yrkesprogrammets bakgrund.....	3
	2.3. Tidigare forskning och studier.....	4
	2.3.1. Framgångsfaktor under APU .....	5
	2.3.2. Vad innebär kunskap? .....	6
	2.3.3. Läroplanens tolkning av begreppet kunskap .....	7
	2.3.4. Synen på generell- och yrkesspecifik kompetens .....	7
	2.3.5. Europeiska kommissionens generella nyckel- kompetenser .....	8
	2.3.6. Tsagalidis nyckelkvalifikationer.....	9
	2.3.7. Specifik yrkeskunskap.....	9
	2.3.8. Yrkesroll och yrkeskunskap.....	10
	2.4. Teori .....	11
	2.4.1. Ett sociokulturellt perspektiv .....	11
	2.4.2. Situerat lärande .....	12
	2.4.3. Lärande processer .....	13
	2.4.4. Vad innebär lärande .....	14
<b>3.</b>	<b>Metod .....</b>	<b>16</b>
	3.1. Datainsamlingsinstrument .....	16
	3.2. Urval: .....	17
	3.3. Genomförande: .....	18
	3.4. Bortfall: .....	18
	3.5. Etiska frågor .....	19
	3.6. Validitet och reliabilitet .....	19
<b>4.</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>21</b>
	4.1. Systematisering och analys av insamlat material .....	21
	4.1.1. Hur tolkar representanter för yrkeslärare och handledare, på Barn- och fritidsprogrammet, begreppet yrkeskunskap?.....	21
	4.1.2. Hur kan handledare och yrkeslärare, för Barn- och fritidsprogrammet, konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper under APL?.....	24
	4.2. Resultatsammanfattning .....	26

---

4.2.1.	Hur tolkar representanter för yrkeslärare och handledare på Barn- och fritidsprogrammet begreppet yrkeskunskap?.....	26
4.2.2.	Hur kan representanter för yrkeslärare och handledare, på Barn- och fritidsprogrammet, konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper under APL?.....	27
<b>5.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>28</b>
5.1.	Hur tolkas begreppet yrkeskunskap .....	28
5.2.	Hur kan man konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper? .....	29
5.3.	Pedagogiska konsekvenser och utveckling av APL .....	30
5.4.	Fortsatt forskning .....	32
5.5.	Kritisk granskning av det egna arbetet.....	32
<b>6.</b>	<b>Referenser .....</b>	<b>34</b>
	<b>Bilaga 1: Intervjuguide .....</b>	<b>1</b>

---

---

# 1. Inledning

---

## 1.1. Bakgrund

Barn- och fritidsprogrammet har under de senaste åren gått från att vara ett yrkesprogram till ett yrkesförberedande program till att från 2011 återigen vara ett yrkesprogram där eleverna får en yrkesexamen. Eleverna ska med andra ord vara färdigutbildade och kunna gå direkt ut i arbetet när de slutar gymnasiet. För mig som yrkeslärare är det därför angeläget att sy ihop en utbildning som utbildar eleverna på de områden de i praktiken kommer att arbeta med. Eleverna ska genomföra minst 15 veckors APL, arbetsplatsförlagt lärande, under sin utbildning och dessa ska, enligt examensmålen, leda till att eleverna bland annat lär sig yrkeskunskaper (Skolverket 2011b). Vad yrkeskunskap egentligen innebär finns däremot inte definierat i examensmålen. Min bild av hur APL fungerar är att det varierar mellan olika skolor och att upplägget kan se mycket olika ut. Detta är ett problem eftersom yrkeskunskapen rimligen borde vara något som förhöll sig lika oavsett vilken skola eleven går på. Viss variation inom ramen för lokala skillnader tordes självklart vara tänkbart men innebörden av begreppet yrkeskunskap borde ändå förstås på liknande vis.

För att få en ökad förståelse av begreppet *yrkeskunskap* och för att kunna utveckla APL har jag valt att lägga fokus kring just detta i mitt examensarbete. Jag anser att det är viktigt att eleverna får lärorika APL-perioder och att deras lärandeprocesser följs upp på ett strukturerat vis. APL måste utformas så att eleverna utvecklas. Begreppet yrkeskunskap bör konkretiseras och de situationer som möjliggör för eleverna att utveckla yrkeskunskap bör belysas. Därigenom tror jag att det finns stora möjligheter att förbättra och synliggöra lärandet för eleven. Denna bakgrund har lett till formulerandet av syftet för studien.

## 1.2. Syfte

I examensmålen lyfter Skolverket (2011b) bland annat begreppet yrkeskunskaper. I examensmålen finns ett stycke om arbetsplatsförlagt lärande som är identiskt för alla yrkesprogram;

Arbetsplatsförlagt lärande ska förekomma på alla yrkesprogram. Det arbetsplatsförlagda lärandet ska bidra till att eleverna utvecklar yrkeskunskaper och en yrkesidentitet samt förstår yrkeskulturen och blir en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats. (Skolverket 2011b s.18).

Här säger man tydligt att APL ska bidra till att eleverna utvecklar yrkeskunskaper. Syftet med undersökningen är att skapa en fördjupad förståelse av begreppet yrkeskunskap och därtill få syn på hur eleverna utvecklar denna förmåga under APL. Målet är att i framtiden kunna utveckla utformandet av APL-arbetet.

### 1.3. Frågeställningar

- Hur tolkar representanter för yrkeslärare och handledarna på Barn- och fritidsprogrammet begreppet yrkeskunskap?
- Hur kan handledare och yrkeslärare, för Barn- och fritidsprogrammet, konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper under APL?

## 2. Bakgrund

---

### 2.1. Definition av begreppen

För att konkretisera begreppet yrkeskunskap börjar jag med en definition. Eftersom begreppet i dess sammansatta form inte går att finna i vare sig Svenska akademins ordbok, Nationalencyklopedin eller Pedagogisk uppslagsbok så har jag delat upp begreppen i dess grundord och tagit reda på dess ursprungliga betydelse. Därefter gör jag en tolkning av begreppet yrkeskunskap.

*Yrke:* ”Typ av arbete som man kan försörja sig på och som kräver vissa särskilda kunskaper”(Nordstedts svenska ordbok, 1997, s: 1180).

*Kunskap:* ”Med kunskap avses i allmänhet en sann, välgrundad övertygelse. Denna definition går tillbaka på Platon, som var den förste som analyserade kunskapens väsen. Att veta eller ha kunskap om något innebär, enligt den klassiska uppfattningen: (a) att vara övertygad om något; (b)som är sant; och (c) som man har goda grunder att hålla för sant” (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, sid: 325).

Utifrån beskrivningarna av begreppen *yrke* och *kunskap* så tolkar jag begreppet yrkeskunskap som kunskap om en profession där gruppen som arbetar har en gemensamt förfogande över viss kunskap med en övertygelse om att den är den sann. De har även gemensam kunskap kring *särskilda kunskaper* som skiljer sig från andra yrken.

Jag har även definierat andra ord och begrepp som är återkommande i studien.

*APL:* är en förkortning och står för Arbetsplatsförlagt lärande. Arbetsplatsförlagt lärande innebär att eleverna genomför delar av sin utbildning på arbetsplatser utanför skolan. APL innebär att lärandet i kurser eller delar av kurser läggs ut på arbetsplatser (Skolverket 2011a).

*APU:* är en förkortning av Arbetsplats förlagd utbildning och var den termen som användes fram till gymnasiereformen 2011. APU innebär också verksamhet ute på arbetsplats men framförallt med fokus på att knyta ihop teori och praktik (Skolverket 2000).

*Fakta:* Hänvisas i Pedagogiska uppslagsbok (1996, s:157) till ordet faktum; som beskrivs som sådant som föreligger objektivt och är oberoende av vinklade, personliga tolkningar.

*Förståelse:* Inom filosofin definieras förståelse som en tolkning av något meningsfullt. Däremot finns en tvist om det finns en skillnad mellan förståelse och förklaring. Filosofin menar att naturvetenskapliga fenomen endast kan förklaras medan till exempel mänskliga handlingar och ord antas vara meningsbärande och därmed möjliga förstås. (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s: 205)

*Förtrogenhet:* Förtrogenhetskunskap beskrivs som tyst kunskap eller det vi på engelska uttrycker som tacit knowledge. Det illustreras som kompetens som är baserad på tidigare erfarenheter och visar sig genom färdigheter och förhållningssätt. Det beskrivs även genom hur vi värderar olika fenomen och tar ställning till dem. En personligt färgad kunskap om hur man bör angripa en situation. (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s: 206)

*Färdighet:* "Inlärld förmåga att utföra en viss prestation" (Pedagogisk uppslagsbok 1996 s. 196)

De fyra begreppen *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* interagerar med varandra och beskriver ett sammansatt kunskapsbegrepp (Carlgren, 2011). Det finns enligt författaren inte rena fakta som går att lära utan någon förståelse. De fyra aspekterna finns med hela tiden och lärs inte ut i en bestämd ordning.

## 2.2. Yrkesprogrammets bakgrund

Yrkesprogrammets utveckling visar på den förändring som skett i förhållandet till yrkeskunskap under 1900-talet fram till idag. Min teori är att de förändringar i tankemönster som går att läsa här, i förlängningen även påverkar de yrkesverksamma och deras syn på yrkeskunskaper. Därför har jag valt att beskriva denna process. Skolverket (2011a) ger en kort tillbaka blick på gymnasieskolans utveckling fram till reformen 2011. Jag kommer här att klarlägga den del av utvecklingen som beskriver yrkesutbildningen framåtskridande.

1918 startade praktiska ungdomsskolor. Anledningen var behovet av att kunna ta emot och utbilda unga människor inom ett yrke. Under en lång tid hade denna typ av utbildning skett på arbetsplatser men i och med industriella arbetsprocessens utveckling och kravet på specifika yrkeskunskaper så blev den formen svårare att bedriva. Som komplement till arbetsplatsutbildning så inrättades därför ett system av lärlingsskolor, yrkesskolor och fackskolor (Skolverket 2011a). Utvecklingen av yrkesskolor fortsatte men har under både 30-50- och 60-talet kritiserats. Framför allt för bristen av generell kompetens så som samarbetsplanerings- och problemlösningsförmåga. I slutet av denna tid aktualiserades också diskussionen om näringslivets inflytande på utbildningarna.

På 1970-talet infördes en samlad gymnasieskola, där traditionella gymnasielinjer blev treåriga och övriga blev tvååriga. Yrkesutbildningarna fanns som två alternativ. Fackskolans social, tekniska och ekonomiska linjer eller som en skolförlagt yrkesutbildning. Yrkesutbildningen förändrades i och med denna reform. Det första året ägnades nu även åt allmänna ämnen som svenska, matematik, engelska och samhällskunskap vilket ledde till att tiden för yrkesämnen minskade. Denna typ av yrkesutbildning hade i syfte att ge en inledande basutbildning som skulle leda till att eleverna sedan färdigutbildades som anställda (Skolverket 2011a).

År 1994 förändrades gymnasieskolan på nytt. Denna gång genom att samtliga utbildningar blev treåriga, antalet obligatoriska ämnen ökade och samtliga program gav grundläggande högskolebehörighet. Arbetslivet krävde nu bredare baskunskaper på grund av ett alltmer



föränderligt arbetsliv. De generella kompetenser som krävs för medborgare i ett alltmer komplext samhälle fick större plats, vilket ledde till att utrymmet för de specifika yrkeskunskaperna tonades ner i förmån för den mer allmänna utbildningen. (Skolverket 2011a).

Idag, står skolan återigen för nya utmaningar. Internationella studier (Skolverket 2011a) visar att den svenska skolan inte står sig resultatmässigt jämfört med tidigare prestationer. Vi har även en hög arbetslöshet bland unga jämfört med många andra länder. Utifrån dessa förutsättningar inleddes en ny reform i svensk skola 2011. Reformens övergripande mål formuleras i fyra punkter:

- Eleverna ska vara väl förberedda
- Alla ska nå målen
- Utbildningarna ska vara likvärdiga
- Studievägar och styrdokument ska vara tydliga (Skolverket 2011a).

För yrkesutbildningens del så innebär detta att eleverna ska vara väl förberedda för yrkesverksamhet med möjlighet att börja ett arbete direkt efter gymnasiet. Det ska finnas omfattande tid för karaktärsämnen och därmed ska eleverna komma långt i sina studier mot ett specifikt yrke. Sam- och nätverksarbetet mellan skola och arbetsliv ska förbättras för att säkerställa kvalitén i utbildningen och engagemanget från branscherna. APU byter namn till APL. Målet är också att färre elever ska hoppa av, och att de ska klara sin utbildning på tre år. Kraven för att komma in på gymnasiet oavsett utbildning har höjts för att eleverna ska vara bättre förberedda för att klara av utbildningarna. Yrkesutbildningarna ska vara likvärdiga och nationellt kvalitetssäkrade av Skolverket samt ett nationellt programråd för att skapa en säkrare efterfrågan på arbetsmarknaden. Innehållet i utbildningen ska vara tydligt för både elever, lärare och föräldrar och styrdokumentet ska fungera som ett stöd för undervisningen (Skolverket 2011a).

Förändringarna har svängt fram och tillbaka mellan yrkesspecifik till mer allmän och generell kunskap. Om dessa trender påverkat arbetslivet och de handledare och karaktärsämneslärare som jag kommer att intervjua kan jag inget säga och det är heller inte studiens syfte att undersöka. Men det är intressant att följa mönstret under utvecklingens gång för att få en förståelse för de politiska tankegångar som har varit rådande under tiden.

### *2.3. Tidigare forskning och studier*

APL är en förkortning och står för Arbetsplatsförlagt lärande. I läroplanen för gymnasieskolan under rubriken kunskap, går att läsa att de på ett nationellt yrkesprogram ges möjlighet att uppnå kraven för en yrkesexamen, som innebär att eleven har uppnått en av branschen godtagbar nivå av yrkeskunskande för att vara väl förberedd för yrkeslivet. (Skolverket 2011b). Skolinspektionen genomförde 2011 en kvalitetsgranskning av APL, som tidigare kallats APU. APU är en förkortning på Arbetsplatsbaserad utbildning och eftersom granskningen genomfördes före skolreformen 2011 så används den gamla termen i följande kapitel 2.3.1. I all övrig text använder jag mig av den nya termen APL.

Jag kommer här nedan att beskriva risker, framgångsfaktorer och metoder för APU utifrån den kvalitetsgranskning genomförd av Skolinspektionen (2011). Syftet är att försöka ringa in hur eleverna kan ges bästa förutsättningar för att skaffa yrkeskunskaper.

I granskningen av Skolinspektionen beskrivs hur 31 av 39 skolor inte inriktar den arbetsplatsförlagda utbildningen mot målen i styrdokumentet. Många skolor nöjer sig med att välja APU-plats, Arbets Plats Utbildning, utifrån programmet eller elevens individuella inriktning. Orsaken till detta fenomen förklarar lärarna beror på att verkligheten är viktigare än kursplanerna eller att branscherna inte kan anpassa sig efter skolans kursplaner. Flera handledare däremot beskriver hur de vill få mer information om de krav och förväntningar som finns på eleverna för att kunna ge rätt sorts uppgifter. Avsaknaden av handledarutbildning, en tydlig organisation och ledning från rektorer samt otillräckligt programråd är andra brister APU enligt Skolinspektionen (2011).

### **2.3.1. Framgångsfaktor under APU**

*Måluppfyllelse:* Det finns flera framgångsfaktorer för en bättre utformad APU visar Skolinspektionens undersökning (2011) Framgång ses framförallt ur perspektivet hur väl anpassad praktikplatsen är efter utbildningens kunskapskrav. En faktor handlar om hur väl APU:n är riktad mot målet i kursplanerna. Skolinspektionen beskriver hur arbetet enligt gymnasieförordningen ska planeras av lärare och elever tillsammans och sedan genomföras under lärarens ledning. APU ska således handla om utbildning inte praktik. Detta innebär att skolan inte bara ska planera utan dessutom följa upp elevens lärande i yrket och ställa de i relation till målen.

*Samarbete:* Att besöka sina elever och föra utvecklade dialoger med handledare ansågs ge positiva resultat. Undersökningen fann flera fördelar med detta, bland annat att både handledare och lärare fick en bättre inblick varandras mål, krav och villkor. Samtalen ledde även till kompetensutveckling för lärarna. För att kunna följa elevens utveckling så måste läraren ha en mer samordnande roll där denne gavs möjlighet att följa och bedöma elevens läroprocesser med hjälp av handledaren. Undersökningen har också visat på att regelbundna besök av läraren på arbetsplatsen var viktigt för kvalitén.

*Handledare:* En förutsättning för en välfungerande APU har varit kompetenta handledare. Dessa handledare är inte bara skickliga i sitt yrke utan känner också till skolans krav på elevens utbildning. De ska ha förmågan att stötta eleven i sitt lärande och möjliggöra för ett inväxande i yrkesgemenskapen.

*Handledarutbildning:* En av framgångsfaktorerna har varit samverkan mellan branschen och skolan och däribland en fungerande handledarutbildning. Skolverket (refereras i Skolinspektionen 2011) redovisar i en rapport att bristfällig handledarutbildning var ett av de allvarligaste problemen med APU. Målet med handledarutbildning var att ge skolan en möjlighet att försäkra sig om att handledaren var lämplig men även ett sätt att stärka dennes kompetens. Ett problem med utbildningen har varit att det är svårt för handledarna att lämna sin verksamhet. Därför menar Skolinspektionen att det är viktigt att lärare som besöker arbetsplatser tar tillfället i akt och delger information om mål och förutsättningar för APU:n.

*Programråd:* Ett bra utvecklingsarbete för APU bygger, enligt Skolinspektionen (2011), på ett systematiskt kvalitetsarbete där skolan planerar, följer upp och utvärderar det arbetsförlagda lärandet på ett sätt som involverar både rektor och programråd. Ett gott samarbete med branschen visar på resultat med högre kvalitet och bättre förberedda elever.

*Läraruppdraget:* Lärare som har ett övergripande ansvar för utbildningen även då eleverna är på APU och är närvarande under den arbetsförlagda utbildningsdelen, gör skillnad anser

skolinspektionen (2011). Då kan hon/han följa elevens utveckling och samverka med handledare kring bedömning.

*Rektor:* Rektorer som tar ansvar för APU och för in det i sitt systematiska kvalitetssäkringsarbete gör skillnad (Skolinspektionen 2011). Överblicken gör att rektor kan försäkra sig om att samverkan fungerar på flera nivåer. Både på skol- program- och lärarnivå.

### 2.3.2. Vad innebär kunskap?

För att ringa in begreppet yrkeskunskap har jag valt att börja med att sammanställa olika teorier och tankar om begreppet kunskap. Syftet är att kunna problematisera vidden av begreppet och försöka fånga de kvalitéer som behandlar yrkeskunskaper.

Maltén (1984) beskriver begreppen kunskap och utveckling som något som snarast kan liknas vid människans beredskap för framtiden. Han är kritisk mot den skolkunskap han benämner som ”prydnadskunskap” (Maltén 1984 s. 154) och menar att dessa kunskaper inte hjälper människan att växa eller ger henne redskap att utvecklas. De är vackra att se på men hjälper inte personen att förstå bättre. Denna typ av kunskap kan kännas igen på att den ofta ger svaret på ett årtal eller ett namn alternativt går att svara ja eller nej på. Men det går inte att resonera sig fram till kunskapen. Någon slutlig, statisk kunskap finns inte menar författaren. Han menar istället att kunskap är en process där något nytt ständigt utvecklas (Maltén 1984).

Ända sedan Aristoteles och Platon har det funnits en dualistisk syn på kunnande i vårt samhälle genom att teori och praktik skiljs åt. Teori ansågs på den tiden som en högre stående kunskap, som hade med vetenskap som matematik, filosofi och fysik att göra. Praktiskt förnuft däremot hörde ihop med etikens område och praktiskt arbete ansågs nedlåtande eller nedsättande och var en syssla som ofria människor sysslade med (Höghjelm 2009) Aristoteles delade in begreppet kunskap i tre områden, vetande, kunnande och klokhet – *episteme*, *techne* och *fronesis*. *Episteme* sammankopplas med kunskapsteori som är förbundet med det vetande som är förbundet med vetenskapen. Detta med utgångspunkt från Platons definition av begreppet kunskap nämligen ”sann, berättigad tro” (Gustavsson 2004/2011 s. 8). Det innebär att kunskap, enligt Platon, definieras som något som man har goda skäl att anta vara sant. Idag är diskussionerna många kring vad som är en vetenskaplig sanning. Vad som betecknar dessa, vilka bevisen är och hur dessa sedan tolkas och förstås. Men fortfarande är *episteme*, den teoretiskt abstrakta och säkerställda kunskapen, betraktat som det enda sanna vetenskapliga kunskapsbegreppet (Kronberg 2004/2011). *Techne* definieras med utgångspunkt i Aristoteles beskrivning som allt som människan framställer och skapar. Både i handling och produkt. Gustavsson (2004/2001) beskriver denna kunskap som den praktiska-produktiva kunskapen. Det är den kunskapen som är medel för handlingen och som är själva handlingen i sig. Alltså den instrumentella kunskapen och den hantverkliga kunskapen. *Fronesis* innebär kunskapen om att kunna avgöra vad som är nyttigt och gott för människan. Aristoteles beskriver det som klokhet och Gustavsson som praktisk klokhet, etiken och politikens klokhet. Det innebär att handla på ett sätt som skapar bättre förhållanden för människan. Handling och medel är i tät relation till varandra eftersom det inte går att skilja ut det medel man använder sig av från de mål man strävar mot. Man kan inte använda medel som strider mot själva syftet och där i ligger det etiska förhållningsättet. Den politiska aspekten beskrivs som den sociala gemenskapens påverkan på våra mål och vårt handlande där agerande utifrån principen *fronesis* även innebär att kunna avvika från rådande generella handlingsregler (Kronberg 2004/2011). *Fronesis* handlar om förmågan att handla efter gott omdöme (Gustavsson 2004/2011).

Widqvist (2011) beskriver problematiken i att dela upp kunskapsbegreppet på detta sätt och ger exempel på hur det som ofta benämns som teoretisk kunskap likväl kan betraktas som praktisk. Han menar att det inte finns några ämnen som i sig är rent teoretiska, detta exemplifierar han genom att beskriva hur ämnet matematik, som ofta beskrivs som teoretiskt, har praktiska kunskapsinnehåll som exempelvis användandet av Pythagoras sats. Teori är inte att läsa, räkna och skriva, utan teori bildas enligt Widqvist först när dessa problematiseras. När kunskaperna används för att belysa erfarenhetsbaserat hanterande, då först sker teori.

Det är som ni förstår inte helt lätt att beskriva begreppet kunskap och det finns flera aspekter att ta hänsyn till. Jag anser att samtliga områden, episteme, fronesis, techne har sin plats inom begreppet yrkeskunnande och att det likt Widqvist beskrivning inte går att separera teori från praktik. Jag vill beskriva detta med tanke på frågan hur eleverna konkret ska kunna utveckla yrkeskunskap. När sker utvecklingen? Går det att skapa uppgifter där skolkunskapen problematiseras under APL-perioden för att inte bli det Maltén (1984) beskriver som prydnadskunskap?

### **2.3.3. Läroplanens tolkning av begreppet kunskap**

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – så som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra formen (Skolverket 2011b, s. 8).

Läroplanen för gymnasieskolan (2011b) illustrerar i citatet den samlade kraften i de fyra begreppen. Den beskriver hur dessa både förutsätter och samspelar med varandra för att gemensamt skapa innebörden av begreppet kunskap. Vidare skildras hur kunskapsutvecklingen är beroende av att eleverna ser ett samband. Att undervisningen finns i en kontext där eleverna kan reflektera och tillämpa sina kunskaper. Den beskriver hur kunskap inte är något som ensidigt förmedlas till eleverna i skolan utan att kunskapandet även sker i samhället utanför, genom elevernas erfarenheter. Därför har APL och utvecklingen av yrkeskunnande en given plats. Skolans uppdrag är därför att skapa förutsättningar för kunskapsutvecklingen. Skolans uppdrag att förmedla kunskap förutsätter enligt läroplanen en aktiv diskussion om begreppet där frågor angående vad som är viktigt idag och vad som kommer att vara viktigt i framtiden berörs. Med anledning av diskussionen om kunskap och färdigheter kommer jag nedan att belysa generella och specifika kompetenserna. (Skolverket 2011b)

### **2.3.4. Synen på generell- och yrkesspecifik kompetens**

Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, och fördjupa och tillämpa kunskaper (SFS 2010:800)

De allmänna generella kompetenserna har fått ett allt större inflytande i den svenska skolan, inklusive yrkesutbildningen under 1900-talet. De specifika förberedelserna för olika yrken tonades därmed ned under lång tid. I den nya reformen är kraven på en god specifik

förberedelse för ett yrke återigen aktualiserade. Däremot har kraven på generell kompetens fortfarande stort inflytande, kanske större än någonsin. Skillnaden ligger i tankarna att *utveckla de generella kompetenserna i specifika sammanhang*. En ambition att dessa två kompetenser ska harmonisera med varandra snarare än att utesluta den ena. Målet är att de gymnasiegemensamma ämnena ska samspela med karaktärsämnena och därigenom nå en fördjupad nivå där eleverna också kan utvecklas som samhällsmedborgare och individer (Skolverket 2011a).

Flera undersökningar understryker de generella kompetenserna som arbetstagare bör ha med sig. I en artikel från Oxford Review of Education (2008) belyser de efterfrågan av just dessa kompetenser.

There has been an increasing demand for abstract 'knowledge', a need to understand the whole labour process and to deal with 'risk' and unpredictable situations. Employers have placed greater emphasis on personal attributes, such as problem-solving, independent decision-making and the ability to communicate with colleagues. At the same time, there have been demands for a more flexible use of labour and a new emphasis on lifelong learning and less on initial VET (Brockmann, Clarke & Winch 2008 s. 549)

### **2.3.5. Europeiska kommissionens generella nyckelkompetenser**

I kommentarmaterialet till gymnasiereformen 2011 beskrivs hur kraven på generella kompetenser förstärkts under de senaste decennierna, i materialet görs också kopplingar till EU:s rekommendationer om nyckelkompetenser (Skolverket 2011a). I ett försök att länka samman begreppet yrkeskunskap med de generella kompetenserna så vill jag därför beskriva dessa.

Nyckelkompetenserna är ett resultat av Europeiska kommissionens (2007) och medlemsstaternas gemensamma arbete inom arbetsprogrammet "utbildning 2010". De är utformade för ett livslångt lärande i en Europeisk referensram. Bakgrunden ligger i de ständiga nya utmaningar som globaliseringen ställer på individen. Kompetenserna behövs för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en föränderlig och sammanlänkad värld anser kommissionen. Nyckelkompetenserna definieras som en kombination av färdigheter, kunskaper, och attityder som är anpassade till det aktuella området. De beskrivs som kompetenser som alla behöver för ett aktivt medborgarskap, en social integration och sysselsättning samt för personlig utveckling. Referensramen innefattar åtta nyckelkompetenser och jag kommer övergripande att beskriva vad de innefattar en i taget:

*Kommunikation på modersmålet:* Innebär förmågan att i tal och skrift kunna uttrycka och tolka begrepp, känslor, tankar, fakta och åsikter. Även förmågan att tolka omgivningen och relatera till andra.

*Kommunikation på främmande språk:* Innebär förmåga att i tal och skrift kunna förstå, uttrycka och tolka begrepp, känslor, tankar, och åsikter.

*Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens:* Matematiskt kunnande beskrivs som en förmåga att utveckla och tillämpa matematiskt tänkande i vardagslivet. Den vetenskapliga kompetensen innebär att förmågan att använda den vetenskapliga kunskapsbasen för metoder och för att förklara naturens värld samt förstå riskerna med vår utveckling. Med teknisk kompetens räknas tillämpning av dessa kunskaper så som färdigheter i att hantera tekniska verktyg och maskiner.

*Digital kompetens:* Innebär en förmåga att säkert och kritiskt kunna använda sig av informationssamhället, både i hemmet och på arbetsplatsen.

*Lära att lära:* Inbegriper motivation och självförtroende. Det är förmågan att på ett uthålligt och organiserat vis tillägna sig, bearbeta och ta till sig nya kunskaper. Att lära sig lära innebär att finna sina egna inlärningsbehov samt att tillfredsställa dem.

*Social och medborgerlig kompetens:* Social kompetens kräver att man förstår de sociala koderna och har förståelse för vilka beteenden som är acceptabla i olika grupper och miljöer. Kärnan i kompetensen är förmågan att kommunicera på ett konstruktivt sätt i olika miljöer. Att uttryck och förstå olika åsikter samt visa tolerans men även att kunna förhandla med förmåga att skapa förtroende och känna empati.

*Initiativförmåga och företaganda* handlar om individens förmåga att omvandla tanke till handling. Personen bör utveckla kreativitet, initiativtagande och engagemang. Färdigheterna består i förmågan att planera, organisera, leda, delegera, analysera, rapportera, kommunicera, utvärdera och dokumentera. Förmågorna anses viktiga både för individen och för samhället.

*Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer:* Innebär en god uppfattning om betydelsen av att uttrycka sig kreativt. Både idéer, känslor och erfarenheter. (Europeiska kommissionen 2007)

Jag belyser kompetenserna i undersökningen för att se hur stor del av dessa som återkommer som yrkeskunskaper i intervjustudien. Flera av de kompetenser EU-kommissionen belyser handlar om förmågan att kommunicera och interagera vilket säkerligen kommer lyftas fram även under intervjuerna. Däremot är jag tveksam till om matematiskt kunnande och vetenskaplig och teknisk kompetens kommer beröras, även om de i sig är intressanta aspekter och säkerligen skulle kunna berika och verksamheten i förskolan.

### **2.3.6. Tsagalidis nyckelkvalifikationer**

I en doktorsavhandling från 2008 analyserar Tsagalidis bedömningen i karaktärsämnen på Hotell- och Restaurangprogrammet utifrån olika nyckelkvalifikationer och specifika yrkeskunskaper. Det karaktäristiska för nyckelkvalifikationerna är att de ska fungera som nycklar som snabbt och enkelt hjälper de anställda att förvärva sig specialistkunskap. En av huvudprinciperna ska vara att de är överförbara, alltså användbara i olika situationer och i olika kontexter. Bakgrunden för dessa kvalifikationer är just möjligheten till ökad mobilitet på arbetsmarknaden. Nyckelkvalifikationerna ska alltså enligt Tsagalidis vara öppningen till att snabbt förvärva sig specifika yrkeskunskaper. I avhandlingen är dessa utformade för att bedöma kvalifikationer på HR programmet och därför inte lika allmänt formulerade som de kompetenser som Europakommissionen utformade. Kvalifikationerna är: *Självständighet, planeringsförmåga, problemlösningsförmåga, samarbete, kundkontakt, kommunikation och initiativkraft* (Tsagalidis 2008).

De kvalifikationer som Tsagalidis beskriver som viktiga grundkvalifikationer på HR-programmet, är också intressanta i förhållande till yrkeskunskap på Barn- och fritidsprogrammet. De förmågor som beskrivs är avgörande för att fungera i yrken med människor och av den anledningen har jag valt att lyfta in dem i sammanhanget trots att de berör en annan verksamhet.

### **2.3.7. Specifik yrkeskunskap**

Specifika yrkeskunskaper, [...] är de kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att utövat av ett specifikt yrke på ett lyckat vis (Tsagalidis, 2008, s: 68)

Tsagalidis (2008) gör i sin avhandling ett beskrivande exempel av specifikt yrkeskunnande. Hon använder sig av termerna *veta att* och *vet hur*, och menar att det inte är säkert att man vet hur saker ska göras bara för att man vet att. I exemplet använder hon sig av Anna som ska skära lax. För att kunna följa ett recept där det står att laxen ska skäras så måste Anna *veta att* laxen är en fisk, men även *veta hur* den ska skäras. Begreppet *veta hur* innefattar dessutom mycket mer än bara kunskap om själva skärandet. Det innebär kunskap om fiskens struktur, om vilken kniv som lämpar sig, samt vilken teknik hon ska använda sig av. Ryle (refererad till Tsagalidis, 2008) framhåller att medvetandet, reflektionen, kroppen och görandet är förbundna med varandra på ett nära vis, och att det är det komplexa helhetstänkande som leder till den målmedvetna handlingen.

Tsagalidis (2008) samlade information om yrkeskunnandets olika aspekter beskrivs på flera sätt. Hon belyser bland annat att yrkeskunskap i grunden är grupprelaterat och styrs av gruppens praxis. De gemensamt konstruerade kunnandet, så som traditioner, effektiva regler och gemensamma fungerande handling överförs till den lärande personen genom i första hand *hur* något görs och sedan i andra hand *vad* som görs. Yrkeskunskap beskrivs också som den konkreta handlingen som kan urskiljas i görandet och som basen till yrkespraxis och yrkeskultur. Följaktligen kräver yrkeskunskapen både kunskaper i och om ett yrke och speglas i de traditioner, normer och regler som finns i där. Dessa kan skildras genom anekdoter, beskrivningar och berättelser.

Josefson (refererad till Tsagalidis 2008) beskriver yrkeskunnandet utifrån begreppet *förtroghetskunskap*. Exempel på denna förtroghetskunskap är förmågan att *se* när något inte stämmer. Josefson visar på sjuksköterskors förmåga, utifrån lång erfarenhet, att med en enda blick kunna avgöra om något inte står rätt till med en patient. Att kunna göra observationer på detta vis kräver en yrkeskunskap och yrkeserfarenhet som stödjer förmågan att söka efter ett precist mönster, att *veta vad* man letar efter. Sinnena uppfattar genast mening, figur och skepnader och fullbordar en helhet. Personen inordnar och kategoriserar det hon ser utan att medvetet analyserar det.

Jag har valt att ta med ovanstående skildringar eftersom det ger beskrivande bilder av vad yrkeskunskap kan handla om. De konkreta färdigheterna och förmågorna beskrivs i handlandet och agerandet samt i förståelsen av vad man gör.

### **2.3.8. Yrkesroll och yrkeskunskap**

En barnskötares uppdrag är enligt läroplanen (2010) att följa de riktlinjer som föreskrivs arbetslaget angående *normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande, förskola och hem, samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet samt uppföljning utvärdering och utveckling*. Förskolläraren följer därutöver särskilda riktlinjer för varje område och har ålagts att ansvara för att arbetet sker i enighet med målen i läroplanen.

I en rapport (Gustafsson, Mellgren 2008) om förskollärare och barnskötares yrkesroller beskrivs deras egna uppfattningar om detta utifrån intervjuer. I de olika beskrivningarna av arbetet anser jag att det framkommer vad de olika yrkesgrupperna betraktar som yrkeskunskap. Förskollärarna beskriver sitt yrke och ansvar som att de ser till hela gruppen. Att de är medvetna om varför de planerar, lägger upp arbetet eller gör på ett visst sätt. De beskriver även en medvetenhet i sitt bemötande och tilltal till barnen. De skildrar tilltron till barnens egen förmåga och vikten av att utgå ifrån barnens livsvärld. Barnskötarna lyfter fram

de personliga egenskaperna och erfarenheterna. Ett personligt lämpande. Exempelvis erfarenheten av att själv vara förälder. De anser att trygghet och närhet är det viktigaste i förskolan. Barnskötare som vidareutbildat sig till förskollärare uttrycker att de har utvecklat en förståelsekunskap för olika kunskapsformer, så som fakta, förståelse, förtroendet och färdighet. Studien beskriver också att det är stor skillnad på erfarenheterna hos barnskötare som har läst gamla barnskötartutbildningar och de som har läst gymnasieskolans Barn- och fritidsprogram, men studien ger inga konkreta exempel. Rapporten konstaterar att barnskötare oftare betonar omsorgen av barnen och förskollärarna pedagogiken. Rektorer i rapporten beskriver skillnader i barnskötarnas och förskollärarnas kunskaper på analytisk och reflekterande nivå, så som varför och hur man gör saker. I diskussionen om kompetenser belyser rektorer förmågan att bemöta och samtala med barnen. Förmågan att se barnens behov och förstå när det är lämpligt att ändra i den planerade verksamheten. Rektorer beskriver hur barnskötarna ibland blir frustrerade när de får ändra sin aktivitet eftersom de anser att aktiviteten i sig är själva målet. I de fallen saknar de kunskapen och förståelsen för uppdraget.

Studien visar framförallt skillnader i yrkesroller på en förskola. Jag har trots det valt att använda informationen eftersom jag bedömer att den ger en tydlig bild av pedagogers yrkeskunskaper. Jag är däremot frågande till beskrivningarna. Om det är så att barnskötarna saknar den kompetens som beskrivs i rapporten så är jag ännu mer angelägen om att reda ut begreppet yrkeskunskap för att kunna stötta eleverna att kunna utveckla och få förståelse för hela dess innebörd. Kunskaperna som förskollärarna i rapporten beskriver är lika viktiga yrkeskunskaper för barnskötare.

## 2.4. Teori

För att beskriva hur eleverna genom sin APL har möjlighet att lära kommer jag nedan att beröra just läroprocessen, framförallt ur ett sociokulturellt perspektiv.

### 2.4.1. Ett sociokulturellt perspektiv

Grundläggande för ett sociokulturellt perspektiv är att dess situerade karaktär, alltså det sammanhang i vilket lärandet sker, samt hur dess kunskap och färdigheter medieras i olika verksamhetssystem (Järnström 2010). Psykologiska processer så som att tala, tänka, läsa, lösa problem och lära etc. är inte sprungna ur en inre mental idévärld, utan bör tolkas som aktiviteter. Det är i människors praktiska och verkliga liv som är grunden till de psykologiska processerna som sker. Alltså är det avgörande för elevernas lärande vad de gör när de är i skolan och inte vad de "har i huvudet" (Strandberg 2009 s.11). Författaren tolkar i sin text Vygotskij och menar att aktivitet är ett nyckelord för lärande och utveckling. Han ger även exempel på olika former av aktiviteter som stimulerar lärandet. För det första menar han att *sociala aktiviteter* krävs för att utvecklas. Han beskriver det som att personen i första hand lär sig tillsammans med andra för att så småningom kunna det själv. Att inre tänkande föregås av yttre tänkande. Författaren förklarar vidare hur vi i våra aktiviteter använder oss av hjälpmedel för att tolka och förstå vår omgivning. Författaren beskriver att denna *mediering* sker via *artefakter* – verktyg och tecken – som hjälper oss att minnas, lösa problem eller utföra arbetsuppgifter. Han ger exempel på kartans funktion vid orientering eller fingrarnas stöd för att så småningom klara huvudräkning. Strandberg menar även att alla aktiviteter som sker är kopplade till en miljö, ett rum och ett sammanhang, det vill säga är *situerade*. Det kan både vara kulturella och specifika situationer. Detta rum och kontext påverkar inläringen på så sätt att det är lättare att lära sig mecka bilar på en bilverkstad än på en öde ö och det är



lättare att lära sig tyska i Tyskland än i Ryssland. Därför är frågan, var man befinner sig och hur miljön ser ut en viktig fråga för lärande. Det krävs även *kreativa situationer* för att lärande ska ske enligt Strandberg. Aktiviteter då vi överskrider givna gränser och omskapar situationer. Lärande är inte bundet till givna biologiska, psykologiska, eller samhällsliga stadier utan kan påverkas av att eleven omformar relationer, hjälpmedel och situationer (Strandberg 2009). Dessa fyra aspekter ryms i APL. Eleven får möjlighet att gå parallellt med en handledare som sätter ord på handling och genom interaktion och samtal skapar eleven egna minnen och reaktionsmönster. Hjälpmedlen och miljön stöttar inläringen på flera vis, förskolans rutiner och miljöer blir ett stöd för eleven att förstå och tolka vad som ska göras i olika rum och i olika situationer. Kreativiteten blir också en mer naturlig följd i inlärningsprocessen då eleven "tvingas" att möta upp barnens önskemål och reaktioner. Säljö (2000) ger liknande beskrivningar av lärande i praktiken där han bland annat beskriver hur barn i lekar klarar av uppgifter som de i andra situationer inte klarar av. Bland annat beskriver han en situation där barn får i uppdrag att stå still så länge de kan. Uppgiften testades i två olika sammanhang, först genom att barnen fick i uppdrag att stå still så länge de kunde och vid andra tillfället genomfördes aktiviteten genom en lek. Barnens uppdrag var då att i leken låtsas att de stod vakt utanför en fabrik där deras kompisar tillverkade låtsasvaror. För de yngsta barnen fördubblades tiden som barnen kunde stå still i det andra försöket som var kopplat till en kontext som barnen förstod och ansågs värdefull. På liknande sätt skildrar Säljö exempel på hur brasilianska barn som arbetar med att sälja kokosnötter klarar av att göra uträkningar med korrekt resultat i situationsbundna sammanhang men att resultaten skiljer sig då de ska räkna ut samma uppgift i en intervjusituation.

#### **2.4.2. Situerat lärande**

Arbetsplatsförlagt lärande (APL) innebär att eleven genomför delar av utbildningen på en eller flera arbetsplatser utanför skola. Yrkesutbildning handlar om mer än yrkeskunskaper. Det handlar också om att eleven ska förstå yrkeskulturen och bli en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats för att utveckla en yrkesidentitet. Därför är APL en central del i all yrkesutbildning. APL innebär att lärandet i kurser eller delar av kurser förläggs till en eller flera arbetsplatser (Skolverket 2011a s. 23).

Detta är bakgrunden till kommande beskrivningar av hur yrkeskunnande kan skapas under APL, i ett situationsbundet sammanhang.

Situerat lärande beskrivs som att allt mänskligt handlande är beroende av sociala praktiker. Detta sociokulturella perspektiv innebär att handling och praktik konstruerar varandra. Alltså, individen agerar olika i olika situationer beroende på den egna erfarenheten samt hur hon medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen förväntar sig att hon ska agera. Säljö (2000) ger ett beskrivande exempel på detta. En man kommer ut i trappuppgången och möter sin granne, läkaren, som frågar "Hur är det?" Mannen svarar då allmänt att dagen varit bra etc. Om han däremot möter sin granne på sjukhuset i egenskap av läkare så hade svaret varit ett annat. Anledningen är situationen och tolkningen av den andres förväntningar. Säljö (2000) beskriver hur många av våra mest grundläggande färdigheter förvärvas på andra platser än i skolan. På platser och i sammanhang som inte har som primärt syfte att förmedla kunskap, exempelvis arbetsplatser, i hemmet eller bland vänner.

Enligt Tsagalidis (2008) är yrkesutbildningen en situationsbunden utbildningsform där både undervisning och bedömning går att genomföra på ett verklighetsanknutet sätt. Den kognitiva forskningen stärker också argumenten för en sammanhangsbunden inläring. Både Vygotskij och Piaget menar att en aktiv, konstruktiv och målinriktad process med utgångspunkt i

elevens egen aktivitet är premissen för inläring. Piaget beskriver kunskap som något som konstrueras av individen snarare än som ett fotografi som kan lagras i minnet. Vygotskij hävdar dessutom att den sociala kontexten har stor betydelse för inläring och att vi lär i, och genom, kommunikativ interaktion (Arfwedson 2008). Även pragmatismens fader John Dewey förespråkar det situationsbundna lärandet utifrån sin fras *learning by doing*, vilket förenklat innebär att vi agerar och handlar av gammal vana tills vi stöter på ett problem och efter reflektion prövar att göra på ett nytt sätt. Han menar att tänkandet utgår från handlingen och att det inte går att skilja mellan kropp och själ (Gustavsson 2011).

APL ger stora möjligheter för eleverna att utvecklas och skapa kunskap. Under vuxen ledning får de delta och prestera saker som de annars kanske inte hade klarat av. Vygotskij beskriver denna process som den proximala utvecklingszonen, ZPD, zone of proximal development. Han beskriver utvecklingszonen som avståndet mellan det som individen kan klara på egen hand och det som hon kan prestera under vuxen ledning eller med stöd av kompetenta kamrater (Säljö 2000). Med stöd och handledning från omgivningen kan individen klara uppgifter som annars hade varit omöjliga. Det kan handla om att dela upp ett problem i mindre delar eller hjälpa individen att fästa uppmärksamheten på rätt sak.

Ellström (2009) redogör för hur lärandet i arbetslivet har fått allt större betydelse under senare år. Han beskriver lärandet som den motor som ska skapa effektiva och utvecklande arbeten. Effektiviteten står inte bara för en ökad produktion i hans mening utan även en utveckling av kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser som både främjar individen och branschens utveckling. Han beskriver vidare hur detta kan skapa goda arbetsförhållanden som motverkar stress och annan arbetsrelaterad ohälsa.

### **2.4.3.                   Lärande processer**

I syfte att komma åt de konkreta lärandeprocesserna ger jag här ett par beskrivningar av dessa. Att lära en praktisk handling, att införliva den i sig själv och göra den till sitt eget kunnande är en process som måste övas och praktiseras många gånger. Genom att läraren instruerar, uppmuntrar, leder och framförallt visar eleven hur hon ska göra sätts handlingen in i ett sammanhang. Då läraren tar elevens hand och visar och beskriver, leder det till att känsla och handling förenas i ett händelseförlopp, vilket är betydelsefullt för elevens lärande. Att imitera och regelmässigt följa instruktioner är basen för vidare innovation. När handlingarna blivit vanemässiga kan uppmärksamheten riktas mot att utveckla dessa handlingar. Situationer kan tolkas och reflekteras och handlandet anpassas efter ett specifikt syfte och mål. Här blir individen tvungen att använda sin egen erfarenhet, för att skapa förståelse för situationen samt avgöra hur hon ska agera (Tsagalidis 2008)

Socialisation sker hela livet, det delas in i primär- och sekundär socialisation. Primär socialisation sker enligt Säljö (2000) i den lilla närmsta gruppen, som familjen. Där sker de flesta av livets viktigaste och mest grundläggande kunskaper och färdigheter. Villkoren för primär socialisation är flera, barnet lär i samspel med människor som hon/han har mångsidiga relationer till, som är starkt känslomässiga och existentiella till sin karaktär. De har även en återknytande funktion i sitt lärande då de känner till barnets historia och kan återknyta nya erfarenheter till tidigare. I hemmet är pedagogiken osynlig och barnet lär genom att observera, härma och delta. Instruktioner ges i ett sammanhang man deltar i. Den sekundära socialisationen sker bland annat i skolan och sättet att komma i kontakt med kunskap ser annorlunda ut. Det är målstyrt och behandlas beroende på ordningen på schemat (Säljö 2000).

Den socialisationsprocess som sker under APL är precis som Säljö beskriver målstyrd likt sekundär socialisation men den har däremot den primära socialisationens villkor och förutsättningar. Lärandet sker i ett sammanhang och kunskapsprocessen går ofta att knyta till tidigare aktivitet eller genomförande. Jag ska visa på mitt antagande genom att illustrera följande socialisationsprocess genom imitation, identifikation och rollinläring. *Imitation* handlar om att imitera och härma andra. Människan lär genom att medvetet eller omedvetet ta efter och göra lika, utan att reflektera över det. *Identifikation* handlar mer om den känslomässiga processen. Människor identifierar sig känslomässigt med andra som de älska och beundrar. *Rollinläring* beskriver hur barnet/människan antar olika roller i olika situationer beroende på vad som passar. Samtliga personer i omgivningen påverkar denna inläring genom sin respons på beteenden och genom regler och förhållningssätt (Wikare 1999). Med denna sammanfattning vill jag illustrera hur socialisationsprocessen blir en del av kultur- och yrkeskunskapandet. Eleven härmar sin handledare och andra pedagoger på APL-platsen. Handledare fungerar som förebilder och eleven beundrar dem till viss mån. Slutligen påverkas eleven av sammanhanget och de värderingar som råder på APL men likaså av den feedback handledare, barn och kollegor ger.

Vanligtvis skiljer man på lärande med informell och formell karaktär. Formellt lärande beskrivs som planerat och målinriktat i likhet med den sekundära socialisationen som Säljö, i stycket ovan, menade sker i skolan. Det planeras och sker in särskilda institutioner som skolor och personalutbildningar. Det informella lärandet däremot sker hela tiden, i arbetslivet och i vardagen. Det mesta sker omedvetet för personen och som en sidoeffekt av en aktivitet. Vi lär oss alltså även när vi inte har för avsikt att lära oss. Det kan även ske medvetet genom deltagande i exempelvis nätverk eller coaching. Det informella lärandet kallas tyst kunskap. I citatet nedan beskriver Ramsten & Säljö (refererad Jernström 2010) hur det informella lärandet sker runt kaffemaskinen på en fabrik som tillverkar lättbetong.

Det är runt kaffebryggaren som gjutaren, hjälpgjutaren och reparatören laboratorieassistenten, produktionsplaneraren och andra medarbetare samlas, och det är av dem och deras berättelser som vi får höra "hur det egentligen går till i produktionen". Hur massan kan härda i blandaren, hur autoklavlocken lossnar och flyger iväg, hur svårt det är att hitta i fabriken alla skrymslen och vrår och så vidare. Vid kaffebryggaren möts olika yrkeskategorier i fabriken. Den är på sätt och vis betydelselös i produktionshänseende men är ändå mycket intressant i detta sammanhang. Vi kommer senare att hävda att kaffebryggaren fyller en viktig funktion i tillverkningen av lättbetong och i lärandet i denna miljö...(Ramsted & Säljö refererad Jernström 2010 s. 30-31)

#### **2.4.4. Vad innebär lärande**

Ellström (2009) beskriver hur lärande traditionellt har beskrivit hur individer förvärvar kunskap, löser problem och lär sig agera i olika situationer. Situationerna beskrivs som målstyrda med bestämda förutsättningar och han menar att i det synsättet betonar man personens anpassning och bemästring av givna arbetsuppgifter. Detta anpassningsinriktade lärande menar författaren sker i skolan där eleverna förväntas lösa uppgifter utifrån givna förutsättningar. I flera sammanhang är denna typ av lärande bra men Ellström menar att det finns en begränsning i synsättet. Som motsats belyser författaren det utvecklingsinriktade lärandet, där individen intar ett prövande och ifrågasättande förhållningssätt och därmed en beredskap för att påverka sina liv- och arbetsvillkor. Frågor som vad och varför kommer i framkant snarare än frågan hur (Hansson 2009). Intressant med detta stycke är just hur Ellströms beskrivningar av det utvecklingsinriktade lärandet strider mot den "veta hur"

kunskap som jag tidigare beskrivit att Tsagalidis (2008) belyste som typiska för yrkeskunskaper.

Att definiera inläring har alltid varit svårt. Det finns mängder olika av beskrivningar och lika många utmanare till dessa. De flesta försök att förklara hur lärande går till innehåller beskrivningar om förändringar i individens beteende som är relativt stabila eller varaktiga. (Säljö 2009) I en artikel av samma författare försöker flera forskare att separera utveckling och mognad från själva lärandeprocessen. Olika perspektiv så som var, vem, hur, och när lärandet sker tar istället plats. Dessa beskrivningar av lärandeprocesser är långt mycket mer komplexa än de skillnaderna mellan behavioristisk- och kognitivistisk syn på lärande som debatterades under 60-70 talet. I de föreliggande beskrivningarna ligger fokus i fråga om lärande, mer på hur en person upplever, förstår och ömsesidigt reagerar på det hon upplever fysiskt, psykiskt och socialt. I och med detta går författarna till påståendet, enligt Säljö, emot den traditionella minnesforskningen när de påstår att det enkla återupprepningen av ett minne inte direkt innebär att en person har lärt sig något.

“Behaviors and cognitive processes no longer suffice as basic constructs for providing a coherent and interesting conceptualization of learning; there are many other issues that have to be considered such as time, situatedness, and reciprocity between individuals and cultural practices (Säljö 2009 s. 203).”

För att ge ett beskrivande exempel på lärande så vill jag hänvisa till en studie av Marton, Hounsell och Entwistle (2000). Studien beskriver hur de i ett experiment försökte fånga lärandet hos studenter som skulle läsa och förstå en text. Eleverna fick veta att de skulle läsa en text och sedan svara på frågor. Frågorna bestod både av vad-frågor kring textens innehåll, men också av frågor som: Kan du beskriva hur du gjorde när du läste texten? Var det något du tyckte var svårt? Tyckte du det var intressant? Medan du läste, var det något som du tyckte var särskilt viktigt? Studien genomfördes sedan genom att analysera materialet på olika sätt. Resultatet visade att skillnaden i vilka som hade förstått texten och de som inte hade gjort det, låg i om de hade försökt förstå texten eller om de hade försökt minnas den. En student beskriver:

Jag försökte koncentrera mig – för hårt- och därför var jag mer inriktad på att koncentrera mig snarare än på läsningen, tänkandet, tolkningen och att komma ihåg, någonting som alltid händer mig när jag läser kursböcker (Marton, Hounsell & Entwistle 2000 s. 62).

Flera av dem som haft svårt att förstå texten hade också upplevt en hård tidspress, trots att det inte fanns någon tidsbegränsning. Resultatet blev att de elever som inte hade förstått poängen med texten var just de som heller inte hade varit ute efter den utan försökt minnas den. I likhet med elevernas beskrivna känsla av press anser jag att flera elever upplever skolsituationen på det sättet. Under APL däremot är sammanhanget annorlunda, eleven prövar, agerar och reagerar utifrån vad situationen kräver utan tidspress och i en situation anpassad för ändamålet. Fokus ligger inte på att minnas det man gör utan på att förstå det.

I kapitlet har jag försökt ringa in och synliggöra olika aspekter av hur lärande kan gå till, framförallt ur ett sociokulturellt perspektiv. I min undersökning kommer jag nu att fördjupa mig i hur utvecklandet av kunskap går till under APL.

## 3. Metod

---

För att undersöka hur representanter för handledare och karaktärsämneslärare tolkar och förstår begreppet yrkeskunskaper samt konkret kan se att eleverna utvecklar dessa kunskaper under APL så har jag valt en kvalitativ metodansats. Studien är kvalitativ i den meningen att jag i intervjuer försöker fördjupa förståelsen av begreppet yrkeskunskap.

Hartman (1993) gör en målande beskrivning av det ömsesidiga beroendet mellan en undersöknings problemformulering och dess metodval. Han menar att det många gånger kan beskrivas som ett hantverk som till exempel slöjdarens. Skulptören har en idé om en form eller funktion men materialets egenskaper och hans verktygsuppsättning påverkar det slutliga resultatet. Han beskriver att lika avgörande som material och metod är för hantverkaren är de också för en forskningsuppgift. Han belyser därmed det dynamiska sammanhang som finns mellan problemformuleringen, materialet och metoden och hur varje förändring av någon av dessa tre komponenter påverkar varandra. (Hartman 1993)

### 3.1. *Datainsamlingsinstrument*

Kvalitativa intervjuer beskrivs enligt Trost (2010), som en metod där intervjuaren ställer enkla raka frågor men får komplexa innehållsrika svar. Eftersom denna undersöknings syfte inte handlar om att mäta antalet svar eller resultat utan snarare att få en fördjupad förståelse så lämpar sig en kvalitativ metod bäst för studien och jag har därför valt bort en kvantitativ undersökningsmetod. I de innehållsrika svaren finns möjligheten att följa upp och fördjupa frågan med ytterligare frågor för att nå själva kärnan i syftet. Trost ger exempel på hur en klassisk kvantitativ undersökning ger resultat i antal och mängd men sällan ger svar på de bakomliggande faktorerna som ”vad det beror på”. I en kvalitativ metodansats finns möjlighet att komma åt dessa frågor vilket är viktigt för att nå syftet med undersökningen.

Intervjuguiden formulerades utifrån Trosts (2010) beskrivningar om hur en intervjuguide bör se ut. Guiden bör enligt författaren vara ganska kort men ta upp stora delområden. Den bör inte ha en färdig ordningsföljd på frågorna utan låta den intervjuade styra ordningen på frågorna då följsamhet är A och O under intervjun. Listan med frågeområdena bör man lära sig innan så att den sitter i ryggmärgen. Författaren beskriver även olika sätt att strukturera intervjuguiden. Vill jag att den intervjuade ska ha möjlighet att svara fritt på frågorna eller ska de finnas i förväg uppställda alternativ vilket gör att svaren formuleras därefter? I denna studie är frågorna öppna och formulerade så att den intervjuade själv uttrycker och beskriver sitt svar utan alternativ från mig som intervjuar, men med en tydlig inramning och fokusering kring ämnet. Trost kallar denna typ av intervju för fokusintervju. På grund av mitt syfte, att få veta hur handledare och yrkeslärare tolkar begreppet yrkeskunskap, så valde jag bort alternativet att ge de intervjuade svarsalternativ.

Formuleringen av intervjuguiden ledde till flera nya ställningstaganden. Bland annat reflekterade jag över om frågorna skulle fungera lika bra på de olika yrkesgrupperna. Vissa enklare justeringar gjordes för att rikta frågorna mot den intervjuades uppdrag vilket i efterhand visade sig vara lyckat (Se bilaga 1). Enligt Trost (2010) är de första frågorna avgörande för hur intervjun sedan fortlöper. En, enligt författaren, lämplig strategi att börja är att låta den intervjuade börja med att fritt få berätta om något som anknyter till fokusområdet. Den första frågan formulerades utifrån dessa kriterier. Frågan löd: Berätta om ditt yrke. Efter

ytterligare övervägande valde jag dock att förändra denna fråga utifrån Trost beskrivning av hur frågor med alltför allmän karaktär lätt upplevs som svåra att svara på och kan leda till att den intervjupersonen känner sig förvirrad. Jag övervägde om frågan angående den intervjuades yrke skulle bli allt för omfattande och allmän som uppstartsfråga och valde slutligen att formulera den mer specifikt och konkret. Enligt författaren är det lämpligt att börja en intervju med jordnära och specifika frågor och frågan löd slutligen: Berätta om hur du hamnade i det här yrket.

Att formulera en intervjuguide krävde att jag återigen såg över mina frågeställningar och mitt syfte med undersökningen. Vilket i sin tur ledde till att jag ytterligare preciserade mina frågor. För att få till en bra materialinsamling krävs att man har kommit en god bit på väg i sitt formulerande av problemområde eftersom problemformuleringen då fungerar som stöd för frågekonstruktionen (Hartman 1993). För att formulera frågor som var relevanta för det jag ville undersöka fick jag göra vissa överväganden. Som jag i tidigare nämnt så kunde frågorna passa olika bra på de olika yrkesgrupperna. Jag valde därför att formulera vissa övergripande frågor och andra som kunde fungera som stöd för att utveckla eventuella svar. Dessa underfrågor kunde skilja sig lite åt beroende på den intervjuades yrkesområde (se bilaga 1). Jag jämförde även fråga för fråga med mitt syfte och mina frågeställningar för att se om de höll för att komma åt mitt problemområde.

Både Hartman (1993) och Trost (2010) beskriver problematiken med för många frågor och för långa intervjuer. Detta var ytterligare en anledning till att jag valde att ha vissa övergripande frågor och sedan uppföljningsfrågor. Ett för stort omfång frågor leder enligt deras beskrivningar till onödigt arbete med datahanteringen och bearbetning. Längden på intervjun kan också leda till att den intervjuade blir ouppmärksam eller mindre villig att medverka. Att låta en intervju pågå i timmar kan upplevas som brist på respekt för den intervjuade eller tyda på brist på planering.

Nackdelar med valet att göra en intervjustudie är tidsåtgången för att både genomföra intervjuerna men framförallt att sammanställa dem. För att underlätta processen valde jag att genomföra samtliga intervjuer under en kort period och sedan i direkt anknytning planera in flera dagar i följd att sammanställa detta. Mer om detta under stycket validitet.

### *3.2. Urval:*

Jag valde att intervjua sex olika personer. Tre yrkeslärare på Barn- och fritidsprogrammet och tre Barnskötare där samtliga hade arbetat som handledare. Syftet var att få en fördjupad förståelse av begreppet yrkeskunskap och genom deras breda erfarenhet kunna urskilja vissa riktlinjer. Anledningen till att jag valde både karaktärsämneslärare och barnskötare var att få höra två sidor av hur man konkret ser att eleven utvecklar yrkeskunskapen under APL. Både hur lärarna gör för att se detta samt vad det är handledare ser. Vilka konkreta förändringar eller uttryck är de som de bägge yrkesgrupperna söker och förstår det begreppet på samma sätt.

Samtliga personer arbetar eller har arbetat på förskola vilket var ett avgörande kriterie för att få delta i studien. Trost belyser hur urvalet ska vara heterogent inom given ram, vilket jag anser utgör riktningen för mitt val av intervjupersoner. Personerna har olika bakgrund, är olika gamla och har varit verksamma i yrket under olika lång tid. Alla deltagare arbetar på olika arbetsplatser.

Antalet intervjupersoner valdes utifrån möjligheten att kunna sammanställa och analysera materialet. Trost rekommenderar ett lågt antal intervjuer och anger antal från fyra till som mest åtta intervjuer.

### **3.3. Genomförande:**

Jag började med att kontakta samtliga personer som jag ville intervjua för att kort informera om syftet med intervjun och fråga om de var intresserade. Jag informerade om att deras identitet och arbetsplats inte skulle finnas med i arbetet och att intervjun skulle ta ungefär en timme. Vi bokade tid för intervju.

De flesta intervjuer skedde på plats och vi kunde sitta i rum där vi inte blev avbrutna eller störda. Två intervjuer fick jag göra på telefon på grund av sjukdom. De intervjuer som genomfördes på plats bandades vid tillfället och jag förde parallellt anteckningar medan intervjun pågick. Enligt Trost (2010) upplever vissa en misstänksamhet då anteckningar endast görs vid enstaka tillfällen. Därför gjorde jag genomgående anteckningar genom hela intervjuerna. På så sätt försäkrade jag mig också om att mitt material skulle finnas kvar även om tekniken skulle krångla. Pauserna som följde då jag antecknade gav naturliga tankepauser för dem jag intervjuade, vilket ofta ledde till ytterligare kommentarer och utvecklingar.

Jag började analysera mitt material direkt efter intervjuerna genom att sammanställa spontana tankar, reaktioner och upptäckter. Jag renskrev varje intervju samma dag som den genomförts. Jag försökte redan då att strukturera dem i områden som berörde olika delar av min problemformulering. Renskrivningarna ledde till nya upptäckter vilket i sin tur gjorde att intervjufrågorna till viss del utvecklades och kompletterades under arbetets gång, för att få syn på och kunna fånga upp kärnan i arbetet. Vid enstaka tillfällen kontaktade jag den intervjuade i efterhand för att följa upp en fråga.

När samtliga intervjuer var genomförda och renskrivna så lyssnade jag igenom dem en gång till och kompletterade min text. På vissa ställen lyssnade jag flera gånger för att bemöda mig om att ge materialet rättvisa. Därefter började jag sammanställa materialet och återigen använde jag ljudupptagningen för att kontrollera mina anteckningar. Vid ställen där jag citerat har jag lyssnat åtskilliga gånger för att återge dem korrekt.

Sammanställningen av intervjuerna skedde under en sammanhängande period på en vecka. Min önskan var att de skulle underlätta arbetet och ge ett flöde i texten och jag ville också undvika risken att tappa de spontana tankar som kom redan efter intervjun. Resultatdiskussionen skedde först senare och efter återkoppling till litteraturen.

### **3.4. Bortfall:**

I studien finns inga bortfall. Jag intervjuade samtliga personer som jag planerat att intervjua. Däremot genomfördes inte samtliga på plats utan två togs på telefon. Självklart kan detta påverka resultatet i den mening att jag som intervjuare missar viss kommunikation vilket i sin tur kan leda till att jag inte väntade in tillräckligt länge innan jag ställde nästa fråga. Intervjuerna på telefon var också svårare att lyssna igenom eftersom ljudupptagningen var sämre.

### 3.5. *Etiska frågor*

Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet 2002) konkretiserar fyra områden som man måste förhålla sig till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra grundläggande krav förklaras sedan ytterligare i regler, råd och rekommendationer.

I kommande stycke berör jag samtliga av dessa krav och ger en kortare beskrivning av hur jag har förhållit mig till dessa i mitt arbete.

*Informationskravet* - Samtliga intervjupersoner informerades om syftet med undersökningen. Först en gång vid förfrågan och sedan ytterligare en gång inför genomförandet av intervjun.

*Samtyckeskravet* - Samtliga deltagare har ställt upp i undersökningen av fri vilja. De kunde även välja om de ville bli inspelade eller inte. Samtliga intervjuade blev informerade om ämnesområdet och min undersöknings syfte. De hade alltså möjlighet att bilda sig en uppfattning om vad intervjun skulle komma att handla om.

*Konfidentialitetskravet* - Information har hanterats på ett säkert sätt, intervjuinspelningar har varit skyddade med kod och raderats efter sammanställning. Inga personuppgifter rörande personerna har sparats på papper eller i annan form av dokumentation.

*Nyttjandekravet* - Insamlat material har endast använts till examensarbetet.

### 3.6. *Validitet och reliabilitet*

Validitet handlar om huruvida jag har undersökt det om min frågeställning handlar om. Jag anser att jag både i formulandet av frågor och i genomförandet har undersökt mina frågeställningar. I de fall jag har varit osäker på om jag har missat något har jag i efterhand kontaktat den intervjuade på telefon för ytterligare förklaringar. Jag har även i litteraturredovisningen försökt hålla en röd tråd kring de frågor och begrepp som formulerats i syftet. Hartman (1993) beskriver validitet på följande vis.

Kravet på validitet innebär att ett forskningsmaterial ska vara relevant för problemställningen, både när det gäller avgränsning och djup. Arbetar man med mätningar, ska måtten avse just det man studerar, det och inget annat. Forskningsmaterialet ska så att säga inte bara ha med saken att göra, det ska också finnas en samklang mellan materialet och problemet. Saknas en sådan resonans är antingen problemställningen felformulerad eller också har materialet en bristande validitet (Hartman 1993 s. 38).

Med utgångspunkt i ovanstående citat vill jag föra ett resonemang kring en av aspekterna, nämligen urvalet av mina intervjupersoner. Urvalet gjordes för att få flera perspektiv på samma kärnfråga. Målet var att fånga upp både yrkeslärares och handledarnas bild. I efterhand väcks frågan om resultatet hade sett annorlunda ut om jag valt att endast fråga handledarna. Urvalet hade fortfarande kunnat bestå av en heterogen grupp i fråga om ålder, år i yrket, kön, pedagogik, socioekonomiskt område, etc. Samma fråga angående resultatet uppkommer kring hur det hade sett ut om jag endast frågat handledare med förskollärautbildning?

Föreställningarna om reliabilitet och validitet har sina rötter i kvantitativ metodologi, därför är vissa delar av begrepps användningen malplacerad och inte direkt lämpad för målet i kvalitativa studier. Detta innebär inte att kvalitativa intervjuer och datainsamlande kan bortse från dessa områden, de måste självfallet fortfarande ske på ett trovärdigt, relevant och adekvat sätt, dock med vissa justeringar (Trost 2010). För att belysa reliabiliteten i arbetet så utgår jag



därför ändå från Trosts fyra komponenter av reliabilitetsbegreppet: kongruens, precision, objektivitet och konstans.

*Kongruens:* som handlar om likheten i frågor som är avsedda att mäta samma sak (Trost 2010). Likheten i frågorna i detta arbete var redan från början ett dilemma. En viss skillnad mellan frågorna uppstod av rent yrkesmässiga skäl, det vill säga att den ena yrkesrollen konstruerar APL uppgifter och den andra arbetar med att stötta eleven i dess genomförande. Detta ledde till två typer av frågor. Flera frågor om samma företeelser ställdes även för att öka chanserna till nyanserade svar. Exempel på detta är de frågor som är formulerade för att få syn på tolkningen av begreppet yrkeskunskap. Där ställdes både en direkt fråga men även flera frågor där jag konkret försökte fånga upp ämnet igen.

Ex:

- Vad innebär yrkeskunskap för barnskötare, för dig?
- Vad anser du att en färdig barnskötarelev bör kunna när hon/han går ut?
- Vad bör eleven få göra/pröva på under sin APL?
- Vilka uppgifter skulle du vilja att eleven hade med sig när de kom ut på APL/ Vilka uppgifter ger du eleverna när de går ut på APL?

I den sista frågan syns också ett exempel på hur frågorna formulerades olika beroende på om de riktade sig till yrkeslärare eller handledare. Förändringar i frågorna skedde också efter hand vilket självfallet leder till en viss tveksamhet i validiteten. Framförallt följdfrågorna utvecklades en aning efterhand i och med att jag som intervjuare blev säkrare i min roll. Detta ledde eventuellt till en ökad förmåga att angripa ämnets kärna i de senare intervjuerna. För att säkerställa skillnaden i frågorna, följde jag upp dessa frågor på telefon med de intervjuade som inte fått chansen att uttrycka svaret på dem.

*Precision:* handlar om intervjuarens sätt att uppfatta svaren (Trost 2010). Här finns alltid en risk att den som bearbetar materialet tolkar det på ett sätt som påverkar resultatet. För att minimera riskerna så bandades intervjuerna, vilket var till stort stöd under sammanställningen. Min bild efter intervjuerna var att jag fått mer tydliga och uttömmande svar av karaktärsämneslärarna, vilket efter att ha lyssnat igenom intervjuerna ett antal gånger visade sig vara felaktigt. Däremot hade svaren på mina syftesfrågor kommit vid olika tillfällen och jag upptäckte att jag som intervjuare lyssnat på olika sätt vid olika frågor. Handledarnas svar konkretiserade begreppet yrkeskunskap på ett sätt som jag under själva intervjun hade missat, men kunde uppfatta tack vare bandupptagningen.

*Objektivitet:* Handlar om hur olika intervjuare uppfattar samma sak på samma sätt. (Trost 2010) I undersökningen så gör jag samtliga intervjuer och därmed minimeras risken för olika tolkningar.

*Konstans:* Handlar om den tidsperiod då undersökningen genomförs samt att inga förändringar i fenomen eller attityd sker under perioden. Trost (2010) menar här att detta framförallt är intressant för kvantitativa studier. I kvalitativa studier kan förändringen vara just det man intresserar sig för. I den genomförda undersökningen skedde samtliga intervjuer under en sjudagarsperiod och därför blir tidsaspekten i detta sammanhang ointressant. I sammanhanget är det däremot intressant att fundera över hur svaren hade förändrats om studien hade gjorts tio år tidigare eller upprepas om tio år. Olika influenser om barns lärande och utveckling skulle med stor sannolikhet kunna påverka resultatet.

Mina slutsatser är att arbetet är trovärdigt och tillförlitligt och därmed kan ge ett värdefullt underlag för vidare APL-utveckling.

## 4. Resultat

---

### 4.1. Systematisering och analys av insamlat material

Svaren på intervjuerna kommer att sammanställas utifrån mina två huvudfrågor. Med utgångspunkt i svaren kommer jag senare i resultatdelen att diskutera dessa samt diskutera fortsatt utveckling av APL. Mina frågor löd:

- Hur tolkar representanter för yrkeslärare och handledare på Barn- och fritidsprogrammet begreppet yrkeskunskap?
- Hur kan representanter för yrkeslärare och handledare, på Barn- och fritidsprogrammet, konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper under APL?

#### 4.1.1. Hur tolkar representanter för yrkeslärare och handledare, på Barn- och fritidsprogrammet, begreppet yrkeskunskap?

I sammanställandet av intervjuerna fann jag två områden som samtliga pedagoger hade berört i beskrivningen av begreppet yrkeskunskap, oavsett yrke. Dessa områden beskrivs på olika sätt av de olika personerna men min tolkning är att de har samma kärna och mål i beskrivningarna. Områdena är *förhållningssätt* och *bemötande* och här följer en sammanställande beskrivning av dessa. Jag har valt att sära på begreppen förhållningssätt och bemötande även om de i mångt och mycket hänger samman med varandra. Anledningen beror till största del på vilket perspektiv jag tolkade att pedagogerna utgick ifrån i sina beskrivningar.

Bemötande: Min tolkning av begreppet ”bemötande” utifrån handledare och karaktärsämneslärares svar, är att det beskrivs utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, även om det benämns på olika sätt. Det beskrivs som sättet att handla gentemot barnet med utgångspunkt i dess utveckling eller behov. Två av tre yrkeslärare nämner det som den första punkten i fråga om yrkeskunskap och de beskriver det som elevernas förmåga att kunna omsätta teorin i praktik och kunna handla utifrån barnets behov. En yrkeslärare beskriver det som att eleven ska ha förstått, att i praktisk handling kunna använda sina teoretiska kunskaper, ..., att bemöta barn på den utvecklingsnivå de är” hon fortsätter:

Man måste göra det utifrån en teoretisk fördjupad kunskap, och det man då lär sig teoretiskt kan inte bara vara ”utanpå” kunskaper utan både det som läroplanen innehåller i värdegrunden och de som de teoretiska kunskaperna innehåller, måste liksom förankras inom individen och göras om till egen kunskap, till eget medvetande. Man har ingen användning för kunskap som man bara rabblar upp utan därför måste vi jobba på ett sådant sätt i skolan att hela tiden föra diskussion så att kunskapen blir integrerad med annan tidigare kunskap och det påverkar individens sätt att tänka och vara helt enkelt, att bemöta, ett förhållningssätt (Yrkeslärare 2012).

En annan menar att bemötande handlar om elevernas kunskap om barns utveckling, både psykisk och fysisk. Att lära sig vad barn i olika åldrar kan och kunna upptäcka vad de inte kan, så att de sedan kan stimulera fram den kunskapen.

Även handledarna lyfter begreppet bemötande vid flera tillfällen och ger konkreta exempel på situationer:

Man ska lägga sig på den nivå som barnen är, alltså inte lägga ribban så himla högt och tro att de kan med en gång utan att man provar flera gånger, barn är olika, de finns högt och lågt, de som hörs och de som är tysta och barn som är överallt. Barn är olika, ge varje barn sitt, vad de behöver. Man kanske inte kan prova på samma saker för alla utan får göra om för varje individ (Barnskötare 2012).

Ytterligare en handledare beskriver situationen som att *”det räcker med att ett barn inte är som de andra barnen. Då ska du kunna observera och kunna tolka och analysera dina observationer, det kan du inte göra på en handvändning, då behöver du erfarenhet och vara med några omgångar.”* Pedagogerna beskriver ett bemötande mot barn som utgår ifrån deras behov och utveckling.

Förhållningssätt – barn, föräldrar och kollegor: Förhållningssätt handlade hos samtliga intervjuade om *hur* du möter barnet. Jag fick mängder av exempel på skillnader och vad som händer om du inte kan förhålla dig till barn på rätt sätt. Min bild är de beskriver en barnsyn och ett sätt att förhålla sig till den. *”Det handlar inte om att bara snyta barn utan om hur jag snyter barn”* menar en yrkeslärare. En annan karaktärsämneslärare menar att yrkeskunskap handlar om att förstå sitt uppdrag och förmå sig att sätta verksamheten först. Hon beskriver hur man som pedagog måste kunna bortse från sina egna önskemål och sätta barnets bästa i centrum. *”Man är inte där för sin egen skull.”* Hon menar också att empatin och värdegrunden ska spegla sig i förhållningssättet och att personalen måste vara medveten om både sina rättigheter och skyldigheter. Att yrkeskunskap handlar om förståelsen för vissa etiska koder. Hon ger exempel på att agera som förebild och beskriver att förhållningssättet som skildras i läroplanen är en skyldighet och inget som man kan välja bort. Handledarna redogör för liknande skildringar av förhållningssättet, en handledare beskriver vikten av att man tycker om barn och visa det. Även att vara närvarande är ett ord som återkommer. En beskrivning som ges av en handledare är:

Barnen ska stå i centrum och vi måste lyssna på barnen, lyssna på barnen och ta hand om dem. Det är barnen som står i centrum de är de som kommer först, barnen kommer först och vi måste lyssna på dem och vad de vill göra för någonting. Och även om det ligger luntvis med papper som måste läsas så låt dem vara, det är barnen som kommer först (Barnskötare 2012).

Förhållningssättet handlar om att stanna upp och sätta barnet i första rummet enligt pedagogerna, att lyssna på deras intressen och skapa pedagogik utifrån deras intentioner och önskemål. Just lyssnandet benämns vid flera tillfällen. Det är vilket förhållningssätt du har som gör om du får med dig barnen eller inte, enligt en handledare. De beskriver hur du måste visa att du som pedagog tycker att det är roligt, spännande och att du också är nyfiken och intresserad av barnet. Förhållningssättet kan enligt en annan handledare vara avgörande för hur en situation utspelar sig. Hon beskriver att det är skillnad på att säga: *”Vad duktig du är på att rita”* eller *”Vad bra ögonen blev bra när du ritade formen så där avlång”*. Hon menar att det är *hur* man säger något avgör resultatet och att reflekterandet över detta är utvecklande även för pedagogerna. Förhållningssättet gäller enligt både yrkeslärare och handledare även föräldrar och kollegor. Jag får i intervjuerna flera exempel på hur viktigt det är att möta föräldrarna på

rätt sätt och visa förståelse för deras situation. Samtidigt som de också ger exempel på hur betydelsefullt förhållningssättet är för att kunna beskriva för föräldrar hur deras barn fungerar i förskolan. En lärare benämner föräldrarna som kunder och menar att det är viktigt att eleverna förstår att det här är ett serviceyrke. Förhållningssättet är också avgörande i samarbetet med kollegor menar framförallt fram av handledarna men även yrkeslärarna nämner detta. Att samarbeta med kollegor beskrivs av handledarna som förmågan att kunna känna av varandra och kunna stötta vid behov. Men även som ett pedagogiskt stöd av ris och ros med feedback på genomförda aktiviteter. En handledare beskriver hur en välfungerande arbetsgrupp smittar av sin glädje till barnen på samma sätt som en arbetsgrupp som är i konflikt smittar dålig stämning och riskerar att få ett sämre förhållningssätt mot barnen. Hon menar också att barnen tar efter ett negativt förhållningssätt eftersom pedagogerna fungerar som förebilder. Yrkeslärarna nämner samspelet i arbetsgruppen och lyfter kunskaper om gruppprocesser, självförtroende och självkänsla som avgörande faktorer för att arbeta med andra människor.

*Övrig yrkeskunskap:* Handledarna och yrkeslärare belyste flera grundläggande egenskaper och kunskaper som var svåra att sätta fingret på, men som de ansåg vara viktiga yrkeskunskaper. Bland annat beskrev de förmågan att se helheten, att inte bara passa barn. Att ha en överblick och vara lyhörd, och kunna känna av när något är på gång. Denna beskrivning ledde ofta vidare till förklaringar om att ta initiativ. Beskrivningar som handlade om att kunna ana sig till när det är dags att gå en runda på gården eller att följa upp vad ett visst barn gjorde. Att veta när det var dags att starta upp en aktivitet eller lek för att undvika en stökig situation. Att se barnet var också en återkommande kommentar, vilket hänger ihop med förhållningssättet och beskrivningarna om att vara närvarande. Här framkommer även observation och dokumentation som ett hjälpmedel och som en yrkeskunskap. Yrkespecifika kunskaper som att ha en repertoar av sånger, lekar och skapande aktiviteter exemplifierades och även modet att våga leka, oavsett vad kollegor tycker och tänker. En handledare menar att vi måste visa intresse för saker och ha roligt och visa att det är roligt. Hon beskriver:

Till exempel om jag tar fram färg och ska måla med barnen så ska jag också visa att jag tycker det är roligt att kladda ner mig om händerna då jag håller på med det och inte vara rädd och så, eller bli arg om någon råkar stänka färg. Håller man på med färg så får man ta det. Att visa sig intresserad själv för saker och ting. Om man kommer ut och tycker att allting är pest har man inte på den här platsen att göra (Barnskötare 2012).

Intressant är också att handledarna belyser omsorgbiten, och vikten av att barnen känner sig trygga och sedda på förskolan. En handledare poängterar också att det är ett krävande yrke och att förståelsen för att det är det, är en form av yrkeskunskap. "Man kan inte bara komma hit och sitta på sin rumpa och rulla tummarna, det är många bitar att hålla rätt på". Det framkom under diskussionen angående yrkeskunskaper, med både handledare och yrkeslärare, att personligheten, självförtroendet och självkänslan spelar stor roll. Handledarna menade att det finns vissa personligheter som inte passar i förskolan. Bland yrkeslärarna var det första som samtliga nämnde kunskap om läroplanen samt förmågan att kunna omsätta den i praktisk handling, vilket ingen av de intervjuade handledarna uttryckte. En av handledarna nämnde läroplanen i en projektbeskrivning men inte i ett sammanhang som hade med yrkeskunskap att göra. Två av tre lärare beskrev också ordagrant att yrkeskunskap innebar att kunna använda sina teoretiska kunskaper om barns utveckling i praktiskhandling. Alltså att omsätta teori till praktik. Detta beskrevs tidigare under rubriken bemötande. Lärarna använder också begreppet pedagogisk metodik som en yrkeskunskap och en lärare ger följande beskrivning om praktiska metoder och yrkeskunskaper:

Tillexempel ska man förstå varför man inte ska klä på barnet, hur gör man då för att få barnet att vilja klä på sig själv för att stärka sitt självförtroende. Vi måste prata om det i skolan för att de ska förstå och se vad som händer ute. Vi måste tala om, att man dukar kläderna och att det behövs stor plats för det. Det är många sådana där detaljer som jag tror är väldigt svårt att föra över om man inte själv är yrkeslärare. Alltså om man inte själv har jobbat i barngrupp så är det väldigt svårt att föra över. Att se bilderna av hur situationerna ser ut. Att få eleverna att förstå att ordning också är en del av det barn behöver lära sig och då måste alltså eleven automatiskt hjälpa barnen att ställa stövlarna på rätt ställe. Det är sådana små detaljer som tillsammans gör yrket liksom. Det är inte att gå in och sätta sig i en stol och skriva upp vad barn gör och säger (Yrkeslärare 2012).

Ett annat exempel på pedagogisk metodik från yrkeslärarna handlar om att ha pedagogiska kort i rockärmen:

När man till exempel står och väntar på en buss med barnen så är det lätt att bli stressad. Här handlar det om att kunna ta till vara på situationen och sig själv som ledare. Att istället utnyttja situationen till kontakt genom exempelvis en sång eller en lek. Att kunna ta tillvara på situationer och göra dem pedagogiska. Hela dagen är pedagogisk, inte bara samlingen (Yrkeslärare 2012).

En av lärarna framhöll likt handledarna dokumentation som ett viktigt verktyg och en yrkeskunskap och också förståelse för primär och sekundär socialisation.

#### **4.1.2. Hur kan handledare och yrkeslärare, för Barn- och fritidsprogrammet, konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper under APL?**

Ett av de återkommande svaren på frågan angående hur lärare och handledare konkret kunde se att eleverna utvecklar yrkeskunskap, var att det märktes när eleverna började ställa frågor. När intresset hos eleverna ökade och de själva började ställa frågor så märktes det enligt både handledare och lärare en skillnad i deras yrkeskunskap. En handledare beskriver att i början av en APL så får handledaren beskriva och berätta hela tiden, men att efter ett tag, om eleven är intresserad så börjar de komma med egna frågor som visar på att eleven tänker kring det hon gör. Även lärarna menar att det är i reflektionen, diskussionen, frågorna, och resonemangen som de ser utvecklingen. De gör också kopplingen mellan elevernas ökade intresse och skärpta uppmärksamhet och menar att de i elevernas resonemang kan se hur deras observationer ökar och förändras. Denna utveckling menar lärarna att de ser både muntligt och i elevernas inlämningsuppgifter. Jag får ett exempel från en av karaktärämneslärarna där hon beskriver en flickas utveckling.

Den här tjejen har själv beskrivit hur hon kunde skratta åt barn innan hon började läsa till barnskötare. Hon hade vikarierat på förskolor och berättade själv hur hon tillsammans med andra barn kunde skratta åt ett barn. Idag beskriver samma tjej att hon aldrig skulle göra på det sättet (Yrkeslärare, 2012)!

Läraren förklarar hur detta är en tydlig beskrivning på en elevs utveckling. Att eleven har utvecklat ett kritiskt förhållningssätt till sig själv och kan se sin egen utveckling och sätta ord på den. Att hon nu har förståelse för sin egen tidigare okunskap om både sig själv om ett pedagogiskt förhållningssätt. Lärarna beskriver även hur de till viss del kan få syn på elevernas konkreta utveckling under besöken på APL-platsen. Vissa menar att det är i elevernas beskrivningar av verksamheten som de får syn på vad de lärt sig. Tillexempel vad de fäster sin uppmärksamhet på, vad de har iakttagit eller hur de beskriver miljön. En annan lärare menar att även handledarens beskrivning av eleven ger ledtrådar om hur eleven har utvecklat

yrkeskunskaper. Beskrivningar som: iakttagande, ställer frågor, visar intresse, gör kopplingar mellan vad de lärt sig i skolan och praktiken ger information om var i lärandeprocessen eleven är. Dessa beskrivningar ger enligt läraren bilder av var eleven befinner sig i sitt yrkeskunnande. Det visar alltså på att både elevens beskrivningar och handledarens beskrivningar kan ge konkreta exempel på hur eleverna utvecklar yrkeskunskap. Ytterligare en lärare menar att hon kan se en del konkret yrkeskunnande på APL-besöken men att de är alldeles för få och för korta för att verkligen kunna se hur eleven interagerar med barnen. Jag tolkar detta som att även interaktion med barn är ett konkret exempel på utveckling av yrkeskunskap.

Ett annan sätt, att konkret se hur eleverna utvecklar kunskap, är enligt samtliga karaktärsämneslärare elevernas APL-uppgifter. Uppgifterna ser olika ut men en vanligt förekommande är att eleverna ska planera, genomföra och utvärdera en aktivitet. Denna uppgift lyfter även handledare upp som en bra övning för att utveckla yrkeskunnande. Övriga uppgifter såg olika ut på olika skolor men innehöll, logg-bokskrivande, lekobservationer, genusobservationer, rutin- och verksamhetsbeskrivande uppgifter, uppgifter om "en dag ur ett barns perspektiv" etc. Samtliga uppgifter beskrevs av lärarna utifrån ett hur- och varför-perspektiv. De menade att uppgifternas utformande gav eleven möjlighet att uttrycka sig. Samtliga lärare menar att de med hjälp av uppgifterna kan se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper. I vissa kurser gör eleverna intervjuer under APL:en vilka sedan diskuteras i skolan och därigenom ger läraren möjlighet att se hur de utvecklar yrkeskunskap. En lärare belyser problematiken med bedömningsmallarna för APL och menar att de inte ger tydliga bilder av vilka yrkeskunskaper eleven lärt sig under en APL. Hennes beskrivning av bedömningarna är att de oftare ger en bild av om eleven varit trevlig på plats än om de verkligen har lärt sig något. Hon menar dock att det skulle gå att förbättra genom handledarutbildningar och en utveckling av bedömningsmallen.

En av skolorna arbetar efter en modell där eleverna är ute på APL fyra dagar i veckan och inne i skolan en dag. Läraren är mycket nöjd med resultatet och beskriver hur hon får mycket större möjlighet att se hur eleverna utvecklas på det sättet. Hon kan följa upp varje vecka och stödja dem i deras tankegångar så att de kan utveckla dem under APL:tiden och inte efter att den är slut. Konkret kan hon genom deras diskussioner se hur de utvecklar yrkeskunskap. En annan skola har APL en dag i veckan under hela terminen och de beskriver likande möjligheter med att kontinuerligt kunna varva teori med praktik för att få syn på elevernas kunskapsutveckling.

I intervjuerna med handledarna så får jag konkreta exempel på när de ser yrkeskunskapsutvecklingen. De beskriver precis som lärarna hur elevernas egna frågor visar på en utveckling av yrkeskunskap och menar att de ser en skillnad från att eleverna först bara vill bli matade och hur de sedan själva börjar undrar över saker. De belyser även elevens förmåga att ta egna initiativ och se vad som behövs göras som en avgörande faktor. En konkret beskrivning är:

Först är de ju osäkra, men ju tryggare de blir så ger man dem mer utmaningar. Sen ser man att det bara flyter på, att man inte behöver vara där, och sen behöver man inte längre fråga: hur tänkte du nu? Utan ser att de tar egna initiativ. Då ser man hela tiden en utveckling i hur säkra de blir i sig själva också och ibland på slutet av en praktik då är de steget före och kan säga att: Du, tänkte du inte på att vi skulle göra det här nu? Ja just de, säger man själv, och då känner man att wow, vilken resa du har gjort från första dagen då du inte vågade någonting till att du till och med säger till mig, och då känner man wow vilken utveckling"... Första året kan de vara jättesäkra och vågar ingenting till att sista året säger de: Du, jag tar den här samlingen, ni kan göra något annat. Då ser man det här med själsäkerheten hos eleven, i att det här kan jag, jag tror på mig själv och det här fixar jag. Jag

har någonting som jag skulle vilja förmedla och jag är nyfiken på vad barnen vill (Barnskötare, 2012).

En annan handledare beskriver på liknande sätt hur hon märker att eleven har yrkeskunskaper när hon ligger steget före. Hon ger en beskrivning av hur hon är ute på gården och hade tänkt att hon skulle gå en runda runt huset för att se vad som hände där bakom, när eleven kom runt knuten och berättade att hon just gått en runda för att se räkna in barnen och se att allt var okej med alla. Handledaren beskriver detta som en av de detaljer som gör hela skillnaden, och som konkret visar att eleverna lärt sig något. Även då eleven genom handling ligger steget före vid uppkomsten av konflikter ger de som exempel på konkret utveckling av kunskapen. Att hålla koll på tiden och visa förståelse för rutinerna genom att själva börja avsluta i tid, eller börja byta blöjor då det närmar sig mellanmål är tecken på att eleverna börjar utveckla yrkeskunskaper. Handledarna beskriver också en förmåga att få med sig barnen som ett konkret tecken på att eleverna utvecklar yrkeskunskap. Att kunna fånga barnens uppmärksamhet och kunna hålla i en aktivitet från början till slut. Handledarna menar även att APL-uppgifterna som eleverna har med sig från skolan ger dem stöd och möjlighet att konkret få syn elevens lärande, framförallt uppgiften att planera, genomföra och hålla i en aktivitet. En handledare lyfter fram att hon gärna skulle vilja följa elevens loggboksskrivande under gång, för att med hjälp av den kunna stötta elevens utveckling. Hon beskriver att det ibland är svårt att veta vad eleven tänker och att det hade underlättat om hon fått läsa loggboken för att kunna föra diskussioner och resonera med eleven. Avslutningsvis beskriver en handledare att hon ser utvecklingen då eleverna är med barnen, då de är aktiva och visar att de har roligt.

## 4.2. Resultatsammanfattning

Här nedan sammanfattas de resultat jag fått ur intervjuerna. Varje fråga redovisas separat. Däremot har jag inte valt att skilja ut handledares och karaktärsämneslärares svar eftersom det utifrån mitt syfte med undersökningen inte finns anledning till det.

### 4.2.1. Hur tolkar representanter för yrkeslärare och handledare på Barn- och fritidsprogrammet begreppet yrkeskunskap?

De sammanställda intervjuerna ger en relativt tydlig bild av tolkningen av begreppet yrkeskunskap. Vid de flesta tillfällena var handledare och karaktärsämneslärare överens i sin tolkning. Det som tydligast framkommer som yrkeskunskap är **hur och varför** man agerar på ett visst sätt. Jag kommer här nedan i punktform redovisa det utifrån min tolkning mest betydelsebärande innehållet. Jag har inte värderat betydelsen av punkterna och de står därför utan inbördes ordning.

- *Bemötande* - förmåga att möta barnet utifrån dess behov och utveckling
- *Förhållningssätt* – vilken barn- och människosyn man har. Att medvetet sätta barnets bästa i första rummet, att lyssna och vara närvarande. Att ha en känsla för vissa etiska koder och visa empati. Att vara en *förebild*.
- *Praktiska yrkeskunskaper* – så som kunnandet i att dokumentera och observera barn, känna till och kunna olika sånger, lekar, aktiviteter.
- *Omsätta teoretisk kunskap i handling*- Kunskap om *läroplanen* och *barns utveckling*
- *Förmågan att ha överblick och ta initiativ*- Att kunna se helheten samtidigt som du kan se barnet och vara lyhörd. Kunna omvandla observationen till handling.
- *Omsorg* – Kunskap om omsorgsbiten och rutiner.

- *Pedagogisk metodik*- förmågan att genomföra olika aktiviteter, rutiner och omsorg med en förståelse och känsla för hur och varför detta ska göras. Praktiska metoder.
- *Personlighet*- mod, att våga, självförtroende, självkänsla, tycka om barn.
- *Socialisationens betydelse*- kunskap om och förståelsen för detta, ansvaret i att vara en förebild.

#### 4.2.2. Hur kan representanter för yrkeslärare och handledare, på Barn- och fritidsprogrammet, konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper under APL?

Sammanställningen av svaren på frågan hur lärarna och handledarna konkret kan se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper handlar om elevernas *aktivitet och ledarskap*. Jag kommer likt ovanstående fråga sammanställa detta i punktform. Jag har inte värderat betydelsen av punkterna och de står därför utan inbördes ordning.

- *Frågor*- Eleverna ställer egna frågor, följer inte bara med och lyssna utan kommer själv med frågor och funderingar.
- *Resonemang*- Elevernas sätt att resonera förändras, det fördjupas genom reflektioner, frågor, deltagande i diskussion och ett ökat engagemang.
- *Skärpt uppmärksamhet* – Elevernas observationer ökar och förändras, skillnader kan ligga i vad de iakttagit, hur de beskriver detta och vad de fäster sin uppmärksamhet på.
- *Interaktion*- Elevers sätt att interagera tillsammans med barnen, förhållningssättet.
- *Initiativ*- Eleven tar egna initiativ och ser vad som behövs göras, de *ligger steget före* och har en överblick av barn, barngrupp och verksamhet.
- *Förståelse för rutiner* – Eleven visar detta genom att ha koll på klockan, veta när de är dags att starta upp och avsluta.
- *Förmåga att hålla i aktiviteter* – och kunna fånga barnens uppmärksamhet samt få med sig barnen.
- *Aktivitet*- Eleverna visar att de har roligt och är aktiva tillsammans med barnen.
- *Pedagogiskt förhållningssätt*- Eleven bemöter barn på ett respektfullt vis

I sammanhanget är det värt att lägga till de metoder och framgångsfaktorer som handledare och yrkeslärare framhöll som värdefulla för att uppmärksamma och synliggöra elevernas utveckling.

- *Tät och kontinuerlig skolkontakt* under APL-perioden. Här fanns olika metoder men handledare och lärare som varvade APL med någon dag i skolan så stora fördelar och utvecklingsmöjligheter dem modellen.
- *Skriftliga APL-uppgifterna*: Lärare kunde här se utvecklingen i elevernas sätt att beskriva hur och varför
- *Praktiska APL-uppgiften*: Handledare uppskattade uppgifter där eleverna skulle planera, genomföra utvärdera aktiviteter eftersom de gav dem möjlighet att se hur eleverna fångade och fick med sig barnen samt anpassade sig eller förutsåg olika händelser.



## 5. Diskussion

---

Tolkning av begreppet yrkeskunskap beskriver sålunda som ett bemötande och ett förhållningssätt där du kan omsätta den teoretiska kunskapen i handling och se läroplanen som ett stöd för detta. En förmåga att ha överblick och kunna vara lyhörd för barnens intentioner. Kunna använda de pedagogiska verktyg så som dokumentation och observation men även ha utvecklat en pedagogisk metodik som du kan använda och en repertoar av aktiviteter och sånger.

Hur eleverna konkret utvecklar yrkeskunskap syns framförallt i deras aktivitet och ledarskap. Att ta egna initiativ och ligga steget före. Att de ställer frågor, resonerar reflekterar och uppmärksammar nya företeelser. Att de kan hålla i aktiviteter och få med sig barnen samt bemöter dem på ett respektfullt, utvecklande och empatiskt vis.

### 5.1. Hur tolkas begreppet yrkeskunskap

Syftet med undersökningen var bland annat att skapa fördjupad förståelse för begreppet yrkeskunskap. Jag vill med utgångspunkt i syftet blicka tillbaka på de beskrivningar av generell kompetens som gjordes under litteraturgenomgången och jämföra dem med resultatet av intervjuerna.

I intervjuerna återfinns jag ett par av de generella kompetenser som Europeiska kommissionen uttrycker. Bland annat ser jag likheter mellan kommissionens beskrivning ”sociala kompetenser” och lärare och handledares beskrivning av *bemötande och förhållningssätt*. Sociala kompetenser beskrivs kortfattat som förmågan att känna av och kunna anpassa sig till sociala koder, grupper och miljöer. Kärnan ligger i förmågan att kommunicera, samverka och kunna lösa problem. På liknade sätt beskrivs bemötande och förhållningssätt som en förmåga att kunna kommunicera och möta barn, kollegor och föräldrar på rätt nivå, i situationen. Även kunskaper och förståelse för *socialisationens* betydelse, som en lärare nämnde, anser jag platsar under social kompetens eftersom även den förmågan handlar om att kunna anpassa sitt eget förhållningssätt och kunna interagera med människor utifrån deras behov och situation. Kommissionen nämner även *initiativtagande och företagande* som generella kompetenser och beskriver det som förmågan att omvandla tanke till handling. Färdigheter i att planera, organisera och leda aktiviteter, men även utvärdera och dokumentera. Med detta överensstämmer flera av de förmågor som lärare och handledare skildrade. Bland annat i beskrivningarna av *förmågan att ha överblick och ta initiativ*. Men också de *praktiska yrkeskunskaperna* som förmågan att observera och dokumentera. Även förmågan *lära att lära*, inbegriper vissa av de yrkeskunskaper som de intervjuade beskrev. Bland annat innefattar det området självförtroende vilket belystes i flera sammanhang av de intervjuade. Vad kan det bero på att handledare och lärares svar på vad yrkeskunskap var, vid flera tillfällen stämde överens med de kompetenser som Europa kommissionen nämner. Påverkas vårt sätt att se på våra yrken av politiska strömningar? Oavsett vad det beror på så är det intressant att se hur väl bilden av vad yrkeskunskap för barnskötare är stämmer överens de generella kompetenserna och jag kan därigenom få en uppfattning för hur omfattande begreppet yrkeskunskap faktiskt är. Vilket, med utgångspunkt i syftet, ger mig en fördjupad förståelse för begreppet yrkeskunskap.

I studien har jag beskrivit hur Tsagalidis (2008) beskrev nyckelkvalifikationer som nycklar som ska fungera som öppningen för att snabbt kunna lära sig ett yrke. De är formulerade utifrån en studie på HR-programmet men stämmer väl överens med det resultat jag fått i min undersökning. De punkter hon berörde var: *självständighet, planeringsförmåga, problemlösningsförmåga, samarbete, kundkontakt, kommunikation, initiativkraft*. Samtliga av dessa punkter beskrivs i mitt resultat. Jag trodde själv att de flesta punkter skulle stämma väl överens med min egen undersökning, men var osäker på begreppet kundkontakt. Intressant nog användes exakt det begreppet då jag intervjuade en karaktärsämneslärare. Och hon beskrev föräldrar som kunder och att yrkeskunnandet handlade om att kunna visa förståelse och bemöta föräldrar på rätt sätt i serviceyrket. En mycket intressant fråga eftersom det kan vara avgörande för vilken relation den anställde får till föräldern. Jag tror att det ligger mycket i vad läraren säger, vi måste kunna vara flexibla och ha tillit till att föräldern vet vad som är bäst för dennes barn.

## 5.2. Hur kan man konkret se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper?

En intressant aspekt att ta upp redan från början gällande begreppet yrkeskunskap är ordet ledarskap. Jag har valt att använda det som förklaringsbegrepp, trots att ingen av de personer jag intervjuade egentligen nämnde ordet i sig. Anledningen till att jag valt att använda mig av termen är min egen tolkning av den information jag fått under intervjuerna. Jag hade förväntat mig att "pedagogiskt ledarskap" skulle vara en av de första punkterna som kom upp under intervjuerna men inte vid något tillfälle så nämndes begreppet. Jag funderade över varför under hela intervjuperioden och insåg inte förrän jag sammanställde att de faktiskt varit en del av kärnan i stoffet trots att de aldrig nämndes ordagrant. Både handledare och lärare beskrev förmågor som handlar om ett ledarskap i fråga om bemötande, fånga barnen, leda aktiviteter, kunna samla en grupp, ta initiativ samt våga visa att det man gör är intressant och roligt med mera. Jag anser därför att förmågan till ledarskap ger en övergripande beskrivning av hur man konkret kan se att eleverna utvecklar yrkeskunskap.

I beskrivningarna av hur lärare och handledare konkret kan se att eleverna utvecklar yrkeskunskap så finner jag också precis det som Tsagalidis (2008) beskrev nämligen skillnaden i att *veta att* och *veta hur*. Tsagalidis gav ett exempel på Anna som skulle skära lax och menade att det är skillnad på att veta att laxen ska skäras i tunna skivor och hur det rent konkret går till. Författaren menar också att begreppet hur även innebär övrig kunskap som är avgörande för hur man ska göra. På likande sett är resultatet av intervjuerna kopplade till begreppen *hur och varför*. I alla sammanhang handlar det om just detta, hur eleven gör och varför hon gör sina val. Vad är det som ska vara avgörande för att man ska måla med barnen? Vilket är syftet? Hur gör man när man snyter näsan på ett barn? På vilket sätt är mitt förhållningssätt avgörande för barnet? Det gäller att få eleverna att förstå skillnader i varför man gör på olika sätt med olika barn. Men också rent praktiskt hur man gör.

Jag märkte i intervjuerna att det var svårt att beskriva exakt när och hur lärare och handledare såg att eleverna utvecklade yrkeskunskap. Däremot kunde jag själv känna igen de exempel de gav från min egen erfarenhet från arbete i förskolan. Framförallt i beskrivningar som handlade om att ligga steget före, och att ta initiativ. För det är just det de handlar om, att ha utvecklat en förmåga där man ser, och är så pass lyhörd att man kan känna i luften att något är på gång. Det går inte att beskriva den exakta handlingen bättre än vad handledarna gör i sina formuleringar av elevernas initiativ och förmågor om att ligga steget före, förstå rutiner och

hålla koll på klockan. Små beskrivningar med avgörande betydelser. Det är en fingertoppskänsla de beskriver, allt från att uppmärksamma ett rörelsemönster, till ett höra skillnad i ett tonfall. Likt Josefssons (refererad till Tsagalidis 2008) beskrivning av sjuksköterskors förmåga att förstå när något inte står rätt till med en patient, bara genom att se på den, så kan elevers förtrogenhetskunskap avspeglade sig i deras beteende. Så som en handledare beskriver att eleven går in i ett rum vid rätt tillfälle för att hon/han uppmärksammat något subtilt tecken eller genom att de tar en sväng runt huset för att de i kroppen känner att det är dags att göra det. Det är små detaljer som gör stora skillnader. Här i ligger en verklig utmaning att som lärare formulera uppgifter som gör att eleverna får träna på just detta.

Att kunna se vad som händer och utifrån det reagera och ta egna initiativ är en avgörande punkt för både beskrivandet av begreppet yrkeskunskap och hur man konkret utvecklar kunskapen. Utan en miljö, en kontext som anknyter till det eleven ska arbeta med anser jag att det måste vara oerhört omständligt att träna förmågan. I likhet med vad Strandberg tidigare (2009) framhåller, att det är lättare att lära sig meka bilar på verkstan än på en öde ö, så är det lättare att lära sig sociala koder och beteende mönster hos barn på en förskola än i skolan. Utifrån det sociokulturella perspektivet så är sammanhanget, situationen och interaktionen avgörande för lärande och jag anser att de resultat jag fått ur intervjuerna beskriver just hur eleverna utvecklas i sitt yrkeskunnande på plats genom att pröva. Även Säljö (2000) beskriver hur handling och praktik konstruerar varandra, och hur de mest grundläggande färdigheterna förvärfvas på andra platser än i skolan, vilket jag återgett tidigare.

Läroplanen (Skolverket 2011b) och Carlgren (2011) beskriver de fyra F:en. Fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. När jag ser tillbaka på resultatet av hur lärare/handledare konkret kan se att eleverna utvecklar yrkeskunskaper så är de i beskrivningar av de fyra F:en. De ser att eleven börjar få en ökad *förståelse* genom att de visar ett nytt intresse och börjar ställa egna frågor. Deras resonemang fördjupas och de reflekterar på ett nytt sätt. De visar på *förtrogenhet* genom att veta när de är dags att ta ett initiativ, genom att hålla koll på klockan och att känna av när något är i görningen. *Färdigheterna* visar de genom sitt ledarskap, genom att hålla i aktiviteter och planera och genomföra dessa. Att de kan fånga barnens uppmärksamhet. *Faktakunskapen* kan till viss del spegla sig i allt de gör, men framförallt i elevens sätt att bemöta barn i olika situationer. Att visa att de kan omsätta teorin i handling och visa förståelse och empati.

### 5.3. *Pedagogiska konsekvenser och utveckling av APL*

En intressant aspekt som är värd att ta upp diskussionen om hur APL kan utvecklas är handledarnas sätt att besvara frågorna i intervjun. Jag har i resultatsammanställningen tidigare beskrivit att handledarna gav många goda konkreta exempel och förklaringar. Däremot upplevde jag ofta att de hade svårt att sätta ord på sina tankar. Deras exempel var levande och beskrivande och de lyfte fram dem för att visa på hur viktigt något kunde vara, men de hade svårare att formulera varför eller vad de ville visa med exemplet. Alltså att sätta ord på själva yrkeskunnandet. Med detta som bakgrund till utformandet av APL-plats så kan det vara värt att fundera över handledarrollen och ställa sig frågan om barnskötare eller förskollärare bör ansvara för utbildningen under APL. Jag anser att i rollen som förebild fungerar barnskötare och förskollärare lika bra som handledare, men då det kommer till att sätta ord på handling så kan förskollärarna ha ett försprång. Förskolläraren har i och för sig ett annat uppdrag på förskolan idag än vad barnskötarna har, men även barnskötarna ska arbeta efter, och följa de riktlinjerna som föreskrivs arbetslaget i läroplanen för förskolan. För att kunna diskutera

läroplanen så krävs en fördjupad förståelse för texten och dess innebörd. Något som de äldre barnskötarutbildade handledarna inte har fått under sin utbildning och troligtvis inte heller kommer få på arbetsplatsen eftersom de åligger förskolläraren att ansvara för att arbetet sker i enighet med läroplanen. I likhet med de beskrivningar av yrkesrollen som jag tidigare återgett så beskrivs även förskollärarna som mer medvetna om varför de planerar och lägger upp arbetet på ett visst sätt. Med detta i tanken vill jag även här framhålla att det är betydelsefullt att förskollärare tar på sig handledaruppgiften eftersom eleven då ges större möjlighet till en fördjupad förståelse av uppgiften. Även Skolinspektionen (2011) som redogör för framgångsfaktorer för APL:en menar att handledarens kompetens är en förutsättning för en välfungerande period. De ska inte bara vara skickliga i sitt yrke utan även känna till skolans krav och ha förmågan att stötta eleven i sitt lärande. Här anser jag att förskollärare har bättre förutsättningar eftersom de har genomgått en lärarutbildning och därmed har en mer sammansatt bild av lärande och dess förutsättningar.

Samarbetet mellan handledare och karaktärsämneslärare anser skolinspektionen (2011) vara väsentligt för vilken framgången APL-perioden har. Samarbetet gynnar både handledare och lärare. Läraren får genom kontakten en form av fortbildning och handledare får ökad insyn i mål och kunskapskrav. En slutsats baserad på mina resultat är därför att skolan bör avsätta mer tid för karaktärsämneslärarna att själva anskaffa APL platser, för att skapa goda samarbeten. Det ger läraren möjlighet att avgöra vilken plats som är bäst lämpad för eleven och ger även läraren en första kontakt med handledaren. Handledarträffar bör ordnas före varje APL för att se över mål och kunskapskrav, men även för att få en samsyn kring bland annat begrepp som yrkeskunskap, yrkesidentitet, yrkesgemenskap, och yrkeskultur. Därtill bör det läggas tid på att följa upp APL:en tillsammans med handledare. Att ha ett uppföljningsmöte där man går igenom perioden och utvärderar den tillsammans för att kunna utveckla uppgifter, metoder och organisation. Min bedömning är att det är avgörande för att få en yrkesutbildning med hög kvalitet.

Som yrkeslärare finns det stora möjligheter att utveckla APL både i fråga om dess organisatoriska utformning och vilka uppgifter som eleverna bör få med sig. Om jag börjar med utformningen så har både lärare och handledare betonat vikten av att knyta APL till skolan. Genom att till exempel låta eleverna vistas på APL-platsen fyra dagar i veckan och ha uppföljning i skolan en dag/vecka skulle möjligheterna för lärande bli bättre. Jag som lärare skulle kunna fånga upp elever som inte är nöjda med sin APL-plats i tid, men framförallt kunna lyfta diskussioner om bemötande och förhållningssätt. Det skulle kunna skapas lärande situationer där elevernas praktiska erfarenheter kunde förankras i teorin. Att stötta dem genom att sätta ord på deras erfarenheter och därmed ge dem bättre förutsättningar att skriva logg/reflektionsböcker. Praktiken skulle bli teori och teorin praktik. Elevernas uppgifter skulle kunna följas upp efterhand och därmed skulle progressionen i deras arbeten förhoppningsvis se annorlunda ut. Samtalen mellan eleverna skulle också kunna ha en motiverande och utvecklande effekt som de sedan skulle ha med sig ut i verksamheten samma vecka. Väsentligt är även att träffa eleverna ute på APL. Då skulle läraren direkt kunna följa upp frågor som diskuterats i klassrummet. Med stöd av handledare skulle elevens fortsatta utveckling kunna formuleras och dokumenteras så att alla parter är informerade och strävar, mot samma utvecklingsmål.

APL-uppgifterna har stor utvecklingspotential. Bland annat gäller det att ge eleverna de redskap de kommer att behöva då de kommer ut och ska arbeta. Därför bör de ha uppgifter som handlar om observation och dokumentation så att de ges möjlighet att träna på att se och höra för att öva upp sin förmåga till lyhördhet och reflektion. Med tanke på att handledare och

lärare ansåg att ett tydligt tecken på att eleven var på väg att utveckla yrkeskunskap var att de började ställa frågor, så bör även APL-uppgifter utformas på ett sätt som tvingar eleverna att börja fråga och fundera. Ge eleverna utmaningar som gör att de börjar ställa frågor både till sin handledare och till sig själva så att de blottar sina egna värderingar. Andra uppgifter som utifrån studien skulle vara värdefulla är uppgifter med konkreta frågor som direkt berör bemötande och förhållningssätt. Ex: *Vad innebär en bra pedagog och en dålig pedagog för dig. Utgå från ett konkret exempel taget från APL-platsen. Beskriv situationen och förklara ditt ställningstagande.* Den typen av uppgifter som ger eleven möjlighet att reflektera. I övrigt så säger min erfarenhet, liksom karaktärsämneslärarnas, att förmågan att omsätta läroplanen i praktiken är en betydelsefull yrkeskunskap. Jag kommer även här fundera på hur man kan formulera uppdrag och uppgifter som knyter detta till APL. Här finns även förutsättningar att koppla samman uppgifter som handlar om att planera, genomföra och utvärdera med läroplanens mål och riktlinjer.

#### 5.4. *Fortsatt forskning*

Det har varit en lärorik studie och jag har fått stor hjälp i mitt yrkesutövande. Som alltid då man tar sig tid att fördjupa sig i något upptäcker man nya infallsvinklar, problematik och nya forskningsmöjligheter. Som jag tidigare nämnt vore det intressant att göra liknande studie men att i stället intervjua förskollärare. Ett annat alternativ vore att göra samma studie men intervjua läromedelsförfattare. Det finns mycket lite material som rent konkret är kopplat till APL idag och det är upp till varje lärare att formulera egna uppgifter utifrån den kurs eleven läser.

Utifrån svaren i min studie skulle det vara intressant att fördjupa sig i just bemötande och förhållningssätt. Att undersöka hur dessa begrepp påverkar förskolan idag men även hur de tolkas olika. Nya frågor kring hur man utvecklar ett visst förhållningssätt och bemötande börjar gro och hur man arbetar med detta i utbildningarna till barnskötare.

#### 5.5. *Kritisk granskning av det egna arbetet*

I en intervjustudie finns alltid risken att resultaten tolkas på ett sätt som stämmer överens med undersökarens åsikter. Då jag själv arbetet i förskolan i tio år har jag med mig en stor mängd erfarenheter och åsikter i frågan. Detta kan självfallet ha påverkat resultatet till viss del trots att jag försökt att vara objektiv. Jag anser att resultaten är trovärdiga eftersom de flesta intervjuer spelades in och jag lyssnade igenom dem flera gånger under skrivprocessen. Jag anser själv att jag gjorde flertalet nya upptäckter vilket borde tyda på en viss objektivitet. Skulle jag göra arbetet igen skulle jag spela in samtliga intervjuer.

Tiden påverkar självklart arbetet både positivt och negativt. Positivt för att det ger mig som skrivare distans och tid för eftertanke, negativt för att man lätt kommer ifrån arbetet och tappar trådar. För att säkerställa resultatet bör tiden mellan intervju och sammanställning vara så kort som möjligt.

Frågeställningen har under arbetsprocessen tagit tid att formulera. Med en tydligare riktning tidigt i arbetet skulle sidospår kunna undvikas.

I rapporten om hur förskollärare och barnskötare tolkar sin yrkesroll, som beskrivs i litteraturdelen, så upplevde jag att förskollärarna hade ett ganska stort pedagogiskt övertag.

Efter att ha genomfört min egen studie och själv reflekterat över barnskötarnas svårigheter i att sätta ord på sina handlingar så kan jag förstå att den tolkningen görs. Samtidigt är jag osäker på om den är korrekt. De handledare jag intervjuade kunde ge flera levande beskrivningar där barnsyn, förhållningssätt och syftet med olika aktiviteter väl avspeglade sig även om de inte använde samma terminologi som karaktärsämneslärarna. Jag tror att det finns en risk att deras kunskap inte tar plats på samma sätt som förskollärarnas på grund av saknaden av språkliga verktyg. Fortfarande är jag dock osäker på om resultatet i min studie hade sett annorlunda ut om jag hade intervjuat förskollärare och karaktärsämneslärare istället för barnskötare. Kanske, däremot tror jag att jag fått fram ett resultat som beskriver den yrkeskunskap som är viktigast för barnskötare, vilket i mitt yrke är den viktigaste frågan.

Jag anser slutligen att arbetet ger en tydlig och väl överensstämmande bild av hur yrkeslärare och handledare tolkar begreppet yrkeskunskap och hur de konkret kan se att eleverna utvecklar den.

## 6. Referenser

---

- Arfwedson, Gerd B & Gerhard (2008) *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag (Originalt publicerades 2002)
- Brockmann, M, Clarke, L & Winch, C (2008) Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education Vol. 34, (5)*, 547–567
- Carlgren, I (2011) Kunnande – kunskap – kunnighet. Lindström, L, Lindberg, V & Pettersson, A (Red.) *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Europeiska kommissionen (2007) *Nyckelkompetenser för livslångt lärande: En Europeisk referensram*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.
- Ellström, (2009) *Lärande i arbetsliv och yrkesutbildning*, Hansson T (red.) *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, K & Mellgren, E (2008) *Yrkesroller i förskolan: En utvärderingsstudie av fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Gustavsson, B (red.) (2011) *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur (Originalt publicerades 2004)
- Hansson (red.) (2009) *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, S.G (1993) *Handledning*. (Skapande Vetande rapport nr 17). Linköping: Linköpings universitet
- Höghelm, R (2009) *Yrkesutbildning mellan två kulturer*. Hansson, T (red.) *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur
- Internationella programkontoret (2003) *Svens-Engelsk ordbok för utbildningsområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Jernström, E & Säljö, R (2010) *Lärande i arbetsliv och var dag*. [Elektronisk version] Jönköping: Brainbooks
- Kronberg, S (2011) uppl.10, *Konsthandverkarens kunskapsbegrepp* (10 uppl.) B. Gustavsson (red.) *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur (Originalt publicerades 2004)
- Maltén, A (1984) *Vad är kunskap?* Malmö: Liber Förlag
- Marton, F (red.), Hounsell, D & Entwistle N (red.) (2000) *Hur vi lär* (3:e uppl.). Stockholm: Prisma (originalt publicerades 1986)
- Nationalencyklopedin (2012) hämtad 12-04-13 från, [www.ne.se](http://www.ne.se)

- Norstedts svenska ordbok. (1997) Gjøvik: Norstedts förlag
- Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. (1996). Stockholm: Lärarförbundets Förlag, Informationsförlaget.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolinspektionen (2011) *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken, en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*.(rapport nr 2011:2) Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket, (2000) *Barn- och fritidsprogrammet: Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011a) *Gymnasieskola 2011* Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011b) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010) *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket
- Strandberg, L (2009). *Vygotskij i praktiken: Bland plugghästar och fuskklappar* (2 uppl.) Stockholm: Nordstedts
- Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R (2009) Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist* 44,(3) s. 203
- Trost, J. (2004): *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tsagalidis, Helena (2009): *Därför fick jag bara Godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2011-01-25 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Widqvist, S. (2008) Yrkesdidaktikens form och innehåll - en diskussion kring yrkeslärares teoretiska och praktiska kunskaper, publicerad i Johansson, S. (red.) (2008), "Yrkeslärares utbildning inom SÄLIII-projektet", SÄL-särskilda lärarutbildningen. Karlstad: Karlstads universitet
- Wikare, U Berge & B, Watsi C (1999) *Förskola, skola, fritidshem* Stockholm: Liber



# Bilaga 1: Intervjuguide

---

## **Bakgrund**

- Berätta om hur du hamnade i det här yrket.

## **Fokuseringsfrågor:**

- Berätta om ditt yrke.

## **Eventuella följdfrågor:**

- Hur ser du på ditt yrke?
- Berätta om dina arbetsuppgifter som Barnskötare/Karaktärsämneslärare?

## **Yrkeskunskap**

- Vad innebär yrkeskunskap för barnskötare, för dig?
- Vad anser du att en barnskötarelev bör kunna då hon/han är färdig barnskötare?

## **APL**

- Vad innebär Arbetsplatsförlagt lärande för dig?
- Tror du att alla dina kollegor förstår det på samma sätt som du själv? Hur?
- Vilka är framgångsfaktorerna för en lyckad APL?

## **Utveckling av yrkeskunskap**

- Hur kan du som handledare/lärare konkret se att eleven utvecklar yrkeskunskaper?
- **Eventuella följdfrågor:**
- På vilket sätt arbetar du för att eleverna ska utveckla yrkeskunskaper under deras APL?
- Vad vill du att eleverna ska pröva på under sin APL?

- Vilka uppgifter skulle du önska att eleverna hade med sig från skolan när de kom ut på APL/ Vilka uppgifter ger du eleverna när de ska ut på APL?
- Varför/Vad är din tanke med dessa uppgifter?

### **Avslut**

- Om du hade fria händer och fick förändra/förbättra något med APL-upplägget, vad skulle det vara?
- Är det något mer som du vill tillägga?
- Tack för att du ställde upp och gav av din tid och dina kunskaper till mig!