

BLIVANDE YRKESLÄRARES BESKRIVNINGAR AV YRKESÄMNETS DIDAKTIK

Susanne Gustavsson

ABSTRACT

The vocational education in upper secondary school contains general and vocational subjects. Its aim is to give the students relevant vocational competence and employability. This study investigates the nature of didactical choices in vocational subjects as described by student teachers (future vocational teachers). Social cultural approach and pedagogic content knowledge (PCK) are used as theoretical perspective and analysing model, respectively. The analysis shows that the choice of content in vocational subjects is the specialised vocational content as it relates to the general content. Teaching also focuses on silent knowledge as a useful competence. In the pedagogical practice the student and the students' needs are central for teachers' choices of methods and also the approach. The vocational teacher emphasises that the students develop relevant and useful vocational competence. Employability is related to the student's possibility to succeed in the coming profession.

Keywords: vocational subject, vocational education, vocational subject didactics

INLEDNING

Jag såg en elev som inte lyckades fästa en bräda i betonggolvet med en 70 mm stålspik. Eleven hade brister i tekniken med hammaren, men framförallt så hade hon för lite kraft i hammarslagen. Detta var det första momentet som skulle utföras i bygget av en låg form. Jag observerade situationen och konstaterade efter ett tag att eleven förmodligen aldrig skulle få ner denna spik i betonggolvet. Det är naturligtvis inget moment man kan hoppa över vilket gör det till ett problem. Jag funderade på om det fanns något jag kunde hjälpa denna elev med, bortsett från att gå dit och slå ner stålspiken i betonggolvet. (Tommy)

Den blivande yrkesläraren Tommy inleder och motiverar en egen studie om undervisning med en berättelse om en elev som inte lyckas med en för honom enkel uppgift. Han observerar att eleven använder fel teknik. Tommy skulle kunna hjälpa eleven genom att slå ner spiken själv, och sen låta eleven fortsätta med nästa moment. Ett alternativt val är att skapa bättre förutsättningar för eleven. Tommy väljer det sistnämnda och börjar fundera över vilka reella möjligheter undervisningsmiljön bidrar till, och om undervisningen skulle kunna förändras. Situationen som beskrivs faller inom ramen för yrkesämnets didaktik genom att den dels bely-

SUSANNE GUSTAVSSON

*Fil dr och lektor i pedagogik
Högskolan i Skövde, Box 408, 541 28 Skövde
E-post: susanne.gustavsson@his.se*

ser ett innehåll, dels i fråga om valet av undervisningsform för att eleven ska kunna utveckla den kunskap som krävs för att fästa en bräda i betonggolvet. Här finns också aspekter så som elevens självkänsla, självkänedom och självkritik, det vill säga elevens mer personliga upplevelse och hållning. Den beskrivna situationen kan också betraktas ur ett kvalificeringsperspektiv. Att kunna fästa en bräda i ett betonggolv är en nödvändig färdighet i det yrke som utbildningen leder till. Elevens förmåga att använda en hammare, men kanske också elevens fysiska förutsättningar ställs mot förväntningar inom ett kommande yrke. Undervisningen i yrkesämnet kan vara avgörande för om eleven kan klara utbildningen och därmed kvalificera sig till ett arbete som byggnadsarbetare. Tommys val och beslut, men också de krav som ställs, samt de möjligheter och alternativ som utbildningen och den aktuella branschen erbjuder, är frågor som faller inom ramen för yrkesämnets didaktik.

Ett av lärarutbildningens primära mål är att utbilda lärare med didaktisk kompetens, eller med andra ord undervisningskompetens. Didaktisk kompetens är dels generell, men också specifikt knuten till skolämnet. I gymnasieskolan finns yrkesämnena. Yrkesämnets karaktär, roll och funktion skiljer sig i stora delar från andra skolämnena, inte minst genom att ämnet är direkt relaterat till ett förväntat yrkeskunnande. Artikeln bygger på en studie där jag prövar att analysera yrkesämnets didaktik genom blivande lärares dokumenterade observationer av egen och andras undervisning. Studenter på det aktuella lärosätet genomför under lärarutbildningens verksamhetsförlagda del systematiska observationer av undervisning. De rapporter som beskriver studenters observationer och dess resultat utgör empirin för denna artikel.

YRKESÄMNETS DIDAKTIK I GYMNASIAL YRKESUTBILDNING – NÅGRA PERSPEKTIV

Yrkesämnet är ett karaktärsämne som skiljer sig från andra skolämnena genom att det är en delmängd i en större grupp ämnen som tillsammans ska gestalta ett yrkeskunnande; kunskap för en särskild yrkespraktik. Yrkesprogrammets konstruktion med karaktärsämnena och underordnade kurser tydliggör därmed olika specifika innehållsliga områden istället för att betrakta yrkeskunnande som en generell kompetens inom en bransch eller ett yrkesområde. I gymnasieskolans yrkesprogram finns förutom karaktärsämnena där yrkesämnet är inordnat även gymnasiegemensamma ämnen, som till exempel matematik, svenska eller samhällskunskap. De gymnasiegemensamma ämnena ska i respektive yrkesutbildning¹ "samspele med programmet karaktärsämnena" (Skolverket, 2011, s. 13). De gymnasiegemensamma ämnena ges dessutom en specifik roll. "De ämnen som huvudsakligen bidrar till att ge en god grund för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet är de gymnasiegemensamma ämnena, tidigare kallade kärnämnena eller allmänna ämnen, medan karaktärsämnenas huvudsakliga syfte har varit specialisering mot ett yrke eller mot högskoleförberedelse." (s. 13). Därmed finns en tydlig gränsdragning mellan gymnasieskolans två typer av ämnen avseende dess mål och funktion.

De yrkeslärare som utbildas från 2011 är behöriga att undervisa i ett eller flera yrkesämnen (Prop. 2009/2010:135), beroende på sina yrkesrelaterade ämneskunskaper. Detta kan jämföras med tidigare lärarutbildning som enbart benämnde yrkeslärarens ämneskompetens som ett yrkesområde (Prop. 1999/2000:135). En konkret konsekvens av denna förändring är att en yrkeslärare enligt nuvarande regler vanligen inte är behörig att undervisa i alla yrkesämnen i ett yrkesprogram. Istället är det yrkeslärarens yrkesrelaterade kunskaper som avgör ämneskompetens och därmed behörighet. Att så utpekade fokusera på yrkesämnet som behörighetskrav för yrkeslärare leder som jag ser det till att betrakta yrkesläraren som ämneslärare i ett eller flera yrkesämnen. Detta är ur ett perspektiv problematiskt då det centrala innehållet och därmed undervisningen i en kurs inom ramen för ett yrkesämne inte alltid kan avgränsas till ämnet, utan måste relateras till det aktuella yrkeskunnandet i vidare mening, och i så fall till ett innehåll där yrkesläraren kanske inte har formell kompetens. Mot bakgrund av att ämnet i en utbildning, dess syfte och innehåll är en konstruktion skapad genom uppfattningar och kompromisser, och för att kunna passa in i en programstruktur tillsammans med andra ämnen, kan ämnets relation till yrkeskunnandet bli otydlig. Å andra sidan kan ett ökat fokus på yrkeslärarens behörighet i yrkesämnen dels göra lärarens unika kompetens inom ett avgränsat område mer synlig, dels möjligen bidra till att kunna tydliggöra och granska yrkesämnets funktion och innehåll i ett yrkesprogram.

Yrkesämnet är konstruerat som en del i sammanhanget yrkesutbildning med målet en eller flera yrkeutgångar (Skolverket, 2011). Undervisningen pågår i skolan eller på arbetsplatsen. Den skolförlagda undervisningen kan vara förlagd till en mer neutral undervisningsmiljö, eller till miljöer som på olika sätt efterliknar en arbetsplats till exempel ett kök eller en sjukhusmiljö. Undervisningen leds av lärare eller yrkeskunniga handledare. Målet med undervisningen har en tydlig förankring i en utpekad praktik utanför utbildningen, till skillnad mot den utbildning som i huvudsak ska förbereda för vidare studier. Dessa unika villkor synliggör delar av den komplexitet som kännetecknar yrkesämnet och dess didaktik.

Didaktik är ett institutionellt begrepp som används inom utbildning, eller i andra sammanhang där kunskapsutveckling i någon mening är central (Englund, 2007). Didaktisk verksamhet är alltid knutet till ett bestämt syfte och mål. Didaktik inom en formell utbildning behandlar undervisningens innehåll och form, där målet är att bidra till elevens kunskapsutveckling. Undervisningens innehåll relaterar till kunskapsmål. Undervisningens form ska stödja elevens kunskapsutveckling och är därför underordnad innehållsmålet. Formen ska snarare stödja måluppfyllelse än vara styrande i planeringen av undervisningen. Således finns det en given relation mellan mål, innehåll, undervisningsformer och bedömning av måluppfyllelse (Hopmann, 2007).

Yrkesämnets didaktik kan alltså förklaras som den verksamhet som oavsett tid och rum avser att möjliggöra för elevens kunskapsutveckling i yrkesutbildningens olika ämnen. Den kunskap som eleven ska utveckla beskrivs i styrdokumentens centrala innehåll. Det finns dock, mot bakgrund av yrkesutbildningens mål olika intressen som formar ett innehåll. Ett av målen för yrkesutbildning är elevens an-

ställningsbarhet inom en bestämd yrkesutgång (SOU 2008:27). Genom ordval som yrkesutgång och anställningsbarhet ges yrkesutbildningen ett riktat uppdrag att tillgodose yrkeskunnande i aktuella branscher och verksamheter, och ett särskilt ansvar för att eleven är "färdigutbildad". Detta politiska mål ställer specifika och i många fall komplexa krav på yrkesutbildningens, eller snarare yrkeslärarens förmåga att bedöma vilka områden som är mest centrala att behandla, och vilka specifika kunskapsmål som eleven bör nå, det vill säga elevens samlade yrkeskunskap i relation till yrkets krav på den nyutbildade. Här har dessutom yrkesverksamheten eller närmare bestämt olika yrkesverksamheter beroende på elevens valda yrkesutgång ett intresse i undervisningens innehåll.

Branschkrav och anställningsbarhet är dock inte helt oproblematiska villkor för undervisningen. Branschens behov av kompetens kan vara tämligen kortsiktig, knuten till ett specifikt sammanhang eller en lokal kontext. Studier av gymnasieutbildningens senaste reformer visar hur målet har skiftat från generella och övergripande kunskaper som förberedelse för samhälls- och arbetsliv, mot mer specifika och yrkesrelaterade kunskapsmål. Lundahl (2008) pekar på hur reformarbetet inför den nya gymnasieskolan i hög grad saknar analyser av kompetensbehov i ett framtida samhälle. Det saknas således till exempel ett resonemang om behovet av mer generella kunskaper för att kunna ställa om eller utveckla en kompetens beroende på förändringar i samhället. Ytterligare en aspekt är balansen mellan det som kan benämnas som medborgarkunskap och specifikt yrkeskunnande. När målet är anställningsbarhet kan kunskaper som inte direkt betraktas som nödvändiga för att utföra ett yrke undvikas eller till och med ifrågasättas. I en studie av utbildningstexter mellan 1960 och 2000 identifierar Båth (2006) en förskjutning mot att se kvalifikation som ett mer centralt mål än medborgarfostran. Även Carlbaum (2012) drar liknande slutsatser att utbildning relaterad till medborgarskap och livslångt lärande får ge vika för andra mål och intressen.

I diskursen om en skola för arbetsmarknaden tystas och marginaliseras kraven på medborgarnas flexibilitet, omställningsförmåga och positiva inställning till lärande. Flexibiliteten som tidigare beskrivits som ett värde, förmåga och egenskap premierad för en inkludering i vad som betecknas som "goda medborgare" artikuleras inte på samma sätt längre. Istället för *flexibilitet och livslångt lärande är det entreprenörskap och anställningsbarhet* som blir centrala betydelsebärande tecken (s. 239).

Gymnasieskolan som en del av grunden till ett livslångt lärande har alltså enligt Carlbaum tonats ner i gymnasieskolans reformtexter. Hjort Liedman och Liedman (2012) menar att målet med anställningsbarhet stämmer dåligt överens med läroplanens skrivning om att skolan ska skapa förutsättningar för elevers bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Läroplanens mål riskerar att få en underordnad roll i jämförelse med arbetslinjens mer kortsiktiga mål. Även Berglund (2009) för liknande resonemang kring yrkesutbildningens samhällseliga och kvalificerande funktion över tid. Den samhällseliga funktionen har förändrats från att vara bred och möjliggöra olika framtida val, mot att yrkesutbildning numer i första hand förbereder för arbete inom ett bestämt område. Även den kvalificerande funktionen kan diskuteras på liknande sätt med tanke på bestämda yrkesutgångar och

en minskad omfattning av generellt innehåll. Man kan man fråga sig om elevens möjligheter till självständiga val och personlig utveckling sätts ur spel. Å andra sidan kan eleven som når framgång genom sitt val av yrkesutbildning och möjlighet till anställning känna en tillfredsställelse som bidrar till personlig utveckling, framtidstro och därmed aktivt medborgarskap. Inom gymnasieskolan finns strukturer och kulturer som bidrar till elevers identitetskapande i skolan som mer eller mindre efterfrågade och behövda (Johansson, 2009). Där kan målet anställningsbar vara en positiv utväg, även om den i sig är begränsande. Redovisade studier pekar på förutsättningar som är centrala för valet av innehåll i yrkesutbildningens yrkesämnen. Yrkesutbildning kan därmed förstås som en förberedelse för framtiden och för elevens förmåga att hantera villkor i arbets- och samhällsliv eller som en beställning från kommande arbetsgivare. Detta kan i sin tur relateras till frågan om yrkesämnets innehåll och undervisningsformer och till de kompetenser som elever ska ges möjlighet att utveckla.

Begreppet *didaktik* kan enkelt och genom sitt ursprung förklaras som konsten att undervisa (Comenius, 1999) och associerar då både till kunskap om ett område, lärandets villkor och till en praktisk undervisningsfärdighet. Denna konst eller färdighet kan tillskrivas lärare som genom sin utbildning har en formell kompetens i att undervisa. Uttrycket undervisningskonst kan uppfattas som att didaktik handlar om skicklighet i att hantera undervisningssituationen, vilket därmed inte nödvändigtvis behöver ha anknytning till vetenskaplig kunskap om eller i undervisningen. Här finns en bakgrund i den numer historiska uppdelningen mellan pedagogik och metodik i lärarutbildning (Englund, 2007), där metodik behandlade just undervisningens praktik till skillnad mot pedagogik som mer ägnades åt teorier. Begreppet didaktik pekar istället både mot erfarenhetsgrund och mot vetenskaplig kunskap. Ett av didaktikens kännetecken är alltså att undervisningen till skillnad mot metodik i lärarutbildningen bygger på vetenskaplig grund (Englund, 2007; Gage, 1963). Det innebär att det yrkeskunnande som den blivande yrkesläraren utvecklar visserligen kännetecknas av sin kontext och sitt användningsområde, men undervisningen i yrkesämnet behöver dessutom ta utgångspunkt i teorier. Valet av innehåll är i en didaktisk kontext i hög grad relaterat till teorier om både urval, organisering, presentation och progression.

I en didaktiskt orienterad studie identifierar Berglund (2009) vad som avgör innehållet i byggutbildningen. Studien är en fallstudie av yrkesutbildningens olika praktiker; skola och arbetsplats där Berglund identifierar handlingar som bedöms som betydelsefulla för utbildningen; handlingar för kvalificering, handlingar för fostran och disciplinering, samt handlingar för värdering och bedömning. Handlingar för kvalificering kännetecknas av att skolan ansluter sig till branschens krav och att undervisningen får en karaktär av produktion där läraren agerar arbetsledare. Den del av utbildningen som är förlagd till arbetsplatsen omfattas i hög grad av arbetsplatsens kvalifikationskrav och närmare bestämt handledarens egen profil. Både skolans undervisning och den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen är således snävt inriktad mot ett specifikt innehåll. Handlingarna för fostran och disciplinering visar hur branschen, i detta fall byggbranschen föredrar

manliga elever och anställda, att social kompetens och arbetsdisciplin belönas och att arbetsplatsens arbetsdelning är central. Det sistnämnda bidrar troligen till yrkeslärarens roll som i vissa fall mer har karaktär av arbetsledare än lärare, det vill säga den överordnades roll att leda och fördela arbetet, i synnerhet i skolans arbetsplatsliknande undervisningslokaler (se även Berner, 2007). Slutligen, handlingar för värdering och bedömning som i den arbetsplatsförlagda utbildningen är nära relaterad till principer och regler för värdering av yrkeskunskande. Den så kallade yrkesteorin, det vill säga den yrkesrelaterade undervisning som i skolan bedrivs i klassisk lärosal utan branschrelaterade tecken beskrivs av Berglund som en ö (2009, s. 191) där läroboken eller annat skriftligt läromedel, lärares anvisningar och "facit" utgör centrala ramar. Måluppfyllelse prövas ofta genom skriftliga prov. Undervisningen i yrkesutbildningen tenderar således ha karaktär av en stark klassifikation och inramning (Bernstein, 2000). Den pågår i olika typer av praktiker där yrkesteorin kännetecknas av informationsöverföring, aktiv lärare och passiva elever samt skriftliga prov, och där den mer arbetsplatsliknande undervisningen efterliknar arbetsplatsens kultur i generell mening.

Forskning relaterad till undervisning i gymnasiekolans yrkesutbildning kan betraktas som begränsad, i synnerhet studier som direkt ägnar sig åt undervisning (se till exempel SOU 2011:72). Jag vill hävda att det saknas både insyn och kunskap om undervisningens karaktär och utvecklingsmöjligheter. Detta menar Berglund (2009) lämnar fritt för en rad föreställningar om yrkesutbildning. Likaså leder bristen på ämnesdidaktisk forskning inom yrkesämnet till avsaknad av en kritisk diskussion grundad i systematiska studier.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TOLKNING AV TEORI

Teorier som uttryckligen behandlar didaktik har i allmänhet de klassiska skolämnen som utgångspunkt. Det innebär att de kan vara begränsande i en studie av yrkesämnets didaktik. Å andra sidan borde det vara möjligt att pröva dessa teorier i yrkesutbildningens kontext. Artikelns empiri består av blivande yrkeslärarens rapporter av observationer av egen och andras undervisning. Syftet med artikeln är att via dessa rapporter identifiera karaktären av yrkesämnets didaktik. Som analysverktyg används dels Almqvist, Kronlid, Quennerstedt, Öhman, Öhman och Östman (2008), dels Schulmans (1986) klassiska teori, vidareutvecklad av Ball, Thames och Phelps (2008). Almqvist et al (2008) beskriver en sociokulturell teori-bildning med inspiration av John Deweys pragmatism som ett sätt att betrakta och förstå en undervisningspraktik. Schulman (1986) och vidare Ball et al (2008) grundar sin teori om analys av undervisning med stöd i begreppen innehållslig och pedagogisk kunskap; Pedagogic Content Knowledge (PCK).

Inom ett sociokulturellt perspektiv fokuserat mot Deweys pragmatiska filosofi och transaktionella metodologi är mänskliga möten och handlingar centrala för meningskapande (Almqvist et al., 2008). "Med meningskapande avses hur vi i en viss situation gör vår verklighet begriplig" (s. 13), det vill säga hur den upplevda verkligheten tolkas och förstås. Det innebär i sin tur att analys av undervisning

inte enbart kan avgränsas till innehåll och undervisningsformer. Situationen bidrar förutom till ett lärande, även till socialisation och till en personlighetsutveckling i någon riktning. Poängen är således att undervisningens innehåll och mål inte särskiljs från meningsskapande som helhet, utan att lärande av ett innehåll, socialisation och personlighetsutveckling betraktas som ömsesidiga och samtidiga processer (s. 15). Ett sätt att systematisera dessa iakttagelser är att relatera till individuella, interpersonella och institutionella aspekter. "Angreppssättet anknäver till den läroplansteoretiska didaktikens sätt att uppmärksamma att utbildning alltid sker i ett historiskt och kulturellt sammanhang som ger utbildningsinnehållet en viss politisk och moralisk innebörd, och till den läroplansteoreriska didaktikens intresse för lärandets mekanismer." (s. 11). I ett yrkesämne är detta vidgade perspektiv på undervisningen inte bara nödvändigt, det är oundvikligt. Det är inte möjligt att till exempel isolera undervisningens mål från elevens personliga och även professionella utveckling in i ett yrke, eller från yrkets historiska och kulturella sammanhang.

Undervisning i ett yrkesämne är situerad i en kontext som sträcker sig utanför både skolan som utbildningspraktik och undervisningens tradition. Arbetsplatsen som lärmiljö är situationsstyrd och där innehållet kan beskrivas som det som sker, och där eleven ingår som en mer eller mindre aktiv deltagare (Lave & Wenger, 1991). Även undervisningen i skolan kan ha karaktär av yrkespraktik, inte minst inom de utbildningar där undervisningspraktiken avser efterlikna miljön på en arbetsplats (Berglund, 2009) Yrkesläraren är mer eller mindre närvarande i elevens utbildning beroende på var undervisningen äger rum. Undervisningens innehåll styrd av kurs- och ämnesplaner behöver förhålla sig till innehåll som gestaltas för eleven i skola och på arbetsplats, via arbetsplatser och på arbetsplatser.

Planering av undervisning kan jämföras med design; att arbeta med gestaltning av en idé med ett bestämt syfte och mål (Holm Sørensen, Audon & Tweddell Levinsen, 2010). Undervisningen i sig innebär att pröva en design i en situerad praktik. Undervisning kan därmed oavsett typ av ämne beskrivas som handling i relation till ett planerat syfte. Det så kallade Pedagogical Content Knowledge (PCK) beskriver grovt didaktik genom perspektiven innehåll och pedagogik (Schulman, 1986). Undervisning kräver kunskap och ställningstagande inom det pedagogiska området, det vill säga om kunskaps teorier och teorier om villkor för lärande i relation till en aktuell undervisningskontext och i relation till elev. Innehållskunskapen omfattas av innehållet i relation till målet med undervisningen, men också innehållets betydelse i ett vidare sammanhang till exempel i relation till utbildningens mål och användningsområde. Ball et al. (2008) har sedan utvecklat denna modell genom exemplet undervisning i matematik. De argumenterar dessutom för att sätta fokus på undervisningen istället för på lärarens kunskap och handlingar.

What do teachers need to know and be able to do in order to teach effectively?
Or, what does effective teaching require in terms of content understanding? This places the emphasis on the use of knowledge in and for teaching rather than on teachers themselves (Ball et al, 2008 s 394).

Detta resonemang innebär att det som händer i undervisningen är mer centralt än lärarens kunskaper, internationella val i designen av undervisningen. Undervisning kännetecknas av allt det som sker i den aktuella situationen för att stödja elevens kunskapsutveckling. Det innebär att det finns en direkt undervisningspraktik och en indirekt som med andra ord kan benämnas som undervisningsdesign och utvärdering.

Ball et al (2009) ställer frågor om vad som är centralt i undervisningen, vad lärare gör när de undervisar och vilken kunskap, vilka uppgifter och vilken erfarenhet som undervisningen kräver. Innehållet i undervisningen sorteras som allmän innehållslig kunskap, horisontell innehållslig kunskap och specialiserad innehållslig kunskap. Det pedagogiska perspektivet analyseras via innehållet i relation till eleven, innehållet i relation till pedagogiska aspekter och innehållet i relation till utbildningens övergripande mål. Analysmodellen synliggör undervisningens karaktär med särskilt fokus på innehållet och dess kontextuella inramning på olika nivåer.

DATAINSAMLING OCH ANALYS

Studien avsåg alltså att identifiera teman i yrkesämnet didaktik. Studiens data utgjordes av blivande yrkeslärares rapporter om observationer av undervisning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Den uppgift som studenten hade som utgångspunkt innebar att fokusera ett innehåll och att både pröva och granska, eller att enbart granska relationen mål, innehåll och undervisning samt resultat, vilket kan ses som didaktikens ursprungliga och generella fråga. Syftet med observationsuppgiften var att studenten skulle närma sig undervisningspraktik och på ett systematiskt sätt studera denna. Eftersom den verksamhetsförlagda utbildningen utgjorde bas för detta arbete fanns en given interaktion med yrkesutbildningens lärare. Den studie som den blivande läraren genomförde mer eller mindre i samarbete med lärare hade således en direkt förankring i undervisningspraktiken.

Data bestod av de rapporter som studenter skrev i samband med den aktuella kursen och uppgiften. Dessa rapporter gjordes tillgängliga för mig via en digital kurssida där all dokumentation samlades. Tolv rapporter med en sammanlagd omfattning av 200 sidor text utgjorde empiri. Samtliga studenter tillfrågades via e-post efter det att rapporten var betygssatt om de accepterade att den användes som data, vilket var och en samtyckte till. Studenterna informerades samtidigt om de etiska krav som ställs på användning av data. I beskrivningen av resultatet blev samtliga namn fiktiva. För att inte förlora en enskild rapportens karaktär har jag valt att i förekommande fall beskriva den konkreta undervisningspraktiken, vilket enbart ger en förståelse inom vilket program observationen har genomförts.

Studier av skrivna texter undersöker sättet att uttrycka ett fenomen, en händelse, det vill säga det som texten handlar om. Den skrivna texten berättar därmed om någons erfarenhet och intention i samband med textens produktion. Studenters texter i utbildningen beskriver därmed förståelsen av en vald praktik (Ricoeur, 1993). Den förståelse som byggs in i texten har sin grund i historiska och kultu-

rella erfarenheter av det sammanhang som behandlas. Studenten hämtar sin förståelse från en diskursiv praktik, men också från de referenser som bidrar till att tolka denna praktik (Ricoeur, 1993). En diskursiv praktik erbjuder något där det är möjligt för studenten att skapa sin egen mening. Studenten tillägnar sig nya verktyg, nya begrepp och termer samt nya erfarenheter som finns inbäddat i den text som produceras. De texter som studeras här är således ett sätt för studenten att kommunicera sin tolkning av en praktik. Dessa texter utgjorde alltså sedan underlag för min analys.

Analysen genomfördes genom ett antal läsningar där jag ägnade uppmärksamhet åt beskrivningar av innehållets allmänna, horisontella och specialiserade karaktär samt innehållet i relation till eleven, i relation till pedagogiska resonemang samt resonemang om utbildningens generella mål (Schulman, 1986; Ball et al., 2008). Efter denna inledande sortering och skapande av mönster gjordes en fördjupad analys genom att relatera till begreppet meningsskapande (Almqvist et al., 2008), såsom det var möjligt att fånga och identifiera via blivande lärares beskrivning av undervisning.

RESULTAT

Studiens syfte är att analysera yrkesämnetts didaktik genom blivande lärares dokumenterade observationer av egen och andras undervisning där empirin hämtas från texter där studenter beskriver undervisning i yrkesämnet. Texterna beskriver tre typer av observationer. En typ av observation innebär att studenten medverkar i och observerar ett större pågående utvecklingsarbete där lärare prövar att förändra undervisningen i någon mening (Maria). I en annan typ av studie prövar studenten själv eller tillsammans med lärare att förändra ett mindre moment i undervisningen (Carin, Rolf, Tommy, David, Lisa, Sara, Gustav). Studenten har då först iakttagit undervisningen och identifierat ett moment som av någon anledning kan utvecklas. Den tredje typen av observation innebär att studenten försöker förklara och förstå ett kritiskt moment genom att på ett systematiskt sätt samla data och analysera detta moment (Anita, Cia, Martin, Annelie). Här finns således olika utgångspunkter som alla belyser undervisning i ett yrkesämne.

Resultatet presenteras här som teman under rubrikerna undervisningens innehåll och undervisningens pedagogik. Därefter presenteras studiens slutsatser där identifierade teman relateras till yrkesämnetts karaktär genom att identifiera meningsskapande och sammanhang.

UNDERVISNINGENS INNEHÅLL

När innehållet i yrkesämnet har karaktär av att vara *generellt*, är det samtidigt knutet till en särskild bransch eller verksamhet. Ett generellt innehåll motiveras därmed som en yrkeskompetens som kan gestaltas på olika sätt och i olika yrkesmässiga sammanhang. Innehållet presenteras som kunskaper eller förmågor, det vill säga det är snarare målet än innehållet som framställs och diskuteras. Exempel

på mål är kommunikationsförmåga, förmåga till perspektivbyte, samarbetsförmåga och organisationsförmåga. Innehållet innebär att dessa förmågor övas och även prövas. Innehållet motiveras utan att problematiseras. Den blivande lärarens yrkeserfarenhet är den mest betydelsefulla motivationsfaktorn. Studenten beskriver utifrån sin erfarenhet vad eleven ska kunna för att fungera i yrket.

En typ av generell kunskap handlar om kommunikation och det som beskrivs som social kompetens. Till detta förs också förmågan att kunna byta perspektiv, det vill säga att ta kundens, gästens eller patientens perspektiv. Denna kunskap är relaterad till ett yrkeskunnande, men också till elevens möjligheter i arbetslivet.

Vi behöver också träna våra elever i en mångsidig syn på kunskap, för att de ska kunna sätta sig in i hur andra människor tänker, att kunna se saker utifrån olika perspektiv. (Carin)

Carin uttrycker att eleven ska "lära för livet, både inför vidare studier och inför att kunna ta ett jobb i framtiden." Generella kunskaper och yrkeskunskaper, men också kunskaper för att få ett arbete flyter således samman här. Samma resonemang för Anita när hon beskriver betydelsen av elevens kommunikativa kompetens i allmän mening, men också i situationer där det krävs en specifik kommunikativ förmåga till exempel i mötet med en dement person.

Ytterligare ett exempel på generell kompetens som relateras till yrkeskunskap beskriver Gustav och då handlar det om förmåga till samarbete, organisation och struktur i arbetet; att genomföra ett uppdrag tillsammans i en grupp, på kort tid och med god kvalitet. Gustav arrangerar en undervisning som liknar situationen i köket i en restaurang. Platsen är skolans undervisningskök.

I betygskriterierna för kursen Matlagning 1 står det att eleverna ska utveckla sin förmåga att planera och organisera matlagning inom olika verksamhetsområden. Eleverna ska även utveckla förmågan att samarbeta och kommunicera med andra. Detta är egenskaper som eleverna måste utveckla för att klara av jobbet som kock på ett tillfredsställande sätt.

Gustav är klar över kraven i yrket. Han iakttar dessutom att eleverna har svårt att fokusera, samarbeta och att kanske ta uppgifter i undervisningen på allvar. Han argumenterar ur ekonomiska, miljömässiga, organisatoriska och arbetsmiljörelaterade perspektiv och pekar därmed på hur väsentlig kunskapen är. Han prövar ett verktyg där eleverna får hjälp med att organisera arbetet i köket och synliggör dessutom med exempel hur resultatet förbättras när eleverna använder det nya verktyget.

Det generella innehållet är alltså knutet till en beskriven yrkespraktik där kunskapen ses som nödvändig och som mer fördjupad och avancerad än de konkreta arbetsuppgifterna. Gustav vet att eleverna kan laga en frukostbuffé, men nu vill han att de ska utveckla sin förmåga att arbeta organiserat, effektivt och med hög kvalitet. Anita vet också att eleven kommer att behöva ta ansvar för kommunikation och samarbete i svåra situationer.

Innehåll som *horisontellt* är mindre framträdande i studenternas texter. Det blir dock synligt genom att innehåll i utbildningens olika ämnen integreras för att därigenom uppnå motivation och ökad måluppfyllelse. Maria beskriver hur lärare samarbetar kring ett innehåll för att eleven ska finna ett sammanhang i sina studier. Utgångspunkten är att olika aspekter av ett innehåll kan belysas i flera ämnen, och att ämnena kan dra nytta av varandra till exempel att eleven kan utveckla förståelse för innehållet i yrkesämnet genom att arbeta med brukstexter i ämnet svenska. När syftet är att elevens motivation ska öka och ett ämnes giltighet påverkas gäller inte det yrkesämnet, utan de gymnasiegemensamma ämnena som kan behöva "draghjälp" av yrkesämnet. Innehåll som horisontellt beskrivs dessutom indirekt eftersom undervisningen i högre grad relateras till nödvändig kunskap inom yrket, än till det för stunden aktuella ämnet eller om det sker en integrering mellan de aktuella ämnena. Denna typ av horisontella beskrivningar berörs inte explicit i texterna. En förklaring kan vara svårigheten att avgränsa innehåll till ett ämne. En annan förklaring kan vara att yrkeskunnandet är mer centralt än yrkesutbildningens konstruktion i ämnena.

Inslag av *specifikt innehåll* aktualiseras till exempel när läraren vill förmedla yrkets tysta kunskap. Studenten vill ge eleven ett tips för att kunna hantera en arbetsuppgift på ett mer professionellt sätt. Ett exempel är David som lär eleverna ett kock-knep för att bedöma om en stekt köttbit är rare, medium eller välstekt.

För mig och med många med mig är hantverket något viktigt och oerhört centralt i kockyrket. Med hantverk syftar jag till den genuina kunskap som traditionellt har använts inom restaurangbranschen i decennier, och i just detta fall långt innan till exempel den digitala termometern gjorde sitt intåg.

David är stolt över sitt yrke och sina yrkeskunskaper. Han verkar mena att hantverkskunskaper behöver föras vidare, och där tar han ett ansvar. David observerar hur eleverna hanterar olika delmoment och ger dem konkreta och handfasta råd för hur de ska agera och bedöma köttets stektkvalitet utan termometer. Eleverna behöver inte kunskapen, men för David är det centralt att dela med sig av just denna kunskap eller detta innehåll. Det specifika kan relateras direkt till yrkets praktik. David beskriver vidare sin egen roll:

Som yrkeslärare ska man inte enbart förmedla de yrkeskunskaper man har skaffat sig under de år man arbetat, utan även de osynliga förhållningsregler och symboler som kommer med yrket och förväntas av en. Med det menar jag både fysiska symboler, som knivar, maskiner och kläder samt det kognitiva, d.v.s. ens tankar, attityder och förhållningssätt som visar att man tillhör yrket (Hansson, 2009). Som lärare är det viktigt att väga och väva in de bitarna i undervisningen. Gör man det så tar eleverna till sig det man säger, och vill förmedla, lättare. Det stärker ens auktoritet och bidrar till att man uppfattas mer autentisk, äkta och trovärdig.

David är således medveten om att han är en förebild genom som yrkeskompetens. Denna kunskap utgör Davids unika yrkesämneskunskaper och som både ger honom en trovärdighet, men också möjlighet att gestalta en yrkeskultur. Martin diskuterar att det finns något som "förväntas av en" både som elev och efter utbildningen. Martin menar att undervisningen inte ska vara exemplarisk och till-

rättalagd, och inte heller visa en förenklad bild av en arbetsuppgift. Men den ska vara grundad i en "verklighet".

Även Stina resonerar om hur elever ska ges möjlighet att utveckla en professionell roll. Hon är kritisk till hur skolans hanterar moment som ska utveckla elevernas servicekompetens inom det aktuella yrket.

Där har jag upplevelsen av att eleverna inte erbjuds möjlighet att tillgodogöra sig den kunskapen på ett optimalt sätt och det blir svårt att mäta huruvida de förstått eller inte. Ett ord som återkommit ofta under processens gång är "verkligt". Ett ord som eleverna kopplar samman med att lära sig.

Även i detta exempel handlat det om en specifik kunskap som eleverna ska utveckla med hjälp av den blivande lärarens undervisning. Stina menar att eleverna tidigare inte har erbjudits detta innehåll på ett "optimalt sätt". Eleverna har inte fått möjlighet att förstå betydelsen av att de utvecklar en specifik kompetens som är nödvändig i yrket. Även här kan man ana Stinas yrkesstolthet och tysta kunskap om vad den professionelle kan. Både David och Stina synliggör sin egen yrkesämneskunskap som en aspekt i undervisningen. De är förebilder i skolan där eleverna ska utveckla ett specifikt yrkeskunnande.

Anita resonerar kring skillnaden mellan en generell kommunikativ förmåga och förmågan att kunna kommunicera med en patient. Hon använder sig av ett teoretiskt perspektiv, och väljer att pröva några där tillhörande begrepp för att förklara vad hon menar.

Skolan har självklart en önskan om att samtliga elever ska ha *redskapen* för att komma igenom hela utbildningen, och gå ut som yrkeskunniga undersköterskor. Med *redskap* avser jag här att föra tankarna till det sociokulturella perspektivet där termerna *redskap* eller *verktyg* (Vygotsky, 1934/1986) har en speciell betydelse. Säljö (2000) menar att dessa termer syftar på de resurser språkliga som fysiska, som människan har tillgång till och som vi ständigt använder oss av när vi förstår vår omvärld och agerar i den.

Anita beskriver hur språket är ett "redskap eller verktyg" både under utbildningen och efter utbildningen. Kommunikationsförmåga är en resurs för kunskapsutveckling "när vi förstår vår omvärld och agerar i den", vilket visar sig i de undervisningsformer som kännetecknar yrkesämnet. Dessutom är kommunikationsförmågan knuten till det specifika yrket, i Anitas fall "yrkeskunniga undersköterskor". En del av yrkeskunnandet består i att kunna kommunicera i yrkets olika situationer. Anita studerar undervisningens effekt genom att intervjua elever om hur de uppfattar undervisningspraktiken såväl i skolan, som på arbetsplatsen. Det visar sig att elever tycker att det är svårt att veta hur man ska bete sig för att till exempel samtala i yrkesrelaterade situationer. Hon använder även sin egen erfarenhet och beskriver de krav som finns i yrket och sina iakttagelser av elever i samband med arbetsplatsförlagd utbildning. Anitas diskuterar hur undervisningen kan stödja utveckling av kommunikationskompetens. "Jag har funderat på idén med rollspel som kom fram under intervjun och tycker att det är en intressant uppgift som skulle kunna ingå i undervisningen. Att hämta autentiska situationer ifrån olika vårdmiljöer och bygga en historia runt det och att eleverna får använda sig av roll-

spel för att lösa de problem som man kan väva in i händelse/situation." Eleverna berättar för Anita om vilka kompetenser de själva ser att de behöver utveckla för att kunna fungera i yrket och Anita identifierar elevens behov av mer träning för att "ge eleverna en förberedelse om hur man kommunikativt (verbalt och kroppsligt) kan lösa ibland svåra situationer."

UNDERVISNINGENS PEDAGOGIK

När undervisningens fokus är på *eleven* är resonemanget dessutom *pedagogiska aspekter* och till elevens möjlighet att via undervisningen utveckla sin kunskap. Frågan om undervisningen former är central, men starkt knuten till eleven. Carin pekar på att "eleven behöver få hjälp med att se sammanhanget via undervisningen", det vill säga eleven ska förstå hur olika innehåll kan relateras till det sammanhang där det ska användas. Camilla förhåller sig till elevers olikheter och förklaringen till att lärare kan ha olika bilder av samma elev. Hon undrar om det kan vara så att olika ämnen eller undervisningen i olika ämnen är bidragande till elevens resultat, till exempel påverkas resultatet av hur undervisningen är organiserad? Orsaken till elevens resultat ligger i så fall mer på undervisningen än på eleven. Camilla diskuterar också betydelsen av att känna eleven och elevens erfarenhet och kunskap för att kunna skapa en meningsfylld undervisning. En utgångspunkt för detta är att läraren kan skapa goda relationer med eleven.

Elevens perspektiv är således centralt. Den blivande läraren är dessutom i hög grad fokuserad på elevens kunskaper i relation till yrket och hur dessa ska kunna utvecklas i undervisningen. Studenten menar att man som lärare måste ifrågasätta sin egen och andras undervisning för att den ska möjliggöra elevers kunskapsutveckling. Rolf diskuterar hur lärare kan använda sig av undervisningsmetoder som inte främjar lärande.

Jag tror det är viktigt att man som lärare inte fastnar i en beprövad metod, som fungerade bra på eleverna förra året eller ännu längre tillbaka. Eleverna som man har i år kanske kräver någon annan metod för att lära sig optimalt. Läraren ska enligt mig inte vara rädd för att pröva olika metoder och försöka ta hänsyn till att eleverna förmodligen lär sig bäst, om undervisningen har inslag av både roligt och intressant material.

Rolf verkar ha erfarenhet av återkommande undervisning utan kritisk utvärdering; lärare som "fastnar i en beprövad metod", det vill säga i en beprövad metod som inte tar eleven perspektiv utan kanske enbart lärarens. Hans grundläggande idé är att elevers motivation och känsla för utbildningen och undervisningen är central. Han lägger således ett stort ansvar på läraren att arrangera undervisning som passar elevergruppen.

Rolf intresserar sig för elevens lärande på ett sätt som gör att innehållet tycks vara underordnat. Men bakom hans intresse för elevers kunskapsutveckling finns ett väl organiserat och grundat innehållsligt val. Eleverna ska lära sig att göra sås på kalvfond, i vardagstal kallad brunsås. Rolf prövar två sätt att undervisa hur man gör brunsås där eleverna i båda fallen gör sin egen sås, men i det ena fallet först

efter en demonstration och i det andra fallet enligt en skriftlig instruktion och i grupp. Han följer elevens arbete i de olika modellerna och är aktiv genom att kommunicera med eleverna om deras arbete. Här gestaltar alltså demonstrationen respektive instruktionen olika pedagogiska sätt att pröva kunskapsutveckling. Dessutom erbjuder Rolf eleverna kontraster genom att låta dem smaka på sås med olika mängd salt i, sås med olika avslutande kryddningar eller andra typer av smaker. Eleven får därmed iaktta variationer av att laga en brunsås och dessutom pröva dessa variationer på egen hand. Rolf kan dessutom visa att när elever får samarbeta och följa skriftliga instruktioner blir resultatet bättre, än när läraren demonstrerar hur eleven ska göra, främst avseende elevens engagemang och motivation för att lära sig ett väsentligt moment i matlagningen.

Skolans undervisningsmiljö har enligt Sara sina begränsningar till exempel i form av "brukliga normer". Sara pekar på betydelsen av att undervisningen i ett yrkesämne i vissa fall måste eftersträva en situation där både elev och lärare ikläder sig en annan roll, och där framför allt eleven får agera som professionell och därmed både utmana och utveckla sin förmåga. Denna situation skapar Sara genom att både hon själv som lärare och eleverna via rollspelet kliver in i roller som kan gestalta en praktik utanför skolan.

Flera studenter diskuterar pedagogiska frågeställningar där relationen elev och lärare är central. Martin för ett resonemang om betydelsen av att inte låta sitt eget ämneskunnande vara dominerande i undervisningen.

Kan man rikta fokus från sig själv till eleverna hjälper det till att man lär känna sina elever, ta in deras ansiktsuttryck, fånga upp situationer som annars skulle gå förlorade. Vikten av den mänskliga ögonkontakten går inta att ta miste på.
(Martin)

Mikael är intresserad av att på olika sätt ta elevens perspektiv genom att "rikta fokus", "ta in" och "fånga upp". Han betonar vikten av social interaktion med målet att förstå eleven. Cia använder dialogen med eleven för att skapa sig information om eleven och om elevens behov i nuläget. Hon använder dialogen oavsett undervisningsform, men på olika sätt beroende på formen till exempel om undervisningsformen är föreläsning, det som i vissa fall kan relateras till yrketeori eller om eleverna arbetar mer självständigt.

Exempel på när undervisningens pedagogik relaterar till *övergripande mål* finns i Carins beskrivning av hur eleven ska ges möjlighet att utveckla förmågor som inte direkt kan knytas till yrket utan till läroplanens allmänna mål.

Avslutningsvis ges tid till reflektion och diskussion mellan lärare och elever, som uppmuntrar eleverna till att bilda sig en uppfattning och konstruera kunskap. Tanken att dessutom lära eleverna att kritiskt bedöma informationen och att reflektera över vad de studerat är enligt mig viktiga delar att ha med i dagens samhälle.

Carin beskriver "reflektion" och "diskussion" som ett sätt för eleven att "bilda sig en uppfattning och utveckla ny kunskap". Hon menar dessutom att eleverna utveckla en förmåga att göra kritiska bedömningar med motivet att det är en nödvändig kompetens. Här vävs läroplanens mål in i yrkesämnets undervisning utan

att relateras till ett särskilt innehåll eller en kompetens. Istället är elevens allmänna kunskap som medborgare, "viktiga delat att ha med i dagens samhälle" central. Även Maria som deltar i och observerar ett utvecklingsprojekt relaterar till hur läroplanen tydliggör att undervisningens innehåll är kontextuellt, och att det därför kan kräva samarbete mellan ämnen för att erbjuda detta sammanhang.

Många utav målen i den nya läroplanen 2011 betonar lärarens samverkan med övriga lärare i olika kurser. Kunskapsområden där flera ämnen ingår ska samordnas så att det utgör en helhet för eleven. Läraren skall göra det möjligt för eleven att arbeta ämnesövergripande. (Maria)

Maria tar sin utgångspunkt i läroplanen när hon beskriver det pågående utvecklingsarbetet för att skapa samarbete mellan ämnen. Hon pekar dock på att målet är elevperspektivet och elevens kontextuella förståelse. Maria intresserar sig för här elevens kunskaper i ämnen och dess sammanhang, medan Carin i sin beskrivning av undervisning betonar elevens förhållningssätt till ämneskunskaper.

NÅGRA SLUTSATSER

I denna avslutande del väljer jag att rikta fokus mot begreppet meningskapande som innehåll, socialisation och personlighetsutveckling och dess individuella, interpersonella och institutionella aspekter (Almqvist et al., 2008). Meningskapande i undervisningen är i den aktuella studien en indirekt iakttagelse eftersom undervisningen analyseras via blivande lärares texter om undervisning, och inte genom att fånga elevers erfarenande av det innehåll och den pedagogik som erbjuds. Istället är den blivande lärarens resonemang tongivande. En första slutsats som jag drar är att undervisningen präglas av synliggöra en professionell yrkespraktik där kompetens, kultur och krav är centralt.

Man kan övergripande beskriva undervisningen i yrkesämnet som meningskapande i relation till en yrkespraktik och i relation till yrkesmässig kunskapsutveckling. Innehåll och pedagogik smälter samman till en enhet där pedagogiken stödjer kunskapsutveckling för och i yrket. Det finns således en stark relation mellan undervisning och yrkespraktikens krav. Eleven ingår i skolans undervisning av yrkesämnen i ett sammanhang som relaterar till en praktik utanför skolan, så som elevens arbetsplatsförlagda lärande eller som elevens arbetsplats.

Den undervisning som beskrivs har en tydlig relation till den yrkespraktik som den blivande läraren representerar. Ämnesdidaktiken kännetecknas således i de flesta fall av en direkt anknytning till en yrkeskultur och till kulturöverföring (Lave & Wenger, 1991), även om miljön är en annan. Även det innehåll som kan benämnas som generellt får en specifik ingång och motivering. Det innehåll som behandlas är inte alltid ens nödvändig för att klara kunskapsmålet, men kunskapen är användbar i yrket. Undervisningen präglas av yrkeslärarens egen beprövade erfarenhet. Eleven ska förberedas för yrket på olika sätt från att få tips, göra jämförelser mellan bra och mindre bra resultat eller att öva sig genom rollspel till att få ta del av den tysta kunskap som kan sägas tillhöra yrkets hantverk. Yrkesläraren verkar vara mån om både yrkeskunskapen och om eleven som blivande yrkeskunnig.

Den blivande yrkeslärarens ämneskunskaper är således det egna teori- och erfarenhetsgrundade yrkeskunnandet. Det innebär också att den blivande läraren iakttar det som sker i utbildningen ur två perspektiv, dels lärarens undervisningsperspektiv, dels det yrke som utbildningen riktas mot. I det egna yrkeskunnandet finns förtrogenhet och respekt både för eget och andras kunnande. David menar att förtrogenhet utvecklas i nära interaktion med yrkeskunnande och därigenom vill han skapa en undervisning där eleven lär genom att iaktta läraren och sedan pröva på egen hand. "Att jag genom att visa och förklara hur jag själv har lärt mig genom interaktion med andra ger jag eleverna en möjlighet att förstå att de på samma sätt kan erfara samma typ av kunskap. Detta är vad jag tolkar att Vygotskij menar med kulturöverföring." (David). Den blivande läraren ger uttryck för hur hans eget yrkeskunnande och den egna erfarenheten av tillägnandet av detta kunnande utgör ett didaktiskt val. Relationen mellan undervisningens innehåll och den pedagogiska utgångspunkten (Schulman, 1986), kan här jämföras med hur lärlingen lär av mästaren och därigenom socialiseras i yrkeskontexten (t.ex. Lave & Wenger, 1991). Det gör att innehållet både kan begränsas och vidgas. Begränsningen kan finnas i yrkeslärarens erfarenhet hämtad från specifika sammanhang. Den mer vidgande aspekten kan troligen uppnås genom att erfarenheten är möjlig att beskriva på ett övertygande sätt, till exempel genom att presentera flera argument för en särskild handling.

Undervisningen präglas mer av socialisering i ett yrke än socialisering som elev. Det centrala är vad eleven behöver utveckla för kompetens oavsett hur det ska ske. Undervisningsformerna varierar mellan att till exempel handla om instruktion och imitation, självständigt gruppuppgift, rollspel, men i valet av dessa former finns en medveten idé om dessa motiv. Undervisningsmiljön är i de studerade exemplen alltid skolan, i vissa fall det klassiska klassrummet, men även här är formen och kommunikationen med eleven yrkesrelaterad. Eleven är i princip aldrig passiv, den konstrueras i allmänhet i form av teori och handling. Målet är kanske inte synliggjort för eleven, men för den blivande läraren är det direkt knutet till yrket. Elevens personliga utveckling och socialisationen i yrket är framträdande avseende det innehåll som beskrivs i studenternas texter.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Den avslutande diskussionen kommer att beröra ett par aspekter på yrkesämnetts didaktik såsom det framträder i lärarstudenternas texter. I detta avslutande avsnitt är det dessutom på sin plats att ställa några självkritiska frågor. Den första frågan är om det är meningsfullt att studera blivande lärares observationer av undervisning i en studie om yrkesämnetts didaktik. Vore det inte mer relevant att hämta data från rutinerade lärares erfarenheter och agerande? Vissa av studenterna har förvisso erfarenhet av undervisning, men då som obehöriga. Jag vill dock mena att det är meningsfullt att ta vara på blivande lärares iakttagelser av undervisning. I studentens vistelse i en skolpraktik förväntas kritisk observation och analys av undervisning. Detta kräver både distans och språkliggörande av det iakttagna

(Ricoeur, 1993), vilket enligt min mening kan bidra till ett meningsfullt resultat som i vilket fall som helst speglar undervisning i yrkesämnet.

Nästa fråga är om det är meningsfullt att studera undervisning via texter? Givetvis är texten något annat än undervisningen i sig. Jag kan inte likställa empirin i denna studie med till exempel videodokumentation. Texten är en berättelse om något som har skett. Studenterna har makt över observationens omvandling till en berättande text och därmed sin egen tolkning av vad som ska hamna i förgrunden. Egna observationer hade möjligen gett annat resultat, men å andra sidan inte möjliggjort synliggörande av studentens analys och diskussion av sina observationer. Detta ger en vidgad dimension åt det som upplevs i en undervisningspraktik.

Yrkesämnet är en avgränsad enhet i ett program; en konstruktion som ska bidra till tydlighet om vilka faktiska kunskaper som eleven ska ges möjlighet att tillägna sig. Varje ämne har sin karaktär och den blivande läraren är medveten om styrdokumentens funktion och betydelse. I de studier som utgör empiri för denna artikel är yrkesämnet i fokus, men inte som en isolerad enhet. Istället relateras det till ett sammanhang som andas yrkeskunnande och yrkeskultur (Berglund, 2009). Detta kan möjligen bero på att de blivande lärarna som ingår i studien har en nära anknytning till det yrke och det yrkeskunnande som utgör bas för deras ämneskompetens, och därmed det som bildar bakgrund för deras val av resor. Är då yrkesämnet ett ämne där läraren framställer sig som representant för ett yrke eller som lärare i ett yrkesämne? Vad är i så fall skillnaden och spelar det någon roll? Berner (2007) identifierar den verkstadsinriktade och den skolinriktade läraren; den lärare som i realiteten är kvar i verkstaden och som helst vill vara där, respektive den lärare som vill vara i skolan och främst intresserar sig för undervisningen och dess effekter. De studenter vars texter är utgör studiens empiri har fått sitt yrkeskunnande i yrkesämnen prövat. De har var och en sin egen förteckning över de ämnen som de kommer att bli behörig att undervisa i. Trots detta agerar de, eller i alla fall beskriver de en ämneslös yrkeskompetens där yrkespraktiken som kontext är central. Yrkesämnet framträder med ett undantag, inte explicit i studenternas texter. Detta behöver inte vara ett problem eftersom eleven trots allt ges en möjlighet att ta del av ett sammanhang. Å andra sidan krävs skarpa avgränsningar mellan ämnen och kurser i samband med bedömning och betygssättning. Yrkesämnets didaktik framträder som en didaktik där yrkesutbildningens konstruktion inte alltid stämmer överrens med yrkeslärandets progression och de centrala kunskapskrav som ställs i yrkets praktik. Det verkar rimligt att en yrkeslärare ska ha kompetens inom det specifika ämne där man undervisar (Prop. 2009/2010:135). Det är dock en utmaning i yrkesutbildningens undervisning att skapa det sammanhang och det samarbete mellan yrkeslärare som eleven kan behöva för att kunna uppfatta innehållet i undervisningen i relation till kursernas centrala innehåll och kunskapskrav, och i relation till förväntat yrkeskunnande.

En av de bilder som framträder är intresset för att ta ett elevperspektiv. Här finns som jag ser det två motiv. Det ena motivet är mer generellt tillhörande lärares uppdrag att arrangera undervisningen så att alla elever ges möjlighet att lära sig det avsedda. En av studenterna prövar olika undervisningsformer för enskilda elever. En

annan student resonerar om betydelsen av att alltid ta elevens perspektiv i undervisningen. Det andra motivet är mer implicit och handlar om att förbereda eleven för det som väntar i yrket. Yrkesläraren känner till krav och förväntningar och fungerar som förmedlare av dessa genom sin undervisning dels genom att fungera som mästare, dels genom att välja ett innehåll och en undervisningsform som direkt stödjer utveckling av yrkeskunnande såsom det förväntas. Målen konkretiseras mot branschkraven. Här finns en intressant skillnad mot undervisningen i andra ämnen genom att eleven, varje elev ska efter utbildningen representera yrkeslärarens kunskap i ett konkret yrkesområde. Yrkesläraren använder sin egen erfarenhet för att identifiera elevens framtida arbetsuppgifter och därifrån organisera undervisningen. Yrkesläraren blir därmed representant för yrkeskunnandet inte enbart i elevens ögon, utan även i sina egna och i branschens ögon (jmf Berglund, 2009). Här kan finnas ett engagemang och ett starkt intresse för att eleven ska kunna gestalta det yrkeskunnande som i grunden är yrkeslärarens. Undervisningen blir ett bevis på yrkeslärarens yrkeskompetens och utmaningen ligger i att hitta former som bidrar till elevens kunskapsutveckling. Den blivande lärarens respekt, ansvar och eget yrkeskunnande och kanske i vissa fall rykte, förmedlas via elevens kunskaper under och efter utbildningen.

Yrkesämnet handlar därmed inte enbart om att bidra till elevens kunskapsutveckling inom ett valt område. Det är starkt knutet till yrkesidentitet, skicklighet och förtrogenhet (Nilsson, 2000). Är då yrkeslärarens, eller i vilket är fallet i studien, den blivande yrkeslärarens förtrogenhet i ämnet och viljan att arrangera så yrkesliknande situationer som möjligt, eller viljan att förmedla beprövad erfarenhet in i undervisningen ett tecken på att undervisningen i yrkesämnet kortsiktigt riktar mot att göra eleven anställningsbar i enlighet med Carlbaums (2012) analys? Nej, snarare handlar om undervisningen att ge eleven en kompetens för elevens egen skull, det vill säga eleven ska känna sig förberedd för yrket. Kan jag då se tecken på motsättningar mellan målet anställningsbarhet och andra kunskapskvaliteter (Bååth, 2006; Hjort Liedman & Liedman, 2008)? Jag skulle vilja hävda att trots att medborgarskap och att läroplanens allmänna mål inte nämns frekvent så är dessa aspekter knutna till yrkesämnet och dess kontext. Den blivande läraren formulerar i hög grad yrkeskunnande som ett mål, utan att använda uttrycket anställningsbarhet. Istället finns tecken på att vilja förvalta en yrkestradition eller att förmedla en förtrogenhet. Detta ser jag som något som går utöver att bli anställningsbar. Det handlar om yrkeskunnande som en djupare kompetens än ett kortsiktigt och ekonomiskt präglat mål. När aspekter som kultur, tradition och socialisation präglar undervisningen berörs till skillnad mot andra ämnen eleven som person och möjligen också elevens identitet. Eleven ges möjlighet att lyckas med en handling, fullgöra en uppgift där det finns en omedelbar och trovärdig återkoppling från någon som har upplevt situationen.

Denna artikel har enbart har kunnat fånga en ögonblicksbild genom några blivande lärares studier. Det är dock väsentligt att både synliggöra och kritiskt diskutera yrkesämnet undervisning i större omfattning än vad som sker för närvarande. Empirin i artikeln är begränsad till gymnasieskolan som utbildningsmiljö. Givet-

vis är det även väsentligt att mer närgånget studera lärlingsmiljön eller den arbetsplatsförlagda utbildningsmiljön didaktiskt. När undervisningens innehåll ska erbjudas och kunskapskraven ska prövas utanför skolan skapas både nya möjligheter, men också utmaningar som i sista ändan får betydelse för eleven. En annan intressant fråga är om yrkesämnet innehåll och progression. Den blivande yrkesläraren lutar sig i hög grad mot sitt eget yrkeskunnande som troligen både är brett, djupt och aktuellt. Här finns en känsla och idé om hur ett mål gestaltas som ett innehåll. Ett innehåll kan följa traditionen och i hög grad verka för anpassning, eller det kan utmana traditionen och ge eleverna verktyg för en mer kritisk hållning, men också en mer utvecklingsinriktad och framtidsorienterad undervisning (se ex Lundahl, 2008; Carlbaum, 2012). En sådan riktning utmanar ett fokus på anställningsbarhet, men på vilket sätt bidrar den till en mer hållbar kunskapsutveckling för eleven?

REFERENSER

- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M. & Östman, L. (2008) Pragmatiska studier av meningskapande. *Utbildning och Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 17(3), 11-24.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008) Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Berglund, I. (2009) *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats: en studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Dr.Avh. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berner, B. (2007) *Kunskapens vägar: teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Tema: Teknik och social förändring. Linköping: Linköpings universitet.
- Bernstein, B. (2003) (Red.) *Class, codes and control. Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Båth, S. (2006) *Kvalifikation och medborgarfostran: en studie om reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Dr.Avh. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Carlbaum, S. (2012) *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Dr.Avh. Statsvetenskapliga institutionen. Umeå: Umeå universitet.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Comenius, J. A. (1999) *Didactica Magna: Stora undervisningsläran*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2007) *Om relevansen av begreppet didaktik*. Acta Didactica Norge, 1(1), 1-12. Hämtad 2013-02-27 från <http://adno.no/index.php/adno/article/view/19/75>
- Gage, N. (1963) Paradigms for research on teaching. I N. Gage (Red.), *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Association, a department of The National Education Association*. Chicago: Rand McNally.
- Hjort Liedman, M. & Liedman, S.-E. (2008) Den livslånge lärlingen. *Utbildning & Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 17(1), 5-16.
- Holm Sørensen, B., Audon, L. & Tweddell Levinsen, K. (2010) *Skole 2.0: didaktiske bidrag*. Århus: Forlaget Klim.
- Hopmann, S. (2007) Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Johansson, M. (2009) *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Dr.Avh. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundahl, L. (2008) Skilda framtidsvägar: perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 17(1), 29-51.
- Nilsson, L. (2000) Den glömda arbetsuppgiften. I Ds 2000:62. Utbildningsdepartementet. *Samverkan mellan skola och arbetsliv: om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Fritzes.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2009/10: 89. *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ricœur, P. (1993) *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. (4:e upplagan) Stockholm: Symposion.

Schulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Skolverket. (2011) *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-02-23 från www.skolverket.se/publikationer?id=2597

SOU 2008:27. *Framtidsvägen: en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2011:72. *Gymnasial lärlingsutbildning – med fokus på kvalitet! Hur stärker vi kvaliteten i gymnasial lärlingsutbildning?* Slutbetänkande av nationella lärlingskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

NOTER

- 1 Artikeln behandlar enbart gymnasial yrkesutbildning, det vill säga yrkesprogram i den treåriga gymnasieutbildningen och den gymnasiala vuxenutbildningen. Det innebär att uttrycket yrkesutbildning där det förekommer enbart associerar till de nationella yrkesprogrammen.