



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete**

Grundnivå 2

### **Reflekterande samtal – verktyg för förändring?**

---

#### **Två elevgruppers samtal kring arbetsplatsförlagt lärande**

Författare: Katharina Frisk  
Jenny Martinpelto Börnfelt

Handledare: Desirée von Ahlefeld Nisser  
Examinator: Bertil Olsson  
Termin: ht 12  
Program: Vidareutbildning av lärare  
som saknar lärarexamen (LVALG)  
Ämne/huvudområde: Pedagogik  
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna  
791 88 Falun  
Sweden  
Tel 023-77 80 00

## **Förord**

Att skriva ett examensarbete gör sig inte av sig självt. Det är många pusselbitar som ska falla på plats innan bilden är klar. Otaliga är de versioner som susat fram och åter i cyberrymden för att så småningom utmyнна i denna som du håller i din hand eller läser på din skärm. Vägen dit har kantats av några betydelsefulla personer.

Först vill vi tacka vår handledare Desirée von Ahlefeld Nisser som redan i starten fick oss att känna att det vi valt att skriva om var intressant och genomförbart. Tack för ditt sätt att möta, stötta och uppmuntra oss i våra funderingar och skrivarvåndor – det har vi uppskattat. Respons är i allra högsta grad betydelsefullt!

När man, som vi, valt att gå ut och fråga elever om deras upplevelser så tackar vi naturligtvis också de studerande som deltagit i våra samtalsstunder. Eftersom ni gett av er tid och ert engagemang har skrivandet blivit mer levande och inte en ren skrivbordsprodukt.

Vi vill också tacka ”den tekniska utvecklingen” – eller hur vi nu på bästa sätt ska uttrycka oss – som gjort det möjligt att föra samtal via Skype. Att sitta på var sin plats och ändå kunna kommunicera via både ljud och bild var en viktig del i och drivkraft för vårt arbete. Tack också till varandra för en spännande resa. Till sist – tack till våra familjer som varit nog så förstående under det senaste halvåret.

Uddevalla och Farsta i januari 2013

Katharina Frisk och Jenny Martinpelto Börnfelt

## Sammanfattning

Skolinspektionens rapport 2011:2 visar på betydande brister i samverkan mellan skola och arbetsliv. Endast en femtedel av de tillfrågade skolorna klarar av att ge APU, arbetsplatsförlagd utbildning (APL – arbetsplatsförlagt lärande fr.o.m. Gy 11), med den kvalitet som krävs. Vårt arbete har som övergripande syfte att skapa ett lokalt diskussionsunderlag för våra respektive arbetsplatser gällande faktorer att ta hänsyn till i ett förändringsarbete kopplat till APL. Vi vill också ur ett elevperspektiv undersöka förväntningar på och upplevelser av APL.

Vi använde reflekterande samtal som metod för att samla in material till vårt arbete. Vi träffade två elevgrupper före och efter deras praktikperiod under hösten 2012.

I resultatet vävs våra tre frågeställningar samman. Elevernas förväntningar på och upplevelser av sin APL-period påverkar diskussionsunderlaget för ett förändringsarbete. Vi uppmärksammar fyra områden. Elevernas *förväntningar* på handledarna är stora vilket lyfter fram tankar på hur handledaruppdraget kan förtydligas. *Förberedelserna* för eleverna ser olika ut. Det kan innebära övning i att ta kontakter och att presentera sig själv eller att reflektera över hur man tillvaratar praktiktiden på bästa sätt. Gällande *upplevelser och erfarenheter* så framstår behovet av att bli lyssnad på som centralt. Vi belyser till sist elevernas upplevelser av att delta i *reflekterande samtal* och överväger om denna metod kan användas i samband med det arbetsplatsförlagda lärandet.

**Nyckelord:** APL – arbetsplatsförlagt lärande, entreprenöriellt förhållningssätt, reflekterande samtal, reflektion.

# Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar .....	5
2. Tolkningsram.....	6
2.1 APL – Arbetsplatsförlagt lärande.....	6
2.2 Entreprenöriellt förhållningssätt .....	7
2.2 Yrkesutbildning och lärande i arbetslivet .....	7
2.3 Reflekterande samtal.....	9
2.4 Reflektion för lärande .....	10
2.5 Tidigare forskning .....	11
2.5.1 Om att uppleva vårdens praktik .....	11
2.5.2 Betydelsen av praktik .....	13
2.5.3 Elevers upplevelser av lärande under APU.....	14
2.5.4 Samverkan mellan skola och arbetsmarknad i samband med APL .....	14
3. Metod och genomförande .....	15
3.1 Metodologiska utgångspunkter .....	15
3.1.1 Hermeneutisk forskningsansats.....	15
3.1.2 Kvalitativt inriktad forskning.....	16
3.2 Datainsamling .....	18
3.2.1 Val och presentation av grupperna .....	18
3.2.2 Fyra gruppsamtal i samband med APL.....	20
3.3 Bearbetning och tolkning av data .....	21
3.4 Etiska överväganden .....	21
3.4.1 Forskningsetiska principer .....	21
3.4.2 God forskningssed.....	22
3.4.3 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	23
3.5 Reflektion kring metod och genomförande.....	24
4. Resultat.....	26
4.1 Samtal före APL .....	26
4.2 Samtal efter APL .....	29
4.3 Resultatdiskussion .....	34
4.3.1. Från berättelser till reflektioner .....	37
5. Diskussion .....	38
5.1 Samtal om förväntningar och upplevelser .....	38
5.2 Vår förståelse i relation till resultat och tidigare forskning .....	39
5.3 Diskussionsunderlag vid utvecklingsarbete av APL .....	40
5.3.1 Samverkan mellan skola och arbetsliv.....	41
5.3.2 Med fokus på handledaruppdraget.....	41
5.3.3 Ett entreprenöriellt förhållningssätt .....	42
5.3.4 Helhetsyn på APL-processen ur ett elevperspektiv.....	43
5.4 Fortsatt forskning .....	43
5.5 Avslutande reflektion .....	44
Referenser .....	45

# 1. Introduktion

Vi som skriver detta arbetar båda idag som yrkeslärare på gymnasial och eftergymnasial nivå. Bakom oss har vi andra yrkeslivserfarenheter som präglats av mötet med människor. En av oss har varit verksam som maskör och perukmakare och den andra har arbetat som sjukgymnast och yrkesmässig handledare. Nu undervisar vi på utbildningar som på olika sätt anknyter till våra tidigare verksamhetsområden, en på hantverksprogrammet – stylist, skönhet och hälsa och en på en yrkeshögskoleutbildning för habiliteringspersonal. Vi förenades tidigt under vår yrkeslärarutbildning i många diskussioner kring praktik då vi har stött på olika sorters problematik i samband med detta. Det har handlat om hur eleverna ser på sin praktik, hur arbetslivet ser på den och hur vi från skolans sida organiserar för praktikperioderna. Dessa diskussioner ledde så småningom fram till ett beslut att skriva ett examensarbete tillsammans. Under en tidigare del av utbildningen har vi skrivit fördjupningsarbeten som handlat om reflektion och lärande och om elevers förväntningar och förberedelser inför praktik. Vi påbörjade vårt samarbete genom att samtala kring egna erfarenheter av att vara praktikant och att handleda praktikanter. Vi kände att vår egen förståelse spelade roll, både i våra fördiskussioner och senare i tolkning och analys av vårt resultat. Våra erfarenheter av att ha varit på båda sidor, som praktikant och som handledare, har naturligtvis färgat vårt arbete. Därför har vi valt att berätta om dem här i introduktionen. Inledningsvis kan det också vara av betydelse att redan här redogöra för den hermeneutiska forskningsansats som arbetet präglas av. Sundqvist (2012, s.34) förklarar detta på ett tydligt sätt genom att säga:

... jag ser det som omöjligt att parentessätta den förståelse jag gått in i forskningsprocessen med. Trots medvetenhet om denna förståelse, och trots en strävan att oförutfattat analysera och tolka resultaten, genomsyras analysen ändå av min förståelse och avgör vad jag ”ser eller inte ser” i det empiriska materialet. Inom hermeneutiken framhålls att man som forskare inte kan lämna förståelsen åt sidan. Däremot kan förståelsen fungera som stöd vid tolkning av det empiriska materialet.

## *Jennys berättelse*

”Min storasyster arbetade som operasångerska och jag blev tidigt intresserad av den värld hon arbetade i. Jag fick följa med bakom scenen och hälsa på alla som arbetade där och sminklogen var det som lockade mest. Jag minns doften, lamporna, alla färger och de fascinerande perukerna. En gång när jag var nio år fick jag locka en annan sångerskas hår – det var helt fantastiskt! Jag gjorde förmodligen bara någon slinga, men det beröm jag fick då kändes som en varm boll i bröstet. När jag gick i åttan 1987 fick jag hjälp av min syster till en tvåveckorspraktik på Norrlandsoperan. En ung lärling på maskavdelningen tog hand om mig och det kändes tryggt. Men jag fick också göra andra saker. Tillsammans med scenteknikerna fick jag limma gräs med varmlimpistol. Jag brände mig som bara den på fingrarna men det gjorde inget för jag kände mig så viktig när jag fick utföra något ’riktigt’ jämsides med de andra scenteknikerna.

Jag gick livsmedelstekniska linjen på gymnasiet i Falun och när det var dags för praktik lyckades jag få komma till restaurang Nils Emils på Folkungagatan i Stockholm. Nervöst och spännande! Jargongen i köket som var som ett annat språk. Det var nytt och tufft, ibland hörde jag inte vad de sa och när jag fick fråga om var det oerhört pinsamt. En dag hade de fått in ett stort parti av rabarber. 'Jag kan göra rabarberpaj' sa jag. Pajen hamnade på menyn och den där känslan av bekräftelse återkom. Berömmet jag fick av personalen fick mig att känna att jag var som en av dem.

Som artonåring arbetade jag som scentekniker på en operaproduktion. En dag under en lunch frågade maskören om det fanns någon som visste någon som kunde assistera henne. Produktionen hade växt och hon skulle inte hinna med alla sminkningar och passningar bakom scen. Jag sa 'Jag kan' och blev hennes assistent. Hon litade på min förmåga och satte riktiga sminkningar i händerna på mig. Jag var såld, det här skulle jag göra. Jag skulle bli maskör! Under sex år var hon sedan min lärare och mentor. Hennes sätt att ta emot mig, fast hon hade så otroligt mycket att göra med sitt eget arbete som maskör, är något som inte går att betala tillbaka. Men jag gjorde på ett sätt det ändå, lite senare. Redan som lärling tog jag hand om praktikanter som kom till teatern och jag märkte att jag tyckte det var roligt att visa och berätta. När jag var tjugosju och hade varit färdig i ungefär tre år frågade en ung tjej om hon inte kunde få bli min elev. Det var ett enormt ansvar och kanske var jag för ung tänker jag ibland. Jag tror att det som ändå hjälpte mig att göra en bra utbildning för henne var att jag själv hade min lärlingstid i så färskt minne. Detta blev mitt sätt att betala tillbaka min egen lärlingstid och min elev är idag en välrespekterad maskör och perukmakare.

Senare har jag haft åtskilliga praktikanter. När jag nu tänker på hur jag gjort så har den röda tråden varit att ge av min tid, ge av mig själv och att känna in den nivå som eleverna själva befunnit sig på. Jag är nog väldigt nyfiken av mig och har alltid ställt mycket 'runt i kring'-frågor till mina praktikanter. Är detta en storstads- eller småstadsmänniska? Har man syskon och vilken plats i syskonskaran har man i så fall? Lite oväntade frågor kan göra att man snabbare kommer personen lite mer in på livet än om man bara sätter igång och visar ett moment 'här är en locktång och så här gör du'. Jag upplever att det har påskyndat processen för praktikanten att känna sig sedd och bekräftad och då kommer man till den fruktsamma handledningen som jag ser det. Ingen ska behöva vändas över om handledaren accepterat en. Ett annat sätt att lära känna och skapa relation har varit att fråga om de tecknar, målar eller om de brukar sminka och göra frisyren på sina vänner. Det ger en viktig signal om att de redan 'använder' sina händer. Om jag får se en teckning eller ett fotografi på något de gjort så kan jag direkt avgöra vilken nivå jag kan introducera en uppgift på. Jag vill undvika att eleven känner sig uppgiven vilket kan hända om det blir för svårt och tvärtom om det inte blir en utmaning. Om jag visar ett ärligt intresse för min praktikant så tror jag att personen vågar mer. Jag tror att det är viktigt att bli tillfrågad om sina drömmar och bli tagen på allvar när man är ung."

### *Katharinas berättelse*

”Min pappa var tillsynslärare när jag var i förskoleåldern på sextioalet. Det fanns ingen större lycka än att få följa med till hans klassrum före terminsstarten och vara hans hjälpreda. Innan alla skolbarnen startade skulle de få sina nya skrivhäften, suddgummin, blyertspennor och de nya läroböckerna, som doftade alldeles speciellt, utlagda på bänklacken. Till vänster skulle allt skrivmaterial ligga, till höger böckerna i fina staplar. Belöningen efter jobbet var att få skriva med kritorna på den gröna tavlan. Min pappa var också nämndeman och tyckte att jag skulle läsa juridik. Så jag hamnade på domsagan när det var dags för pryö – praktisk yrkeslivsorientering. I två veckor hösten 1973 lyssnade jag på rättegångar, såg på borgerliga vigslar, kontrollräknade bouppteckningar och sorterade papper i olika akter. I personalrummet blev jag första dagen erbjuden att beställa morgonfralla till fikarasten – precis som om jag hörde till. När häradshövdingen meddelade att kung Gustav VI Adolf hade avlidit och med allvarlig min påbjöd dämpad klädsel gällde det också mig – jag var inräknad. Jag gick hem varje dag och kände att jag lärt mig något nytt.

I gymnasiet gick jag en treårig teoretisk linje men när jag hösten 1977 började på min sjukgymnastutbildning var det dags för nya praktikperioder. Allra först skulle jag praktisera fem veckor på en långvårdsklinik som sjukvårdsbiträde. I väntan på handledaren den där första morgonen kom tvivlet. Morgonrapporten pågick, patienterna ropade från sina rum, ringsignalerna tycktes lämna alla oberörda. Jag tänkte att detta kaos skulle bli svårt att stå ut med. En kärv kvinna meddelade att hon var vår handledare och tilldelade mig och min studiekamrat en firsal med damer som därmed var vårt ansvar. Hade vi frågor kunde vi höra av oss annars var det bara att hugga i. Jag tvättade och bäddade och matade och städade och tänkte att det väl skulle bli bättre när jag fick praktisera i min yrkesroll som sjukgymnast. Min första placering var på en kirurgklinik och uppgiften var att få upp en nyopererad patient på sängkanten. Min handledare stod vid fotändan av sängen med sitt anteckningsblock i högsta hugg och antecknade flitigt samtidigt som hon skakade på huvudet åt patientens fru när jag råkade hamna på fel sida av sängen. Jag minns att jag tänkte när svetten rann ner efter ryggen att så skall jag minsann aldrig bete mig om jag själv får elever.

Men jag mötte också goda handledare som ingöt hopp i mig och som fick mig att tro att jag skulle kunna bli sjukgymnast. De visade på olika sätt att de litade på mig och min förmåga och det fick mig att utvecklas. Det avspeglade sig i allt från hur jag själv fick ta ansvar i mötet med patienten till att undersöka, läsa in mig på och föreslå behandlingar men det betydde också mycket att de var lite personliga. När jag själv fick sjukgymnastelever under min tid som habiliteringsgymnast mindes jag i början mycket av hur det kändes att vara granskad och hur det kunde bli nästan på ett kontraproduktivt sätt. Det var lätt att bli förminskad och jag avskydde känslan av att inte förstå och att inte våga fråga. Så ville jag absolut inte att mina elever skulle känna sig. Mina goda förebilder fanns ju också och allt detta påverkade mig helt klart i mitt sätt att möta och

arbete med eleverna. Jag diskuterade mål och upplägg för att de skulle kunna påverka och känna sig delaktiga och jag frågade vad de var intresserade av, inte bara kopplat till studierna. Jag försökte skapa balans mellan krav och förmåga men framför allt strävade jag efter att hålla dialogen levande. Att kunna prata med varandra är ibland svårt och ibland lätt men det är absolut avgörande enligt mitt sätt att se. Det första fröet till att slå in på yrkesläraryrket såddes nog i handledarrollen även om det dröjde innan den drömmen växte till sig.”

Att arbeta med människor kräver alltmer – oavsett om det är i ett serviceyrke eller i ett omvårdnadsyrke man verkar. Komplexiteten i den problematik vi möter och de förväntningar som ställs på oss ökar. Detta i sin tur ökar behovet av kreativitet och handlingskraft hos respektive yrkesutövare. Ett sätt att möta dessa utmaningar och förbereda för yrkesutövningen är att låta de studerande gå ut i praktik, att lära ute på arbetsplatserna. Dessa perioder av s.k. arbetsplatsförlagt lärande (APL) är betydelsefulla ur många perspektiv. I diskussioner med kollegor, handledare, företrädare för arbetslivet, eleverna själva och varandra stöter vi på frågor om hur vi på bästa sätt ska kunna rusta våra studerande för arbetslivet. På kort sikt kan det vara en fråga om hur vi på skolan organiserar arbetet kring och innehållet i APL-perioderna i förhållande till Skolverkets ämneskrav och Skolinspektionens granskningsrapport gällande arbetsplatsförlagt lärande. På lång sikt är det sannolikt en fråga om hur innehållet i utbildningen matchar arbetslivets verkliga krav. Vår känsla är att förväntningarna hos eleverna på vad man ska få göra när man kommer ut i praktik ibland krockar med arbetslivets vardag och att det inte alltid finns en medvetenhet hos dem om vad som krävs när man är på en arbetsplats. Arbetslivet i sin tur förväntar sig att skolan ska ha förberett eleverna på vad som gäller i yrkeslivet och hur man beter sig när man kommer ut.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning av den arbetsplatsförlagda utbildningen i praktiken resulterade i rapport 2011:2. Enligt denna rapport går hälften av alla gymnasieelever idag på ett yrkesförberedande program vilka kännetecknas av att programmålen förbereder för arbetslivet. Rapportens visar dock att Skolinspektionen funnit betydande brister i denna samverkan. Endast en femtedel av de tillfrågade skolorna klarar av att ge APU, arbetsplatsförlagd utbildning, (APL – arbetsplatsförlagt lärande fr.o.m. Gy 11) med den kvalitet som krävs. För att kunna förbättra samverkan framgår att läraren har en nyckelroll och det är i arbetet med APU som mycket av samverkan sker. Rektor som huvudman bör också ta ett mer aktivt ansvar för samverkansarbetet.

Då vi konstaterat att vi båda har ett starkt intresse för att delta i ett sådant förändrings- och förbättringsarbete tänkte vi börja där vi står. Genom att samtala före och efter APL-perioden vill vi fånga våra studerandes förväntningar och upplevelser. Vi hoppas på detta sätt kunna bidra till att de är mer förberedda när de går ut i sin praktik men också



att de synliggör sin egen lärandeprocess under APL-perioden. Samtalens innehåll kan också bilda en utgångspunkt för diskussioner kring hur vi organiserar elevernas APL-perioder på bästa sätt på våra respektive arbetsplatser.

Säljö (2000) menar att de kommunikativa processerna är helt centrala i ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling. Han säger att vi genom språket har en möjlighet att lagra kunskaper, insikter och förståelse och att också kunna dela erfarenheter med varandra. Det kommunikativa samspel som uppstår i samtalet ger de inblandade möjlighet att bli medvetna om hur andra tänker om vad som är intressant och värdefullt. Det vill vi använda oss av för att öka delaktigheten i kunskaper och färdigheter som gäller det arbetsplatsförlagda lärandet.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Som framgått av föregående avsnitt behövs mer samverkan mellan skola och arbetsliv för att kvaliteten på det arbetsplatsförlagda lärandet ska öka. Två elevgrupper på yrkesförberedande gymnasieutbildningar, en i ungdomsgymnasiet och en på vuxenutbildningen, får möjlighet att delta i reflekterande samtal före och efter sin APL-period. Det övergripande syftet med vårt arbete är att få ett lokalt diskussionsunderlag till våra respektive arbetsplatser gällande vad som kan vara viktiga faktorer att ta hänsyn till i ett förändringsarbete kopplat till praktikperiodernas genomförande. Syftet är också att ur ett elevperspektiv undersöka förväntningar på och upplevelser av arbetsplatsförlagt lärande (APL).

### Frågeställningar

- Vilka förväntningar har eleverna inför APL-perioden?
- Hur ser upplevelserna av det arbetsplatsförlagda lärandet ut?
- Vilka faktorer är viktiga ur våra elevgruppers perspektiv när det gäller att planera för och genomföra det arbetsplatsförlagda lärandet?

## 2. Tolkningsram

I detta avsnitt följer en genomgång av de teoretiska utgångspunkter som varit betydelsefulla för vårt sätt att tänka kring och genomföra vårt examensarbete. Dels handlar det om att förklara den problematik vi stött på i skolvardagen och dels handlar det om att redovisa underlaget för hur vi arbetat med våra samtalsgrupper. Vi inleder med att beskriva det arbetsplatsförlagda lärandet med stöd av Skolverkets styrdokument och fortsätter med att redogöra för begreppet entreprenöriellt förhållningssätt. Vi övergår sedan till hur yrkesutbildning och lärande ser ut i förhållande till arbetslivet. Därefter belyser vi det reflekterande samtalet för att till sist också beskriva begreppet reflektion samt koppla detta till lärande.

### 2.1 APL – Arbetsplatsförlagt lärande

Skolverket (2011, s.18) skriver i läroplanen för gymnasieskolan om examensmålen för yrkesprogrammen att

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. Det arbetsplatsförlagda lärandet kan också ge inblick i företagandets villkor.

Det handlar alltså om att bidra till att utveckla kunskaper, identitet, kultur och gemenskap knutna till det specifika yrket och att ge inblick i hur det är att driva eget företag inom området. De teoretiska studierna som bedrivits på skolan och de metodövningar som genomförts ska få prövas i ”verkligheten” – i skarpt läge. Mötet med arbetslivets villkor innehåller en mängd av upplevelser, både positiva och negativa. Det kan öka eller minska den enskilda elevens motivation, men det ger en verklighetsförankring som är betydelsefull.

Skolverket (2011, s.13) skriver vidare i de övergripande målen och riktlinjerna för gymnasieskolan att

Gymnasieskolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna, arbetslivet, universiteten och högskolorna samt med samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna ska få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av kurser inom utbildningen och för vidare studier eller yrkesverksamhet. Det är särskilt viktigt att skolan samarbetar med arbetslivet om yrkesutbildningen.

Denna samverkan, som beskrivs vara av stor betydelse, är nödvändig för att ge eleven en utbildning av hög kvalitet samt att ge förutsättningar för eleven att göra välgrundade val gällande vidare studier eller framtida yrkesliv. Går man sedan vidare och läser ämnesplaner i de olika yrkesprogrammen så exemplifieras det arbetsplatsförlagda lärandet mer konkret i respektive ämnes syfte och kunskapskrav. När det gäller att bedöma den enskilde elevens kunskaper omsatta i praktik så framstår handledaren ute på APL-platsen som en nyckelperson för ansvarig lärare att samverka med.

Skolverket (2011, s.22-ff) skriver i sina övergripande kommentarer till gymnasieskolan att ”Yrkesprogrammen utgör en grund för yrkesverksamhet och fortsatt yrkesutbildning. De leder till att eleverna blir anställningsbara och kan ge eleverna förutsättningar för eget företagande.” och fortsätter vidare genom att skriva att ” Det handlar också om att eleven ska förstå yrkeskulturen och bli en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats för att utveckla en yrkesidentitet.”. Detta är stora och viktiga mål. Det arbetsplatsförlagda lärandet är en del i arbetet att nå dessa mål.

## **2.2 Entreprenöriellt förhållningssätt**

Vi möter en rad frågor när vi diskuterar hur vi från skolans sida ska kunna förbereda eleverna inför arbetslivet. Att vi behöver rusta dem står klart – men hur? Reaktionerna från arbetsplatser som tar emot elever visar att handlingsberedskap och initiativförmåga verkar sjunka bland de studerande. För att möta detta problem kan vi se exempel på hur talet om ett entreprenöriellt förhållningssätt tycks vara lösningen. Detta begrepp syns i nationella styrdokument gällande pedagogiken från förskola till vuxenutbildning. Näringsdepartementet (2010, s.2) gav via ett regeringsbeslut Skolverket i uppdrag att verka för ett ökat entreprenörskap i vård- och omsorgsutbildningar. Detta ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. I beslutet kan man läsa att ”Grunden för att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt läggs tidigt genom att stimulera ungas förmåga att fatta beslut”. Det entreprenöriella inslaget handlar alltså inte bara om att starta och driva företag. Den ideella föreningen Framtidsfrön beskriver på sin hemsida (2012, startsidan) ett entreprenöriellt förhållningssätt som att ”bejaka och utveckla elevers inneboende nyfikenhet, initiativförmåga och självförtroende.”. Man kan fundera på om detta på något avgörande sätt skiljer sig från det gängse pedagogiska förhållningssättet i skolan. Tydligt är i alla fall att man också här väljer att lyfta fram ett generellt förhållningssätt gällande entreprenörskap snarare än att avgränsa det till kunskap om eget företagande.

## **2.2 Yrkesutbildning och lärande i arbetslivet**

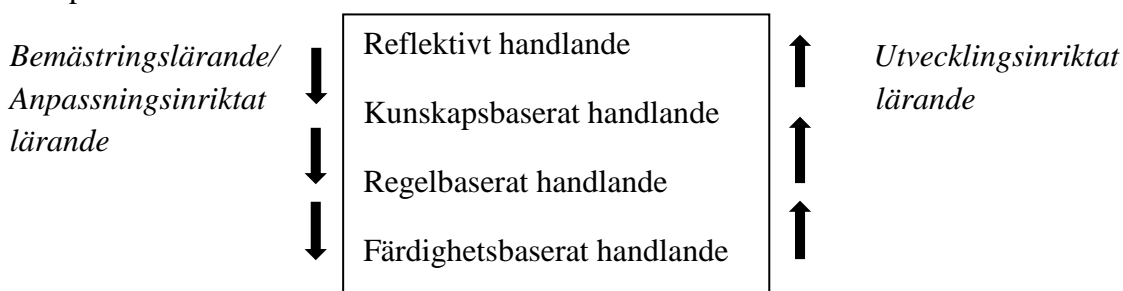
I en forskningsöversikt gjord av Utbult (2003, s.14) för LO i Sverige kan man läsa om arbete och lärande ur flera perspektiv. Många får möjlighet att beskriva kompetensbegreppet i relation till ett framtida arbetsliv. Den statliga kompetensutredningen åberopas där kompetens sägs vara ”förmågan att klara olika krav som ställs i en viss verksamhet”. Denna mycket generella beskrivning förtydligas då nyckeldimensionerna av kompetensbegreppet lyfts fram som

- förmågan att anpassa sig till omgivningens krav
- förmågan att handla i en oförutsedd situation

- viljan att utnyttja förmågan

De tre dimensionerna anpassning, handlingsberedskap och flexibilitet knyter an till både det entreprenöriella lärandet men också till våra tankar om vad som krävs när våra elever kommer ut på sina praktikperioder.

Ellström (2009) ställer frågan om hur yrkesutbildning bör utformas i gymnasieskolan för att kvalificera för yrkesutövning och yrkesutveckling men också förbereda för ett kvalificerat och kvalificerande lärande i arbets- och vardagsliv. Han pekar på flera faktorer som bör tas hänsyn till. För vår del blir det intressant att titta särskilt på en av dessa – integration mellan arbetsliv och skola. Här beskrivs en motsättning mellan arbetslivskultur och skolkultur inom många yrkesutbildningar. Han menar att arbetslivskulturen är inriktad mot specialisering och arbetsmarknadens behov medan skolkulturen mer betonar mer allmänna kunskaps- och färdighetsmål. Arbetslivets värld är inriktad på produktion medan skolan reproducerar. Dessa två så skilda lärandemiljöer – dominerade av produktionens respektive utbildningens logik – får honom att ställa frågan om hur yrkesutbildningarna ska kunna kvalificera eleverna inför ett kommande arbetsliv. Ellström (ibid.) beskriver fyra handlingsnivåer (se figur nedan) för att visa på omsättningen av teoretiska kunskaper i praktisk handling eller den motsatta rörelsen från praktik till teori.



Handlingsnivåer enl. Ellström (2009).

Det sker en rörelse från en reflektiv och en kunskapsbaserad handlingsnivå till en rutiniserad eller en färdighetsbaserad nivå. Detta bemästrings- eller anpassningsinriktade lärande är en viktig förutsättning för att bedriva en effektiv verksamhet och denna kunskapssyn framträder i arbetslivet. Det utvecklingsinriktade lärandet handlar om att röra sig i motsatt riktning från den färdighetsbaserade nivån till den reflekterande handlingsnivån. Här gäller det att främja en förmåga att kritiskt granska och ifrågasätta rutiner och arbetsvillkor. Ellström (ibid.) menar att den praktiska utmaningen i skolan består i att skapa förutsättningar för både ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande men att detta också behöver komma till uttryck i arbetslivet.

## 2.3 Reflekterande samtal

Att samtala eller föra ett samtal kan te sig olika beroende på till exempel deltagare, syfte och situation. Tillhammar (2008) säger att reflekterande samtal bygger på reflektionsprocessen där det individuella och de gemensamma perspektiven växlar under processens gång. Denna dynamik för processen framåt via en växelverkan mellan en i samtalet verbaliserad inre dialog som den enskilde deltagaren fört med sig själv och den gemensamma yttre dialogen mellan flera. Det systematiska tillvägagångssättet, att följa en modell, framhålls för att processen ska bli meningsskapande. Nilsson och Waldemarson (2007) skriver om det professionella samtalet och deras beskrivning påminner om det reflekterande samtalets process. De framhåller målsättningen som viktig. Denna målsättning behöver inte vara komplicerad – det kan helt enkelt gå ut på att den andre ska få en chans att formulera synpunkter och farhågor kring sin situation och tillsammans med någon kunna hitta strategier för att hantera ett problem. Målet är inte alltid att få till en lösning av problemet utan snarare att ge personen en möjlighet att prata om problemet och dess konsekvenser. Detta leder i bästa fall till att personen själv blir uppmärksam på en lösning istället för att få välmentat råd.

Säljö (2000) visar på dialogens möjlighet till lärande och säger att det är i interaktion mellan människor som individen blir delaktig i kunskap och färdigheter. Han menar också att samtalet historiskt sett har varit av stor betydelse när det gäller att utveckla och föra vidare fysiska och teoretiska färdigheter till kommande generationer. Ahlefeldt Nisser (2011) skriver i sin artikel om kunskapande samtal att de bör ses som en gemensam konstruktion av kunskap. Processen framhålls före själva innehållet i samtalet. I det kunskapande samtalet har samtalsledaren en viktig roll när det gäller att förstå det den andre förstår, att verka för att allas röster blir hörda och att möjliggöra argumentation under demokratiska former. Hon framhåller att det i förväg inte kan garanteras att ett samtal blir kunskapande, trots intentionen att alla deltagare skall ges möjlighet att komma till tals. Ett kunskapande samtal är inte terapeutiskt. Det är inte en enskild individs självuppfattning som ska utforskas. Däremot ska deltagarnas egna erfarenheter ges möjlighet att omprövas. Det grundläggande förhållningssättet bygger på ömsesidighet och respekt för varandras erfarenheter samt att alla människor är kompetenta. Ahlefeldt Nisser (ibid.) hävdar att det via kunskapande samtal i skolan sätts fokus på kunskapande processer. Detta skapar möjlighet för lärande istället för att enbart se elever som problembärare. Just detta fokus på kunskapande och lärande för de inblandade parterna bär vi med oss som en viktig förutsättning för våra egna gruppsamtal. På många sätt påminner reflekterande, professionella och kunskapande samtal om varandra. Processen i sig är viktig. Reflektion kan ske på egen hand – självreflektion – men Tillhammar (2008) säger att det inte är alldeles lätt att ifrågasätta den egna observationen eller att våga inse att saker och ting förhåller sig på ett helt annat sätt. Fördelen att göra det tillsammans med andra beskrivs vidga perspektivet och skapa alternativa bilder som bidrar till ökad förståelse och ny kunskap.

Allt tydligare växer samtals- eller vägledarens roll fram i det professionella samtalet. Hägg och Kuoppa (2009) säger att vägledarens uppgift är att underlätta processen att reflektera kring en situation i mening att hjälpa den andre till att själv hantera problemet. Denna hantering sker med hjälp av att i ett reflekterande samtal få syn på sin egen förmåga och sedan ha möjlighet att använda den. Författarna refererar till begreppet ”empowerment” och väljer att översätta det med ordet ”bemyndiga”. Starrin (1997, s.13) å sin sida beskriver det på svenska svårfångade begreppet empowerment så här:

Med andra ord refererar empowerment både till den subjektiva erfarenheten och till den objektiva verkligheten, både till människans inre och till yttre förhållanden, både till insikt och utsikt, både till känsla och kunskap. Empowerment är således både en process och ett mål. Empowerment innehåller därför – som jag ser det – några centrala komponenter nämligen makt, kontroll, självförtroende och stolthet.

Ett reflekterande samtal i syfte att få syn på sin egen förmåga kan sålunda kopplas till begreppet empowerment i dess processbetydelse. Komponenterna makt, kontroll, självförtroende och stolthet sägs vara centrala för känslan av empowerment. Frågan är då hur vi på olika sätt kan bidra till att öka känslan av bemyndigande och att ha makt över sitt arbetsplatsförelagda lärande.

## **2.4 Reflektion för lärande**

Det reflekterande samtalet som beskrivs ovan refererar till den process som består av att formulera synpunkter och farhågor kring en problematisk situation och av att gemensamt formulera en strategi för att hantera denna. Centrala faktorer är dialogen och den systematik som på olika sätt präglar processen. Samtalsledarens roll lyfts fram ur olika aspekter. En viktig faktor för att fördjupa samtalet tycks reflektionen vara. Att reflektion och lärande hänger samman skriver t.ex. Lauvås och Handal (2001). De menar att ett arbetssätt som syftar till lärande och förändring behöver innehålla någon form av reflektionsfas. I yrkesmässig handledning är det grunden för hela processen. Denna typ av tillbakablickande på och kritisk granskning av den egna arbetsinsatsen för hela gruppen framåt i ett gemensamt lärande för att vinna nya insikter och kunna förbättra kommande praxis. Nedan väljer vi att lyfta fram reflektionen som begrepp och verktyg för att ytterligare tydliggöra dess roll i det reflekterande samtalet.

Tillhammar (2008) beskriver reflektion som att byta perspektiv, att ifrågasätta sina egna observationer och våga sig på att inta en annan hållning än den man är van vid. Han beskriver också det svåra i att reflektera på egen hand. Det gemensamma reflekterandet vidgar perspektivet vilket bidrar till ökad förståelse och ny kunskap. För att fånga själva processen beskriver Tillhammar (ibid.) den växelverkan som sker mellan den ensamma,

inre dialogen och den yttre gemensamma reflektionen i gruppen. Att föra en inre dialog syftar till att få fatt i den tysta kunskap man bär – det som lagrats i minnet genom tidigare erfarenheter. Den tysta kunskapen behöver sorteras och struktureras i en dialog med andra för att kunna användas till att utveckla det egna professionella utövandet. Det gemensamma reflekterandet behöver också grunda för omprövning och nytänkande.

Processen framhålls som en viktig utgångspunkt för att diskutera begreppet reflektion. När vi fördjupar oss i litteraturen så är det just detta som framstår som kärnan. En systematiserad tankeprocess i syfte att bättre förstå och lära mer av sina erfarenheter, eftertanke i syfte att utveckla sin professionalitet. Det är intressant att reflektion och professionalitet kopplas samman på ett så tydligt sätt. Både Ekelund (2007) och Tillhammar (2008) lyfter fram de dubbla perspektiven på behov av reflektion för lärande. De säger att lärares egen professionaliseringsprocess gynnas av systematisk reflektion likväl som elevernas kunskapsinhämtning. Att upprepa till synes enkla frågor: Vad hände? Varför blev det så här? Hur kan jag göra annorlunda? är i sin enkelhet ett kraftfullt sätt att processa mot ett mål, nämligen att göra bättre nästa gång.

## **2.5 Tidigare forskning**

Vi har hämtat material till detta avsnitt ur en doktorsavhandling av Herrman (1998) som belyser en yrkesförberedande utbildning på gymnasial nivå och där det ingår beskrivningar av elevers praktikupplevelser. Vi har även använt oss av en norsk forskningsstudie i yrkespedagogik av Ekelund (2007) som beskriver praktikperiodernas betydelse under en gymnasieutbildning inom vård och omsorg. Vi har också läst två uppsatser skrivna som examensarbeten på grundläggande nivå i pedagogik. Den ena behandlar elevers upplevelser av lärande under arbetsplatsförlagd utbildning (Pyrrö Carlsson & Suup, 2009) och den andra samverkan mellan skola och arbetsmarknad gällande arbetsplatsförlagt lärande (Hellström & Stiuca, 2012).

### **2.5.1 Om att uppleva vårdens praktik**

I ett avsnitt i sin doktorsavhandling om omvårdnadselevers beskrivning av sin yrkesförberedande utbildning skriver Herrman (1998) om att uppleva vårdens praktik. Hon följde både ungdoms- och vuxenelever inom gymnasial omvårdnadsutbildning genom deras praktikperioder under hela deras utbildningsperiod. Genom enskilda intervjuer, observationer, enkäter och dagböcker samlades en stor mängd material in. Avsnittet som berör upplevelserna av vårdens praktik grundar sig mest på enskilda intervjuer.

Herrman (ibid.) beskriver tre huvudområden som kommit i dagen under dessa samtal. Först handlar det om *praktikantens villkor*. Flera elever beskriver hur perspektivet på det tilltänkta yrket förändrades i mötet med praktiken. Förväntningarna på att lära sig arbetsmetoder och att integrera baskunskaper och yrkesprinciper i syfte att påbörja utvecklingen mot en yrkesidentitet uppfylldes inte. Snarare upplevde de sig som ett slags extraresurser som inte alltid fick gå bredvid en handledare utan snarare användes för relativt okvalificerade arbetsuppgifter. Detta krävde knappast de teorier och modeller för ett speciellt förhållningssätt som man behandlat i skolan. Andra elever kunde peka på hur nya möten med praktiker berikade tillvaron med nya kunskaper och insikter. Detta trots att de i många fall hade flera års erfarenhet av arbete inom vård och omsorg. Synen på gamla självklarheter kunde på olika sätt förändras och nyheter som upplevdes som relevanta kunde integreras i erfarenheterna. När det gällde elever som saknade vana från verksamhetsområdet kunde mötet med vårdpraktiken bli närmast chockartat – något helt annat än klassrummets trygghet. Föreställningar om den goda vården med vårdtagaren i centrum grusades och beskrivningar av inlevelseförmåga som försvunnit både hos personal och hos dem själva förekom. Rädsla och tillkortakommanden var ett annat tema som beskrevs hänga ihop med både uttalade och outtalade krav från handledare och personal ute på praktikplatserna. Rädslan hängde ibland ihop med det som Herrman (ibid.) beskriver som det oönskade och äckliga – att möta det orena och smutsiga. Något som ändå upplevdes som positivt var känslan av att vara nyttig och behövd. Praktikanten var ett tillskott i verksamheten – de som ibland möjliggjorde guldkant på tillvaron för vårdtagarna. Många av ungdomseleverna såg tillbaka på praktiktiden som en källa till mognad och personlig utveckling och inte minst som ett sätt att bli mer studiemotiverade. Att bli insläppt i en arbetsgemenskap gav en känsla av uppskattning och av att ens närvaro på jobbet gjorde skillnad. Parallellt med denna mognadsprocess skedde en identifiering med och tillägnan av yrkesrollen.

*Handledarens roll* visade sig ha stor betydelse för eleverna. Det handlade om handledaren som förebild gällande förhållningssätt och attityder etc. men också som den som i praktiken skulle visa hur man praktiskt skulle gå tillväga i olika moment. En annan aspekt handlade om handledarens inflytande på bedömningen – skulle eleverna bli godkända eller inte? Över tid förändrades också elevernas syn på handledarrollen i takt med ökad kunskap och erfarenhet. De kunde med distans se på sitt behov av trygghet i form av en mer auktoritär handledare i ett inledningsskede till att klara sina praktikuppgifter med en annan sorts stöd i de sista perioderna.

Det tredje området som Herrman (ibid.) berör handlar om *handlingstaktiker i praktiken*. Hon beskriver några skilda taktiker som eleverna använde sig av för att upprätthålla någon slags känsla av kontroll över olika situationer under sina praktikperioder. Det handlade till exempel om att utmana och ifrågasätta rådande kultur och peka på glappet mellan skolans värld och arbetslivets villkor. Det handlade också om att anpassa sig till spelreglerna och kollektivet i hopp om att bli godkänd och/eller att få möjlighet till



arbete. En tredje taktik kombinerade en viss grad av ifrågasättande med att ändå försöka ta för sig för att få en så innehållsrik praktikperiod som möjligt.

### **2.5.2 Betydelsen av praktik**

Ekelund (2007) bedrev under två års tid ett forsknings- och utvecklingsprojekt i ämnet yrkespedagogik på högskolan i Akershus. Syftet med projektet var att utarbeta utbildningsstrategier som kunde bidra till medvetandegörandet av elevers yrkesval inom vård- och omsorgssektorn samt till utveckling av nyckelkvalifikationer inom vård- och omsorgsyrken.

I en del av sitt projekt beskriver Ekelund (2007) hur just praktikperioder kan bidra till att utveckla de nyckelkvalifikationer som är centrala för vård- och omsorgsyrken. De nyckelkvalifikationer som avses är etisk medvetenhet, förmåga till empati och omsorg, samarbetsförmåga och kommunikationsförmåga. Ekelund (ibid.) konstaterar att nyckelkvalifikationerna inte utvecklas genom att läsa böcker. Däremot utvecklas de i en social gemenskap som ger möjlighet till övning i en verklig situation. Handledaren är en förebild och en viktig källa till identifikation. Vidare påpekar hon att eleverna ska utbildas till reflekterande yrkesutövare som speciellt har förmåga att reflektera över vilka personliga egenskaper och färdigheter som är viktiga i omsorgsyrket. De bör inte bara glida in i en arbetsplats rutiner utan att reflektera över sina egna handlingar. Det är dock inte självklart att eleverna innehar förmågan att analysera och reflektera kring sina upplevelser. Detta tar tid att lära sig. Ekelund (ibid.) lutar sig mot Boud och Schön som beskriver fyra färdigheter som studenter kan stärka och utveckla för att kunna behärska reflektion som arbetssätt. Först menar man att det är viktigt att förstå och känna sig själv och sina egna känslor och reaktioner för att kunna sätta sig in i andra människors situation. Man behöver också kunna beskriva en situation på ett så detaljerat sätt som möjligt – att sätta sina egna ord på sina upplevelser. Dessutom krävs en förmåga till kritisk granskning och vara i stånd till att utveckla andra alternativ och se andra möjligheter. Till sist krävs att eleven kan ta ställning till en värdering av ny kunskap, att utvärdera.

Ekelund (2007) beskriver vidare hur eleverna får reflektera i grupp som förberedelse inför och bearbetning av praktikperioderna. De får också skriva loggbok enskilt och möta sin mentor i utvecklingssamtal med anknytning till praktiken. Detta leder förutom en ökad medvetenhet om yrkesvalet och utveckling av nyckelkvalifikationer inom vård- och omsorgsyrken också till utveckling av social kompetens generellt.

Ekelund (2007) redogör vidare för hur viktigt det är att elever får arbeta med problem och utmaningar som de kommer att stå inför som yrkesutövare. Hon säger att det ligger en stark drivkraft i att lära, arbeta och reflektera med grund i faktiska utmaningar och

svårigheter man känt ”under huden” och som det är nödvändigt att lära något om och göra något med.

### **2.5.3 Elevers upplevelser av lärande under APU**

I Pyrrö Carlssons och Suups (2009) examensarbete har trettiofem elever på gymnasiet deltagit i en enkätundersökning och fem av dem har dessutom deltagit i en intervju om sina upplevelser av lärande under APU – arbetsplatsförlagd utbildning. Författarna säger i sitt resultat att majoriteten av eleverna var nöjda med sin APU och att deras förväntningar hade infriats. De som tyckte bäst om sin praktik hade upplevt att de hade bra kommunikation med sin handledare och att de hade haft varierade arbetsuppgifter vilket i sin tur motiverade för inläring. De flesta av eleverna tyckte att både samarbetsförmågan och förmåga till självständigt arbete hade utvecklats under APU-perioden och att de fått en ökad förståelse för teorin i skolan. Författarna framhåller elevers behov av aktiv handledning för sitt lärande under praktikperioderna och lyfter detta som en förutsättning för ökad trivsel och inläring med fördjupade kunskaper.

### **2.5.4 Samverkan mellan skola och arbetsmarknad i samband med APL**

Hellström och Stiuca (2012) har i sitt arbete intervjuat fyra yrkeslärare och handledare på fyra arbetsplatser i syfte att undersöka samarbetet mellan dem och undersöka vilka faktorer som kan bidra till att förbättra samarbetet och därigenom kunskapsutvecklingen för eleverna. När det gäller hur samarbetet ser ut så säger de tillfrågade att det visserligen fungerar men eftersöker också mer kontinuerlig samverkan mellan skolan och APL-platserna. Samtliga lärare efterlyser bättre samverkan och handledarna saknar kontinuitet i uppföljningar av de bedömningar som görs ute på praktikplatserna. Faktorer som kan bidra till att förbättra samarbetet sägs framför allt vara mer gemensam tid för lärare och handledare för att arbeta med rutiner kring bedömning och att dokumentation ska ske under och efter perioden. Man vill också se att både lärare och handledare är medvetna om målen med praktikperioderna. Det finns även önskemål om en förberedelse inför praktikperioderna genom att ta upp i undervisningen hur viktigt elevens beteende och förhållningssätt är ute på praktikplatserna.

### **3. Metod och genomförande**

I detta avsnitt redogör vi för hur vi gått tillväga när vi genomfört insamlandet av data till vårt examensarbete. Först ges en beskrivning av våra metodologiska utgångspunkter vilka vilar på den kvalitativt inriktade forskningen och den hermeneutiska spiralen.

Vi redogör så för hur vi arbetat tillsammans under examensarbetets gång och ger en framställning av hur vår datainsamling har skett. Därefter kommer en presentation av grupperna som deltagit samt hur urvalet till dessa skett. Så redovisas de fyra samtalstillfällena som vi genomförde och efter det följer ett avsnitt som behandlar bearbetningen och tolkningen av våra data. Sedan tar vi upp de etiska överväganden som gjorts där vi avslutar med att lyfta fram greppen trovärdighet och tillförlitlighet. Till sist följer en reflektion över metod och genomförande.

#### **3.1 Metodologiska utgångspunkter**

Allt utrednings- och forskningsarbete börjar med ett problem säger Patel och Davidson (2011). I vårt fall började arbetet som ett antal frågor kring det arbetsplatsförlagda lärandet i de yrkesförberedande gymnasieutbildningar som vi undervisar på till vardags. Det visade sig att vi båda kände frustration kring genomförandet av praktikperioderna på olika sätt. Det fanns en gemensam vilja att genomföra förändringar av arbetet kring APL-perioderna. Vi behövde veta mer om elevernas förväntningar och också om deras upplevelser för att kunna planera för förändringar. I våra metodologiska utgångspunkter väljer vi att nedan lyfta fram den hermeneutiska forskningsansatsen och kvalitativt inriktad forskning, vilket vi förtydligar och kopplar till vår process i de två kommande avsnitten.

##### **3.1.1 Hermeneutisk forskningsansats**

Redan i introduktionen valde vi att nämna den hermeneutiska forskningsansatsen eftersom vi inleder vårt arbete med våra egna berättelser. Thurén (2007) skriver att det inte alltid är tillräckligt att använda förnuftet för att förstå en människa. Att förstå och inte bara begripa med vårt intellekt kräver ett empatiskt perspektiv. Inkännandet är ytterligare en källa till kunskap enligt hermeneutiken. Det kompletterar de andra sinnena och analysen och hjälper oss att tolka. Här ser vi tydliga paralleller med Patel och Davidson (2011) som säger att den hermeneutiske forskaren använder sin egen förförståelse i relation till forskningsobjektet. De beskriver förförståelsen som en tillgång när det gäller att förstå objektet. Det ger också en mer fullständig förståelse eftersom hermeneutikern strävar efter en helhetssyn som är mer än summan av de ingående delarna. Sundqvist (2012) beskriver också den egna förförståelsen som en

tillgång i forskningsarbetet och visar på hur pendlingen mellan helhet och delar kastar ljus över varandra i ett slags ömsesidigt beroende. Hon säger vidare att denna pendling är central inom hermeneutiken då den beskriver vad som händer i en forskningsprocess där ny information tillförs, ger upphov till omtolkning och för arbetet framåt. Cirkeln har tidigare symboliserat denna process av hur ny information förändrar förförståelsen och att detta fördjupar tolkningen men med tiden har denna bild bytts ut till en spiral. Kanske fångar den öppna spiralen bättre den hermeneutiska processen än den slutna och statiska cirkeln. I inledningen till vårt arbete har vi gett uttryck för våra egna erfarenheter både av att vara praktikant men också av att handleda praktikanter. Dessa berättelser är, menar vi, tydliga exempel på det empatiska perspektiv som Thurén (ibid.) beskriver ovan. Vi har våra egna upplevelser av hur det känns att vara både praktikant och handledare, med allt vad det innebär. Vi insåg tidigt att detta skulle kunna vara en tillgång på det sätt som både Sundqvist (ibid.) Patel och Davidson (ibid.) beskriver. Genom att skriva ner och samtala kring dessa erfarenheter blev de användbara för oss i vårt arbete. Att lyfta fram förförståelsen i ljuset hoppades vi också skulle medverka till att den inte skulle lägga krokben för oss senare i vårt tolkningsarbete. När Sundqvist (ibid.) beskriver den hermeneutiska spiralen ger det oss också en bild av hur vår egen arbetsprocess med alla dess delar över tid kan leda oss mot helhet.

### **3.1.2 Kvalitativt inriktad forskning**

Patel och Davidson (2011) skriver att man i kvalitativt inriktad forskning fokuserar på att samla in ”mjuka” data, t.ex. i form av intervjuer. I vårt fall är den ”mjukdata” vi samlat in bestående av fyra c:a 1,5 timmas reflekterande samtal med våra respektive elevgrupper. Våra analysmetoder är verbala då vi vill tolka och förstå våra elevers upplevelser av sina APL-perioder.

Genom att ställa öppna frågor med relativt låg grad av strukturering ges de studerande stort svarsutrymme under våra reflekterande samtal. Vår utgångspunkt är att ge de studerande stor frihet att själva utforma samtalsprocessen eftersom vi tillsammans med dem förutsättningslöst vill utforska deras förväntningar inför sitt arbetsplatsförlagda lärande. Men med utgångspunkt i mycket av det vi läst om reflektionens kraft har vi också en annan, underliggande agenda. Då det ges två tillfällen till reflekterande samtal – ett före och ett efter det arbetsplatsförlagda lärandet – tänkte vi oss att det andra tillfället skulle kunna ge många tillfällen till utbyte av erfarenheter från de olika praktikplatserna. Här har vi för avsikt att försöka fånga in elevernas upplevelser och låta dem göra denna jämförelse samt reflektera över detta. Ellström (2009) skriver till exempel att erfarenhetslärande måste stödjas och säger att ett sätt att göra detta är att skapa tillfällen till utbyte och reflektion. Han säger också att reflektion är en viktig faktor för kvalificerat lärande. Att ges tillfälle till att distansera sig och att kritiskt granska sitt arbete/sin praktik ger grund för lärande.

Vi beslöt att följa en struktur formad av Hägg och Kuoppa (2007) byggd på Egans modell kallad "The Skilled Helper". Hägg och Kuoppa (ibid.) beskriver sin modell utifrån tre faser; klargöra situation, vidga perspektiv och sätta upp mål samt till sist göra handlingsplan och ge stöd för genomförande. Vår roll som lärare, och i detta fall samtalsledare, är alltså att sätta igång samtalet, följsamt leda till tal om förväntningar, ge möjlighet till att se andras perspektiv och till sist kunna skapa en handlingsplan; en form av förberedelse inför det praktiska arbetet och de möten våra elever står inför.

Patel och Davidson (2011) diskuterar graden av svarsutrymme i relation till förutsägbarheten i svaren. De kopplar också strukturingsgraden till grad av standardisering och framhåller att låg grad i båda fallen leder fram till en kvalitativ analys av resultatet. Det stämmer väl överens med vår ambition att ge eleverna stort utrymme. Samtalsinnehållet är till viss del förutsägbart men elevernas i stunden valda fokus och frågor ska styra. Som undersökare är vår roll att vara utforskande och inte styrande. Vi vill uppmuntra detta förhållningssätt. Både hos oss själva och hos eleverna. Vår strävan är att skapa ett tillfälle där eleverna skulle känna sig som medskapare i samtalet. Patel och Davidson (ibid.) framhåller också vikten av att underlätta samtalet genom att använda gester, kroppspråk och ett språkbruk som deltagarna kan relatera till. Vi har som lärare mött dessa elever i klassrumsundervisning och även om det inte är samma sak som att sitta i ett samtal så känner vi oss båda trygga med att kunna skapa en förtroendefull situation för samtalen.

Patel och Davidson (2011) skriver om arbetssätt vid kvalitativ bearbetning. De säger att det är praktiskt att göra löpande analyser av materialet som samlas in. De säger också att man med fördel kan föra dagbok under arbetets gång där egna tankar och reflektioner fångas upp. Vi uppfattar den kvalitativa bearbetningen som mer dynamisk på detta sätt och har valt att fånga vår egen reflekterande process under arbetets gång genom att föra loggbok över våra arbetsmöten och de tankar som dykt upp mellan våra träffar. Det innebär att vi både fört en gemensam "samtalslogg" men att vi också gjort separata noteringar mellan träffarna. De gemensamma mötena har skett digitalt via Skype minst en gång per vecka. Vi har dessemellan använt mail och telefon. Vid ett tillfälle under hösten har vi träffats under ett par dagar för att i första hand bearbeta vårt inspelade material från samtalsgrupperna men också diskutera hur skrivandet av arbetet som helhet framskridit. Då vi redan från början visste att huvuddelen av vårt arbete skulle ske på distans försökte vi skapa en struktur för att få kontinuitet och drivkraft i arbetet genom att avsätta tid regelbundet. Mot slutet av arbetet hade vi tätare avstämningar för att slutföra resultat- och diskussionsavsnitten.

I loggboken som vi fört har vi försökt att fånga upp de tankar och frågor som väckts då vi diskuterat arbetets olika delar. Vår första digitala träff dominerades av förberedelser inför första mötet med vår handledare och handlade främst om att fånga in hur vi praktiskt skulle gå tillväga. Efter första handledarträffen fortsatte vår planering kring samtalstillfällena och våra diskussioner innehöll allt tydligare tankar om möjligt

samtalsinnehåll. På grund av tidsmässiga förändringar gällande praktikperiodernas placering trodde vi först att hela arbetets genomförande skulle äventyras. Så snart vi lyckades stuva om lite i arbetet med de olika avsnitten fick träffarna en mer tydlig prägel av *hur* vi skulle arbeta. Frågor av typen ”Vilken grad av struktur ska vi ha?” och ”Hur påverkar oss förförståelsen i det här fallet?” gjorde vår egen process mer reflekterande. Loggboken fångade också hur vår egen arbetsprocess växlade mellan entusiasm och förvirring och mellan att vara i ett flöde och att stå och stampa.

Trots våra täta nätträffar, där vi tyckte att vi lyckades upprätthålla känslan av gemensam process, så beslöt vi att ses i verkliga livet under två dagar i november. Framför allt kände vi ett behov av att diskutera det insamlade materialet från våra respektive första samtal med våra elevgrupper. Det som framstod tydligt var att vårt möte i verkliga livet, öga mot öga, var mer verkningsfullt. Förutom att vi slapp problem med bild- och/eller ljudöverföring via nätet, och att vår ickeverbala kommunikation plötsligt fanns i rummet, så hände också något annat. Vi lärde känna varandra på ett nytt sätt genom att diskutera också annat än vårt examensarbete, t.ex. hur vi upplever att vara yrkeslärare, vilka olika dilemman vi ställs inför i arbetsvardagen och hur våra värderingar ser ut som ligger till grund för hur vi agerar i yrkesrollen. Våra olika roller i vår egen arbetsprocess blev också mer framträdande under samtalen vilket gav en känsla av trygghet. Vår gemensamma plattform växte och detta i sin tur gav en känsla av att det blev lättare att komma framåt i arbetet – att formulera tankarna. Det fick oss att reflektera kring samtalets kraft och ställa oss frågor kring vad som är betydelsefullt för att förstå varandra och tänka ”friare”.

## **3.2 Datainsamling**

Vår datainsamling har skett från september till december 2012. Vi har var och en haft samtal i två elevgrupper vid två separata tillfällen, i oktober och i december. Vi har också läst in material i form av styrdokument för arbetsplatsförlagt lärande och litteratur som avhandlar kommunikation, reflektion, lärande och professionella samtal vilket vi redovisar i inledning och tolkningsram. Vi har sökt material för att kunna belysa tidigare forskning inom området genom bl.a. artikelsökning i databaser men också via andra källor, vilket redovisas under avsnitt 2.5.

### **3.2.1 Val och presentation av grupperna**

Redan under tiden vi gjorde våra respektive fördjupningsarbeten talade vi om hur vi skulle kunna använda oss av det faktum att vi båda arbetade på yrkesprogram och att vi intresserade oss för våra elevers APL-perioder. Under slutet av vårterminen 2012 började vi diskutera möjligheterna att i examensarbetet undersöka om man kan öka

handlingsberedskap och medvetenhet om den egna inläringen i samband med APL-perioder. Tanken var från början att titta på två elevgrupper, en från vuxenutbildningens omvårdnadsutbildning och en från ungdomsgymnasiets hantverksprogram med stylistinriktning. Ursprungligen tänkte vi söka frivilliga deltagare bland dem som stod inför sin sista praktikperiod och på så sätt också få en möjlighet att göra jämförelser mellan upplevelser av tidigare perioder och denna sista.

Organiseringen av praktikperioderna möjliggjorde till sist att ha reflekterande samtal med en grupp på respektive skola under höstterminen. Det föll sig så att vi båda kom att träffa elever som redan hade varit ute i APL men som nu stod inför sin andra resp. tredje APL-period. En av oss mötte vuxenstuderande på omvårdnadsutbildning dagtid som skulle ut på sin andra av tre praktikperioder. Den andra mötte elever på ungdomsgymnasiets hantverksprogram – inriktning stylist – vilka skulle ut på den näst sista av fem praktikperioder.

Vid två separata sonderande möten med de aktuella klasserna i slutet av september 2012 presenterade vi i korthet tanken med vårt examensarbete. Vi berättade också om *hur* och *varför* vi tänkt genomföra samtalen samt gav praktisk information som datum för samtalen, hur länge de skulle vara, var vi skulle ses etc. Efter detta frågade vi om det fanns några intresserade och bad dem så att anmäla sig med namn till oss. Fem elever på omvårdnadsutbildningen och fem elever på hantverksprogrammet, inriktning stylist, anmälde sitt intresse. Dessa fick då ytterligare information om vårt arbete och de fick veta att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i samtalen.

Elevgruppen från ungdomsgymnasiet består av fem unga kvinnor i årskurs tre på hantverksprogrammet – stylist, skönhet och hälsa. De har gjort praktik i årskurs ett och två och står nu inför sin näst sista praktikperiod. Eleverna uppmuntras i första hand att söka sina egna praktikplatser men får hjälp av skolan om de stöter på problem. Praktiken är utlagd i en sammanhängande period på tre veckor. Under praktiken får de besök av lärare vid ett tillfälle.

Elevgruppen från vuxenutbildningen består av fem kvinnor i åldrarna 21-43 år. De går sin andra av tre terminer och ska ut på sin andra av tre APL-perioder. Praktikperioden består av fyra veckor och de blir tilldelade en plats av en praktiksamordnare efter att de lämnat in önskemål i relation till tidigare arbetslivserfarenhet, praktikperioder och de valbara kurser som de läser. Eleverna får två praktikbesök under sin fyraveckorsperiod av sin s.k. ISA-lärare (den lärare som upprättar elevens individuella studieplan och om möjligt följer eleven under utbildningen).

### 3.2.2 Fyra gruppsamtal i samband med APL

Efter gemensamma förberedelser var det så dags för oss att träffa våra elevgrupper. Båda grupperna gavs möjlighet att delta i samtal före och efter sina praktikperioder. Detta skedde inom ramen för schemalagd skoltid. Vi träffade våra respektive grupper under ca en och en halv timmas tid då vi före APL samtalade med utgångspunkt från frågan om förväntningar inför och efteråt kring upplevelserna av praktikperioderna.

Det första samtalet hölls den 11 oktober 2012 och refereras i resultattexten till som *samtal 1*. Närvarande var förutom de fem eleverna samtalsledare Katharina Frisk. Samtalet varade i 1 timma och 20 minuter och spelades in med deltagarnas tillåtelse. Eleverna fick strax innan samtalet veta vilka platser de hade tilldelats. Tre av eleverna fick sina förstahandsval tillgodosedda medan de två andra fick andra placeringar. Deltagarna som citeras kallas elev 1:1, elev 1:2 etc. där första siffran markerar samtalet och den andra vilken specifik deltagare det handlar.

Det andra samtalet hölls den 12 oktober 2012 och refereras till i resultattexten som *samtal 2*. Närvarande var förutom de fyra eleverna samtalsledare Jenny Martinpelto Börnfelt. En av de tilltänkta deltagarna hade lämnat återbud men ville gärna delta vid det andra tillfället. Samtalet varade i 1 timma och 30 minuter och spelades in med deltagarnas tillåtelse. Ingen av dessa elever hade ännu en praktikplats klar. Deltagarna som citeras kallas elev 2:1, elev 2:2 etc. där första siffran markerar samtalet och den andra vilken specifik deltagare det handlar.

Det tredje samtalet hölls den 17 december. I detta samtal deltog samtalsledare Katharina Frisk och samma fem deltagare som i samtal 1 och refereras till i resultattexten som *samtal 3*. Detta samtal varade i 1 timma och 45 minuter och spelades in med deltagarnas tillåtelse. Deltagarna som citeras kallas elev 3:1, 3:2 etc. där första siffran markerar samtalet och den andra vilken specifik deltagare det handlar. Eleverna har samma benämning som i samtal 1, dvs. elev 1:1 är identisk med elev 3:1 och så vidare. Samtalet ägde rum första skoldagen efter praktikperioden.

Det fjärde samtalet hölls också den 17 december och refereras till i resultattexten som *samtal 4*. Samtalsledare var Jenny Martinpelto Börnfelt och deltagarna var denna gång fem till antalet då den elev som lämnat återbud första gången nu var närvarande. Samtalet varade i 1 timma och 10 minuter och spelades in med deltagarnas tillåtelse. Eleverna har samma benämning som i samtal 2, dvs. elev 2:1 är identisk med elev 4:1 och så vidare. Dessutom tillkommer i detta samtal den femte deltagaren som elev 4:5. Samtalet ägde rum en vecka efter praktikperioden.



### **3.3 Bearbetning och tolkning av data**

Efter våra första samtal med respektive elevgrupp gav vi varandra tillgång till det inspelade materialet och lyssnade således igenom både vårt eget och varandras samtalstillfälle. Att lyssna till det egna samtalet bekräftade och lyfte först och främst fram mycket av det vi mindes och det vi löpande antecknat under själva mötet med eleverna. Men de upprepade genomlyssningarna av det egna materialet blev som en slags framkallningsprocess där bilden alltmer tydligt framträdde ju fler lyssningar som gjordes. Efterhand framträdde vissa saker som inte varit så lätta att uppfatta från början.

Det var annorlunda att lyssna till den andres samtal. Där saknades miljön, ansiktena, kroppsspråket och kännedomen om eleverna – en stor del av förförståelsen. Det gjorde detta till en på ett sätt mer distanserad upplevelse. Men det lyfte också fram vissa saker med större tydlighet vilket visade sig när vi diskuterade gemensamt.

Efter att ha lyssnat på våra egna och varandras första samtalsomgång enligt ovan beslöt vi oss för att reflektera tillsammans under ett par dagar då vi sammanstrålade i Stockholm. Vi lyssnade, reflekterade och skrev parallellt för att skapa underlag för resultatskrivandet.

Den andra samtalsomgången genomfördes i samband med att eleverna återkom från sina praktikperioder. Vi gjorde på samma sätt denna gång med genomlyssning var för sig av det egna och den andres material. Sedan tolkade och analyserade vi materialet tillsammans med hjälp av täta nät-, mail- och telefonmöten. Produkten av detta arbete redovisar vi utförligt i vår resultatdel under 4.1, 4.2 och 4.3.

### **3.4 Etiska överväganden**

I starten på vårt arbete och inför genomförandet av våra reflekterande samtal följde vi de forskningsetiska principerna som tillämpas i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och som antagits av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990) vilka presenteras under 3.4.1.

#### **3.4.1 Forskningsetiska principer**

Informationskravet innebär att alla de som ingår i de grupper som deltagit i reflekterande samtal ska informeras om vårt examensarbets syfte. De studerande fick information vid ett inledande tillfälle om hur vi tänkte genomföra vår undersökning via samtal i samband med deras arbetsplatsförlagda lärande. Vid detta tillfälle fick de också möjlighet att visa sitt intresse för att delta genom att boka tid med endera av oss

samtalsledare. De som valde att delta fick vid samma tillfälle veta att de när som helst under samtalen hade rätt att avbryta sitt deltagande.

Samtyckeskravet innebär att de som deltar i undersökningen ska samtycka till deltagandet och informeras om att de när som helst under pågående undersökning kan avbryta sin medverkan. Våra studerande var samtliga utom en myndiga vid tiden för undersökningsstarten. Den som ännu inte fyllt 18 år gjorde det sex dagar efter första samtalet. Inför det första samtalet kontaktades därför rektor för att rådfrågas om det var nödvändigt att informera vårdnadshavare vilket hon inte ansåg. Vi ansåg inte heller att våra samtal skulle vara av etiskt känslig natur. Denna bedömning kvarstår efter genomförandet av själva samtalen.

Konfidentialitetskravet innebär att de personer som ingår i en undersökning ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. I vår undersökning anonymiserades samtliga gruppdeltagare på ett sådant sätt att ingen i efterhand skulle kunna identifiera vilka elever som deltagit. Inga personuppgifter har antecknats eller lagrats.

Nyttjandekravet innebär att uppgifter som är insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål och inte utnyttjas i kommersiella syften. Då ingen direkt insamling av uppgifter knutna till enskilda och identifierbara människor skett är risken låg att materialet skulle kunna användas i andra syften än att ligga till grund för vårt examensarbete. De samtal som förts har dokumenterats via ljudinspelningar som sparats på ett betryggande sätt och i arbetet finns enstaka citat från dessa samtal förutom den bearbetning och analys som gjorts. Här har vissa mönster lyfts fram för att belysa informanternas förväntningar på och upplevelser av APL samt erfarenheterna av att delta i reflekterande samtal.

### **3.4.2 God forskningssed**

Vetenskapsrådet (2011) har i sin rapportserie publicerat en skrift som heter ”God forskningssed” vilken tar sin utgångspunkt i den tidigare rapporten ”Vad är god forskningssed” från 2005. Denna publikation har i princip ersatt de forskningsetiska principerna som antogs 1990 och kan i stort sammanfattas i följande allmänna regler som i sin tur svarar mot mer generella levnadsregler:

- Du ska tala sanning om din forskning
- Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier
- Du ska öppet redovisa metoder och resultat
- Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar
- Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra
- Du ska hålla god ordning i din forskning, bl.a. genom dokumentation och

arkivering

- Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö
- Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning

Då dessa regler inte specificerar olika krav som de tidigare forskningsetiska principerna gör vi ändå tolkningen att vårt arbete håller sig till god forskningssed genom att bearbeta framför allt informations-, samtyckes- och konfidentialitetskravet. När det gäller nyttjandekravet kanske den andra regeln, som handlar om att medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för forskningsstudierna, står mest i samklang med nämnda krav. Genom att medvetet granska våra utgångspunkter måste vi också ställa oss frågor som gäller varför vi valde att göra detta arbete. Svaret på det hamnar inom sfären för förändrings- och utvecklingsarbete. Om man ser på resultatet av den granskning av den arbetsplatsförlagda utbildningen som gjordes av Skolverket (2011) kan man förstå att ett förändringsarbete måste komma till stånd. Om endast tjugo procent av de granskade skolorna uppfyller kraven på kvalitet gällande arbetsplatsförlagd utbildning krävs tydliga förbättringar. Vårt arbete är ett litet försök att lokalt och ur elevperspektiv fånga upplevelser i samband med en APL-period. Detta kan leda till ett diskussionsunderlag för förändring gällande organisering av och användning av nya arbetssätt i samband med den arbetsplatsförlagda utbildningen.

### **3.4.3 Trovärdighet och tillförlitlighet**

Det är enligt Patel och Davidson (2011) svårt att hitta otvetydiga regler för att uppnå god kvalitet i kvalitativa studier eftersom de karakteriseras av så stor variation. Då varje sådan studie i någon mening är unik krävs att forskaren noga beskriver hur processen sett ut. Det gäller både hur arbetets problematik formulerats, hur den egna förförståelsen ser ut, vilket innehåll det är i tolkningsramen, hur datainsamling och analys och tolkning av materialet skett och hur man redovisar resultatet. Denna noggrannhet i beskrivningen av arbetet kan stärka trovärdighet och tillförlitlighet. Ett viktigt hjälpmedel för att upprätthålla denna noggrannhet har vår loggbok varit. Vi har dessutom i vårt arbete strävat efter att via samtal sinsemellan försöka upptäcka och formulera vår förförståelse för att den inte ska hindra eller styra utan snarare hjälpa oss i vår analys av samtalen. Våra respektive berättelsen i inledningen är ett exempel på det. Vi valde också medvetet i linje med detta att låta var och en lyssna på varandras samtal innan vi lyssnade tillsammans och gemensamt diskuterade dessa.

### 3.5 Reflektion kring metod och genomförande

I reflektionerna kring metod och genomförande betraktar vi det reflekterande samtalet avseende frihet kontra styrning, överskottsinformation och trovärdighetsaspekt. Vi ser också till samtalsgruppernas sammansättning och försöker se alla dessa faktorer påverkan på resultatet.

När vi valde metod utgick vi delvis från tidigare erfarenheter att handleda grupper och våra upplevelser av samtalets kraft och innehållsrikedom. Samtalen har alla haft en bakgrundsstruktur, se avsnitt 3.1.2, och varit processinriktade. Som samtalsledare har vi tagit ansvar för att hålla tidsram och att låta alla komma till tals. Vi har innehållsmässigt behandlat de frågeställningar vi haft rörande förväntningar på och upplevelser av APL samt faktorer gällande planering och genomförande av det arbetsplatsförlagda lärandet. Enligt Ahlefeldt Nisser (2009) ska en samtalsledare i ett professionellt genomfört samtal sträva efter att förstå det den andre förstår, låta allas röster framstå som lika viktiga och ge olika synsätt möjlighet att ventileras. Detta skapar möjlighet för demokratisk argumentation. Det vi bedömer som styrning i våra samtal handlar snarare om den demokratiska aspekten att låta alla komma till tals än om att fullt ut styra själva ämnesinnehållet.

Det som förefaller vara ett lyxproblem i sammanställningen av samtalsmaterialet är allt det överskottsmaterial som vi begåvats med. Vi liknade vår bearbetning av samtalen vid att vaska guld. Guldkornen svarar tydligt mot våra frågeställningar men sanden som silades bort ägde också sitt berättigande. Om man som samtalsledare ska bemöda sig om att förstå och låta deltagarna höras så framstår många av ”sidospåren” fulla av värdefull information. Vår upplevelse här stärker oss i vår tro att det skulle vara viktigt inte bara för eleverna att få samtala om sina praktikperioder – det skulle också vara av stor betydelse för deras lärare att få deras berättelser.

När det gäller trovärdighet och relevans gällande det vi återger ur samtalsmaterialet så stödjer vi oss på Patel och Davidson (2011) som skriver om hur forskarens tolkningar ska återges. De säger att läsaren av arbetet ska ges en möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om innehållets trovärdighet. För att detta ska bli verklighet har vi valt att ge relativt många citat ur samtalen i kombination med våra egna sammanfattningar. De längre citaten återfinns i samtalsomgång två, då också berättelserna blev mer personliga och förtätade. Avsikten med de många och, i vissa fall, lite längre citaten var att skapa det som Patel och Davidson (ibid.) kallar *thick descriptions*, fylliga beskrivningar, för att teckna en så tydlig bild som möjligt av vad som avhandlades under samtalen.

När det till sist gäller urvalet av deltagarna till samtalsgrupperna har vi valt dem på underlag av visat intresse och med koppling till att de genomfört en praktikperiod under tiden för vårt examensarbete. Bell (1993) säger att tidsaspekten är av stor betydelse för hur man gör sitt urval. Hon säger också att man i mindre undersökningar måste göra så

gott man kan avseende urvalet utan att det blir helt slumpmässigt. Det innebär t.ex. att man ger en tydlig redogörelse för hur man gått tillväga i sitt urval och att man medvetet redovisar de begränsningar som urvalet kan innebära. I vårt fall påverkade tidsaspekten oss på så sätt att vi var tvungna att skapa grupper med tidspress för att hinna genomföra den första samtalsrundan innan eleverna skulle ut på praktik. Detta gjorde att vi bestämde oss för att söka elever som var intresserade av att delta, snarare än att välja slumpmässigt. Vi kalkylerade med möjligheten att på så sätt få deltagarna att verkligen komma till samtalen när det nu utgick från ett frivilligt val. Med så små grupper ansåg vi att vi skulle äventyra hela utfallet av samtalen om det blev ett för stort bortfall. Bell (ibid.) säger vidare att även om undersökningen är liten så behöver man sträva efter att få ett så representativt urval som möjligt. När vi i efterhand tittar på grupperna tycker vi att vi uppnått detta på ett acceptabelt vis. När det gäller de vuxenstuderande eleverna på omvårdnadsutbildningen så är spridningen åldersmässigt intressant; den yngsta respektive äldsta eleven i klassen deltar förutom tre som ligger fördelade inom spannet. Det saknas manliga elever, klassen har fyra män av totalt tjugofem elever, men endast en var närvarande vid den information och intresseanmälan som genomfördes. I stylistklassen är alla elever i samma ålder och alla är kvinnor. Med utgångspunkt från att vi bad eleverna anmäla sitt intresse gjorde vi det förvisso möjligt för alla som var intresserade att delta men frågan är ju alltid vem som väljer att göra något som inte är obligatoriskt. Vad driver dem? Gör detta att vi får en grupp med enbart välmotiverade personer och i förlängningen en alltför homogen grupp? Då vi gått igenom samtalen tycker vi ändå att de speglar både skillnader och olikheter i förväntningar på och upplevelser av APL. Däremot ser vi en tydlig samstämmighet när det gäller behovet av att få bearbeta sina upplevelser efter praktiken genom att delta i mindre samtalsgrupper.

## 4. Resultat

I resultatdelen sammanfattar vi samtalen i två omgångar, först samtalen som hölls före APL, sedan samtalen som hölls efter. Vi summerar via tematiska områden och använder oss av vissa citat för att ytterligare belysa det som vi tycker representerar centralt innehåll. Sammanfattningarna visar också på likheter och skillnader mellan gruppernas samtal och annat vi uppmärksammat kopplat till våra frågeställningar.

### 4.1 Samtal före APL

Samtalens teman består i huvudsak av sex områden; att söka praktikplats, förberedelser inför praktiken, förväntningar, att välja strategiskt, rollen som praktikant och till sist handledarens roll.

Inledningen av samtal 2, som hålls med stylistelevorna, påverkas av att ingen av eleverna ännu har en praktikplats klar. Samtalet handlar därför till en början om processen *att söka en praktikplats* med allt vad det innebär. Alla fyra vittnar om svårigheterna att få en praktikplats och de tar upp flera orsaker till detta. De tror att en praktikperiod på tre veckor är för kort för att arbetsgivarna ska vara intresserade. Det blir för jobbigt och kanske omöjligt för den arbetsgivare som tar emot dem att på så kort tid få dem att komma in i arbetsuppgifterna. När eleverna börjar bli varma i kläderna är praktikperioden redan över. De säger att de blir värdelösa för arbetsgivaren. De menar att det faktum att de är unga talar emot dem och att det minskar deras chanser ytterligare att få en plats. Kanske har arbetsgivarna dåliga erfarenheter av andra unga praktikanter. Idén att ha en dags praktik per vecka under hela läsåret vinner inget gehör, det är bättre med koncentrerade perioder annars blir det för sönderhackat.

På frågan om det hade varit bättre om skolan garanterat praktikplatser, som det sker vid andra utbildningar typ plåtslageri och bygg, konstaterar eleverna att det kunde varit bra. Samtidigt som de säger att det finns positiva sidor med att eleven har stort ansvar för att hitta sin egen plats så enas de om att det vore bra om skolan hade en ”bank” med platser om man inte hittar något själv. Dessutom vore det bra om alla hade liknande platser under samma perioder gärna med någon slags progressionstänkande, t.ex. klädesbutik för alla i åk 1 och sedan mer specialiserade platser mot slutet av utbildningen. Gruppen tycker att man förtjänar en bättre plats mot slutet av sin utbildning och menar att man inte kan förvänta sig en ”drömplats” förrän i trean när man är mer mogen för det.

När det gäller det rent praktiska arbetet med att söka praktikplats har eleverna många goda förslag på hur man kan och bör göra. Det framstår klart och tydligt att den personliga kontakten är något man bör jobba på. Det går inte att bara förlita sig på mail. Man behöver ringa och försöka få en tid för ett möte för att sedan göra ett personligt besök. Då behöver man ha något att visa upp för att visa vad man kan, gärna i form av

en portfolio. Vid ett möte är alla eleverna överens om att man behöver agera med självsäkerhet och ”sälja in sig”. Några tycker det är svårt att stå upp för sig själv och skulle vilja träna mer på det. Trots att de elever som sitter med i samtalet har många goda idéer om hur man ska göra när man söker praktikplats har ingen av dem svar på frågan om varför de ännu inte ordnat platser.

Samtalet glider så in på *förberedelser inför praktiken*. En livlig diskussion uppstår om att de upplever att det skulle behövas mycket mer stöd från lärarna. Coachning och peppning är ord som dyker upp. Att coacha och peppa kan betyda både att ge stöd men också att ge utmaningar – att sätta press på eleverna t.ex. genom att ha deadlines för när man måste ha sin praktik plats klar. Stödet skulle kunna vara att få en mall på vad man ska säga när man ringer runt till olika platser och söker och att det finns gemensamma blanketter färdiga i tid. Man vill också att läraren ska berätta mer om hur man kan göra och att man skulle kunna få öva sig genom att prata mer inför klassen eller genom att spela rollspel. Att samarbeta sinsemellan och utnyttja varandras kontakter kommer också fram som en möjlighet. Men detta har förbehåll – man vill bara rekommendera en praktikplats där man blivit väl mottagen och man vill inte låta klasskamrater komma till bra ställen om de inte är ”värda” det. I förberedelserna borde det också diskuteras vad man gör och vart man vänder sig om man skulle bli illa behandlad när man kommer ut.

I samtal 2 framstår *förväntningarna* som tämligen modesta för att inte säga låga. Mycket präglas av oron för att inte hitta någon plats över huvud taget eller att hamna på ett ställe där man inte behövs utan är mer i vägen. En av eleverna uttrycker tydligt sin oro så här:

Jag bävar varje gång det blir tal om praktik och tänker, shit man kommer att få sitta i ett hörn, eller slita som ett djur och inte ens synas i butiken.

Elev 2:4

En annan elev säger så här:

Vilken plats som helst – bara man får göra något av vikt – det skulle vara min drömplats.

Elev 2:1

Det viktigaste är att få göra något riktigt, att få kvala in, att vara likställd och inte bara den där praktikanten. Egentligen är allt av värde vilket fångas av detta uttalande:

Det finns väl egentligen ingen dålig praktikplats - allting blir ju vad man gör det till.

Elev 2:3

*Förväntningarna* som presenteras i samtal 1 handlar till största delen om att få en chans att upptäcka mer om innehållet i arbetet, spänning i att lära nytt och om att lära *mer*. Det finns olika tankar kring hur man får ny kunskap. Förväntningarna handlar också om att lära mer om sig själv i yrkesrollen. Eleverna funderar kring frågor om hur de egna resurserna ser ut i förhållande till vad som krävs och om hur upplevelser kommer att påverka dem och en elev uttrycker sig så här:

Det är så bra att vi får praktik nu för tänk om jag kommer ut och får jobb och då upptäcker att jag inte passar.

Elev 1:3

Praktikperioden förväntas också ge svar på frågor om hur man ska tänka framåt. *Att välja strategiskt* nu är viktigt tycker flera av eleverna. Denna mellersta praktikperiod framstår i samtalet som viktig eftersom den kan ge en möjlighet att göra ett mer välgrundat val av fördjupning under sista terminen. En annan av eleverna oroar sig för att hon inte kommer att få ut det hon vill av praktikperioden eftersom hon inte fått en placering inom det verksamhetsområde som hon önskat och säger:

Varför ska jag som betalar för min utbildning praktisera på ett ställe där jag inte ens vill vara i framtiden och där jag redan har varit och redan jobbat? Varför ska jag vara snäll?

Elev 1: 2

Det är lätt att få känslan av stor målmedvetenhet när man lyssnar på den fem kvinnorna på omvårdnadsutbildningen. De visar också på en stark självkänsla och en förmåga att stå upp för sig själva och för sina studier. Mer tydligt säger en av dem så här om villkoren för att studera som vuxen kopplat till både praktikperioderna och studierna i övrigt:

Jag tar av min kraft, min familjs kraft, vi pusslar, vi grejar, vi donar, vi har oss för att ta mig hit – don't waste my time!

Elev 1:3

När det gäller *rollen som praktikant* är det tydligt att alla deltagarna i samtal 1 känner sig varma i kläderna och vet ungefär vad som gäller. De lutar sig mot sin erfarenhet av förra terminens arbetsplatsförlagda lärande och har i huvudsak positiva upplevelser. De har upplevt att de har kunnat styra över när de känt sig mogna att utföra saker på egen hand och att de fått rika tillfällen att prova på "verkligheten". De har inte känt sig utnyttjade som arbetskraft utan känner att de fått utrymme att vara just praktikanter. De har fått bevis på att praktikperioden kan öppna dörrar genom att de fått extrajobb på sina praktikplatser och referenser som lett till jobb på andra ställen. De är väl införstådda med vilken betydelse det har att man ger ett gott intryck och att det sprider sig snabbt inom verksamheterna hur man skött sin praktik. Eleverna i samtal 2 diskuterar mycket om hur viktigt det är att tänka på den egna framtoningen - hur man är sminkad, om man är piercad eller har tatueringar. De enas om att det kan vara nödvändigt att tona ner sin personliga stil. Man får helt enkelt anpassa sig och kompromissa. När det kommer till hur man bör uppföra sig så är alla ense om att ett bra bemötande får den som själv bemöter andra på ett bra sätt. Någon har erfarenhet av att det inte hjälpt hur trevlig man försökt vara eller hur bra man försökt utföra sina arbetsuppgifter och tror att det beror på handledarens tidigare erfarenheter av slarviga eller ohövliga praktikanter. Det kan vara svårt att komma ny till en arbetsplats och det kan få konsekvenser för hur man betar sig:

Om jag känner mig trängd kan jag bli jätteblyg och jag blir tillknäppt, jag känner mig inte välkommen att ta plats.

Elev 2:1



Man måste vara beredd på att göra ”skitjobb” och tråkiga, okvalificerade uppgifter så kanske man senare får chans att göra roligare saker. Det kan vara smart att ta egna initiativ när det gäller småsaker som att fixa kaffe, att torka av och städa. Att det kan vara svårt att veta vad man egentligen ska eller får göra är tydligt. Känslan av att vara tankeläsare fångas av denna elevs uttalande:

Det är ju det man tjänar på. Det är inte att göra det dom säger utan att göra annat än vad dom säger att man ska göra.  
Elev 2:4

När det gäller att möta *handledare* ute på praktikplatserna har eleverna i samtal 1 övervägande goda erfarenheter. Eleverna berättar om ett öppet klimat visavi handledarna när det gäller önskemål vare sig det är fråga om att få lov att avvakta med att göra moment eller att få mer utmaningar. De har också valt att gå med andra än handledarna vid vissa tillfällen för att få lära ytterligare och det har fungerat väl. När det gäller eleverna i samtal 2 efterlyser de bättre utbildning av handledare. De tycker inte alltid att handledarna prioriterar sitt uppdrag utan att de hellre ägnar sig åt att sälja. Det är viktigt att komma ihåg att handledaren står för mycket av tryggheten och känslan av tillhörighet ute på praktikplatsen. Samtidigt behöver de utmana med uppgifter så att eleverna inte bara får stå bredvid och inte vara aktiva alls. Eleverna ger många exempel på när de fått göra, i deras ögon, meningslösa arbetsuppgifter bara för att de ska hållas sysselsatta, och som de upplever det, inte vara i vägen i affären. Några av eleverna framhåller dock att det också ligger på praktikanten själv att vara framåt och be att få göra mer krävande arbetsuppgifter efterhand.

## 4.2 Samtal efter APL

Det huvudsakliga innehållet i denna andra samtalsomgång bildar i stort fyra teman; vilken praktikplats man kom till och vägen dit, positiva upplevelser, svåra och tuffa upplevelser samt deltagandet i reflekterande samtal. Vi samtalsledare hade inför detta andra tillfälle planerat att beröra dessa områden mot bakgrund av den första samtalsrundan. Generellt är energinivån hög i båda samtalen till en start – alla är ivriga och vill berätta! Eleverna är fyllda av intryck och händelser som de vill dela med samtalsledarna och varandra.

När det gäller *vilken praktikplats* man skulle hamna på var det mest öppet för stylisteleverna på ungdomsgymnasiet. Ingen av dem hade plats vid tiden för det första samtalet. Under samtal 4 gav de flera exempel på hur vägen till en plats såg ut. Man använde föräldrars, lärares och egna tidigare kontakter för att lösa praktikfrågan – de flesta i tidsnöd, någon fick plats samma dag de skulle ut. En elev hade kontaktat en styliststudio typ ”modell för en dag” där hon fick en plats. Hon var nästan förvånad över hur enkelt det varit:

Jag mailade bara dit och frågade efter praktik och vi bokade ett möte och så fick jag det.

Elev 4:1

En annan elev hade återknutit kontakten med sin förra praktikplats i brist på annat och det föll väl ut:

Jag hade lite panik då jag varit sjuk så jag hade inte hunnit leta så jag skickade ett sms och fick ett svar att självklart fick jag komma, så det gick väldigt lätt.

Elev 4:2

När de väl kommit över tröskeln och börjat ta kontakter så löste sig saker både bättre och snabbare än de förväntat sig. Två av de fem eleverna på vuxenutbildningens omvårdnadsutbildning hade hamnat på de platser som de fått veta redan vid det första samtalet och en tredje fick sitt andrahandsval. En fjärde hade vid kontakt med enhetschefen blivit klar över att det blivit ett missförstånd när det gällde själva tidsperioden så hon fick byta till ett annat ställe, ett gruppboende för personer med lindrig utvecklingsstörning. Dessvärre fick hon knappt någon information alls om den nya platsen vilket gjorde henne lite missmodig och hennes förväntningar sjönk. Hon beskriver sin första dag så här:

Ska jag ha med mig andra kläder eller alltså hur är det med mat, är det okej att ta med egen mat och värma eller du vet så jag hade framförhållning på allt, jag hade extra kläder, jag hade termobyxor, jag hade kall mat för om i fall i en kylbag, för jag visste ju inte. Så jag kom dit och bara kände va fan gör jag här?

Elev 3:4

Den elev som vid det första samtalet fått en plats hon var missnöjd med hade direkt kontaktat praktiksamordnaren och önskat byta. Hon ville välja strategiskt denna gång så att hon inför sin nästa APL-period skulle ha så mycket erfarenheter som möjligt för att göra rätt fördjupningsval. Efter många turer hamnade hon till sist återigen på ett demensboende vilket var det sista hon önskat och beskriver sin placering så här:

Jag vet inte riktigt hur jag hamnade där men så var det och då kände jag att jaja, nu får du väl ta det.

Elev 3:2

När eleverna ska berätta om sina *upplevelser* blir det tydligt att de vänder och vrider på dem för att se olika perspektiv och att de inte väljer att bara kategorisera i antingen bra eller dåligt. Det blir tydligt att det kan finnas positiva sidor i en svår upplevelse. En av omvårdnadseleverna i samtal 3 beskriver sin upplevelse av att sitta och vaka hos en döende patient, och att sedan få vara med och göra i ordning kvinnan tillsammans med den anhörige, som den mest *positiva upplevelsen*. Hon fångar sin känsla av växande professionalitet så här när hon säger:

Man hörde de sista andetagerna och det var för mig så himla lugnt och fint. Och det kändes jättebra och, som sagt, jag som alltid gråter hela tiden till höger och vänster, jag trodde att jag *aldrig* skulle klara det /.../ Jag var så himla glad för att jag klarade det så bra.

Elev 3:5

En av de andra omvårdnadseleverna hade tillbringat sin praktik på en avdelning för lindrande vård där patienterna vårdades sin sista tid i livet. Hon lärde sig hur viktigt det var att kunna läsa patienterna; att uppfatta små nyanser. Trots dödens närhet kunde ändå

livet känns starkt – och det betydde mycket att kunna minska smärta på olika sätt. Det kunde vara allt från att lägga en arm eller ett ben tillrätta eller att se till att patienten fick smärtstillande vid rätt tidpunkt. Hon kände sig nöjd när hon fick medverka till det. Flera av omvårdnadseleverna talar om hur de kunnat sätta guldkant på tillvaron för patienter och vårdtagare eftersom de varit en extra resurs. Detta har varit en genomgående positiv känsla. En kvinna, som gjort sin praktik bland personer med lindrig utvecklingsstörning, gillade den mentala utmaningen i detta för henne helt nya sätt att jobba:

Mycket är hjärnarbete /.../ jag får ju träna upp min egen tankeverksamhet och hjärnarbete där vilket jag inte egentligen använt på sånt sätt förut innan – det är ett helt annat sätt att jobba!

Elev 3:4

Utmaning i form av mer kunskap om produkter och utbildning i behandlingar såg en av stylisteleverna i samtal 4 som en positiv upplevelse med att återkomma till en tidigare praktikplats. En annan stylistelev var hos en fotograf och fick lära sig restaurera gamla bilder. Hon kände sig stolt över att bli anförtrodd riktiga uppdrag och lärde sig tänka mer professionellt. Hon insåg tydligt att tid är pengar, att arbetstid kostar och det gäller att göra sitt uppdrag kvalitetsmässigt bra nog men inte överarbeta för det har inte en egenföretagare råd med. Ett genomgående tema hos stylisteleverna var att de upplevde att de växte när de blev anförtrodda riktiga uppdrag. Att dessutom bli utvald, på kundens begäran, upplevde en annan av stylisteleverna som mycket positivt. Med växande yrkesstolthet kom också andra insikter:

Jag lärde mig att tänka på ett mer professionellt sätt. /.../ Och det här att när man har kommit upp lite i ryktesväg så tacka inte ja till det du inte har nytta av, typ.

Elev 4:4

En ytterligare sida av att växa i yrkesrollen ger en annan av stylisteleverna när hon beskriver hur hon hanterade kundbemötande på ett nytt sätt. Eleven berättar hur hon fick direktiv att hon skulle prata med *alla* kunder. Det gjorde att hon tvingades in i ett sätt att vara och föra sig som tog henne ur den tidigare upplevelsen av obekvämlighet:

Jag tycker att jag blev modigare än tidigare under den här praktiken. Om jag skulle gå till BikBok nu, så skulle det kännas helt annorlunda.

Elev 4:2

Det framstår också tydligt att återkoppling från handledare, kunder, patienter eller anhöriga om att man gör ett gott arbete får eleverna att växa och att känna sig stolta. Det är viktigt att få beröm! Flera av eleverna känner att de praktiserat på ställen som i framtiden de kan tänka sig som sina arbetsplatser.

När det gäller *svåra eller tuffa upplevelser* så ger våra deltagare många exempel på detta. En av stylisteleverna i samtal 4 berättar om en situation där hon lagt ner mycket tid på en kund och plockat fram en mängd varor åt henne. Hon hade demonstrerat en underlagskräm på kvinnan och dessutom skrivit en lista på alla produkterna. Till slut visade det sig att kunden inte alls skulle handla vilket gjorde eleven mycket besviken.

Det kändes som ett slag i magen, jag tyckte att det var mitt fel att hon inte köpte men när jag berättade för de andra så blev de jättearga på henne och sa att jag borde sagt något, men det får man ju inte. Det känns inte som en jättestor grej när

man berättar om det nu men det var det då det hände. Alla på avdelningen visste om vad som hade hänt. Hon som bad mig att ta hand om den här kunden fick jättedåligt samvete att jag hade fått den här kunden, men jag sa ju att det var lugnt. Men jag blev helt sänkt resten av dagen.

Elev 4:1

Samma elev säger att detta aldrig skulle hända idag, nu skulle hon fråga direkt vad kunden tänkte köpa för att undvika att hamna i samma svårighet.

En annan av stylisteleverna berättar om hur en kund mailade ett svar på en inbjudan till ett öppet hus på salongen där hon praktiserade. Svaret innehöll en nakenbild på mannen och en upplysning om att han skulle dyka upp på salongen tillsammans med en massa vänner. När han dök upp en dag senare verkade han påverkad och hotfull, ville inte uppge sitt namn och frågade efter chefen. Det slutade med en polisanmälan och eleven reflekterar kring att det nog trots allt var värre för ägaren än henne själv. Hon tänker att det kan bero på att hon är yngre och har använt dator mycket mer och därför är van vid att det kan bli lite konstiga diskussioner i chatrooms på nätet.

Men att han dök upp, det var obehagligt. Det var kränkande. Jag förstod att det var väldigt obehagligt för dem.

Elev 4:3

En elev från omvårdnadsutbildningen beskriver i samtal 3 ett tillfälle då hon upplevde att vikarierande personal på arbetsplatsen betedde sig illa mot en av de dementa patienterna och att de också nonchalerade en annan patients försämrade hälsotillstånd. Eleven berättade vad som hänt för sin handledare som tog allvarligt på det inträffade. Handledaren kontaktade enhetschefen som i sin tur ville tala själv med eleven. Att sitta i ett sådant samtal kräver mod, och hon fick mycket uppskattning av sina klasskamrater när hon berättade detta. Eleven uttrycker sig så här:

Jag är bara praktikant här, jag ska bara vara här i fyra veckor jag har ingen fast anställning jag behöver inte se de här människorna mer och jag kände att sådana människor behöver inte jobba med det här och dom som är fast anställda kanske inte vågar säga nåt för att dom är rädda om sin arbetsplats och då kände jag att jag har då inget att förlora här så då kan jag säga det.

Elev 3:2

En annan av omvårdnadseleverna upplevde att det var tufft i början av praktikperioden. När man är van att arbeta fysiskt och fokus har legat på omvårdande handlingar blir det en krock när man plötsligt ska anpassa sig till ett helt annat sätt att tänka, som i arbetet med personer med lindrig utvecklingsstörning. Hon identifierar det som var svårt och vad det gjorde med henne:

Min stress över att inte handgripligen få hjälpa till /.../ Händerna bakom ryggen, det tyckte jag inte om. Det var skitsvårt, usch, vad svårt det var! Jag blev jättestressad för jag kände mig otillräcklig, jag kände det som att inte jag... jag blev frustrerad, väldigt frustrerad.

Elev 3:4

De flesta av stylisteleverna berättar om hur svårt det kan vara att bemöta alla kunder på ett bra sätt. Det handlar om att kunna balansera, att vara serviceinriktad men inte så att

kunden känner sig trängd. De berättar om obehag de känt när kunderna reagerat genom att bli arga och oförskämda men också om hur snabbt de lärt sig att tona ner och att använda sig av en annan strategi för att bli mer framgångsrika. Båda grupperna enas om att svåra upplevelser kanske ibland är mer lärorika än vad man först tänker sig.

Upplevelsen av att *delta i de reflekterande samtalen* beskrivs av eleverna som enbart positivt. Flera ger exempel på hur de använt sig av det första samtalet både innan de hittat sin praktikplats och när de väl varit på plats. En elev på omvårdnadsutbildningen fick till sist en praktikplats på det ställe där hon allra minst ville vara men tänkte då tillbaka på det första samtal vi haft och fick hjälp av detta:

Jag var ju väldigt stressad alltså jag kände mig ju stressad inför praktiken för att jag visste att det ju inte var det jag kommer att vilja jobba med /.../ Men jag tycker att den här gruppen då har gjort att man ändå fick tänka efter lite att nu kan du inte se allt negativt.

Elev 3:2

En annan av vårdeleverna ser praktiken i ett större sammanhang och i relation till att klara av ett moment och gå vidare:

Sen har jag tänkt att det är faktiskt bara de här fyra veckorna /.../ och jag kände att jag ska göra det bästa av det även om det är si eller så eller hur jag nu än känner /.../ så ska jag acceptera det och göra mitt bästa och göra det jag kan den här korta tiden för det är bara den här tiden och sen är det över.

Elev 3:5

Ytterligare en av omvårdnads eleverna uttrycker känslan av att komma ut på praktik mera förberedd så här:

Just när det gäller reflektionsgruppen så tror jag att jag gick mycket mera förberedd in i praktiken för att i och med att vi hade väckt dom här frågorna – vad hade jag för förväntningar på praktiken o.s.v. /.../ Jag hade väldigt mycket frågeställningar och tyckte jag fick väldigt mycket svar på just det här hur man hanterar situationer och som när man hamnar i dilemman.

Elev 3:3

Eleverna lyfter fram det positiva i att få lufta sina tankar, att summera och se tillbaka vad man varit med om och beskriver känslan av att få dela varandras erfarenheter nästan som att få fler egna. Alla har sett fram emot att få träffas för detta andra samtal och man vill både berätta för och lyssna till varandra men man vill också att lärarna ska lyssna och leda samtalet. Det märks också att tänkandet och reflekterandet fördjupats vilket en av stylisteleverna ger exempel på:

Man får ju reflektera mera annars om nån frågar hur det var på praktiken så säger man ja det var bra eller det var skit man reflekterar liksom var det verkligen så dåligt eller vad var det som var dåligt och vad kunde jag gjort annorlunda.

Elev 4:4

Hon beskriver också hur viktigt det är att bli lyssnad på och att någon i skolan fångar upp hur det varit och vad som hänt under praktiktiden. Hon säger:

Jag tror att alla behöver prata om hur dom haft det på praktiken ändå, att läraren bryr sig. Alltså att känna att nån bryr sig om man hade det bra på praktiken eller inte alltså jag har haft typ två bra praktikplatser sen vi började ha praktik i åttan

ingen har ju brytt sig. Ingen har ju frågat om jag hade det bra på praktiken, dom har bara nu går du på praktik sen hörs vi om ett år typ.

Elev 4:4

När vi diskuterar formerna för den här typen av gruppsamtal kommer några in på behovet av att prata i mindre grupper. En av omvårdnadseleverna tycker att den aspekten är viktig och fortsätter:

Jag tycker också att det är mysigt att det är en liten grupp för att jag skulle tro att om man gör det i klassen då skulle vissa inte kunna få prata ... alla kommer inte riktigt fram.

Elev 3:2

Under de sista minuterna av samtal 3 framhåller en av eleverna också lärandeaspekten på följande vis:

Det gör ju att man bearbetar sin praktik bättre och då tror jag att man får med sig mer/.../ Jag känner mig ju lite grann privilegierad emot våra klasskamrater alltså jag tror att vi får ut mer för att vi sitter och pratar om det. Det skulle man nästan önska att alla skulle få chansen att göra.

Elev 3:3

### 4.3 Resultatdiskussion

I denna del har vi i vår diskussion utgått ifrån de teman som behandlades i de två samtalsomgångarna. Vi anknyter till våra frågeställningar när vi ser på förväntningar och upplevelser men vi belyser också förberedelsetemat och resultaten av de reflekterande samtal som genomförts.

När det gäller de två första samtalen som vi höll inför praktikperioderna ser vi stora skillnader mellan grupperna när det gäller *förväntningarna* på en kommande praktik. Det som tycks vara skillnad i motivation inför att gå ut på praktik, där ungdomseleverna verkar mer dämpade än vuxeneleverna, kan sannolikt handla om olika saker. Att bli tilldelad en praktikplats, och på så vis garanteras en möjlighet till arbetsplatsförlagt lärande, är självklart annorlunda än att själv vara motorn i ett sökande. Ungdomseleverna försöker i sitt samtal själva på olika sätt identifiera framgångsfaktorer i jakten på praktikplats. De vänder och vrider på tidigare erfarenheter för att förstå vad som krävs när det gäller förberedelser för att det arbetsplatsförlagda lärandet ska bli så bra som möjligt. De visar på en medvetenhet gällande betydelsen av hur man framstår i ett arbetssammanhang gällande både sitt yttre sitt uppträdande. Behovet av denna medvetenhet lyfts av Hellström och Stiuca (2012). Deras intervjuer med handledare ute i arbetslivet visar att man önskar att diskussioner om attityd, uppträdande och fysisk framtoning bör ingå i förberedelserna från skolans sida innan praktik. Vuxeneleverna å sin sida kan upplevas mer kritiska i sina tankar om placeringarna, kanske utifrån en slags trygghet att det ändå finns en plats som väntar. De uttrycker sina önskemål om att de vill uppnå olika saker med sin praktik; att få använda och utveckla sin kunskap och att få extrajobb.

Ungdomseleverna fördjupar sig i samtal 2 kring vilka faktorer som är av relevans för att man ska få en plats och hur man blir uppskattad på arbetsplatsen i egenskap av praktikant. De medvetandegör betydelsen av utseende och beteende men också viljan att göra okvalificerade uppgifter i syfte att kanske få chans att prova lite mer intressanta saker längre fram. De framhåller också meningen med att vara aktiv och själv be om att få göra olika arbetsuppgifter. Flera av eleverna ger bilden av att praktikanten är av ringa värde i en arbetsgivares ögon – de innebär merarbete snarare än att de tillför något positivt. Detta finns över huvud taget inte som ett tema i vuxenelevernas samtal. Dessa ser sig istället ofta som ett tillskott på en arbetsplats och kan snarare ha farhågor om att ses som arbetskraft i stället för som praktikanter. Här tänker vi att åldersaspekten är av betydelse. Med ålder kommer fler livs- och andra erfarenheter som kan göra det möjligt att hävda sig själv med större respekt, att våga ställa krav på handledare ute i arbetslivet och att visa på att man inte är helt okvalificerad. En annan faktor som kan spela in är att våra elevgrupper rör sig inom helt olika verksamheter även om båda möter människor. Ungdomarna praktiserar inom servicenäringar som är präglade av hård konkurrens om kunderna medan de vuxenstuderande praktiserar inom vård- och omsorgssektorn där de upplever sig få medverka till att sätta guldkant på tillvaron för vårdtagarna.

Det är intressant att fundera på hur tidigare erfarenheter av praktik färgar tankarna om kommande period. Även här skiljer sig grupperna åt på ett markant sätt. Svårigheten att över huvud taget få en praktikplats i branschen och att ofta mötas av ett nej kan vara en faktor som dämpar stylistelevernas förväntningar. I kombination med upplevelser av att vara oönskade, svåra att sysselsätta och mer eller mindre osynliga ute på arbetsplatserna förstår man uttalanden som att vad som helst av vikt kan göra praktiken värdefull. Vuxeneleverna däremot verkar ha känt sig uppskattade och fått uppleva att de lärt sig mycket och att de via praktiken står på tröskeln in i arbetslivet. Detta bekräftar vad Herrman (1998) funnit i sin avhandling där de intervjuade eleverna upplevde att de gjort skillnad för både patienter och personal genom att vara ute och delta i arbetet inom vård och omsorg.

*Förberedelser inför praktiken* handlar i våra samtal mycket om att ge sig i kast med att skaffa en plats. I samtal 2 handlar det mest om behovet av att få stöd och coachning för att kunna göra detta; att våga kliva över tröskeln på en arbetsplats och marknadsföra sig själv som praktikant. Genom att gemensamt diskutera hur man är rustad, både praktiskt och teoretiskt, kanske man kan få syn på sin egen kompetens och detta kan öka känslan av kontroll och makt över situationen. Detta leder oss tillbaka till det som Hägg och Kuoppa (2009) säger om empowermentbegreppet i relation till det professionella samtalet. De pekar här på samtalsledarens roll när det gäller att göra det möjligt för deltagarna att se sin förmåga och att sedan kunna använda den. Hur får vi eleverna att känna att de är huvudpersoner i sina egna liv?

Med tanke på vad deltagarna samtalat om när det gäller bemötande från och upplevelser av handledare ute i arbetslivet ställer vi oss frågan om vilken typ av förberedelser

handledarna behöver för att ta emot praktikanterna. Som handledare behöver man förstås först och främst information om sitt uppdrag men också om kursinnehåll och mål. Man behöver påminnas om sin funktion som förebild. Ekelund (2007) säger att attityd och beteende har en förmåga att upprepa sig på olika nivåer i systemet. Den som handleds förhåller sig till patienten på ett liknande sätt som handledaren förhåller sig till eleven. Man behöver också förstå sin roll i bedömningen av elevens prestationer. Herrman (1998) belyser bedömningsperspektivet och finner att det kan påverka hur eleverna handlar i praktiken genom att de tycks anpassa sig till spelreglerna och kollektivet i hopp om att bli godkända. Inom omvårdnadsutbildningen erbjuds handledarna regelbundet utbildning av skolan för att lättare kunna möta eleverna. Denna typ av samarbete med arbetslivet finns inte på stylistprogrammet. Däremot har lärarna här ett stort kontaktnät som ibland kan vara praktiskt att ha när det handlar om att skaffa praktikplatser men som ibland är en belastning. Det kan leda till att man som lärare hamnar i etiska dilemman när det gäller vem man vågar rekommendera till en praktikplats utan att riskera att nätverket skadas. Det är också sårbart eftersom det är privat och bygger på en persons kontakter och inte en verksamhets.

Elevernas *upplevelser och erfarenheter* dominerar på ett positivt sätt det totala samtalsinnehållet. Varje elev har sin egen berättelse som behöver få sitt utrymme. Vi lärare ser hur de framträder som individer med sin kompetens och hur de kommer till tals på ett nytt sätt. Med upplevelserna och erfarenheterna som utgångspunkt kan vi röra oss i både dåtid, nutid och framtid. I samtalen efter praktiken visar eleverna hur pendlandet mellan tidsperspektiven ger en fylligare och mer nyanserad bild av verkligheten. Vissa berättelser visar att de också i stunden, ute på praktiken, har varit bättre rustade för att möta en jobbig situation. Genom att tänka tillbaka på samtalet innan praktiken har de kunnat ändra taktik.

Många av de upplevelser som kommuniceras är starka och berörande. För omvårdnadseleverna har det inneburit att möta svårt sjuka människor och också att möta döden. Det har medfört att man mött anhöriga i kris och sorg och personal som misskött sitt arbete. För stylisteleverna har det betytt möten med arga och hotfulla kunder. Ekelund (2007) säger att det ligger en stark drivkraft i att reflektera med grund i svårigheter man känt ”under huden” och som det är nödvändigt att lära något om och göra något med. Det förefaller finnas ett behov av att få ladda ur den här sortens upplevelser samtidigt som de kan ge ett tillfälle till lärande för alla samtalsdeltagarna.

När vi ser till själva de *reflekterande samtal* som vi hållit kan vi se skillnader mellan den första och den andra samtalsomgången. Första samtalen är mer trevande. Både situation, att sitta i en utvald liten grupp i samtal med en lärare, och gruppkonstellation är ny. Snabbt finner de ändå varandra i gemensamma farhågor och önsknings inför den kommande praktiken. De använder sina tidigare erfarenheter, sin förförståelse, på ett påtagligt sätt. Andrasamtalen, däremot, får en skjuts av att eleverna berättar om sina



erfarenheter samtidigt som de byter perspektiv och skärskådar sina egna observationer på det sätt Tillhammar (2008) beskriver. De verkar mer bekväma i situationen vilket gör att samtalen drar igång med full kraft på en gång, det krävs inte samma typ av inledningsfas med småprat och ”intoning”. Men sannolikt påverkas de också av att situationen och gruppkonstellationen nu är bekant. Eleverna samtalar med stor energi, lyssnar uppmärksamt på varandras berättelser och låter sig inspireras. Det blir tydligt att det gemensamma reflekterandet vidgar perspektivet och att den växelverkan mellan yttre och inre dialog, som Tillhammar (2008) framhåller, uppstår i dynamiken mellan gruppmedlemmarna. De plockar direkt upp trådar från varandras redogörelser och kommer vidare i reflektioner kring alternativa lösningar om de skulle hamna i samma situation ännu en gång. De delar med sig av både sina erfarenheter och av sig själva. De visar att de fått distans till upplevelserna via hur de talar om dem på ett nytt sätt i samtalet. Vid andra samtalsomgången märks det tydligt att deltagarna gjort detta till sitt eget forum. Det visar sig också under samtalets gång att de under praktiken kunnat härbärgera dessa erfarenheter. Skälet till detta är, uttrycker flera av eleverna, att de vetat att de skulle få bearbeta det tillsammans med klasskamrater och en lärare. De säger att de under tiden ute på arbetsplatserna tänkt på att de skulle samlas igen och få chans att prata om vad som hänt och att själva detta faktum gjorde att de kunde hantera de svårigheter de stötte på, på ett annat sätt.

#### **4.3.1. Från berättelser till reflektioner**

Samtalet som verktyg förefaller mer kraftfullt än vi vågat hoppas. Fördjupningen från samtal till reflektion sker dock inte automatiskt. Ekelund (2007) beskriver behovet av att stärka och utveckla reflektionen som arbetssätt och beskriver bland annat att eleven behöver träna sig i att sätta egna ord på sina upplevelser och se andra möjligheter för att kunna utvärdera. Behovet av en samtalsledare när det gäller att utveckla själva reflekterandet hos eleverna tydliggjordes under våra första samtal. Genom att ställa öppna frågor och genom att be eleverna utveckla sina tankar gick de från att berätta och konstatera till att reflektera. Det står klart för oss att eleverna kommer till tals på ett nytt sätt i dessa gruppsamtal där deras tankar, reflektioner, önskningar och kompetens synliggörs. Detta känns positivt men också förpliktigande och får oss att ställa frågor om hur vi på bästa sätt ska kunna använda detta i vårt vardagliga arbete. Vi är medvetna om att underlaget är litet och att urvalet till grupperna kanske inte helt speglar detsamma som ett större slumpmässigt. Vi tänker ändå att samstämmigheten mellan de båda grupperna, framför allt när det gäller behovet av att få kommunicera kring sina APL-upplevelser, visar att vi är något på spåren vid val av metod för att förändra vårt upplägg kring det arbetsplatsförlagda lärandet.

## 5. Diskussion

I vår diskussion börjar vi att resonera kring våra reflekterande samtal och de förväntningar och upplevelser på APL som våra elever kommunicerat. Efter detta betraktar vi vår egen förförståelse i relation till resultat och tidigare forskning. Så landar vi där våra egna funderingar startade – hur kan vi förändra och förbättra vårt arbete kring APL? Mot bakgrund av vårt arbete ger vi förslag på områden som kan diskuteras lokalt för att utveckla det arbetsplatsförlagda lärandet. Efter att ha gett idéer om fortsatt forskning avslutar vi med en reflektion kring hur de reflekterande samtal som vi genomfört kan vara ett verktyg på vägen för att nå kvalitetsutveckling.

### 5.1 Samtal om förväntningar och upplevelser

Det kan kännas både svårt och fattigt att reducera våra två elevgruppers samtal om förväntningar på och upplevelser av APL till några rader. Vi känner ett behov av att kommentera just själva *samtalen* som sådana. Det var som att drabbas av en flodvåg att delta i dessa samtal fyllda av tankar, känslor, reflektioner och en stark önskan och beredvillighet att dela med sig. Vi blev överraskade av det behov de tycktes fylla och samtidigt den kraft de innehöll. Egentligen borde vi kanske inte blivit så förvånade då vi har erfarenhet av att människor vill berätta och att det är en glädje att få komma till tals. Kanske ligger det något i att det reflekterande samtalet hade sina professionella förtecken. Det fanns en identifierad samtalsledare som tog ansvar för form och innehåll. Det skapade en slags trygghet att det fanns uttalade spelregler att luta sig emot. Detta verkade öka respekten för deltagarna sinsemellan och bidrog också till ett ökat lyssnande, var och en fick sitt utrymme. Samtalsledarens roll i att understödja processen från att berätta till att reflektera kan också ha spelat in i upplevelsen.

*Förväntningarna* skilde sig markant åt i elevgrupperna. Stylistelevernas låga förväntningar på både arbetsuppgifter – vi får bara göra skitjobb – och att få praktikplats över huvud taget var slående. Praktikantens lott förefaller vara att göra okvalificerade eller till synes meningslösa uppgifter – som att vika om rea-plagg i källaren två gånger samma vecka. Säljö (2000) skriver om lärlingens förutsättningar med utgångspunkt i det medeltida mästar – lärlingssystemet. Han beskriver denna pedagogiska miljö med inslag av både teknikundervisning men också en överföring av de grundläggande yrkesvärderingarna. Allt lärande underordnas dock produktionen vilket medför att det tar lång tid för lärlingen att kvalificera sig för den riktiga produktionen. Bidraget till verksamheten blir under tiden att utföra enkla och perifera sysslor. Skräddarmästar riskerade inte att lärlingen förstörde dyra tyger. En av stylistelevorna berättade om en episod under en tidigare praktik då hon råkat förstöra dyrt material i samband med en skyltning i en affär och hur hon klandrats för det av sin handledare.

Omvårdnadseleverna däremot förväntar sig mycket av sin praktik. De ställer krav på att deras önskemål ska gå ihop med den inriktning de valt. De förväntar sig att få ny kunskap, att lära mer om sig själv i yrkesrollen och att upptäcka mer om innehållet i arbetet. Herrman (1998) uttrycker att det fanns skillnader mellan de vårdelever, både vuxenelever och ungdomselever, som hon följde när det gällde förväntningar på praktiken. De vuxna hade oftast en yrkeserfarenhet att luta sig emot och var därför beredda på ett annat sätt.

*Upplevelserna* är många, starka och lärorika. De allra flesta i båda elevgrupperna är positiva rent generellt till mycket av vad de upplevt. Stylisteleverna är nästan lite överraskade att det blivit så bra trots att det känts motigt innan de kom ut på sina platser. Svåra upplevelser för omvårdnadseleverna, som att möta död och lidande, kan ändå ses som värdefulla då det gett en känsla av att kunna hantera en situation. Flera av eleverna i båda grupperna ger exempel på hur de uppfattat att de gjort skillnad på ett positivt sätt genom sin närvaro på praktikplatserna. Herrman (1998) skriver om vårdelevernas upplevelser av att känna sig behövda och nyttiga. Hon säger att trots att eleverna kritiserade sina praktikplatser så var upplevelsen av att betyda något och att göra insatser mycket betydelsefull. Här blir kopplingen också stark till våra egna berättelser i inledningen om att få vara med ”på riktigt” och göra skillnad.

Genom att undersöka samtalen kan vi också försöka se vad som ska prioriteras i en utvecklings- och förändringsprocess för att APL-perioderna ska öka i kvalité ur *elevperspektivet*. Om eleverna själva fick skapa ett diskussionsunderlag enbart på grundval av samtalen skulle detta kunna innehålla frågor som handlar om hur *förberedelser* ska se ut. Många av stylisteleverna påtalade behovet av att få arbeta med att sätta ihop ett presentationsmaterial om sig själva och med prov på de alster som de skapat. Man efterlyste tillgång till både utrustning och lärarresurser. Det framkom behov av att öva på att prata inför grupp och på hur man kan ta kontakt med presumtiva praktikplatser. Eleverna säger också att handledarna behöver mer information om både mål och bedömningsdokument. Omvårdnadseleverna betonar mer behovet av att reflektera kring vad som stundar. En mental förberedelse för att kunna omsätta teoretiska kunskaper i praktiken. *Efter* APL efterlyses behov av att få berätta om vad man varit med om från båda elevgrupperna.

## **5.2 Vår förförståelse i relation till resultat och tidigare forskning**

När vi ser på resultatet och våra egna berättelser, som speglar delar av vår förförståelse, finns det en överensstämmelse i flera delar. Vi vet hur det känns att få bra och dålig handledning, vi vet hur betydelsefullt det är att få bekräftelse. Vi har också upplevt hur viktigt det är att få göra i praktiken det vi lärt i teorin. Känslan av utveckling av lärandet har varit tydlig då vi fått ”riktiga” utmaningar. Så säger också våra elever. Ekelund

(2007) menar att kunskapen blir meningsbärande och en del av förtrogenhetskunskapen då man reflekterar över lärande, praktik och upplevelser. Reflektionen är nödvändig för att medvetandegöra den kunskap man tillägnat sig och för att ge den mening.

Vår erfarenhet av att handleda gjorde det också lättare att möta elevernas åsikter om vad som handledare gjort bra och mindre bra och att förstå deras behov av skickliga handledare. Denna erfarenhet hjälper oss också i mötet med handledarna ute. Vi kan ge stöd till handledarna i att möta eleverna. Vi vet vad som avhandlas på lektioner och vad som kräver koppling till praktiskt arbete, vi vet vad eleverna drömmer om och oroar sig för. Mot bakgrund av svårigheten att leva upp till god kvalitet på det arbetsplatsförlagda lärandet måste vi ändå säga att vi har svårt att föreställa oss yrkesförberedande utbildningar med mindre inslag av praktik än idag. På Skolverkets hemsida (2013) står det tydligt och klart stipulerat förutsättningarna för det arbetsplatsförlagda lärandet med omfattning och innehåll gällande APL. Man kan ändå leka med frågan om vi idag driver tesen om *att* praktik ska genomföras till *varje* pris. Vi kanske snarare borde formulera om frågan och fundera över till *vilket* pris vi genomför praktik. Eller ännu hellre *hur* vi ska genomföra praktik så att vi når högre kvalitet.

Våra egna utgångslägen rörande att hålla samtal skiljer sig mycket åt. Jenny har ingen erfarenhet alls av detta och Katharina har verkat som yrkesmässig handledare i drygt tio år. Denna skillnad har vi utnyttjat på ett för oss båda givande sätt. Våra diskussioner till följd av detta har fått oss båda att förändras. Gamla sanningar har behövt ses i vitögat, nya tankar har sett dagens ljus.

Vi betraktar åter den hermeneutiska spiralen och frågar oss hur vårt examensarbete har påverkat vår förförståelse – vad är det vi nu ser annorlunda på? Det finns inget enkelt svar på den frågan. Det känns ändå som om vår magkänsla, att samtal och reflektion är meningsfulla, bekräftats både av våra egna gruppsamtal men också av tidigare forskning. Vi tar hjälp av Ekelund (2007) för att beskriva detta. Hon säger att vägledning, respons och reflektion stimulerar eleverna till att se sig själva och att detta vidareutvecklar deras personliga egenskaper.

### **5.3 Diskussionsunderlag vid utvecklingsarbete av APL**

Vårt övergripande syfte med arbetet var att skapa ett lokalt diskussionsunderlag till våra respektive arbetsplatser gällande viktiga faktorer i ett utvecklingsarbete kring det arbetsplatsförlagda lärandet. I arbetet med att identifiera dessa faktorer använde vi oss i huvudsak av innehållet i våra fyra elevsamtal. Fyra områden framstod klart; samverkan, handledarutbildning, entreprenöriellt förhållningssätt och förberedelse- och efterarbete i samband med APL där eleverna är delaktiga. Här följer våra tankar kring dessa fyra diskussionsområden.

### 5.3.1 Samverkan mellan skola och arbetsliv

*Samverkan* förefaller vara en springande punkt i många sammanhang och framstår som viktig att fokusera på i kvalitetsgranskningsrapporten från Skolinspektionen 2011. Här finns ett diskussionsområde att utveckla på flera sätt. För att få samverkan till stånd har Skolverket inrättat nationella programråd som består av representanter för branscher, arbetslivsorganisationer och myndigheter. Dessa ska ge Skolverket råd och stöd i arbetet med yrkesutbildningen genom att bedöma utvecklingen inom området och se till att utbildningarna anpassas och utvecklas så att de motsvarar den kompetens som arbetsmarknaden kräver. De ska också ge exempel på uppgifter och bedömning av gymnasiearbeten. På ett lokalt plan ska s.k. lokala programråden vara delaktiga i det arbetsplatsförlagda lärandet och vara ett forum för samverkan mellan skola och arbetsliv. I Skolverkets (2011) skrift om gymnasial lärlingsutbildning och arbetsplatsförlagt lärande kan man läsa om förutsättningarna för ett sådant arbete. Hur ser detta ut i verkligheten? Vem är representerad från skolans sida? Vilka diskussioner förs på deras möten och hur kommuniceras detta? Finns det samverkansbehov på andra nivåer?

Efter ett beslut som togs 2010 av utbildningsberedningen och förvaltningscheferna för utbildning fick Kommunförbundet Stockholms Län (KSL) i uppdrag att skapa regionala programråd. Syftet är att skapa kontakter mellan arbetsliv och utbildning på regional nivå, förbättra kvaliteten på yrkesutbildningarna samt uppnå bättre balans mellan utbildningarnas utbud och branschens efterfrågan. Till rådet inbjuds branschföreträdare och företrädare från respektive skola/utbildare i länet som har Hantverksprogrammet. Jenny, en av författarna till detta arbete och programansvarig på stylistprogrammet, deltog i ett möte där den 7 november 2012. Vid detta möte diskuterades bl.a. hur parterna såg på sin egen samverkan. Några tycker att det är fullt tillfredsställande men Jenny, som mot bakgrund av eleverna sagt vid samtal 2, upplever brist på samverkan funderar över frågor som:

- Vem tar ansvar för att avgöra branschens behov av yrkesutövare i framtiden?
- Vilka typer av praktikplatser, och med vilket innehåll, är relevanta åt våra elever mot bakgrund av bristen på platser hos yrkesverksamma stylister?

### 5.3.2 Med fokus på handledaruppdraget

På samma möte föreslås en *handledarutbildning* som ett lämpligt samarbetsområde. Representanterna i det regionala programrådet säger att det saknas en sammanhållen handledarutbildning som ser likadan ut oavsett vilken skola som håller i den och att den behöver vara lika, certifierad och mätbar för att bli attraktiv. Det vore önskvärt om branscherna var beredda att bidra till en sådan handledarutbildning för att ge tyngd och status åt den. Det är visserligen i huvudsak skolans ansvar att se till handledarna har den kunskap och erfarenhet som krävs för uppdraget enligt Skolverkets (2011) skrift om

gymnasial lärlingsutbildning och arbetsplatsförlagt lärande. Men utan arbetslivets medverkan faller APL platt till marken. Den stora frågan är hur man uppnår ett engagemang för denna typ av frågor över tid. Hur motiverar vi yrkesverksamma människor att prioritera detta och att delta i möten? Hur hittar vi till våra samverkanspartners ute i arbetslivet och vem är egentligen ”branschen”?

### 5.3.3 Ett entreprenöriellt förhållningssätt

Det *entreprenöriella förhållningssättet* förespråkas med stor kraft i skolans styrdokument. I Närings- och Utbildningsdepartementens (2009) skrift om strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet kan man i förordet läsa:

Mycket av det som utmärker en bra entreprenör – förmågan att lösa problem, tänka nytt, planera sitt arbete, ta ansvar och samarbeta med andra – är också egenskaper som studerande på olika nivåer behöver utveckla för att klara sina studier och för att bli framgångsrika i vuxenlivet.

Denna strategi genomsyrar nu skolans läroplaner, det står t.ex. på sidan 7 i läroplanen för gymnasiet, Gy 11, att:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande.

Svenskt Näringsliv (2013) bjöd den 14 november 2012 in skolledare till ett lunchmöte i syfte att prata om samverkan skola och näringsliv och utbyta erfarenheter. Även hit blev Jenny medbjuden som programansvarig för Stylistprogrammet på sin skola. På programmet stod också en föreläsning av Catharina Roos med mångårig erfarenhet av företagande och entreprenörskap. Hon beskrev hur viktigt det är för unga människor att få in en fot i näringslivet och redogjorde för vad hon ansåg vara viktiga faktorer för framgångsrikt entreprenörskap och samverkan. För detta krävs, enligt henne, träning i kommunikation, kroppsspråk och i att ta initiativ. Något vi väl känner igen från våra samtal, framför allt med stylisterleverna. Catharina Roos säger också att elevernas hela kompetensprofil är en viktig fråga att diskutera mellan skola och företag. Hon avslutade genom att efterlysa mer dialog med skolan och uppmanade skolans representanter att höra av sig. Detta belyser ytterligare att det finns många försök till samverkan men att det kan vara svårt att finna formerna för den och att få den att verkligen fungera. Kanske handlar det om att den grundläggande samverkan som krävs ligger på yrkeslärar- och handledarnivå, de som befinner sig närmast eleven.

### 5.3.4 Helhetssyn på APL-processen ur ett elevperspektiv

När vi så till sist tittar på *hela APL-processen för eleven* menar vi att det finns många frågor att arbeta med. Om man just betraktar helheten i processen kan den egentligen starta i och med att eleven påbörjar sin utbildning. Kan vi redan från början få bättre kunskap om vartåt eleverna strävar? Hur kan mentor/lots/studieplansansvarig på bästa sätt vara en kraft i denna process? Eleverna på ungdomsgymnasiets yrkesförberedande program ska göra 15 veckors APL under sina tre gymnasieår. Omvårdnadseleverna på vuxenutbildningen, som deltagit i de reflekterande samtalen, gör 12 veckors APL fördelat på tre terminer. Det finns anledning att fundera på *hur* och *vad* vi gör inför och efter varje APL-tillfälle för att på bästa sätt förbereda för och sedan använda de erfarenheter eleverna får med sig från arbetslivet. Hur väver vi in detta i undervisningen? Ekelund (2007) trycker på just praktikperioderna som en hörnsten för utveckling av yrkeskompetensen hos eleverna. Hur samverkar vi med lärare i kärnämnen? Hur samverkar vi med handledarna ute på praktikplatserna? Kan vi göra fler/andra praktiska moment inne på skolan som träning/förberedelse? Kan handledarna vara bollplank i en sådan diskussion?

Hur använder vi backspegeln för att se framåt genom att använda de första erfarenheterna från APL? Kan detta vara ett sätt att uppnå progression i hela det arbetsplatsförlagda lärandet? Håkansson och Sundberg (2012, s.217) refererar till engelsmannen Dylan Wiliam när det gäller bedömning och säger att formativ bedömning per definition syftar framåt snarare än tillbaka. De säger också att:

... det vill säga att det är mer produktivt att reflektera över de processer som utlöses av återkoppling, och att återkoppling är mer effektiv om den fäster uppmärksamhet på uppgiften, hur eleven arbetar med uppgiften och de processer som eleven är engagerad i, snarare än att fästa uppmärksamhet på eleven som person. Med andra ord är återkoppling mer effektiv när den orsakar en kognitiv och inte en affektiv reaktion.

Det reflekterande samtalet är förvisso inte tänkt som ett bedömningstillfälle men det ger en möjlighet till framåtsyftande arbete. I samtalet förekommer respons högst naturligt deltagarna emellan och vår känsla är att den verkar framåt. Redan i samtalet kommer nya lösningar som rustar för kommande situationer. När vi så till sist sluter cirkeln genom att återvända till den metod vi provat så säger våra erfarenheter att det är väl använd tid att samtala kring det arbetsplatsförlagda lärandet på det sätt vi gjort. Den egna positiva upplevelsen motiverar kraftfullt för att verka för en sådan förändring. Kanske behöver vi berätta för våra kollegor om hur värdefullt vi upplevt detta för att få dem nyfikna på att prova samma sak?

## 5.4 Fortsatt forskning

När vi nu ser tillbaka på våra samtal är en sak framträdande, nämligen den rikedom av känslor, upplevelser, berättelser, funderingar och reflektioner som synliggjordes i våra

elevsamtal. Med tanke på den upplevelsen känns det naturligt att föreslå att fortsatt forskning skulle kunna handla om att undersöka hur reflekterande samtal före och efter APL-perioderna påverkar kvalitén av det arbetsplatsförlagda lärandet för eleven. Genom att ge fler grupper möjlighet att delta i sådana samtal kan man utvärdera dess värde med större träffsäkerhet. En utveckling av denna tanke är att erbjuda reflekterande samtal tillsammans med handledare från arbetslivet för att öka samverkan och lärandet hos alla inblandade parter; elever, handledare och lärare.

En del utbildningsanordnare och branscher erbjuder redan idag handledarutbildningar av olika slag. Det vore spännande att erbjuda en utbildning kring handledaruppdraget som är framtagen genom ett samarbete mellan elever, lärare och handledare. En handledarutbildning med allas perspektiv införlivade kunde sedan utvärderas ur någon kvalitetsaspekt, t.ex. elevupplevelser.

## 5.5 Avslutande reflektion

Skolverket säger i Gy 11 (2011, s.6) om gymnasieskolans uppdrag att:

Huvuduppgiften för gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. Den ska bidra till elevernas allsidiga utveckling.

Efter att ha läst dessa nog så uppfordrande rader tänker vi båda att det ställer stora krav på oss som arbetar inom skolans ram. Om vi ska bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper och deltar aktivt i yrkes- och samhällslivet så måste också kanske vi göra detsamma. Ekelund (2007) säger att reflektion leder till en ökad medvetenhet om yrkesvalet, en utveckling av nyckelkvalifikationer för yrkesområdet och en utveckling av social kompetens generellt. Om vi ska understödja elevernas allsidiga utveckling kanske vi ska använda oss av det reflekterande samtalet och dess kraft. Vi kan börja med att lyssna till deras berättelser och använda dem i skolans vardag. Det kan tyckas tragiskt och rentav dumt att missa ett unikt och högst användbart material bara för att vi inte tycker oss ha tid eller utrymme för det i vår undervisning. Vårt arbete visar att det inte råder någon tvekan om att eleverna både vill och kan berätta och att de längtar efter någon som lyssnar – men gör vi det?



## Referenser

Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Stockholms Universitet, specialpedagogiska institutionen.

Ahlefeld Nisser, D. (2011). *Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet*. Falun: Högskolan Dalarna - Akademi Utbildning och Humaniora.

Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal.

Ellström, P-E. (2009). *Lärande i arbetsliv och yrkesutbildning*. I: Hansson, T. (2009). *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

Föreningen Framtidsfrön. (2012). <http://www.framtidsfron.se/> [nedladdat 2012-10-07]

Hellström, A-K. & Stiuca, A. (2012). *Samverkans betydelse för APL. Samverkan mellan skola och arbetsmarknad – en studie om arbetsplatsförlagt lärande, APL. Examensarbete*. Växjö: Linnéuniversitetet, institutionen för teknik.

Herrman, M. (1998). *Förändring med förhinder. Omvårdnadselevens beskrivning av sin yrkesförberedande utbildning*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [nedladdat 2013-02-09]

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hägg, K. & Kuoppa, S.M. (2007). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (2007). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.

Näringsdepartementet och Utbildningsdepartementet (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/69/09/22b6e680.pdf> [nedladdat 2012-12-30]

Näringsdepartementet. (2010). *Regeringsbeslut N2010/4562/ENT*

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.123355!Menu/article/attachment/N2010-4562-entrepr-var\\_d.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.123355!Menu/article/attachment/N2010-4562-entrepr-var_d.pdf) [nedladdat 2012-09-30]

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pyrrö Carlsson, A. & Suup, M-L. (2009). *Elevers upplevelse av lärande under APU. Examensarbete*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Institutionen för pedagogik.

Skolinspektionen (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken - en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar. Rapport 2011:2*. Stockholm.

Skolinspektionen (2012). <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Var-verksamhet/> [nedladdat 2012-09-30]

Skolverket (2011). *Gymnasial lärlingsutbildning och arbetsplatsförlagt lärande. Gymnasieskola 2011*. ISBN 78-91-86529-42-0.

Skolverket (2011). *SKOLFS 2011:144 Läroplan för gymnasieskolan – Gy 11*. Stockholm.

Skolverket (2011). *Övergripande kommentarer om gymnasieskola 2011*.

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.145385!Menu/article/attachment/Gymnasieskola2011\\_overgripande.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.145385!Menu/article/attachment/Gymnasieskola2011_overgripande.pdf) [nedladdat 2012-11-05]

Skolverket (2013). *Arbetsplatsförlagt lärande*. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/larlingsutbildning> [nedladdat 2013-01-01]

Starrin, B. (1997). Empowerment som tankemodell. I: Forsberg, E. & Starrin, B. (red.). *Frigörande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist\\_christel.pdf?sequence=2](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist_christel.pdf?sequence=2) [nedladdat 2012-12-10]

Svenskt Näringsliv (2013). [http://www.svensktnaringsliv.se/regioner/stockholm/vi-maste-prioritera-kontakt-med-foretagen\\_175675.html](http://www.svensktnaringsliv.se/regioner/stockholm/vi-maste-prioritera-kontakt-med-foretagen_175675.html) [nedladdat 2013-01-01]

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

Tillhammar, S. (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken. Vägledning för processledare*. Myndigheten för skolutveckling.

Utbult, M. (2003). *Lärande och arbete– en forskningsöversikt för LO*  
[http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/0/613DA61CE93E8F66C12573D9004BB62D/\\$file/KAL\\_del04.pdf](http://www.lo.se/home/lo/home.nsf/0/613DA61CE93E8F66C12573D9004BB62D/$file/KAL_del04.pdf) [nedladdat 2012-11-05]

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+fo+rskningssed+2011.1.pdf> [nedladdat 2012-12-27]