

Lärandet

Per Andersson, Linköpings universitet

I den här delen ska det arbetsplatsförlagda *lärandet* särskilt uppmärksammas. Det handlar alltså om yrkeselevens lärande, som förväntas och kan bli resultatet av vad eleven gör och deltar i på arbetsplatsen – och av det ”kringarbete” som görs av yrkeslärare och skolan för att organisera, underlätta och bedöma detta lärande. Inledningsvis diskuteras arbetsplatsen som en plats för lärande, samtidigt som den i första hand är en plats för produktion av varor och/eller tjänster. Därefter ställs frågan om hur lärandet kan ske på arbetsplatsen, och tre olika teorier eller modeller för hur lärande kan förstås tas upp. Nästa avsnitt sätter fokus på vad eleverna lär, genom att lyfta fram olika delar eller aspekter av den kunskap och kompetens som kan utvecklas. Avslutningsvis diskuteras yrkeslärarens arbete med lärandet på arbetsplatsen.

Arbetsplatsen som en plats för lärande

Arbetsplatsen och skolan är olika miljöer eller sammanhang för lärande som kompletterar varandra i en yrkesutbildning. En grundläggande skillnad är att det oftast är produktionen som är i fokus på arbetsplatsen, medan skolans huvuduppgift är individens kunskapsbildning, det vill säga att lärandet är i fokus i skolan. Detta är något som bland annat har diskuterats av Ellström (2002), som belyste ”spänningsfältet” mellan produktion och utveckling. I detta spänningsfält finns lärandet, och då inte enbart lärandet för de elever som finns på arbetsplatsen, utan möjligheten till lärande och utveckling för all personal. I den här modulen riktas dock uppmärksamheten mot *elevers* lärande på arbetsplatser.

Genom att ta emot elever på apl har arbetsplatsen/företaget åtagit sig att bidra till yrkeselevens utbildning och lärande. Att delta i verksamheten på arbetsplatsen innebär en möjlighet för elevens utveckling av kunskaper och färdigheter som kan och ska tas tillvara. Arbetsplatsen kan ses som en ”utvecklingszon” (jämför Vygotsky, 1978) där utmaningen och därmed potentialen för lärande kan bli lite större än i skolan, bland annat med tanke just på att produktionen av varor och/eller tjänster är i fokus. När det är ”skarpt läge” så gäller det å ena sidan att kunna göra rätt och att göra det inom en given tidsram, vilket bekräftar och utvecklar det lärande som har skett genom övning med friare villkor i skolans verkstäder, salonger, metodrum etc. Å andra sidan innebär det skarpa läget också en större frihet i betydelsen att det som händer kan vara mer oförutsägbart, och eleven kan få lära sig att möta det oväntade och lösa sin uppgift på

nya sätt. Utvecklingszonen i Vygotskijs mening handlar om att eleven befinner sig i ett socialt sammanhang tillsammans med personer som är kunniga inom yrket och då tillsammans med dem kan klara av och därmed lära sig nya och andra saker än vad som vore möjligt på egen hand. Dessa möjligheter som arbetsplatsen innebär för yrkeslärande kompletterar därmed de möjligheter som skolmiljön erbjuder när det gäller att få utveckla grundläggande kunskaper i lugn och ro. Skolan kan erbjuda mer fokus på lärande utan samma slags krav på prestation som arbetsplatsens produktion ställer. I skolan finns alltså ofta ett större utrymme för att öva och pröva sig fram, och den prestation som krävs handlar om att visa att kunskapsmålen har uppnåtts, medan prestationen på arbetsplatsen är inriktad på arbetsresultatet i form av varor eller tjänster.

En viktig aspekt av relationen mellan skola och arbetsplats är mötet mellan de förväntningar eleven har inför apl och upplevelsen av arbetsplatsen som en plats för lärande. Om eleven förväntar sig och är inställd på att lära sig, att utveckla sitt yrkeskunnande på arbetsplatsen – och även upplever detta – skapar det bättre förutsättningar för att eleven också ska bidra aktivt till detta (se t.ex. Wyszynska Johansson, 2020, som skriver om den ”upplevda läroplanen” på arbetsplatsen; jämför t.ex. Billett, 2002, 2006). Om förväntningen mer är att ”komma ifrån skolan och komma ut och jobba”, och detta också är vad eleven upplever, så är förmodligen förutsättningarna för lärande inte lika goda.

Hur sker lärandet på arbetsplatsen?

För att förstå lärandet på arbetsplatsen kan man som lärare ta utgångspunkt i olika teorier och modeller, som bidrar till att bredda och fördjupa perspektiven på och förståelse av arbetet med apl. Tre teorier tas upp här, som kan vidga förståelsen både för lärande av mer begränsade arbetsmoment och för lärande relaterat till större sammanhang och helhet när det gäller verksamheten på en arbetsplats.

Att förstå lärande som *situerat* handlar om hur utvecklingen av kunskaper och kompetens är knuten till vissa situationer och sammanhang (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015; se även t.ex. Andersson & Fejes, 2023). Att försöka återskapa eller efterlikna (”rekontextualisera”, jämför Berner, 2010) arbetsplatsen i skolan, i form av verkstäder, restauranger etc., är ett sätt att i större grad göra även det skolförlagda lärandet situerat i arbetsplatsliknande sammanhang. Men det är på apl som förutsättningen finns för ett mer autentiskt, situerat lärande i yrkets verkliga sammanhang. Att delta i verksamheten på en arbetsplats innebär lärande som innehåller både praktiskt yrkeskunnande, förståelse och inte minst utvecklingen av en yrkesidentitet i samspelet med de mer eller mindre erfarna yrkesmänniskor som finns på arbetsplatsen. Inledningsvis blir elevens roll som ny i sammanhanget förmodligen mer perifer, men med förutsättningar att steg för steg utveckla kunskaper, färdigheter och identitet och kunna ta en mer central roll. Detta är en utveckling som påbörjas under

apl men som fortsätter även efter utbildningen om eleven blir anställd inom yrket. Det kan också vara betydelsefullt om det handlar om ett treårigt yrkesprogram i gymnasieskolan, som ger längre tid att förbereda sig för yrket under utbildningens gång jämfört med ett kortare yrkespaket inom kommunal vuxenutbildning. Inom vuxenutbildningen kan det däremot finnas elever som redan har erfarenheter från yrkesområdet, och som redan har påbörjat sin yrkesbana innan de påbörjade utbildningen. Med det här perspektivet är det alltså just deltagandet i verksamheten på arbetsplatsen som är det centrala i och för lärandet.

Det *erfarenhetsbaserade lärandet* (Kolb, 1984; se även t.ex. Andersson & Fejes, 2023), att lära av sina erfarenheter, är en annan tankemodell som bidrar till hur apl kan förstås. Det är inte enbart de direkta erfarenheterna på arbetsplatsen i sig som leder till lärande, utan det handlar även om hur man tar vara på och lär av sina erfarenheter. Reflektion över erfarenheterna kan leda till ett mer medvetet lärande. Erfarenhetsbaserat lärande har beskrivits som en lärcykel, det vill säga en cirkulär process som upprepas, där elevens konkreta erfarenheter ligger till grund för observation och reflektion. Detta leder i sin tur till abstrakt tänkande som innebär att mer generella lärdomar lyfts fram. De här lärdomarna kan provas genom fortsatt aktivt experimenterande, som ger nya, konkreta erfarenheter – och där fortsätter lärcykeln. I den här processen finns det två dimensioner. Den ena handlar om hur erfarenheter ”tas in”, och den andra om hur erfarenheterna sedan bearbetas. Man kan lära både av egna konkreta erfarenheter och genom att ta del av andras beskrivningar av erfarenheter som de har haft. Bearbetningen och omvandlingen av erfarenheterna sker sedan genom reflektion och genom ett aktivt experimenterande.Handledare och handledning kan här bidra till reflektion över erfarenheterna på arbetsplatsen. Detta kan vara viktigt för lärandet, liksom reflektion och erfarenhetsutbyte i skolan efter apl-perioderna.

Tankemodellen med det erfarenhetsbaserade lärande kan anknytas till *mästar-lärling-modellen* (se t.ex. Nielsen & Kvale, 2000), som i sin tur kan innebära olika saker. Att som lärling följa en mästare, iakttä och göra likadant bidrar till lärande som kan vara mindre reflekterat, men som så småningom utvecklas till ett bemästrande av arbetsuppgifter. Om handling kombineras med reflektion (se t.ex. Aarkrog, 2012) och handledning kan det leda till ett mer medvetet och utvecklande lärande som går utöver att upprepa det mästaren gör. När det gäller relationen mellan att göra och att reflektera bidrar Schön (1983, 1987) med en viktig tanke när han skiljer på reflektion i handling och reflektion över handling (”reflection in/on action”). Med andra ord kan reflektion, men också handledning, både ske ”i farten”, där reflektion och insikter kommer mer eller mindre direkt, och i efterhand när det finns mer tid för eftertanke (jämför Mårtensson, 2014). I ett utvecklingsinriktat sammanhang borde det finnas utrymme för båda dessa former av reflektion som kan bidra till ett bredare och djupare lärande. Man ska dock vara medveten om att villkoren varierar beroende på yrke. I vissa yrken kan det

vara svårt för handledare och elev att ”pausa” för reflektion i farten, till exempel när man interagerar med en kund eller patient eller när man är del i en större arbetsprocess som behöver flyta på. Desto viktigare blir det då att tid sätts av för handledning och reflektion i efterhand.

Vad kan eleven lära på apl?

Olika sätt att förstå lärande sätter fokus på lärandet som process. Nu vänds blicken istället mot lärandets innehåll och resultat, det som eleverna lär sig eller förväntas lära. *Kunskap, kompetens och kunnande* är begrepp som används för att beteckna lärandets innehåll, det som eleverna utvecklar genom lärprocessen. Detta innehåll beskrivs ofta som att det innefattar olika former. Till exempel används i skolsammanhang ofta beskrivningen av kunskap som en helhet av fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet – fyra delar som alla behövs och tillsammans utgör en helhet av kunskap (Carlgren, 1992). Ett yrkeskunnande kräver och innehåller vissa faktakunskaper, liksom färdigheter som kan vara såväl praktiska som teoretiska (t.ex. att som snickare kunna såga och att kunna göra beräkningar). Dessutom krävs förståelse för varför man kan eller bör göra på det ena eller andra sättet – en förståelse som i vissa fall kan vara en förutsättning för att kunna reflektera över vad som hänt, och kanske vad som inte fungerade, och i andra fall kan bli resultatet av sådana reflektioner. Förtrogenheten utvecklas genom lång och varierad erfarenhet, genom att yrkeskunnandet fördjupas blir det mer kvalificerat. Att utveckla förtrogenhet är en process som kan påbörjas under apl, men som i de flesta fall kräver omfattande yrkeserfarenhet efter yrkesutbildningen. Beskrivningar av det här slaget av vad kunskap innebär och innefattar kan användas för att identifiera och reflektera kring vad yrkeseleven kan förväntas lära sig på apl.

Begreppet kompetens brukar användas för att beskriva förutsättningar eller förmåga att omsätta kunskaper i praktiken. Den praktiska kopplingen gör att man ofta använder begreppet yrkeskompetens. Beskrivningen av yrkeskompetens som bestående av både specifika och generella kompetenser är ett annat exempel på hur ett begrepp kan få en bredare innebörd när olika former lyfts fram. Här handlar det om att eleven å ena sidan kan lära sig den specifika, situerade, kunskap som finns i och krävs för att kunna utföra arbetet i sammanhanget på en viss arbetsplats. Å andra sidan finns det även mer generella kompetenser som kan utvecklas och vara användbara i olika sammanhang – yrkesgenerella kompetenser som kan användas i olika sammanhang inom ett yrkesområde, och mer allmänt generella kompetenser som är användbara inom olika yrkesområden likväl som utanför arbetslivet. Tsaglidis (2009) använder begreppen nyckelkvalifikationer och specifika yrkeskunskaper för att belysa just denna spännvidd i yrkeskompetensen, i en studie av kunskap och bedömning inom restaurangutbildning. Nyckelkvalifikationer är ett begrepp som används motsvarande generella kompetenser, och innefattar sådant som självständighet, planerings- och problemlösningsförmåga, kundkontakt och kommunikation. De specifika yrkeskunskaperna, eller kompetenserna,

handlar bland annat om tekniskt handlag, att kunna hantera specifika verktyg och utföra de uppgifter som förväntas i yrket snabbt och noggrant, och inom just detta yrkesområde är hygien vid hantering av livsmedel en viktig specifik kompetens.

Utvecklingen av yrkesidentitet är ytterligare en aspekt av vad som kan och behöver läras i yrkets sammanhang. Via apl ges eleven möjlighet att utveckla en yrkesidentitet och tillhörighet till yrket på ett annat sätt än i skolan. Yrkesidentiteten innefattar kunskap och kompetens i bred bemärkelse, men även värderingar, tillhörighet och engagemang i och för yrket.

Yrkeslärarens arbete med lärandet på arbetsplatsen

Yrkesläraren behöver förbereda eleverna och planera för lärande på arbetsplatsen utifrån ämnesplanernas innehåll och mål – i ett sammanhang där produktionen kommer i första rummet snarare än lärandet. Mål och innehåll handlar om vad eleven förväntas lära, och lärarens arbete formas i samspelet mellan vad som ska läras och hur detta lärande kan äga rum på en arbetsplats.

Det läraren kan göra i första steget är att möjliggöra för lärande genom att förbereda eleverna för apl, så att de är beredda på vad som väntar och förväntas av dem, och att de har förväntningar som är inriktade på att lära och utvecklas. Samtidigt behöver läraren skapa och upprätthålla kontakter med handledare och arbetsplatser före och under apl, och därigenom bidra till att arbetsplatsen blir ett utvecklingsinriktat sammanhang. Framför allt ska inriktningen vara på utveckling för eleven, men faller det väl ut kan elevers apl även bidra till utvecklingen på arbetsplatsen och bland personalen där. Detta är något som exempelvis Aakernes (2020) belyser i sin studie av mediateknisk utbildning i Norge, där lärlingar på arbetsplatser i en bransch som förändras snabbt kan bidra med ny kunskap från utbildningen inom områden där de kan mer än de anställda.

Det andra steget handlar om att ta vara på och synliggöra lärande under apl. Här handlar det framför allt om att bidra till elevernas reflektion och att de medvetandegörs om vad de lär sig – och att de utvecklar en tolkningskompetens (se t.ex. Vikström, 2005) för att se vad de lär sig samt förstå hur de kan utvecklas vidare. Detta kan ske genom samtal och med hjälpmedel av olika slag. Treparsamtal med elev, handledare och lärare kan vara en modell för detta (se t.ex. Andersson, 2018; Andersson & Lindberg, 2022), och där är inte minst lärarens egen fråge- och tolkningskompetens viktig för att kunna lyfta fram och ”se”, eller snarare höra och tolka, vad eleverna gjort och lärt. Loggböcker och andra former av dokumentation av apl är ytterligare exempel, och då inte minst digitala verktyg av olika slag som har utvecklats för detta (se t.ex. Enochsson m.fl., 2020, 2022). Men dokumentationen i sig behöver inte betyda lärande. För att den ska bli meningsfull och konstruktiv kan det krävas att handledare och lärare bidrar till reflektion över de handlingar och erfarenheter som dokumenteras (jämför Wegener, 2014) och även ger

relevant återkoppling, för att ge lärandet den riktning som styrdokumentet pekar ut och som arbetslivet förväntar sig. Tiden för reflektion är viktig, och olika sådana reflektionstillfällen kan skapas på olika sätt, till exempel i form av digitala dialoger (Berg Christoffersson, 2015). Elevens delaktighet i reflektionen är grundläggande, så att lärares/handledares återkoppling och elevens självbedömning med utgångspunkt i den upplevda läroplanen tillsammans bidrar till lärandet (Hattie, 2012; Wyszynska Johansson, 2020).

En mer formell del i återkopplingen handlar om hur resultaten av lärande på arbetsplatsen ingår i underlaget för bedömning och betygsättning. Läraren ska enligt läroplanen göra en allsidig bedömning och även lärande som skett utanför skolan ska beaktas vid bedömningen. Då är det viktigt att kontakter med handledare och arbetsplatser, samtal, dokumentation etc. fungerar på ett sätt som ger tillförlitlig information om vad eleven har lärt sig.

Slutligen bör de risker som kan finnas när det gäller lärande på apl lyftas fram – risker i förhållande till det lärande som förväntas i yrkesutbildningen. Yrkesläraren kan i sitt arbete behöva förebygga och hantera faktorer som kan bidra till oönskat lärande. Det kan då handla om att hantera och bemöta sådant som jargong och könsroller som eleverna kan möta på arbetsplatsen (se t.ex. Ledman m.fl., 2020), men som kanske inte ingår i den yrkesidentitet som eleven förväntas utveckla enligt skolans styrdokument.

Dessa tankar bidrar förhoppningsvis till förståelsen av de villkor som finns för arbetsplatsen som en plats för lärande, och till ett brett perspektiv på hur lärande där kan förstås på olika sätt, liksom vad som kan och förväntas läras under apl. Med detta som utgångspunkt finns en bra grund för att ge förutsättningar för, stötta och ge återkoppling på yrkeselevens arbetsplatsförlagda lärande!

Referenser

Aakernes, N. (2020). *Yrkeskompetanse i spenningsfeltet mellom tradisjon og kontinuerlig endring: En undersøkelse av kompetansebehovet i mediegrafikerfaget og av hvordan ærlinger kan utvikle yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole og bedrift*. [Doktorsavhandling, OsloMet – Storbyuniversitetet].

Aarkrog, V. (2012). *Refleksjon: I undervisning, opplæring of praktikveiledning*. Munksgaard.

Andersson, I. (2018). Workplace learning for school-based apprenticeships: Tripartite conversations as a boundary-crossing tool. I S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (red.), *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles* (s. 259–278). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_14

- Andersson, I. & Lindberg, V. (2022). Elevers formande av arbetsplatsförlagt lärande i svensk gymnasial lärlingsutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(1), 1–24. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.221211>
- Andersson, P. & Fejes, A. (2023). *Kunskapers värde: Validering i teori och praktik* (3:e upplagan). Studentlitteratur.
- Berg Christoffersson, G. (2015). *Digital dialog som redskap för utveckling av yrkeskunnande: En studie vid APL på gymnasieskolans vård- och omsorgsprogram*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13639080903461865>
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practice: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–481. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Carlgren, I. (1992). Kunskap och lärande. I SOU 1992:94, *Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. Utbildningsdepartementet.
- Ellström, P.-E. (2002). *Lärande: I spänningsfältet mellan produktionens och utvecklingens logik*. Studentlitteratur.
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A. & Ådefors, A. (2020). Connecting school and workplace with digital technology: Teachers' experiences of gaps that can be bridged. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 43–64. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010143>
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A. & Ådefors, A. (2022). Obstacles to progress: Swedish vocational teachers using digital technology to connect school and workplaces. *International Journal of Training Research*, 20(2), 111–127. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1979623>
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & kultur.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ledman, K., Nylund, M., Rönnlund, M. & Rosvall, P.-Å. (2020). Being and becoming a female student and worker in gendered processes of vocational education and training. *Gender and Education*, 33(5), 514–530.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815659>

Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning: Gymnasial yrkesutbildning på förskola*. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet].

Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (2000). *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.

Tsagalidis, H. (2009). *Därför fick jag bara godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet* (Andra upplagan). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren: Hermeneutik och tolkningskompetens*. Studentlitteratur.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wegener, C. (2014). A situated approach to VET students' reflection processes across boundaries. *Journal of Education and Work*, 27(4), 454–473.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.758358>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner, B. (Red.). (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.

Wyszynska Johansson, M. (2020). "Du har skött dig bra": Återkoppling inom arbetsplatsförlagt lärande utifrån yrkeselevs upplevda läroplan. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 99–121. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010399>