

Essä

Vad blev det av Gy2011 reformens intentioner för yrkesutbildning? Med Barn- och fritidsprogrammet som exempel

Martina Wyszynska Johansson

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Ellinor Dyne

Utbildningsförvaltningen i Göteborg/Område Stadsgemensamt

Åsa Mårtensson

IBL, avdelningen Pedagogik och vuxnas lärande Linköpings universitet

ABSTRACT

Med utgångspunkt i tre studiers resultat handlar denna essä om utvecklingen av ett gymnasialt yrkesprogram, Barn- och fritidsprogrammet. Frågan är hur gymnasiereformens (Gy2011) intentioner om ökat samarbete med arbetsplatser i syfte att uppnå en yrkesmässig spetskompetens har förverkligats i lokala kontexter. Bf-lärares uppdrag har diversifierats genom Gy2011. För det första har yrkeslärares fokus flyttats från skolan och arbetet med eleverna där, till att även omfatta introduktion och ”fjärrstyrning” av handledare på arbetsplatsen. För det andra innefattar uppdraget att anpassa programmet till branschspecifika villkor som i sak inte nödvändigtvis erbjuder reella möjligheter till samarbete mellan skola och arbetsliv. Slutligen behöver yrkeslärarna också hantera svårigheten med att integrera det yrkesspecifika med det programgemensamma. Tre avgränsade och Bf-programspecifika utvecklingsområden som resultat av hur Gy2011 intentioner har fallit ut i förändrade praktiker har därmed identifierats. Utmaningen för yrkeslärarna handlar därför dels om att samordna handlingar i ett nät där andra aktörer ingår, t ex för yrkesutgången personlig tränare och väktare, dels att hantera strukturella problem med elevers tillgång till specialiserat kunnande.

INLEDNING

Yrkeslärares uppdrag innefattar en ständig rörelse mellan skola och arbetsliv som sociala praktiker med skilda sätt att urskilja och värdera olika slags kunskap. Uppdraget medför därför ett behov att agera kunskapsmäklare

mellan de krav som skola respektive arbetslivet ställer (Andersson & Köpsén, 2019; Farnsworth & Higham, 2012). I sin roll som kunskapsmäklare mellan skola och arbetsliv som åtskilda lärmiljöer styrs yrkesläraruppdraget av utbildningspolitiska intentioner¹. När gymnasireformen Gy2011 infördes så betonades att yrkesutbildning skulle få ett större djup och specialisering, vilket skulle leda till att eleverna blev anställningsbara (Skolverket, 2011). Efter avslutad utbildning förväntades gymnasieeleverna vara färdiga för att utföra ett arbete, inte bara förberedda inför arbetslivet (SOU 2008:27). Reformen öppnade därför rimligen upp för en möjlig omorientering i yrkeslärares uppdrag. Denna omorientering i riktning mot större lyhördhet för avnämares krav skulle gälla uniformt samtliga yrkesprogram.

Ett program där förändringen blev märkbar var Barn- och fritidsprogrammet (Bf) som fick både nya inriktningar och yrkesutgångar som skulle etableras i skolans arbete. Essän fortsätter med en kort presentation av reformens intentioner i relation till Bf. Därefter diskuteras de resultat från tre studier om Bf som belyser yrkeslärares möjligen förändrade uppdrag i relation till utbildning inför människocentrerade serviceyrken. Genom att lyfta fram dessa resultat vill vi visa hur olika de uniformt formulerade utbildningspolitiska intentionerna fallit ut på tre inriktningar av ett yrkesprogram. Varje avsnitt inleds med en kort presentation av den aktuella studien med fokus på metod och teoriinramning. Essän fortsätter med en diskussion av ett identifierat område där yrkeslärares uppdrag, hävdar vi, har förändrats. Vi kallar detta problemområde yrkeslärares behov av fjärrstyrning av lärprocesser. Slutordet pekar ut behovet av vidare studier av det förändrade yrkesläraruppdraget i mer heterogena yrkesutbildningssammanhang, exempelvis andra yrkesprogram.

BARN- OCH FRITIDSPROGRAMMET EFTER GY2011

För Bf innebär reformen ett ytterligare steg mot utvidgning av de yrkesområden som programmet riktas mot. Tidigare hade man inom programmet främst utbildat till barnskötare och till viss del för arbete inom fritidssektorn men nu breddades programmets innehåll. Då det gällde yrkesutgångarna fanns fortfarande barnskötare kvar samtidigt som helt nya yrken som exempelvis väktare, personlig assistent och personlig tränare (PT) tillkom (Skolverket, 2011). Gemensamt för de nya inriktningarna Pedagogiskt arbete, Socialt arbete samt Fritid och hälsa var att hälsoinslagen förstärktes liksom att de pedagogiska inslagen skulle sträcka sig över åldersgränserna (SOU 2008:27). Oavsett inriktning och yrkesutgång skulle eleverna utbildas inom yrkesspecifika spetskunskaper, vilka förväntas bli synliga i det avslutande gymnasiearbetet. Genom gymnasiearbetet skulle eleverna få möjlighet att visa avnämare (arbetsgivare) sin förmåga att utföra mer vanligt

förekommande arbetsuppgifter liksom förståelsen för arbetets innebörd (Skolverket, 2011).

Ett sätt att göra detta var att än tydligare skriva fram vikten av kontakt med kommande arbetsplatser och branscher, även för den skolförlagda formen av ungdomsgymnasiets yrkesprogram som är av intresse i den här texten.² Det innebar att programråden, de tillfällen där skola och arbetsliv kan samverka för elevers utbildning, fick en central plats i gymnasieskolans yrkesutbildningar. Utformningen av programråd preciserades dock inte på nationell nivå utan lämnades över till de lokala skolorna att ta fram. Därigenom öppnades en möjlighet för lokala branschanpassade modeller för samverkan och undervisning. Överlag kom således skolans utökade samarbete med branscher i förgrunden för yrkesutbildningarna, vilket antas bidra till att yrkeslärares uppdrag förändras.

I samband med att Gy2011 infördes fick gymnasieskolan en ny betygsskala med större fokus på formativ bedömning. Intentionen var att öka elevers deltagande i läroprocesser så att de skulle ”äga sitt lärande” och praktisera nya återkopplingsmodeller i kamratgrupper och som självbedömning (Lundahl, 2011). På så sätt skulle bedömning styras av konstruktiv länkning mellan kunskapskraven, ämnessyftesmålen och det centrala innehållet samt att utbildningarna skulle vara kunskapsmålstyrda och likvärdiga (Skolverket, 2011).³ Gemensamt för alla yrkesprogram var att det arbetsplatsförlagda lärandet (apl) skulle öka och eleverna skulle vara ute på arbetsplatsen under ett minimum av 15 veckor. I examensmålen för Bf står att ”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 vill säga att ”bli” barnskötare (eller något annat yrke som programmet syftar mot) sker inte utan medverkan av arbetsplatsen. Apl får här status som lärmiljö för det yrkesspecifika kunnandet som skolan inte kan erbjuda. Det är huvudmannens ansvar att skaffa platser för apl samt garantera kvalitén på dessa platser (SFS 2010:2039; kap 4 §12) men det är yrkeslärares arbete att planera och bedöma det lärande som sker under apl (Skolverket, 2012).

Uttrycket arbetsplatsförlagt lärande signalerade ett skifte genom att det betonade elevens ansvar för sitt eget lärande samt yrkeslärares uppdrag att bedöma och betygsätta detta lärande. Därför blev elevens självbedömning av sin kunskapsprogression viktigt även utanför skolans väggar, en förändring som föll på yrkeslärares ansvar att genomföra. Inte minst innebar betoningen av elevens ökade ansvar för lärande under apl att lärares uppdrag fick både nya innebörder och former. Här gällde inte bara att förbereda eleven för apl utan också att genomföra bedömningsuppdraget på arbetsplatsen, gärna med hjälp av elevers självbedömning som en del av formativ bedömning. Lägg därtill att Bf-programmets lärare delvis fick nya samverkanspartner inom hälso- och friskvårdsbranschen liksom bevaknings-

branschen, samverkanspartner som i sin tur inte heller hade någon vana av att samverka med ungdomsgymnasieskolan (Dyne, 2017).

Ytterligare en aspekt vid införandet av Gy2011 var att handledaren på arbetsplatsen skrevs fram som viktigt för såväl elevernas lärande som utveckling av deras yrkesidentitet (SFS 2010:2039). Kraven på handledares kompetens och handledaruppdrag formaliserades dock inte, vilket bör ses i förhållande till att eleverna förväntas ta ökat ansvar för sitt lärande under apl.⁴ Inte heller formaliserades matchningen mellan handledares formella yrkesbeteckning och elevers framtida yrke. Exempelvis kan en handledare inom barnomsorgen, i förskolan, som handleder blivande barnskötare därför vara barnskötare så väl som förskollärare.

Nu när sex kullar gymnasister har strömmat genom systemet sedan 2011 kan man ställa sig frågan hur läroplanens intentioner har fallit ut. Det är också viktigt att reflektera kring hur betoningen på ”större djup och specialisering” i samarbete med avnämare har format lärares uppdrag som kunskapsmäklare mellan skola och arbetsplats som skilda lärmiljöer och sociala praktiker. Frågan är därför hur intentionerna om ökat samarbete med arbetsplatser i syfte att uppnå en yrkesmässig spetskompetens har förverkligats i lokala kontexter.

Essän belyser hur den gymnasiala yrkesutbildningen påverkas av samspel mellan utbildningspolitiska intentioner, dess generella färdriktning och arbetslivets parter, till exempel arbetsgivare och de handledare som elever kommer i kontakt med på arbetsplatsen. Svaret på frågan om vilka avtryck dessa utbildningspolitiska intentioner har lämnat på enskilda yrkesprogram, i vårt fall Bf-programmet, kan aldrig vara entydigt, vilket essän också pekar på. Inte ens i relationen inom ett program går det att urskilja enhetliga förändringar. Snarare synliggör essän hur färdriktningen materialiseras på olika sätt beroende på inriktningar och yrkesutgångar inom samma program. Barn- och fritidsprogrammets samtliga inriktningar är i centrum. Resultatet visar att intentionerna huvudsakligen styrts av skolans relation till branschspecifika villkor, villkor som utformar och definierar integrationen mellan skola och arbetsplats. Det är således de branschspecifika förhållandena som styr vilket yrkesmässigt kunnande som elever får tillgång till.

ATT UTBILDAS TILL BARNSKÖTARE, PERSONLIG TRÄNARE OCH VÄKTARE I ETT GYMNASIALT YRKESPROGRAM

Inriktningen pedagogiskt arbete – barnskötare

Åsa Mårtenssons utgångspunkt var handledarskap och det yrkeskunnande som handledare på förskolan förväntade sig att elever skulle utveckla under apl. Resultaten baseras på 20 intervjuer med handledare på förskola som genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) och med hjälp av teorier kring

situerat lärande (Lave & Wenger, 1991) synliggjorde två handledningsmodeller som handledare använde sig av. Den första varianten av handledning, som alla handledare beskrev som ”handledning” kallar Mårtensson ”på tu man hand”, sker i enrum i samtal mellan handledare och elev. Där kan elev och handledare tillsammans reflektera över situationer som förekommit och frågor som uppstått. Här finns tid och möjlighet att vrida och vända på skeenden för att fundera på alternativa sätt att hantera situationen vid andra tillfällen, teori kan knytas till situationer och förstärka lärandet. Risk finns att dessa samtal blir handledarstyrda till skillnad från handledning ”i farten” som uppstår spontant kring skeenden, i vilka både elev och handledare samt även barn och föräldrar deltar. Handledning ”i farten” däremot är yrkessituerad, här finns inget utrymme för en kollektiv reflektion med eftertanke och teorianknytning, vilket innebär att de båda handledningsmodellerna kompletterar varandra.

Medvetenhet om vad handledaruppdraget innebar och hur det kunde formas var något som varierade bland de tillfrågade handledarna. Ofta fanns det en föreställning om att handledning förutsatte att man regelbundet avsatte tid och, ”sätter sig ner för att prata”. Mårtenssons resultat visade på behovet att belysa värdet av olika former av handledning. Den handledning som sker ”i farten” ger andra möjligheter att lära jämfört med den som sker ”på tu man hand”. Handledare behöver här yrkeslärares hjälp för att inse hur värdefull den flyktiga handledningen är i kombination med ”på tu man hand” för elevers lärande. Att göra handledare uppmärksamma på deras mångfacetterade handledningsuppdrag under apl omdefinierar även yrkeslärares uppdrag som kunskapsmäklare. Här identifierar Mårtensson ett viktigt område för samverkan mellan skola och arbetsliv där yrkeslärare har en nyckelroll.

Mårtensson (2014) fann en stor variation när det gäller handledares engagemang för handledning. Vissa handledare gav uttryck för ett stort engagemang genom att de lade både tid och omsorg på att förklara, beskriva, visa, ställa frågor, stimulera till aktivitet, be eleverna komma med idéer och tankar för att de skulle utveckla sitt yrkeskunnande. Överlag avsatte handledarna tid för att förklara och reflektera kring händelser i verksamheten och lät på så sätt eleven ta ansvar för att utveckla en yrkesidentitet.

Att deltagande i arbetet leder till lärande är bevisat likväl som att det krävs ett gemensamt engagemang för uppdraget i verksamheten (Lave & Wenger, 1991). Det är således viktigt att eleven får komma in i arbetet och får utrymme att engagera sig i barnskötaruppdraget. Allt detta är kunskaper som en yrkeslärare planerar för och bedömer med hjälp av handledares omdömen över elevers prestationer. Medan läraren skriver fram vad som är viktigt för elevers lärande förläggs efter Gy2011 allt mer ansvar på handledare vid arbetsplatserna. Det har inneburit att yrkesläraren fått allt mer ansvar över de lärprocesser som utformas vid handledning utanför skolan. Denna ”fjärr-

styrning” för elevers lärande innebar ökat behov av samverkan mellan skolan och arbetslivet. En samverkan som är huvudmannens och skolans ansvar men yrkeslärarens arbetsuppgift.

Inriktningen Fritid och hälsa – Personlig tränare

Ellinor Dyne studerade hur yrkesutgången personlig tränare inom Fritid och hälsa vid Bf-programmet dels formulerades på nationell nivå inför Gy2011, dels hur läroplanen sedan transformerades på lokal nivå till en yrkesutbildning för elever (Lindensjö & Lundgren, 2012). Det innebar 1) intervjuer med Skolverkets expertgrupp som tillsammans med friskvårdsbranschen skrev fram läroplanen liksom 2) intervjuer och 3) observationer vid en skola och arbetsliv på lokal nivå. Totalt ingick 27 personer i studien men två yrkeslärare följdes mer kontinuerligt och hade därför en mer framträdande roll.

Eftersom arbetslivets intressen och förutsättningar i gymnasieutbildningen var centrala för Dynes explorativa studie var det också viktigt att begripliggöra arbetslivets förutsättningar och intressen för yrkesutbildning. Därför utgicks från 1) *den avsedda läroplanen*, dvs. arbetsplatsens ekonomiska intressen och normgivande föreställningar om vad yrkeskunnande innebär, 2) *den iscensatta läroplanen* och de lärandemöjligheter som elever får ta del av på arbetsplatsen och slutligen 3) *den upplevda läroplanen* som involverar kollegial gemenskap och eget engagemang (Billet, 2004; 2006). För att sortera i intervju och observationsmaterial användes analysbegreppen *skolkod* (Arwefedson, 1983) och *arbetslivskod* (Dyne, 2017). De båda koderna synliggjorde, på både nationell och lokal nivå, hur skolans respektive arbetslivets förgivettagna rutiner, oskrivna regler och kollektiva traditioner samverkade eller skiljde sig åt. Att förstå arbetslivets förutsättningar och sätta dessa i förhållande till skolans intressen gav i sin tur förutsättningar för att studera hur skola och arbetsliv samverkade för elevers yrkesutbildning.

Resultatet visade ett program som hade svårt att härbärgera den stora förändring som Gy2011 inneburit med flera nya yrkesutgångar. Förändringen var så pass påtaglig att den programgemensamma delen fick stå tillbaka i förhållande till yrkesutgångarna. Exempelvis särskilde sig inriktningen Fritid- och hälsa helt från programmet i övrigt och yrkeslärarna närmade sig snarare branschen och dess intressen än det programgemensamma. Det programgemensamma som är tänkt att fungera som en bas för varje nationellt program fick därmed inte någon större funktion. Det nationella intresset för att använda Barn- och fritidsprogrammets kunnande inom hälsa och pedagogik, till nya yrken som riktas mot alla åldrar, innebar således stora konsekvenser för programmet som sådant (jfr SOU 2008:27, s.447).

Dynes studie visar hur både Skolverkets nationella expertgrupp och den lokala skolans yrkeslärare följde sitt uppdrag, dvs. de närmade sig arbetslivets intresse för arbetskraft och yrkeskunnande och involverade detta i den skolförlagda delen av yrkesutbildningen. Det problematiska var att arbetslivet

inte var berett på att förändras. På både bransch- och arbetsplatsnivå var det därför arbetslivets normer som styrde elevens yrkesutbildning och inga arbetsuppgifter lades tillräta för eleverna under apl (jfr Höghi, 2014). Det berodde på att handledarna, som varken arbetade som PT eller hade möjlighet att säga till PT att ta med en elev i sitt dagliga arbete, främst kunde erbjuda eleven att städa eller att arbeta i receptionen. De mer yrkesspecifika inslagen med anatomi, fysiologi, kundkontakter och försäljning (Andreasson & Johansson, 2014) var därför inget som eleven självklart fick ta del av. Handledarna kunde heller inte erbjuda elever tid med PT eftersom en PT:s lön baseras på antalet kunder. Istället var det upp till varje PT att bestämma om eleven fick vara med under träningspassen eller inte och därefter avgjorde kunden om eleven fick delta. På så sätt tvingades skolan att acceptera arbetslivets kollektiva regler och intressen medan det egna intresset för utbildning, dvs. elevers yrkeslärande och de breda hälsoinslagen fick stå tillbaka (jfr Rosvall, 2012).

Beroende på att arbetslivet inte tillmötesgick skolans önskemål för adekvat utbildning kunde skolan inte heller erbjuda eleverna att ta del av hela yrkeskunnandet under apl. Det kan sammanfattas som att den yrkesutbildning till PT som initierats genom Gy2011 där skolan förväntades samverka med arbetslivet inte var helt genomförbar. Inte minst framgick det genom att yrkeslärarna fick lämna över ansvaret för mer yrkesspecifikt lärande under apl till att bli elevens ansvar (jfr Nyström & Rosvall, 2011).

Inriktningen Socialt arbete - väktare

Sammanläggningsavhandlingen undersöker yrkespersonsblivande ur ett perspektiv av elevers genomlevda läroplan (Wyszynska Johansson, 2018). Genom fokusgruppintervjuer och deltagande observationer är fokus inställt på hur 104 elever på flera skolor och i olika faser av sin utbildning formats till yrkespersoner genom att göra återkoppling (*feedback-making*) i interaktion med andra i skolan och på arbetsplatsen. Teoretiskt bygger avhandlingen på Vygotskijs transaktionella förståelse av eleverfarenheter av att utveckla ett begreppsligt yrkesspecifikt kunnande.

Villkoren för elevers specifika yrkespersonsblivande som väktare bestämdes i studien av deras deltagande i ett branschspecifikt utbildningspaket som ”flyttade in” i sin helhet till skolan och tillhandahölls av Bevakningsbranschens Yrkes- och Arbetsmiljönämnd (BYA). Yrkeslärare fick således ”lämna ifrån sig” delar av utbildning som de inte fick någon större insyn in eftersom utbildningspaketet genomfördes helt utifrån arbetslivets logik, närmare bestämt säkerhetsbranschens behov av kvalificerad personal. Från elevperspektiv skapades diskontinuiteter mellan olika innehåll i utbildningen och som präglade elevers yrkespersonsblivande. Formande av yrkesidentitet visade sig genom att eleverna försökte överbygga de subtila diskontinuiteter eller avbrott som till exempel de olika kurserna medförde.

Till exempel när bevakningsjuridiken behandlades inom ramarna för ett elevlett grupparbete inom kursen Gymnasiearbete 100p så ramades detta viktiga innehåll in på ett annat, mer vardagligt sätt. Bevakningsjuridiken, ett centralt inslag i utbildningspaketet, förvandlades till ett medel för att praktisera sociala färdigheter för att hantera grupparbete. Detta elevledda grupparbete användes genomgående av yrkeslärarna för att praktisera pedagogiserade möten mellan jämnåriga för träning av generella sociala färdigheter.

Trots avsaknaden av ett explicit lärarperspektiv i avhandlingen, visar studien hur det faller på yrkeslärares lott att foga in olika utbildningsinnehåll, däribland branschens färdiga utbildningspaket, till en helhet för eleverna. Resultatet fördjupar förståelsen av att formas som yrkesperson, vilken förutsätter elevers aktiva process att orientera sig mot nya kunskapsfält, exempelvis omsorg om kund, och att kliva ur sin invanda tonårsroll. Yrkeslärares bidrag i detta avseende genom, exempelvis meningsfulla upplägg för kursen Gymnasiearbete 100p, är centralt.

Yrkeslärare kan dra nytta av den metodik som deltagandet i branschspecifika utbildningspaket introducerar elever i. De blivande väktarna fick möjlighet till att utveckla en yrkesidentitet genom att *yrkesgöra begrepp* inom klassrummets fyra väggar (Wyszynska Johansson, 2018). Deras förståelse för till exempel bevakningsjuridik byggde på deras vardagsförståelse men kom snart att utvidgas till att bli mer yrkesspecifik. Med branschinstruktörernas hjälp skapade de tillsammans mening av bland annat "uniform" och "avvikelse" som exempel på *yrkesgörande av begrepp*. Yrkesgörande av begrepp kräver lärares stöd för att skapa ett kommunikativt utrymme. I det utrymmet kunde elevernas begreppsmässiga kunnande utvidgas och bedömas kollektivt och med hjälp av elevaktiva bedömningsformer som självbedömning och kamratbedömning. Självbedömningen och återkopplingen blev därmed både process- och produktinriktad, konkret och specifik.

Att bli en yrkesperson inom Bf handlade således om att hantera vissa diskontinuiteter som kännetecknar det gränsöverskridande (skola-arbetsplats) lärprocesser som eleverna deltog i men som också framstod som yrkeslärares centrala uppgift. Yrkespersonsblivandet handlade om att kunna hantera en lyhörddhet mot servicetagares behov. Att bli en yrkesperson innebar därför att eleverna efterhand, och med lärares hjälp, utvecklade en lyhörddhet för mänskliga möten. Men dessa pedagogiserade möten ramades delvis annorlunda in i utbildningspaketet i jämförelse med övriga kurser, vilka yrkeslärare helt ansvarade för. En viktig aspekt av denna utveckling var att eleverna behövde förflytta sin position från att vara återkopplingstagare till att bli både återkopplingsgivare *och* tagare. Yrkeslärarna gav stöd i denna process genom att forma återkoppling baserad på kunskapskraven. De elever som befann sig halvvägs av sin utbildning var kritiska till att återkopplingsprocesser "kidnappades" av kunskapskravens mer standardiserade terminolo-

logi. Resultatet visade att eleverna inte tyckte att progressionsorden i kunskapskraven var till någon större hjälp i deras förhållande till yrkespersoner. Dessa fynd bekräftar behovet av att yrkeslärare än mer tydligare stödjer elevers deltagande i bedömningsprocessen, kanske genom att knyta an till den metodik som används i branschspecifika utbildningspaket.

DISKUSSION

I våra tre studier undersöker vi med olika utgångspunkt och teoretiska perspektiv hur de nya intentionerna tar form på programmets tre inriktningar. Baserat på våra resultat konstaterar vi att yrkeslärares kollektiva ansvar för elevers läroprocesser har utvidgats till att i större grad riktas mot samt "fjärrstyra" elevers läroprocesser i de olika sammanhang där lärares naturliga insyn är begränsad. Denna begränsade insyn handlar om läroprocesser utanför klassrummet men även klassrumsförlagda branschspecifika utbildningspaket där läraren helt enkelt inte finns med närvarande. Med fjärrstyrning menar vi generellt ett större ansvar för iscensättning och bedömning av de läroprocesser som i praktiken sker under handledares ledning och där lärare har små möjligheter att direkt påverka. I synnerhet blir fjärrstyrningen påtagligt annorlunda i de nya yrkesutgångarna personlig tränare och väktare. Essåns resultat visar därför att nya branscher och de handledare som finns inom exempelvis friskvårdsbranschen behöver extra stöd, de känner inte till läroplanens och förstår därmed inte yrkeslärares önskemål gällande elevens yrkesutbildning fullt ut. Yrkeslärares uppdrag som kunskapsmäklare mellan de branscher som programmet riktar sig mot och skolan framstår som angeläget i kölvattnet av Gy2011.

Även handledare inom mer välinarbetade områden som förskola behöver "fjärrstyras" tydligare. Yrkeslärarna behöver uppmärksamma och medvetandegöra handledarna om att det finns dubbla och kompletterande sätt att handleda elever på. Mårtensson (2014) beskriver hur det yrkesspecifika lärandet vid en förskola kan stödjas genom koordinering av handledning "på tu man hand" och "i farten". Det innebär att yrkeslärarna behöver hjälpa handledaren och eleven att reflektera i syfte att förvandla dessa reflektioner till stoff för elevers lärande mot "större djup och specialisering". När det gäller Gy2011:s intention om ett fördjupat och mer specialiserat yrkeskunnande så är det just strukturella problem på arbetsplatsen som kan begränsa elevers tillgång till mer kvalificerade uppgifter under apl. Dyne (2017) identifierar hur arbetsplatsens ovilja att förändra sin struktur också påverkar elevens lärandemöjligheter, vilket begränsar även yrkeslärares handlingsutrymme. De får exempelvis lämna ansvaret för det mer yrkesspecifika lärandet under apl till att bli elevens eget ansvar och handledaren får en mer diffus roll. Arbetsplatsens struktur begränsar därmed den effekt som den fjärrstyrda handledningen annars kunde haft.

För att återgå till vår fråga om hur intentionerna med ökat samarbete med arbetsplatser i syfte att uppnå en yrkesmässig spetskompetens har fallit ut i förändrade praktiker, ser vi svårigheten med att förena både det specifika och det programgemensamma innehållet i Bf. Utmaningen för yrkeslärarna handlar dels om att samordna handlingar i ett nät där andra aktörer ingår, som fallet är för yrkesutgången väktare och personlig tränare, dels att hantera strukturella problem med elevers tillgång till specialiserat kunnande. I relation till yrkesutgången väktare finner vi en stor potential att starkare knyta an det begreppsmässiga kunnande som genomsvyr utbildningspaketet med Bf:s övriga innehåll. Det förändrade uppdraget att starkare knyta an olika utbildningsmässiga innehåll ställer stora krav på Bf-lärare som vanligtvis är generalister snarare än specialister inom programmets inriktningar.

Det begreppsmässiga och yrkesspecifika kunnandet tycks ha blivit mer framträdande efter Gy2011, i synnerhet för programmets nya yrkesutgångar. Vi konstaterar att det ökade samarbetet med branscherna har gett olika återverkningar på programmets praktiker, men kanske att det inte alltid blivit på det sätt som önskades inför reformen Gy2011 för samtliga yrkesutgångar. I synnerhet är kontrasten stor mellan elevers tillgång till specialiserat kunnande för blivande personliga tränare och väktare. Medan väktarna får tillgång till att yrkesgöra begreppen som uniform, så begränsas kunskapen inom anatomi, fysiologi, kundkontakter och försäljning för personliga tränarna, speciellt under apl. Möjligtvis har de strukturella branschspecifika förutsättningarna spelat en avgörande roll för att elever ska kunna yrkesgöra begreppen. I fallet med bevakningsbranschen har certifieringsgrundande yrkeskurser, som för övrigt är riktade mot vuxna, delvis anpassats till gymnasieskolan och genomförs helt i branschens regi. Infrastrukturen för bransch-skola-samverkan har därför visat sig mer gynnsam jämfört med friskvårdsbranschen, vilket är synligt i våra tidigare redovisade resultat.

Sammanfattningsvis vill vi hävda att yrkeslärarnas uppdrag har förändrats genom Gy2011 på flera punkter. För det första har yrkeslärarens fokus flyttats från skolan och arbetet med eleverna där, till att även omfatta introduktion och fjärrstyrning av handledare på arbetsplatsen. För det andra innefattar uppdraget att anpassa programmet till branschspecifika villkor som i sak inte erbjuder reella möjligheter till samarbete mellan skola och arbetsliv. Yrkesutgången väktare uppvisar något mer gynnsamma utgångspunkter för möjligt samarbete genom integrering av ett utbildningspaket i Bf. Slutligen behöver yrkeslärarna också hantera svårigheten med att integrera det yrkesspecifika med det programgemensamma. Vi har därför identifierat tre avgränsade och Bf-programspecifika utvecklingsområden som resultat av hur Gy2011-intentioner har fallit ut i förändrade praktiker. Trots engagerade yrkeslärare som strävar efter att genomföra läroplanens uppdrag tycks Bf-programmet emellanåt framstå som instabilt och de intentioner som fanns i Gy2011 är därför inte helt genomförbara. Det tycks som att alltför många

yrkesutgångar har samlats under samma paraply där yrkeslärare dels ska samverka med helt olika branscher, dels samverka inom programmet. Frågan är därför om det i längden är möjligt att hålla ihop programmet utifrån de nuvarande inriktningarna. Ämnena pedagogik och hälsa kan naturligtvis användas som gemensamma områden men i förhållande till de helt olika yrkesutgångarna tycks de alltför generaliserande för att kunna sägas utgöra programmets kärna.

Vi tror att någon form av begränsning då det gäller programmets olika inriktningar är viktig för programmets bestående, en fokusering på det programgemensamma där man tar tillvara yrkeslärarnas gemensamma kunskaper. Yrkeslärares samlade erfarenheter är viktiga att beakta, inte minst då det gäller skolans samverkan med branscher och handledare. Vi ser en risk med att förstärka det innehåll som riktas mot det yrkesspecifika i de fall där strukturella hinder kvarstår. Samtidigt vet vi att Bf har historiskt utvecklats genom att hållbarhet och lyckas samla in fler områden under ett paraply av pedagogik och pedagogiska möten. Frågan kvarstår dock om större djup och yrkesspecialisering verkligen är den väg som Bf bör gå eller om möjligen flera inslag av mer generellt kunnande gagnar Bf-elever mer.

Slutord

Vi har funnit att det ökade samarbete med avnämare som initierats genom Gy2011 kan te sig olika inom Bf-programmets inriktningar och yrkesutgångar. Till viss del har programmet lyckats involvera arbetslivet i yrkesutbildningen genom att branschen har kurser inom skolans regi (Wyszynska Johansson, 2018). Detta är dock inte självklart för alla elever inom Bf-programmet eftersom yrkesutgångarna är beroende av avnämares intresse för att kunna utföra skolans utbildningsuppdrag. I de fall då arbetslivet inte kan förändra i verksamheten för att det kommer en elev så är det därför inte säkert att elevernas yrkesspecialisering blir till (Dyne, 2017).

Samverkan med arbetslivet är som tidigare beskrivits huvudmannens ansvar. Denna samverkan mellan skola och arbetsliv som materialiserad genom yrkeslärares förändrade uppdrag får sålunda olika innebörder utifrån de enskilda inriktningarna snarare än utifrån ett homogent program och dess avsedda läroplan. Frågan är om det ens ska benämnas som samarbete i det fall när yrkeslärare i sitt uppdrag utifrån läroplanen helt får rätta sig efter arbetslivets intressen. Det finns därför yrkesdidaktiska poänger med att beakta yrkeslärares uppdrag genom läroplansteoretiska tre dimensioner, den avsedda (för programmet), den iscensatta (i inriktningarna) och den upplevda (Billett, 2006; Dyne, 2017; Wyszynska Johansson, 2018). I läroplanstermer hävdar vi att arbetsplatsens avsedda läroplan har visat sig ha strukturella problem för samverkan kring yrkesutbildningarna, baserat på vår begränsade empiri. De tidigare identifierade utvecklingsområdena: 1) fjärrstyrning av handledare, 2) samarbete med branscher, och 3) samverkan inom

programmet är därför högst aktuella att studera vidare. De är också högst generella och kan därför även vara intressanta att studera inom andra gymnasiala yrkesprogram och med andra målgrupper, exempelvis vuxenutbildning.

NOTER

¹Essän bygger på tre forskares bidrag till forskning om yrkesutbildningar. Gemensamt har de ett intresse för Barn- och fritidsprogrammet, ett program som genomgående riktas mot en viss typ av serviceyrken som i hög grad kännetecknas av mänsklig interaktion och människocentrering i kombination med nya former av yrkeskunnande (Dyne, 2017; Wyszynska Johansson, 2018). Skribenterna, som gått en nationell forskarskola inom yrkesämnenas didaktik, har dessutom mångårig erfarenhet av att undervisa på programmet. De är därför väl införstådda med vad det innebär att vara undervisande yrkeslärare, att anskaffa platser för elevers arbetsplatsförlagda lärande liksom att samverka med handledare på arbetsplatser.

²Nationella yrkesprogram kan läsas även som lärlingsform.

³Likvärdighet handlar om att eleverna ska känna sig trygga att det finns en efterfrågan på de kunskaper utbildningen ger (Skolverket, 2011, s.12).

⁴Handledning under apl har sedan uppmärksammats genom riktade satsningar, till exempel Skolverkets apl-utvecklarutbildning.

REFERENSER

- Andersson, Per & Köpsén, Susanne. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2019.1673888
- Andreasson, Jesper & Johansson, Thomas. (2014c). *The global gym. Gender, health and pedagogies*. London: Palgrave Macmillan.
- Arfwedson, Gerd. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Billett, Stephen. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*. Vol. 16, s. 312-324.
- Billett, Stephen. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 38, s. 31-48.
- Dyne, Ellinor. (2017). *Personlig tränare – framtidsväg eller återvändsgränd? En gymnasial yrkesutgång inom Barn- och fritidsprogrammet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.

- Farnsworth, Valerie & Higham, Jeremy. (2012) Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, (25) 4, 473-505. DOI: 10.1080/13639080.2012.708726
- Höghi, Robert. (2014). *Man lär så länge man lever – yrkeslevers arbetsplatslärande ur företagsperspektiv*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms Universitet.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf, P. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Sjötte tryckningen. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lundahl, Christian. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Mårtensson, Åsa. (2014). *Handledare och handledning – yrkeslärande på förskola*. (Licentiatuppsats). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings Universitet.
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke. (2011). Gymnasireformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 16, s. 81-100.
- Rosvall, Per-Åke. (2012). Yrkesutbildning i förändring? Konsekvenser för undervisningen. I Loeb (Red.) *Lärare och lärande i Yrkesprogram och introduktionsprogram*. s. 57-74. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:2039. Gymnasieförordningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Skolverkets Allmänna Råd. Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Wyszynska Johansson, Martina. (2018). *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training: Navigating by feedback*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.