

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik

(41-60) 10 poäng

Vt 2005

Kvalificerad yrkesutbildning i praktiken

Handledares syn på lärande i arbetet (LIA)

Författare: Mona Thuresson

Handledare: Marie-Louise Hjort

Abstract	3
1. Inledning.....	4
2. Bakgrundsbeskrivning.....	4
2.1 Vad är KY?.....	4
2.2 Fakta om Kvalificerad yrkesutbildning.....	7
2.3 Lärande i arbete	7
2.4 Olika former av LIA.....	8
2.5 Syfte och problemformulering	9
3. Litteraturstudier	10
3.1 Teoretisk och praktisk kunskap.....	10
3.3 Teorier för erfarenhetsbaserat lärande.....	12
3.4 Lärande i ett socialt sammanhang	13
3.5 Verksamhetsförlagd utbildning	14
3.6 Aktuell forskning.....	16
4. Metod	18
4.1 Vetenskapsteori och metodteori	18
4.2 Val av metod	18
4.3 Urval.....	20
4.4 Genomförande	20
4.5 Etiska överväganden	21
5. Resultat.....	22
5.1Handledarnas syn på sin roll	22
5.2 Hur studenterna arbetar	25
5.3 Lärande i arbete	27
5.4 Teori och praktik	28
5.5 Innehållet i praktiken.....	29
5.6Handledarnas kontakter med skolan	30
5.7 Behov av handledarutbildning	30
6. Diskussion	31
6.1Handledarna har en övergripande roll	31
6.2 Studenterna arbetar som en i arbetslaget.....	32
6.3 Lärande i arbete ses som praktik i arbetslivet	33
6.4 Praktikinnehållet styrs av företagen.	33
6.5Handledarnas kontakter med skolan är få	34
6.6Handledarens roll och ansvar bör tydliggöras.....	35
6.7 Kritik	35
6.8 Avslutningsvis.....	36
Referenser.....	37

Abstract

Kvalificerad yrkesutbildning är en relativt ny utbildningsform inom den eftergymnasiala utbildningen. En tredjedel av utbildningen omfattas av lärande i arbete (LIA) och detta är också en viktig framgångsfaktor för utbildningen. I den arbetsplatsförlagda utbildningen har de medverkande företagen huvudansvaret genom att erbjuda arbetsuppgifter och handledning för studenterna. Syftet med studien har varit att närmare studera handledarens syn på det lärande som äger rum på arbetsplatsen. Undersökningen har haft en explorativ karaktär och vald metod har varit halvstrukturerade intervjuer med sex handledare. Resultatet har visat att handledaren i dessa fall hade en chefsbefattning och fungerade som arbetsledare med ett övergripande ansvar. Den mer operativa handledningen delegerades till en eller flera underordnade. Undersökningen visade också att studenterna snabbt kom in i arbetet och blev en i arbetslaget. Samtliga intervjuade tyckte att den skolförlagda delen i utbildningen hade stor betydelse även om deras egna kunskaper om innehållet i denna var begränsad. Innehållet i det lärande som sker på arbetsplatsen läggs till stor del upp av företagen men även studentens eget intresse kan påverka upplägget av praktiken. Vid intervjuerna framkom även ett varierat behov av handledarutbildning.

Nyckelord: Kvalificerad yrkesutbildning, lärande i arbete, praktik, teori, handledning.

1. Inledning

I min dagliga yrkesverksamhet arbetar jag med den relativt nya utbildningsformen Kvalificerad yrkesutbildning, KY. En tredjedel av utbildningen omfattas av lärande i arbete, LIA. En viktig framgångsfaktor för utbildningen är just LIA. För denna del av utbildningen har de medverkande företagen huvudansvaret. Denna medverkan består i att företagen erbjuder handledning och arbetsuppgifter som skall följa en särskild utbildnings- och kursplan. Med tre års erfarenhet som utbildningshandläggare på Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning har jag kommit i kontakt med åtskilliga studerande, företagsrepresentanter, LIA-handledare och givetvis också utbildningsanordnare. I reflektioner över dessa kontakter och genom de tillsynsbesök vi gör, har vi konstaterat att en viktig kvalitetsaspekt i utbildningen utgörs av LIA-perioderna. Man kan beskriva det som att det är en framgångsfaktor för utbildningen under förutsättning att det fungerar som det är tänkt. Det kan också bli ett misslyckande för utbildningen om LIA inte fungerar på rätt sätt. Det är mötet mellan teori och praktik och erfarenheterna av dessa som är en viktig och betydelsefull länk för det lärande man får i en KY. Utifrån mina egna erfarenheter har jag reflekterat över vad det är som är så bra med LIA och vad är det som händer när studenten är ute på sin LIA.

2. Bakgrundsbeskrivning

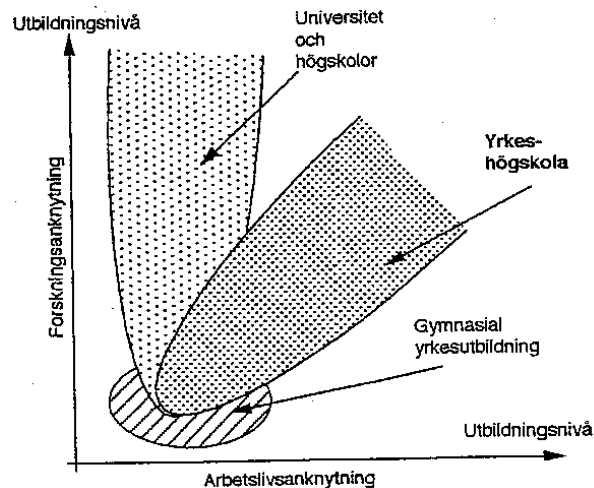
2.1 Vad är KY?

Kvalificerad yrkesutbildning är en eftergymnasial utbildningsform som efter fem års försöksverksamhet utvärderades och blev en permanent utbildningsform från och med januari 2002. I den utredning som föregick försöksverksamheten med Kvalificerad yrkesutbildning (SOU 1995:38) är arbetsmarknadens krav det tyngsta argumentet för att ytterligare bygga ut den kvalificerade yrkesutbildningen i Sverige. Utbildningens särprägel beskrivs i utredningen genom att kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning, KEY:

- bygger på grundläggande utbildning i gymnasieskolan och ev. på praktik
- ger fördjupad eller specialiserad yrkeskompetens, men inte nödvändigtvis färdigutbildning
- i väsentliga delar handlar om praktisk tillämpning av känd kunskap och teknik
- inte är akademisk i traditionell mening och
- syftar i första hand till verksamhet inom näringslivet.

(SOU 1995:38 s. 55.)

I utredningen presenteras följande bild över hur den kvalificerade eftergymnasiala utbildningen förhåller sig till övriga utbildningar.



(SOU 1995:38, s.61)

Det är formuleringarna ”*praktisk tillämpning av känd kunskap och teknik*” och ”*inte akademisk i traditionell mening*” (SOU 1995:38, s.55) som är den kvalificerade eftergymnasiala yrkesutbildningens särprägel jämfört med akademiska utbildningar. Utredningen bygger vidare främst på krav från några av landets arbetsgivarorganisationer, dessa krav handlar framförallt om att Sverige har för få kvalificerade yrkesutbildningar.

”*Utbildningen skall inte vara akademisk i traditionell mening och den skall i väsentliga delar handla om att praktiskt tillämpa känd kunskap och känd teknik. Den skall ge en fördjupad eller specialiserad yrkeskompetens, vilket innebär att behärska både den teoretiska grunden och den praktiska tillämpningen.*” (SOU 1995:38 s. 58.)

Kvalificerade eftergymnasiala yrkesutbildningar bygger i teoretiskt avseende på samma vetenskapliga grund som universitets och högskolors utbildningar. I den kvalificerade eftergymnasiala utbildningen är det en viktig uppgift att knyta an till den kunskapsutveckling som äger rum i produktionen och utgå från denna i undervisningen.

Under de senaste åren har efterfrågan på eftergymnasial yrkesutbildning ökat i samhället och utbyggnaden av högre utbildning i Sverige har medfört att antalet platser på universiteten och högskolorna runt om landet har utökats kraftigt. Men detta räcker inte till utan det finns även ett uttalat behov från arbetslivets sida på ytterligare kvalificerad kompetens från eftergymnasiala utbildningar vid sidan av högskolans nuvarande utbud. Denna efterfrågan kommer från samhällets alla sektorer och inom både privat och offentlig verksamhet. Under perioden 1996 – 2001 har Kvalificerad yrkesutbildning bedrivits inom ramen för en försöksverksamhet och utbildningsformen utvärderades 1999 av en forskargrupp vid Luleå tekniska universitet. (SOU 1999:119).

I januari 2001 överlämnade regeringen en proposition 2000/01:63 om ett förslag till en ny lag om Kvalificerad yrkesutbildning, där föreslogs bland annat att utbildningsformen ska inrättas som en reguljär eftergymnasial utbildningsform den 1 januari 2002.

Utvärderingen av försöksverksamheten visade att man kunde tillgodose dels arbetslivets behov av kvalificerad arbetskraft som bidrar till utvecklingen av produktionen, dels de studerandes behov av utbildning som både leder till arbete och goda utvecklingsmöjligheter yrkesmässigt och personligt. Det var regeringens uppfattning att utbildningssektorn behöver en utbildningsform på eftergymnasial nivå där arbetslivsgenererad kunskap är en huvudkomponent. Lokala, regionala eller nationella arbetsmarknadsbehov kan utgöra en viktig grund för att ta initiativ till att utveckla en Kvalificerad yrkesutbildning.

KY har även en viktig uppgift genom att den bidrar till bättre kommunikationer mellan utbildningsväsende och arbetsliv. När det gäller dimensioneringen av den kvalificerade yrkesutbildningen är denna beroende av arbetslivet och dess möjligheter att tillhandahålla platser för den arbetsplatsförlagda utbildningen, men även att det finns ett intresse bland de presumtiva studenterna. KY växer fram genom lokala initiativ där arbetslivet och utbildningsanordnaren samverkar och en viktig uppgift för arbetslivet i denna process är att identifiera det utbildningsbehov som finns. En viktig förutsättning för att en utbildning skall komma i fråga är också att det finns tillgång till platser för LIA i tillräcklig omfattning. (SOU 1999:119, prop. 2000/01:63)

2.2 Fakta om Kvalificerad yrkesutbildning

Inom Kvalificerad yrkesutbildning finns i dag ca 15 000 studerande fördelade på närmare 400 olika utbildningar. Kvalificerad yrkesutbildning har 12 500 årsstudieplatser. Det finns i dag utbildningar i så gott som samtliga län och i princip finns samtliga branscher representerade. Av dem som anordnade KY under 2004 var 51 % kommunala utbildare, företag 35 %, övriga (t.ex. stiftelser och ideella föreningar) 10 % och högskolan 4 %. Den genomsnittlige studenten är man, 28 år och har tidigare inte läst vid universitet/högskola. Efter avslutade studier hade, efter 6 månader 70 % anställning eller eget företag och 8 % gick vidare till högskolestudier. 40 % av utbildningarna anordnas inom branscherna IT (21 %) och teknik (19 %), därefter kommer utbildningar inom ekonomi och vård. Flertalet utbildningar är tvååriga, vilket innebär 80 KY-poäng, men beroende på arbetslivets efterfrågan och behov finns det även utbildningar från 40 och upp till 120 KY-poäng.

Presumtiva utbildningsanordnare får ansöka hos Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning om att få statliga bidrag för att anordna utbildningar. Bidraget kan högst omfatta fyra utbildningsstarter, därefter måste en ny ansökan göras hos myndigheten. Avgörande för om en utbildning kan få bidrag är de särskilda kvalitetskriterier som tagits fram för utbildningsformen. Dessa kriterier är arbetslivets behov och efterfrågan, arbetslivets medverkan och engagemang, utbildningsanordnarens kvalitetssäkringsförmåga, organisationsförmåga samt förmåga att motverka könsbundna val och social snedrekrytering. (Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning, Dnr: 2005/113; 2004/1077; 2003/0066)

2.3 Lärande i arbete

Hur själva lärandet ska utformas styrs av den lag och förordning som finns för KY, men även genom den utbildningsplan som finns för varje enskild utbildning. I utbildningsplanen anges till exempel omfattningen av LIA-perioderna, hur platsanskaffningen går till, hur handledning skall bedrivas, vilka kursmål som finns och vilka kontakter utbildningsanordnaren har med LIA-företagen. Ungefär en tredjedel av utbildningstiden är arbetsplatsförlagd och av propositionen framgår att omfattningen beror på att de studerande dels ska få ta del av och kunna tillägna sig den kunskap som genereras i produktionen av varor och tjänster och dels få erfarenhet av arbetslivets villkor. Av propositionen framgår även att LIA ska vara det moment som innehåller kunskaper som bara återfinns i arbetslivet. Regeringen menar att det är viktigt att den skolförlagda och den arbetsplatsförlagda utbildningen har ett samband med varandra

och utbildningsanordnare, studenter och LIA-företag bör därför se till att utbildningen ges ett innehåll som integrerar båda delarna. Enligt propositionen kan detta säkerställas genom att det finns särskilda kursplaner för LIA. (Prop.2000/01:63)

Under LIA ska den studerande under handledning på en arbetsplats tillgodogöra sig ny kunskap samt öva och utveckla sin förmåga att tillämpa och omsätta sina kunskaper i en verklig arbetslivssituation. LIA utgör fortsatt utbildning som är lokaliserad till arbetslivet. I propositionen beskrivs att den traditionella kunskapssynen ofta delar upp kunskap som praktisk eller teoretisk och att denna kunskapssyn inte är relevant för en modern, kvalificerad yrkesutbildning. Här beskrivs kunskap utifrån formerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

”Fakta är kunskap som information, förståelse är kunskap som meningsskapande, färdighet är kunskap som utförande och förtrogenhet är kunskap som erfarenhet. /.../Förståelse är den kunskapsform där en nära samverkan mellan skola och arbetsplats kan ge ömsesidigt förstärkande effekter. Förtrogenhetskunskap är den form där lärande i arbete bör ha sin tyngdpunkt”. (Prop. 2000/01:63 s. 19)

2.4 Olika former av LIA

Det finns ett stort utbud av och inriktningar inom Kvalificerad yrkesutbildning och detta återspeglas även genom att LIA planeras och erbjuds på många olika sätt. Vissa utbildningar har en kortare period i ett tidigt skede i utbildningen och därefter några längre skolförlagda kurser som varvas med en eller flera LIA-perioder. Andra utbildningar har längre skolförlagda kurser initialt och därefter följer LIA som kan omfatta upp till en termins studier. Medan andra utbildningar exempelvis planerar så att LIA genomförs två dagar per vecka under hela utbildningsperioden för att de studerande skall få en direkt återkoppling till den skolförlagda delen av utbildningen. De studerande uttrycker genomgående sin uppskattning över integreringen som görs mellan skola och arbetsliv. Många studenter anser även att de efter LIA bättre förstår teorin i vissa ämnen och att de också får en annan inställning och förståelse till lärandet i skolan.

Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen har för varje utbildning en egen kursplan med sina egna unika kursmål. Innehållet i dessa kursplaner är av varierat innehåll allt från väldigt allmänna och generella beskrivningar till mer detaljerade innehållsbeskrivningar och ställda

kursmål. Utvärderingen (SOU 1999:119) kunde identifiera fyra olika former som den arbetsplatsförlagda utbildningen genomfördes på. Den vanligaste utformningen beskrivs som praktik. Många utbildningsanordnare berättade i utvärderingen att de studerande under sina LIA-perioder på ett eller annat sätt, praktiskt ska tillämpa sina teoretiska kunskaper. Studenterna ska direkt omsätta sina lärdomar och se hur de stämmer i verkliga livet. I den andra formen genomförs den arbetsplatsförlagda utbildningen i projektform. Projektarbetet är kärnan i den arbetsplatsförlagda utbildningen och studenterna får bearbeta frågeställningar från den aktuella produktionen och genom att arbeta i projektform utvecklar studenterna förmågan att planera och samordna det egna arbetet men även att samarbeta med andra studerande och arbetskamrater på företagen. På ett fåtal av de utbildningar som ingick i utvärderingen sker lärande i arbete mer eller mindre enligt lärlingsutbildningens undervisningsform. Vad den enskilde studenten lär sig under LIA-perioden beror på vilken handledare studenten har, vilket arbetsobjekt som för tillfället genomförs och vilka arbetsmoment objektet fordrar. Slutligen konstaterades i utvärderingen att ett mindre antal av de utbildningsprogram som bedriver entreprenörinriktade utbildningar genomfördes LIA med hjälp av s.k. fadderföretag. I denna form fick studenter och utbildningsanordnare möjlighet att tillsammans med fadderföretag planera olika typer av uppdrag. (SOU 1999:119)

2.5 Syfte och problemformulering

Från utvärderingen av försöksverksamheten av Kvalificerad yrkesutbildning (SOU 1999:119) som genomfördes under 1999 framgår att över 80 % av de studerande har angett att de har valt utbildningsformen för just kontakterna med arbetslivet. Vi har också sett att LIA kan ges olika former och under den arbetsplatsförlagda utbildningen ska ett fortsatt lärande äga rum. I min undersökning har jag valt att studera hur handledaren uppfattar studenternas lärande på LIA och en teoretisk utgångspunkt är att närmare studera vilka teorier som kan belysa det lärande som sker i praktiken. Jag vill också belysa hur handledarna ser på det lärande som sker för studenten och vilken betydelse integrationen mellan skola och arbetsliv har för lärandet. I detta sammanhang är det särskilt intressant att undersöka hur handledarna ser på den skolförlagda delen i utbildningen och hur den förhåller sig till det som sker i praktiken.

Vad är det då som sker på arbetsplatserna utifrån handledarens perspektiv är mitt syfte med denna uppsats och för att få svar på mina frågor har jag använt följande frågeställningar:

- Vilken uppfattning har handledarnas om studentens lärande på LIA?
- Hur uppfattar handledaren sin roll?
- Vilken betydelse har integrationen av skola och arbetsliv för lärandet?

3. Litteraturstudier

3.1 Teoretisk och praktisk kunskap

De kvalificerade yrkesutbildningarna ska ge en fördjupad yrkeskompetens genom att studenterna ska behärska både den teoretiska grunden och den praktiska tillämpningen. Vi har tidigare erfarit att utbildningarnas skolförlagda del ska ha ett samband med den arbetsplatsförlagda och att dessa ska ges ett innehåll som integrerar båda delarna. I det här sammanhanget är det intressant att närmare belysa olika synsätt som är vanliga när det gäller den praktiska kunskapen i förhållande till den teoretiska.

I boken *Arbetets ära* skriver möbelsnickaren Thomas Tempte om sina erfarenheter hur det praktiska arbetet värderas:

”En vanlig missuppfattning från icke-hantverkare är att hantverk är ett kroppsarbete. En annan att tankearbetet är mindre komplicerat. Dessa vanliga tankekullerbyttor grundas just på okunnighet. Abstraktionsförmågan är tvärtemot mycket hög. I förväg ska man bilda sig en föreställning om hur ett föremål ska se ut, tillverkas, fungera.” (Tempte, 1982, s. 76)

Den indelning som ofta görs i praktisk och teoretisk kunskap visar på en stor skillnad i synen på kunskap och utbildning. Handens och hjärnans kunskap har sedan lång tid tillbaka setts som åtskilda och denna indelning i olika kunskapsområden kan också ses som en fragmentiserad syn på kunskap, utbildning och lärande. Denna syn kan man följa idéhistoriskt bland annat hos Gustavsson (2000; 2002) som ger en historisk tillbakablick genom att han tar sin utgångspunkt från den kunskap som bland annat härstammar från Aristoteles tre olika former av aktiviteter. En av dem är episteme som motsvaras av färdigheten att bedriva vetenskap (teori). De andra två formerna har med den praktiska kunskapen att göra, techne som är inriktad på att tillverka och att producera samt fronesis som beskrivs som kunskap som inte leder till att något produceras utan är till för sin egen skull – kloketens kunskap.

Gustavsson konstaterar att ” *I en god utbildning finns dess tre former av kunskap representerade i en väl avvägd balans. Att veta, att kunna och att vara klok, står inte i motsättning till varandra.*”

(Gustavsson, 2002, s.16)

För att få veta mer om den praktiska kunskapens natur är att veta hur, vilket kan ställas mot det vi vet om olika saker. Kunskapen kan beskrivas som att den består av både praktisk och teoretisk kunskap. I yrkeslivet utsätts vi hela tiden för olika situationer som kan bestå av flera olika och kanske motstridiga alternativ. Kunskapen i praktiken gör inte skillnad mellan om det är kunskap eller handling eller ”*Vi tänker inte först och praktiserar sedan vi, vi gör en enda sak - vi reflekterar i själva handlingen i praktiken*” (Gustavsson, 2002, s.87).

Det har som tidigare redovisats, att den traditionella kunskapssynen ofta delar upp kunskap som antingen praktisk eller teoretisk och att detta synsätt inte är tillämpligt på en Kvalificerad yrkesutbildning. Vi har även tidigare konstaterat att utbildningen måste ges ett innehåll som integrerar både den skolförlagda och den arbetsplatsförlagda, men samtidigt används begreppet teori många gånger som motsatsen till yrkespraktik. Detta medför att det kan uppstå svårigheter när det handlar om att hitta samverkansformer mellan det teoretiska och praktiska lärandet i utbildningssammanhang. Högskoleverket (1996; 2000) har uppmärksammat detta vid flera av sina kvalitetsutvärderingar, där utvärderarna bland annat påpekat integrationsproblemen mellan de yrkesinriktade högskoleutbildningarnas teori respektive verksamhetsförlagda delar. I en av rapporterna som berör utbildningar inom vård och omsorg konstateras när det gäller utbildningarnas innehåll och organisation:

”*Avgörande för hur god yrkesrelevans ska nås är som regel hur teoretisk och klinisk/praktisk kunskap integreras. En viktig aspekt är hur samspelet fungerar mellan lärosätet och de organisationer där delar av de kliniska/praktiska momenten genomförs.*” (Högskoleverket, 2000, s.31)

I en bilaga till rapporten Hög Ribban! (SOU 1994:101) skiljer Ingela Josefsson mellan påstående- och förtrogenhetskunskap. ”*Denna kunskap, påståendekunskap kallar jag den, är systematisk och generaliserad, men den saknar liv innan den fylls med praktisk erfarenhet. Det man lär sig i utbildningen blir inte kunskap innan man kan omsätta den i praktisk handling.*” (s.143) Vidare beskriver hon förtrogenhetskunskap som en praktisk kunskap som

tar sin utgångspunkt i det unika och är inget man kan läsa sig till. Det är inte två olika typer av kunskap det handlar om utan det bör ses som en kunskap som betraktas ur två olika perspektiv och att det måste finnas en växelverkan mellan påstående- och förtrogenhetskunskapen.

3.3 Teorier för erfarenhetsbaserat lärande

Utbildningarna ska, som tidigare beskrivits, ges ett innehåll som förenar och integrerar den skolförlagda med den verksamhetsförlagda delen. Detta kan överföras till olika teorier om lärande som kan ha relevans för det arbetsplatsförlagda lärande inom ramen för min undersökning. En naturlig utgångspunkt blir då att närmare studera det erfarenhetsbaserade lärandet.

Moxnes (1984) menar att det finns en skillnad mellan den kunskapsbaserade utbildningen att lära genom symboler och lära genom erfarenhet och att lärandet via erfarenheterna alltid är en process och ingen insamling av fakta. Moxnes modell innehåller fyra olika stadier, den första utgår från handling och konkret erfarenhet, andra steget innehåller observation, reflektion och analys, tredje utgörs av abstraktion, generalisering och värdering och slutligen tillrättalägger man det nya handlandet genom att använda det jag har lärt mig.

Granberg (2004) och Granberg & Ohlsson (2004) visar att det finns flera liknande modeller som till exempel Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande. Det som är utmärkande i denna process är som Moxnes (1984) uttrycker det erfarenhetslärandets svaga punkt när vi ska generalisera från ett enskilt tillfälle och genomföra detta till en generell princip. En del människor har svårt att se denna generella princip och därför menar Moxnes att det är viktigt i det erfarenhetsbaserat lärande att erbjuda tid för eftertanke och reflektion ensam eller tillsammans med andra.

Ellström (1992; 1996) beskriver två perspektiv på lärande dels mellan det anpassningsinriktad och utvecklingsinriktad lärande, dels mellan ett rationalistiskt och icke rationalistiskt perspektiv. Ellström menar att dessa båda perspektiv kan ses som uteslutande av varandra alternativt som komplementära. Ellströms poäng är att man måste se de båda perspektiven som en *”syntes mellan de båda perspektiven, men en syntes med icke-rationalistiska förtecken”*. (Ellström, 1992 s. 92)

3.4 Lärande i ett socialt sammanhang

Begreppet lärande kan ges olika innebörd beroende på vilken disciplin man utgår från. Den sociokulturella traditionen försöker komma bort från både behavioristens beteendestudier och kognitivistens studier av individens tankestrukturer. Lärandet kan beskrivas som att det sker i ett sammanhang inom det system eller verksamhet man befinner sig i. Synsättet innebär för att studera lärandet måste hänsyn tas till:

1. ”Utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap.
2. Utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg).
2. Kommunikation och de olika sätt på vilken människor utvecklats former för samarbete i olika kollektiva verksamheter.” (Säljö, 2000, s.22).

En variant på det sociokulturella perspektivet är det lärande som äger rum hos lärlingen som befinner sig i lära hos mästare. (Nielsen & Kvale, 2000). Det har uppstått ett förnyat intresse av den gamla inlärningsstrategin där lärlingar eller noviser inom ett yrkesområde lär sig av den som innehar kunskaperna- mästare. Denna form av lärande har funnits under lång tid men är inte belyst i den formella teoribildningen om lärande. (Lauvås & Handal, 2001) Nielsen & Kvale (2000) är inspirerade av Laves och Wengers teori om det situerade lärandet och lärande som social praxis. (Lave & Wenger, 1991)

Mästarlärande innebär ett lärande genom att delta i en praxisgemenskap och genom denna gemenskap uppnås en yrkesidentitet utan direkt undervisning och utvärdering av den lärandes handlingar. Man vill peka på möjligheterna till hur man i andra situationer än de skolmässiga kan uppnå ett lärande som har sin självklara plats i ett modernt samhälle.” Att studiet av lärande som social praxis med utgångspunkt i mästarlära kan bidra till en utforskning och vidareutveckling av de läranderesurser som kulturlandskapet i dag innehåller”. (Nielsen & Kvale 2000, s. 255-256)

Vad kunskap handlar om kan ses som ett lärande i ett socialt sammanhang. Generell och abstrakt kunskap har ingen mening utanför ett specifikt sammanhang. Lärande blir med ett sådant sätt att se, en aspekt av alla de aktiviteter vi bedriver och inte någon särskild aktivitet, skild från det vanliga livet. Lärande och kunskap har blivit helt kontextualiserad, bunden till sitt sammanhang. (Gustavsson, 2002)

3.5 Verksamhetsförlagd utbildning

”Det är trots allt en kunskap i handling som lärandet syftar till. För att göra den studerande skickad till att utveckla sin uppmärksamhet, sin urskillningsförmåga i mötet med praktikens unika problem krävs det god praktisk handledning.” Josefsson (SOU 1994:101, s.146) om synen på praktisk kunskap.

Hur handledaren uppfattar sin roll är en aspekt i min undersökning och det finns olika sätt att se på handledning i det praktiska eller erfarenhetsbaserade lärandet. Tveiten (2003) menar att handledning är en betydelsefull komplettering till annan pedagogisk sysselsättning och kan beskrivas som yrkesmässig medverkan i personers lärande och utveckling. Detta kräver emellertid också att handledaren har både den formella och reella kompetens som krävs för att kunna handleda. Handledning bör ha som mål att påvisa sambandet mellan teori och praktik, ett sätt kan vara genom att se till att det finns tillfälle till reflektion. För att själva yrkesutövandet ska bli bra bör reflektion ges inte bara efter en handling utan även före och under.

Lauvås och Handal (2001) beskriver två olika traditioner som har bildat modeller för hur handledning kan bedrivas, lärlingsmodellen och handlings- och reflektionsmodellen. Den verksamhetsförlagda utbildningen kan bedrivas genom att studenten får insyn i arbetet och själv få prova sig fram och genom dessa olika situationer får studenten underlag till reflektion. Det andra sättet är att studenten får vara med i verksamheten som en lärling. Nielsen & Kvale (2001) beskriver också olika inlärningssituationer där den oinvidde, novisen blir mer kompetent genom att vistas i en miljö där erfarna och mer kompetenta yrkesmänniskor lär ut. Teorin bakom mästarläran har sin förankring i det som kallas ”situated learning” eller situationsbetingad inlärning (Lave & Wenger 1991). Denna inriktning ingår också som en variant på den sociokulturella synen där lärandet beskrivs att det sker i ett samspel med den praxis som man befinner sig i. Inlärningen kan beskrivas som en förändring av delaktigheten, först genom att titta på det som den yrkeskompetente utför och sedan får eleven egna uppgifter som ska lösas på ett sätt som liknar mästerns.

Handling och reflektionsmodellen är en modell som Handal & Lauvås (1982) tidigare har utvecklat för att komplettera den traditionella hantverksmodellen. Modellen växlar mellan handling och reflektion så att de som utbildas får lära sig grunderna och bli medvetna om

yrkets grundläggande förutsättningar utan att ge exakta anvisningar hur det skall gå till. Handledningen "...innebär en hjälp till mångsidig reflektion över sitt eget handlingsätt och grunderna för detta." (Lauvås & Handal, 2001 s.76)

Handledningen i en arbetssituation kräver att man måste skapa ett utrymme och ge tid för handledningen annars är det lätt att själva arbetets "rytm och logik" kommer att påverka den handledning som ges till studenterna. Handledningen blir det samma som arbete och inte ett lärande för studenten. (Lauvås & Handal, 2001)

Skillnaderna mellan de båda modellerna kan tydliggöras genom följande jämförelse

Demonstration, övning och korrigerig kännetecknas av

- Bra praktikplatser där det förekommer bästa möjliga praxis
- Handledaren är en skicklig yrkesutövare
- Idén bygger på att praxis utgör modell
- Målet är kopiering och bemästrande

Handling och reflektion

- Varierande praktikplatser där det förekommer allsidig praxis
- Handledaren utgör samtalspartner och är skicklig som tolkare och analytiker
- Idén är att praxis ska utgöra exempel
- Målet är insikt (Lauvås & Handal, 2001 s. 87).

Lauvås & Handal (2001) menar att de båda modellerna inte behöver ses som motsättningar till varandra och den senare tidens utveckling har visat att det är fruktbart att kombinera dessa båda traditioner. Man ska delta i praktiken/praxis men det är också viktigt att det ges möjlighet till distans från praktiken för att ge möjlighet till reflektion. Reflektion kan göras både på individplan och i grupp. Det är i mötet med handledaren som förutsättningar ges för ett utökat lärande för den enskilde.

3.6 Aktuell forskning

Under de senaste 20 åren har forskare och politiker visat ett växande intresse för konceptet lärande i arbete. Detta kan också ses i ljuset av debatten om det livslånga lärandet där arbetsplatsen hamnar i fokus. Aarkrog (2005) har genom att studera en yrkesutbildning till butikssäljare i Danmark påvisat fördelar med att kombinera skolförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Aarkrog har utgått från Lave & Wengers (1991) teorier om det situerade lärandet för att illustrera hur lärande kan uppnås i den sociala gemenskapen. Det är genom deltagandet i ett socialt sammanhang, i en praxisgemenskap, som lärandet äger rum. Aarkrog är dock kritisk till att lärandet endast kan ses som situerat. Hon argumenterar i stället för att lärande i arbete inte är tillräckligt för att uppnå kvalificerade yrkeskunskaper. Mycket kan läras på arbetsplatsen men det är nödvändigt att också kombinera lärande i olika praxissammanhang med det skolbaserade lärandet. Aarkrog menar vidare att det är viktigt att klargöra relationen mellan de kvalifikationer som behöver läras på arbetsplatsen respektive i skolan. Aarkrog visar i sin studie att vissa kunskaper bara kan uppnås genom det skolbaserade lärandet och att detta är en viktig förutsättning för att kunna nå ett utökat lärande genom lärande i arbetet. (Aarkrog, 2005)

I England finns utbildningar som aktivt involverar arbetsgivarna vid framtagning av nya yrkesutbildningar. Ett exempel är så kallade foundation degrees (Högskoleverket, 2004). Foundation degree introducerades år 2001 som en ny tvåårig yrkesexamen inom den högre utbildningen och den ska möta behoven av yrkeskompetens på nationell och regional nivå. I utbildningen involveras arbetsgivarna i utformningen av innehållet i utbildningsprogrammen och arbetsplatsen utgör en lika viktig utbildningsmiljö som skolan. I utbildningen ingår i varierande grad både praktiska och teoretiska färdigheter som kombineras med nyckelfärdig kompetens. (fdf, Foundation Degree Forward)

Det arbetsplatsbaserade lärandet utgör en viktig del i utbildningarna och det har även utvecklats en särskild forskning kring begreppet WBL - Work Based Learning. WBL förekommer framförallt inom den eftergymnasiala yrkesutbildningen och kan genomföras på flera olika sätt. Läroplanen, som är individualiserad, förhandlas fram i samverkan mellan företaget, universitetet och den lärande. Utgångspunkterna är inte de akademiska ämnena utan det är i stället utifrån studentens och företagets behov som utbildningsplanen planeras och med denna utgångspunkt kan universitetet bidra med sina kompetenser.

Middlesex University erbjuder sedan 1995 WBL-kurser allt från nivån Higher Education Certificate till Masters degree. Studenterna kan få studera *work-based learning* studies precis som ämnet geografi eller engelsk litteraturvetenskap. En viktig utgångspunkt i utbildningen är att studenten kan lägga upp innehållet i kursen utifrån sina egna, men även från arbetsgivarens behov. En förutsättning för detta är att utbildningsprogrammet regleras genom ett särskilt kontrakt som utformas genom ett partnerskap mellan arbetsgivaren, studenten och universitetet. Genom partnerskapet regleras varje parts åtagande. (Doncaster, 2000) Garnett (2001) menar att erfarenheter från WBL programmen inte bara ger mervärde för företagen och de anställda utan även till universitetet. Universitetet erbjuds genom *work-based learning* tillfällen att utveckla en ny kunskapsbas. Detta möjliggörs genom de utvecklingsprojekt som genomförs av studenterna i företagen. Universitetet kan dra nytta av företagets kunskaper och den intellektuella miljö som erbjuds till läroanstalten. (Garnett, 2001)

Cheferna hade nästan inget direkt inflytande över de anställdas lärande på arbetet. Detta konstaterar Hughes (2004) i sin underökning som gav helt motsatta resultat än vad som kunde förväntas. I enlighet med all den litteratur som pekar på att chefen har en viktig roll för att underlätta lärandet på arbetet. De intervjuade som var nyanställda på sina funktioner sökte inte explicit efter något engagemang från sina överordnade. Däremot hade chefernas agerande indirekt en stor betydelse genom sina arbetsledande uppgifter som till exempel kan handla om att delegera arbetsuppgifter, att ställa förväntningar men även genom återkoppling och utvärdering. Alla intervjuer gav resultatet att cheferna saknade engagemang för själva lärandet, men det fanns heller inget som indikerade att de nyanställda efterfrågade detta. Hughes konstaterade också att det är viktigt att skilja på arbetsledarens roll och den handledande rollen för att stödja och underlätta lärandet på arbetsplatsen. Han menar också att det kan vara svårt att förena chefskapet med den handledande uppgiften för själva lärandet i arbetet och att den som ska underlätta lärandet inte nödvändigtvis behöver tillhöra företagsledningen. Chefer kan motivera och skapa förutsättningar för lärandet men medarbetarna söker handledning och stöd hos sina kollegor. (Hughes, 2004)

4. Metod

4.1 Vetenskapsteori och metodteori

”Att problematisera verkligheten är det första steget på vägen till kunskap, och det är ett steg som omöjligt kan överhoppas.” (Asplund, 1970, s 117).

Teorier om samhället utvecklas hela tiden och det rör sig hela tiden om en växlande och mångfacetterad blandning av olika riktningar och ismer. Enligt Månsson (2003) utvecklas dessa ”i en dialektik mellan existerande teoretiska traditioner, speciella riktningar och nya teoretikers framträdande, allt inom ramen för en föränderlig historisk utveckling”. (Månsson 2003, s 13)

Det framställs ofta i metodböcker att valet av metod står mellan en kvalitativ eller kvantitativ metodik (Bryman, 2002; Åsberg, 2001). Svenning (2003) antyder att gränserna mellan kvantitativa och kvalitativa metoder har blivit otydligare och det är inte lika mycket en fråga om val av den ena eller andra metoden. Svenning menar också att motsättningarna snarare handlar om ideologiska grunder och som en följd av kritiken mot naturvetenskapernas krav på objektivitet, att vetenskapen kan skilja på vad som är rätt och fel. Åsberg (2001) förkastar de i så många sammanhang förhärskande diskussionerna huruvida en forskningsansats ska utgå från en kvantitativ eller kvalitativ metod. Jag har valt att utgå från Åsbergs framställning och följt hans förslag på hur man kan arbeta i forskningsprocessen. Först identifierade jag mitt problemområde och med hjälp av mina forskningsfrågor har jag sökt kunskap om vilka olika teorier som kan vara till hjälp för mina frågeställningar. Därefter handlar det om hur jag skall gå till väga genom val av lämplig metod.

4.2 Val av metod

Wallén (1996) menar att en grundläggande metod att få veta mer om människors upplevelser är att ställa frågor. Det finns inga enkla sätt att ”mäta” upplevelser och enkäter eller intervjuer i standardformat är inte något bra val. Intervjuer kan vara mer eller mindre strukturerade och Bryman (2002) beskriver skillnaden mellan ostrukturerade och semi-strukturerade intervjuer. För att få svar på mina frågor har jag valt att göra halvstrukturerade intervjuer. Syftet med min undersökning är att få veta mer om hur LIA-handledare uppfattar studenternas lärande under

LIA-perioden. Utifrån denna utgångspunkt har jag valt ett fenomenologiskt förhållningssätt som i det här avseendet känns mest naturligt. Bryman (2002) beskriver fenomenologin som *”... en filosofisk inriktning som befattar sig med frågan om hur individer skapar mening i sin värld, och framförallt hur filosofen ska sätta sina egna förutfattade uppfattningar inom parentes när det gäller att förstå den världen.”* (s.27)

Bryman menar även att en viktig punkt för fenomenologen är att få tillgång till individers ”sunda förnuft” och utifrån detta perspektiv göra tolkningar.

Svenning (2003) beskriver att problemformuleringar kan göras på tre olika nivåer. Min undersökning kan närmast beskrivas som en explorativ studie, eftersom det inte finns så mycket kunskaper inom området, utan det handlar mer om föreställningar om vad som sker ute på studenternas LIA. Vi tror att det är på ett visst sätt. Den vetenskapliga formuleringen bör då lämpligen göras som ett tema genom en inledande undersökning. Denna inledande undersökning ses som en förberedelse inför en mer omfattande undersökning. Svenning beskriver detta som en pilotstudie där en form av testning görs innan en eventuell undersökning av mer omfattande karaktär.

Flera olika aktörer är involverade i LIA. Först har vi naturligtvis studenten, själva subjektet om man så vill. Utbildningsanordnaren är en annan och en tredje är arbetsgivaren, som både erbjuder och ansvarar för det lärande som sker under LIA-perioden. På arbetsplatsen finns även en handledare som är direkt ansvarig för studentens lärande under LIA. I en mer omfattande studie än denna ter det sig naturligt att ställa frågor till samtliga dessa personer. Mitt val av målgrupp är de handledare som studenterna möter ute på sina LIA-platser och hur de uppfattar betydelsen av LIA i utbildningen.

Jag har också följt Kvales (1997) rekommendationer att vid ett intervjuprojekt ska man tänka på att innan frågor om *”hur”* ställs ska man först ha besvarat *”vad”* och *”varför”*. En intervjuundersökning av explorativ karaktär är öppen och inte så strukturerad. Jag har därför valt att bygga mina intervjuer från ett antal teman och jag har först ställt en fråga som berör lärandet i arbetet och handledarens roll. Jag har sedan följt upp svaren med nya frågor för att få fram ny information och kunskap om ämnet. (Kvale, 1997)

4.3 Urval

När då mina områden för intervjuerna så sakta börjar ta sin form, blir en naturlig fråga för den ivrige forskaren att fundera över hur många personer ska jag intervjua och utifrån vilka kriterier ska jag välja ut respondenterna. Kvale (1997) menar att man helt enkelt ska intervjua så många som behövs för att få svar på sina frågor. Då min studie är av explorativ karaktär har jag valt att intervjua sex personer. Urvalet av handledare har begränsats utifrån dels ett geografiskt perspektiv och dels att handledaren nyligen handlett en student från Kvalificerad yrkesutbildning.

KY finns som tidigare beskrivits inom flera olika branscher och jag utgick från att intervjua handledare från en och samma bransch. Jag kontaktade en utbildningsanordnare i södra Sverige som bedriver Kvalificerad yrkesutbildningar. Av etiska skäl valde jag dessutom ut en utbildningsanordnare som jag inte haft några yrkesmässiga kontakter vare sig i samband med ansökningsförfarande om statsbidrag eller i tillsynssammanhang. Jag fick från utbildningsanordnaren förslag på 13 handledare från lika många företag. Jag valde bland dessa slumpmässigt ut sex handledare och den första kontakten togs per telefon. Vid telefonsamtalet gavs en kort information om dels min bakgrund och dels syftet med intervjun. Samtliga besök gjordes på handledarnas arbetsplatser.

Inför intervjuerna har jag noga följt Kvale och de forskningsetiska principer som utarbetats av Vetenskapsrådet. Jag har noga följt deras råd om bland annat krav på information, samtycke, konfidentialitet, nyttjande och kvalitetsaspekter på själva intervjun. (Kvale, 1997; Vetenskapsrådet, 2002) För att skydda handledarnas identitet har jag valt att utlämna deras namn och annan information som kan bidra till att de kan identifieras. De sex respondenterna representerar både den offentliga som den privata sektorn och de arbetar på såväl mindre som större företag inom flera olika yrkesområden.

4.4 Genomförande

Själva intervjuerna tog mellan 30 till 40 minuter att genomföra. Till min hjälp hade jag en Mp3-spelare för inspelning av samtalen. Intervjuerna spelades i samtliga fall in på handledarens kontor. Intervjuerna började med att jag först ställde allmänna frågor om respondentens egen utbildnings- och yrkesbakgrund och hur ofta företaget tar emot studenter. Jag fick också veta mer om vilka arbetsuppgifter som förekommer på företaget. Frågorna som

ställdes berörde de intervjuades syn på sin roll som handledare, hur studenterna arbetar samt förhållandet mellan den skolförlagda och den arbetsplatsförlagda utbildningen. Efter samtliga intervjuer gjorde jag en transkribering till ett ordbehandlingsprogram, allt enligt Kvale (1997) och Bryman (2002) och jag skrev även ut intervjuerna så ordagrant som möjligt. Den därpå följande bearbetningen av utskrifterna har skett i olika steg. Först genom en serie genomläsningar i flera steg som följer Svennings (2003) modell. Jag började först med en ”*öppen kodning*” av intervjutexterna för att hitta kategorier i materialet, sedan en ”*axiell kodning*” där jag har gått vidare utifrån kategorierna och letat efter teman och vad som hänger ihop med varandra och slutligen en ”*sektiv kodning*” där jag har letat efter fall som kan exemplifiera och som stödjer mina teman.

4.5 Etiska överväganden

När jag kontaktade handledarna per telefon informerades samtliga om syftet med intervjun, att det görs i studiesyfte men även att jag arbetar på Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning. Jag är i mina arbetsuppgifter involverad i både ansökningsförfarandet om att få statsbidrag för att anordna KY och utövande av tillsynsverksamhet över de befintliga utbildningarna. Med anledning av detta kan man fundera över, om intervjupersonerna kan upplevas stå i ett beroendeförhållande till intervjuaren och därmed påverka hur man har svarat på mina frågor. För att förhindra detta har jag både vid telefonsamtalen och senare vid själva intervjun tydligt informerat respondenterna om dels min yrkesroll och dels syftet med studien. De fick även veta att intervjun görs helt frivilligt och att de när som helst kan återta sin medverkan. Vid besöken hade samtliga intervjuade vaga begrepp om myndighetens roll och ansvar och jag kan inte se att detta på något sätt har påverkat resultaten av intervjuerna.

5. Resultat

Av intervjuerna framkommer att det lärande som sker på LIA-platserna ser olika ut både vad gäller arbetsuppgifter och hur handledaren ser på sin roll men det finns även en hel del likheter som har framkommit under intervjuernas genomförande och i analysfasen samt vid den slutliga tolkningen av intervjuerna.

5.1 Handledarnas syn på sin roll

Samtliga sex intervjuade personer har en arbetsledande befattning och de flesta har lång erfarenhet av att ta emot praktikanter från flera utbildningsnivåer allt från högstadiet till högskolan. De är också väldigt positiva till att ta emot studenter från Kvalificerad yrkesutbildning och de har mycket goda erfarenheter av dem. För en del har det även resulterat i erbjudande om anställning eller sommarjobb. Handledarrollen innebär för de flesta en form av ett övergripande handledarskap och inledningsvis har de ett större ansvar för introduktionen, men även att planera för praktikens innehåll och vilka uppgifter som skall utföras. För flertalet så har det inneburit att någon eller några av de anställda på företagen har fått ta hand om den mer dagliga handledarrollen. En respondent beskriver det så här:

”Man kan beskriva det som så att jag slussar in studenten så att de får följa med en av våra anställda för att se hur vi jobbar, vilka riktlinjer och mallar vi har och efterhand får de sedan jobba mer med egna projekt. Jag ser mer vad dom kan och med vem dom kan arbeta med och har sedan kontakt med studenten och handledaren ungefär var tredje dag.”

I ett annat fall har det varit på grund av en anställd som hade en bättre kompetens för just den uppgiften som studenten fick arbeta med:

”Ja, i det här fallet så var det en av de anställda här som hade mer kunskap om webb och hemsidor och var mer expert på området än jag och då blev det naturligt att han fick ta hand om studenten.”

Flera nämner också att det är viktigt att handledaruppgifterna inte får ta för mycket tid i anspråk eftersom alla har mycket att göra och det finns inte så mycket tid att avsätta för att

handleda studenter. Vid intervjun med en av respondenterna ställdes frågan om det är någon skillnad mellan praktikanter från gymnasiet och KY och svaret blev så här:

”Handledningen för en gymnasieelev tog mycket mer tid för oss och jag anser att handledningen inte får bli en alltför tung bit för oss, vi är inte så många som arbetar på avdelningen och alla har jättemycket att göra. Det är därför viktigt att praktikanten kommer igång snabbt och att vi sedan kan ha korta träffar emellanåt.”

Kort introduktion ges som av naturliga skäl ser olika ut beroende på företag och de arbetsuppgifter som är aktuella och det kan handla om allt från två dagar hos ett företag upp till 2-3 veckor på ett annat. Introduktionen kan också se olika ut beroende på studentens tidigare branschvana eller om man läser första eller andra året på sin utbildning. Därefter handlar det om att snabbt bli en i arbetsgruppen och initialt handlar det främst om att först gå bredvid för att titta på, få instruktioner, men ganska snart kommer studenterna in i arbetsuppgifterna och får egna uppgifter att lösa.

Ett par av de intervjuade har svårt att beskriva sin roll som handledare utan betonar mer att man har det övergripande ansvaret och att man är kontaktperson gentemot skolan. Handledarrollen beskrivs i något fall mer som likheter med den rollen man har för en person som blir nyanställd på företaget. En annan anger mer att han har rollen som en förebild för studenterna. En tredje uppger att man mer fungerar som ett stöd för studenten så att han/hon vågar fråga om allt. Ytterligare en ser sin roll som att den innehåller flera moment:

”Jag tycker att man spelar olika roller hela tiden, chef, lärare och den handledande rollen är viktig så att man hela tiden kan komma tillbaka och fråga, men det är också viktigt att studenten tar ett eget ansvar och funderar på egen hand för att sedan komma tillbaka och fråga.”

Vid intervjuerna ställdes även frågor som handlar om man kan se någon nytta med sin uppgift som handledare men det var ganska svårt för respondenterna att direkt se nyttan av sin handledarroll och detta speglas i de olika svaren som handlar om allt från att man inte ser någon direkt nytta till detta uttalande:

”Man kan väl säga att man har nytta av handledarrollen i många situationer i det dagliga arbetet men jag kan inte peka på något specifikt, allt handlar ju om kommunikation och att det är viktigt med dubbelriktad kommunikation, så att man verkligen vet att man förstår varandra.”

Ett annat exempel är:

”Nyttan är nog att man är lite mer pedagogisk även mot folk i övrigt ett slags lärande kan man nog säga att det är.”

Vid samtalen kom vi även att diskutera syftet med att företagen tar emot praktikanter och då framkom att det finns flera olika skäl. Det kan t.ex. handla om att det är viktigt att ställa upp och göra en samhällsinsats, eller att hjälpa till att ge utbildning som inte finns någon annanstans. Några anger att en del av motiven till medverkan är att ge en positiv bild av det egna företaget. Men det som majoriteten av de intervjuade anser är att man också tar emot praktikanter för att det är ett bra sätt att rekrytera personal med rätt kompetens till sitt företag. Någon nämner också att det är ett bra sätt att få hjälp med att vidareutveckla företaget och de anställda. För flera av de intervjuade saknas det utbildning på eftergymnasial nivå inom deras yrkesområde och här fyller Kvalificerad yrkesutbildning en viktig roll genom att företagen kan anställa personer med en kompetens på den nivå som krävs för just den yrkesrollen eller branschen. En av de intervjuade beskriver det så här:

”Det är klart att det finns en baktanke med att ta emot praktikanter eftersom vi har ett stort behov av att nyanställa och har du haft en praktikant så vet du ju hur han eller hon fungerar i arbetet, men det är ju också viktigt att vi kan medverka i själva utbildningen också, vi försöker ta emot så många vi klarar av, då vi vet att det behövs nyrekrytera inom vår bransch.”

De största problemen som handledaren har är att få tiden att räcka till för både de dagliga arbetsuppgifterna och handledaruppgifterna. Ett annat problem kan också vara att studenten inte riktigt passar in i den sociala gemenskapen. En respondent har erfarit detta vid ett tillfälle:

”När vi får hit praktikanter som inte fungerar är det ett stort bekymmer för det är ju en kort tid de är här och man måste snabbt hitta lösningar annars får studenten gå tillbaka till skolan.”

5.2 Hur studenterna arbetar

Hur studenterna har arbetat och löst sina uppgifter har respondenterna haft svårt att svara på eftersom majoriteten av de intervjuade har delegerat den direkta handledningen till en eller flera anställda. De har av naturliga skäl själva oftast ett mer övergripande ansvar för den kontinuerliga uppföljningen och kontakten med studenterna och de anställda. De studerande får först en introduktion och information som kan handla om allt från några dagar till flera veckor. Under denna period krävs mycket handledning och oftast får studenten gå bredvid en eller flera anställda. Beroende på företagets bransch och arbetsuppgifter får studenten sedan mer och mer självständiga uppgifter. En av de intervjuade berättar hur det går till vid deras företag:

”De första två dagarna får de gå bredvid och lära sig hur det går till här, vilka uppdrag vi har och detta tar mycket tid för oss. Men sedan blir de snart ganska självgående och får egna arbetsuppgifter och blir en i gänget. Många löser sina uppgifter på egen hand med viss hjälp av oss alla som arbetar här.”

I några fall får studenterna också ansvara för egna projekt. Flera av de intervjuade lyfter fram att det är viktigt att studenterna är initiativrika, kan jobba självständigt, visa intresse, ha ett engagemang och vara frågvisa.

”Studenten fick sitta ute i kontorslandskapet i en grupp och kom bra in i arbetsgemenskapen, och var som en anställd mer eller mindre och gjorde ett jobb som skulle användas av företaget och det blev också en avlastning för arbetsgruppen.”

Samtliga intervjuade beskriver att studenterna ganska snabbt kommer in i arbetet och att det också tämligen snart blir en avlastning för företagen. Vid intervjun med en respondent, när jag ställde frågan om det går att värdera det som studenterna gör, blev svaret:

”Ja, det är ju väldigt enkelt, lyckas dom göra en produkt som vi kan sälja så är det ett mervärde för oss, det avlastar vår personal samtidigt får eleven en väldigt bra utbildning eftersom han får ju verkligen göra det som det är i arbetslivet och det är ingen skillnad på det han åstadkommit.”

Hur studenterna arbetar och löser sina uppgifter uppfattas av en respondent att det är mycket individuellt för var och en. De får instruktioner, tittar på hur andra löser uppgifter, funderar och tänker själva samt ställer frågor till de anställda som kan hjälpa till att lösa uppgiften. Flera berättar också att en KY-student inte väntar på att bli tillsagd om nästa uppgift utan tar ofta och gärna egna initiativ. En svarar så här på frågan om det ibland är så att studenterna gör mer än vad som förväntas av dem:

”Ja, det finns de som tar för sig och tar ofta egna initiativ, tar för sig och vill gärna göra mer, de kommer med egna förslag hur uppgifter kan lösas och kommer med tips på förbättringar hur vissa uppgifter kan utföras.”

Några olika exempel visar på hur man ser på frågan om det går att beskriva hur studenterna har arbetat och löst sina uppgifter:

”Det är väldigt individuellt kommer du från en annan bransch så löser du det på ett sätt har du erfarenhet inom vårt område så löser du det kanske på ett annat sätt. Det är väldigt varierande och inte lika för alla.”

”Jag har fått en genomgång av studenten och tyckte att hon gjort ett jättebra jobb. Jag tycker det är viktigt att studenterna får meningsfulla uppgifter och att de inte får en omöjlig uppgift som ingen annan har löst, då är det ju en väldigt stor risk att praktiken blir meningslös.”

”Ja, det kan man ju till viss del göra, alla är vi olika individer, en del ser man har kommit längre och tagit till sig mer av kunskaperna än andra, det blir ju lite blandat, men de studenter vi har haft, har över lag varit väldigt duktiga.”

Det är svårt att få någon uppfattning om hur handledarna bedömer studenternas arbetsinsatser – det kan mer beskrivas genom att de utför olika arbetsuppgifter på ett för företagen utmärkt sätt. Flera nämner att studenterna har utfört arbetsuppgifter som har avlastat de anställda. En del går bredvid och följer med en eller flera av de anställda på företaget och andra har fått ansvara för egna skarpa projekt som har kunnat säljas vidare till kunder eller för internt bruk på företaget.

5.3 Lärande i arbete

Någon särskild uppfattning eller betydelse för vad LIA är eller står för har man som regel inte. För en av handledarna var det här med Lärande i arbete ett helt nytt begrepp och när jag nämnde det vid intervjun så blev svaret:

”Nej, jag har aldrig hört detta förut, vi säger praktikplats, så att alla förstår vad som menas och ingen av eleverna har heller använt uttrycket LIA.”

En liknande bild ger en respondent som beskriver det så här:

”Nej, jag ser det inte som något särskilt, en kille eller tjej som går en viss utbildning och vill ha praktik inom utbildningens inriktning.”

Bland de intervjuade handledarna så använder man som regel uttrycken praktik och praktikant när man berättar om studenterna som varit på företagen.

Vid intervjuerna ställde jag en fråga som berör just begreppet lärande i arbete, LIA och om det betyder något särskilt och det som flera då nämnde var att LIA kan ses som ett lärande som sker ute i verkligheten och att det handlar om teori som skall omsättas i praktiken.

En av de intervjuade beskriver så här vad LIA betyder:

”Just den utbildningen som vi har anställt ifrån har varit väldigt positivt, de får dels en fot in i arbetslivet, dels kan företaget ge väldigt mycket kompetens till studenten. Det är en sak hur det fungerar i skolan och en sak hur det fungerar i arbetslivet.”

Ett annat svar på frågan vad lärande i arbete innebär för honom:

”Praktik är för mig en människa som kommer hit och skall studera vad vi sysslar med och får prova på vissa sysslor själv och få vara med och lära sig, men även att få med sig yrkesjargongen.”

Att just sambanden mellan teori och praktik är viktiga kan belysas från följande svar:

”Utbildningen i skolan betyder väldigt mycket, de läser och räknar på olika uppgifter och får sedan praktisera och se att jaha är det så här det fungerar det hade jag ingen aning om. Jag tycker att det är bra med skola och praktik och kopplingen däremellan och det är viktigt att skolan och näringslivet har kontakt.”

LIA kan ses som ett lärande som sker ute i verkligheten där den teoretiska kunskapen ska omsättas i praktiken i den dagliga yrkesverksamheten.

5.4 Teori och praktik

Den skolförlagda delen av utbildningen bedöms av samtliga intervjuade som viktig även om de flesta handledarna har lite eller ingen direkt kunskap om vad studenterna har läst i skolan. En respondent säger så här när jag frågar honom hur väl insatt han är i vad studenterna läser på skolan:

”Nej, jag är inte så väl insatt i vad de läser på skolan mer än i stort och vilka ämnen som de bör läsa och så berättar studenterna själva vilka ämnen de läser.”

Det är heller inte så vanligt att de känner till studentens tidigare utbildning och erfarenhet, en svarar så här:

”Man vet ju inte riktigt vad de hade med sig när de började så jag har ingen uppfattning om det, men jag vet att de inte kan så mycket om det som vi sysslar med här, men nej jag har ingen aning om vad de läser i skolan.”

Ett annat uttalande:

”Jag vet inte exakt vad de har läst i skolan, studenterna har förklarat lite själva, men jag har inte sett någon studieplan, men det har säkert betydelse här hos oss och jag har förstått att de har baskunskaper i ellära, men de kan ju också ha gått en annan utbildning tidigare, men jag vet inte exakt vad de har läst tidigare.”

Men det finns undantag för en respondent, som har tagit emot studenter från utbildningen under flera år som säger så här när vi pratar om innehållet i den skolförlagda utbildningen:

”I deras läroplan finns ju moment som jag tycker man ska lägga mindre vikt vid, men frågar du något annat företag så tycker dom något annat.”

Ytterligare ett annat exempel är hur en av de intervjuade som berättar hur han fick kunskap om vad utbildningen innehåller:

”Innan studenten fick börja med några uppgifter här, fick jag information genom att studenten visade och berättade om vad de hade läst och det var ju många moment som passade väl in och stämde bra med vårt arbete.”

Den skolförlagda delen i utbildningen bedöms som viktig för praktiken även om flertalet inte har så goda kunskaper i vad studenterna har läst i utbildningen. Det handlar i mångt och mycket om att man ganska snabbt kommer in i arbetsgemenskapen och blir en till i arbetsgruppen.

5.5 Innehållet i praktiken

Samtliga intervjuade berättar att praktikperiodens innehåll bestäms helt och hållet av handledarna på företagen. Innehållet i praktiken styrs av vilka uppgifter som för tillfället kan vara lämpliga för studenten. Innehållet kan också se olika ut beroende på studenten och när i tiden praktiken äger rum. Vid intervjuerna så frågade jag om studenten hade någon egen planering eller särskilda uppgifter med sig:

”Vi styrde innehållet och det var fritt för oss eftersom studenten inte hade någon särskild plan med sig för vad som skulle göras.”

En annan respondent svarar:

”Vi sitter inte ner och diskuterar tillsammans vad han skall göra utan vi gör en form av studieplan mer i det dagliga, att nu gör vi detta denna vecka och nästa vecka blir det så här.”

Som regel har man inga direkta uppgifter med sig när man kommer till företagen utan det är helt och hållet upp till företagen vilka uppgifter som skall utföras under perioden. För några företag görs planeringen innan praktikanten kommer och för andra görs planeringen vecka för vecka beroende på hur arbetsförhållanden ser ut. Det är helt och hållet arbetsplatsens ansvar

att fylla praktikperioden med ett lämpligt innehåll. Det är för några av handledarna viktigt att i god tid kunna förbereda sig innan studenten kommer.

”Ju tidigare vi vet vilken inriktning studenten har i sin utbildning desto bättre kan vi förbereda oss och detta tjänar både vi och studenten på.”

Några ger också en bild av att det krävs en viss form av förberedelse innan studenten kommer till företaget:

”Jag som handledare har ju ett ansvar att den student som har varit här får en inblick i hur det ser ut här och att jag tydligt kan förklara vilka uppgifterna är och då behöver man ha tänkt igenom innan vad de skall göra.”

5.6 Handledarnas kontakter med skolan

Vid intervjuerna framkom att de flesta har fått besök någon gång, men ibland har det också handlat om ett telefonsamtal från skolan. Besöken har i huvudsak gjorts av en lärare i utbildningen och ett par gånger har även skolans rektor deltagit i besöken. Syftet med besöken har i huvudsak varit att kontrollera hur det går för studenten, hur de sköter sig och om handledaren anser att det fungerar bra.

”Vi har ju haft ett samarbete en längre tid och då krävs det inte så mycket från oss och skolan vet vad vi gör och vad vi kan erbjuda och det är inget som har förändrats.”

Besökens främsta syfte har varit att följa upp vad studenten gör och hur det fungerar på arbetsplatsen.

Frågor ställdes också om handledaren sätter betyg efter avslutad praktik och då framkom att samtliga sätter någon form av betyg och detta sker oftast genom att de skriver ett omdöme eller skriver under ett intyg som sedan lämnas till skolan.

5.7 Behov av handledarutbildning

Avslutningsvis diskuterade vi om de någon gång deltagit i en handledarutbildning med inriktning på att handleda studerande. Ingen av de intervjuade har deltagit i någon särskild

utbildning för att handleda studenter, däremot har de deltagit i annan form av handledarutbildning i samband med tidigare arbete eller ledarskapsutbildning. De intervjuades behov av en sådan varierar från att man inte kan se något direkt behov till att man gärna ser nyttan av någon form av kortare utbildning alternativt träffar där man kan möta andra handledare för framförallt ett erfarenhetsutbyte.

Några av de intervjuade gör också jämförelser med handledarrollen mer som att man är handledare hela tiden i det dagliga arbetet i sin chefsposition och att man har en väldigt stor nytta av denna erfarenhet i samband med uppgiften att handleda studenter.

När jag frågade om man hade något intresse och behov av en handledarutbildning så blev några svar så här:

”Ja, inte alltför djup och omfattande, en enklare variant där jag får en bättre inblick i vad de läser på skolan.”

”Både ja och nej, för vi är ett så litet företag och vi har svårt att avsätta personal för detta om inte utbildningen bedrivs några timmar en kväll eller två efter arbetsdagens slut. Det är ju betydligt lättare för större företag att avsätta resurser för handledarutbildning.”

6. Diskussion

Undersökningens resultat utifrån min tolkning och analys har resulterat i att vissa mönster uppstår. Dessa mönster beskrivs under några övergripande rubriker som belyser mina tolkningar av de sex intervjuerna med handledarna.

6.1 Handledarna har en övergripande roll

Resultatet av intervjuerna visar på att handledarna främst ser sina handledande uppgifter utifrån sitt chefskap. Detta konstaterar även Hughes (2004) i sin undersökning av nyanställd personal. Av de sex intervjuade har fem delegerat den mer operativa handledningen till en eller flera anställda. Att intervjua även dessa skulle vara nödvändigt för att få fram hur handledarna ser på sin egen roll. Resultatet kan därför av naturliga skäl inte tydligt påvisa om handledningen följer lärlingsmodellen eller den mer reflekterade handledningen. Den rollen som de intervjuade har kan mer beskrivas enligt Lauvås & Handal (2001):

”Handledning äger rum i en arbetssituation där handlingen är det primära. Om man inte arbetar aktivt för att skapa ett utrymme för handledningen, kommer arbetets rytm och logik att prägla även handledningen. Då blir handledningen inte något annat än arbete, ett inslag i det.” (s. 78)

Handledningen är integrerad med det dagliga arbetet, vilket gör att det är svårt att se hur stort utrymme som ges för eftertanke och reflektion till studenterna. Man kan däremot skymta en annan handledarroll i en av respondenternas svar på frågan om sin roll: *”Min roll är nog mer som en förebild och man är ju lite som en magister.”* Här kan man se att handledarrollen beskrivs utifrån traditionen lärling – mästare.

Det har också tydligt framkommit att tiden är en begränsande faktor genom att flera handledare poängterar att handledningen inte får ta för mycket tid i anspråk och detta lyfter också Lauvås & Handal (2001) fram när de skriver att det är *” ... alltid en kamp om tiden mellan produktivt arbete och reproduktion. Utbildning, undervisning och handledning står alltid i konflikt med produktionen.”* (s. 88)

6.2 Studenterna arbetar som en i arbetslaget

Studenterna kommer snabbt in i arbetet och blir en i arbetsgemenskapen, flera av respondenterna har också uppfattningen att det även innebär en avlastning för företagen. Utifrån redovisningen kan konstateras att studenterna blir en till i produktionen och den bild som kommer fram är att studenterna arbetar och löser sina uppgifter på ett individuellt sätt. Studenterna är initiativrika och självständiga, de får arbetsuppgifter som ska lösas på egen hand och med hjälp av en viss form av handledning från de anställda på företagen. Här kan vi jämföra med Hughes (2004) resultat i sin undersökning där de nyanställda föredrar handledning från sina kollegor än att efterfråga detta hos chefen. För att få en mer ingående bild av hur studenterna arbetar på sin LIA skulle det krävas att intervjua även de handledare som har varit engagerade i det mer operativa handledandet än vad som har varit aktuellt för respondenterna. Vi kan fundera över om lärandet är anpassnings- eller utvecklingsinriktat enligt Ellströms (1992) modell. Av de svar som respondenterna har lämnat om hur studenterna arbetar kan utläsas att det förekommer till viss del ett anpassningsinriktat lärande, men i än högre grad kan lärandet på LIA-platserna ses som utvecklingsinriktat.

6.3 Lärande i arbete ses som praktik i arbetslivet

I den tidigare redovisningen från utvärderingen av Kvalificerad yrkesutbildning (SOU 1999:119) identifierades fyra olika typer; praktik, projekt, lärling och fadderverksamhet inom LIA. I min undersökning kan vi av handledarnas svar se att de beskriver studenternas LIA som praktik. Av svaren kan utläsas att studenterna praktiskt har tillämpat sina teoretiska kunskaper i verkligheten. Det framkommer att de oftast får börja med att prova på olika arbetsuppgifter eller ansvara för ett eget projekt och så småningom fungerar de mer eller mindre som en anställd.

Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning har i sina anvisningar för ansökan om statsbidrag för KY beskrivit att ”Den arbetsplatsförlagda utbildningen, LIA, ska inte utgöras av praktik i vanlig mening utan utformas som ett lärande i arbete och ge utrymme för reflektion och eftertanke”. (Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning dnr: 2005/206 s.15) Men man kan ju fundera över om inte praktik också kan ge utrymme för eftertanke och reflektion. Det erfarenhetsbaserade och därtill situerade lärandet under LIA kan, såsom det framkommit av intervjuerna, synas väl upplagt för en forskare med ett sociokulturellt perspektiv. Enligt slutbetänkandet (SOU 1999:122) framhålls att LIA-perioderna skall vara fortsatt utbildning fast lokaliserad till arbetslivet. Detta ställer krav på arbetsplatsen, handledningen och utbildaren. På praktikplatsen måste det finnas kunskap om utbildningens mål, syfte och uppläggning. Vidare konstateras att ett sätt att säkerställa detta är genom att ta fram särskilda kursplaner för LIA på samma sätt som för de teoretiska kurserna, ”än om man bara ser LIA som ett påhäng av praktik” (SOU, 1999:122, s. 35). Det borde finnas kursplaner för de i studien aktuella utbildningarna, men det är i varje fall inget som någon av handledarna uppmärksammat. Det är i så fall upp till den enskilde studenten att på eget ansvar se till att kursplanen för LIA används så att kursmålen kan uppnås.

6.4 Praktikinnehållet styrs av företagen

För majoriteten av de intervjuade är kunskapen om innehållet i den teoriförlagda utbildningen ringa. Men man är ändå av uppfattningen att den är viktig. I propositionen 2000/01:63 slår man fast att LIA-perioden ska ge den unika förståelse- och förtrogenhetskunskap som bara kan inhämtas i en lärsituation som är förlagd till en arbetsplats. Men det är även viktigt att den

skolförlagda och den arbetsplatsförlagda utbildningen har ett samband med varandra. Vidare anses att utbildningsanordnaren, studenter och praktikföretagen bör se till att utbildningen ges ett innehåll som integrerar båda delarna och detta kan säkerställas genom att det finns särskilda kursplaner för LIA. Av samtliga intervjuade framkommer bilden av att de saknar kunskap om att LIA ska ha egna kursplaner. De intervjuade uppger att det är till stor del företagen som styr innehållet i praktiken, men det förekommer även, om det är möjligt, en anpassning till studenternas eget intresse.

Den tidigare beskrivna tadelningen mellan teoretisk och praktisk kunskap kan tydligt ses i svaren från respondenterna och även integrationsproblemen mellan det teoretiska och praktiska lärandet som Högskoleverket har uppmärksammat i sina rapporter. Det kan i detta sammanhang diskuteras om detta är bra eller dåligt. Vad tycker studenterna om sin LIA? Ja, vi vet från tidigare utvärdering och från myndighetens egen tillsynsverksamhet att de studerande på Kvalificerad yrkesutbildning är överlag mycket nöjda med sina LIA-perioder oavsett inriktning och bransch.

Integrationen mellan teori och praktik är svår att se utifrån handledarnas uppfattningar, däremot kan kanske resultatet se annorlunda ut om vi jämför handledarnas uppfattningar med de studerandes syn på sin egen LIA. Det är här också intressant att fundera över Aarkrogs (2005) undersökning som visar på vikten av att klargöra relationen mellan det som bör läras på arbetsplatsen respektive i skolan och hur detta kan påverka integrationen mellan teori och LIA inom de Kvalificerade yrkesutbildningarna.

6.5 Handledarnas kontakter med skolan är få

Undersökningen har visat att kontakterna med skolan är få och de möten som förekommer handlar i hög utsträckning om hur studenterna fungerar på sin plats. Som vi tidigare har konstaterat är handledningen viktig, dels för att överbrygga och integrera den skolförlagda delen med den praktiska utbildningen, dels för att ge stöd till studenten enligt mästartraditionen eller enligt modellen för handling och reflektion.

6.6 Handledarens roll och ansvar bör tydliggöras

Handledarna beskriver sin roll utifrån ett chefsansvar och man ser många likheter med handledarskapet och arbetsgivaransvaret. Flera av de intervjuade uppger att man har gedigen erfarenhet av handledning, eftersom man i sitt arbete sysslar med handledning dagligdags. Man kan här relatera till Lauvås & Handal (2001) som ser vissa risker med att även chefen har ett handledaransvar för studenter. De menar att handledningsuppgifterna riskerar att komma långt från yrkesverksamheten och att det handlar mer om organisatoriska processer, men det kan även beröra relationer mellan över- och underordnad. Majoriteten av de intervjuade hade, som tidigare framkommit, delegerat den mer direkta handledningen till någon eller några av de anställda och beskrev sin egen roll utifrån ett mer övergripande ansvar. Vi kan också jämföra med Hughes (2004) resultat av sin studie där medarbetarna väljer sina kollegor före chefen som handledare. Detta visar på att ett delegerat handledarskap kan vara att föredra ur den studerandes synvinkel och att chefen av naturliga skäl har mer arbetsledande uppgifter än direkt handledning.

Ett sätt att underlätta det arbetsplatsförlagda lärande som sker i en Kvalificerad yrkesutbildning är att erbjuda utbildning till handledarna. Resultatet har dock visat på ett varierat behov av handledarutbildning bland cheferna. Vem som kan vara tänkbar målgrupp för en sådan utbildning bör tydliggöras. Chefen har i egenskap av arbetsledare ett behov av utbildning medan den som utövar det direkta handledandet kanske har ett annat. Genom att erbjuda handledarutbildning till LIA-handledarna kan en ökad kunskap nås om utbildningarnas upplägg och innehåll, de särskilda kursbeskrivningar som finns för LIA och inte minst vilka krav som ställs på handledning för studenter.

6.7 Kritik

I mitt arbete kommer jag av naturliga skäl ofta i kontakt med de frågor som jag har belyst i uppsatsen och jag har hela tiden försökt reflektera och analysera över det som har växt fram under och efter mina intervjuer. En svårighet kan vara att distansera sig tillräckligt mycket från det som jag i mitt arbete möter som handlar om Kvalificerad yrkesutbildning och LIA. Jag har därför försökt följa det som Alvesson & Sköldberg (1994) beskriver i förordet: *”Reflektion handlar icke minst om medvetenhet om att forskarens text står i en notoriskt tvetydig relation till den verklighet som studeras. Reflektion innebär att man tolkar sina egna*

tolkningar, perspektiverar sitt eget perspektiv, ställer sin egen auktoritet som uttolkare och författare i självkritisk belysning". (s.5)

En brist i min studie är avsaknaden av studenternas egen uppfattning om det lärande som sker på LIA-platserna. De tendenser och riktningar jag har beskrivit ovan kan bli modifierade om även studenternas syn på sitt lärande fanns med i min undersökning. Ytterligare aspekter kan tillföras om även utbildningsanordnare hade ingått i undersökningen. Den heltäckande bilden saknas över vad det är som sker när studenten befinner sig på sin LIA-plats. Man kan också fundera över om resultatet hade blivit annorlunda om jag hade valt en annan bransch för utbildningarna. En annan brist är att de som är intervjuade och även de studenter som indirekt har varit föremål för min studie har en klar manlig dominans. Detta förhållande speglar tydligt hur det ser ut inom den valda branschen för de kvalificerade yrkesutbildningarna i landet och därför saknas också genusperspektivet i min undersökning.

6.8 Avslutningsvis

I min uppsats har jag redovisat de tendenser som jag har fått fram efter mina intervjuer och efterföljande analyser och tolkningar. Jag kan inte utifrån dessa göra mer generella påståenden om att det är så här det ser ut för alla handledare inom KY. De slutsatser jag drar är enbart från mina intervjuer på dessa sex företag. Kanske skulle resultatet bli annorlunda om jag intervjuade handledare inom andra branscher, från andra företag eller orter. En fortsatt studie som berör hur studenterna uppfattar sin LIA och handledarens betydelse återstår att göra, men även att undersöka utbildarens uppfattning. En jämförelse mellan samtliga aktörers perspektiv kan komma att förändra resultaten för de sammanfattningar som jag har skildrat i min uppsats.

Referenser

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24, s. 137-147.
- Alvesson, M., & Sköldbörg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Asplund, J. (1970). *Om undran inför samhället*. Kalmar: Argos
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi
- Doncaster, K. (2000). Learning agreements: their function in work-based programmes at Middlesex University. *Education + Training*, 42, s. 349-355
- fdf, *Foundation Degree Forward*. (2004). Faktablad < <http://www.fdf.ac.uk/page22.html>> hämtat 2005-09-14.
- Garnett, J. (2001). Work based learning and the intellectual capital of universities and employers. *The Learning Organisation*, 8, s. 78-81
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*, Lund: Studentlitteratur
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm: Skolverket.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi, Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning – på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hughes, C. (2004). The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26, s. 275-287.
- Högskoleverket. (1996). *Vårdutbildningar i högskolan*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:7R). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2000). *Utbildningar inom vård och omsorg - en utredning*. (Högskoleverkets rapportserie 2000:5R). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2004). *Arbetsmarknad och högre utbildning 2004*. (Högskoleverkets rapportserie 2004:36 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lave, J., & Wenger, E (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: Lärande som social praxis*, Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1996). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Ellström, P-E. (2000). *Arbete och lärande; Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt liv*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*, Borås: Natur och kultur.
- Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning. (2003). *Behov, Engagemang, Förmåga – Kvalitetsstrategier för Kvalificerad yrkesutbildning*, Dnr 2003/0066, Hässleholm.
- Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning. (2005). *Årsredovisning 2004*, Dnr 2005/113, Hässleholm.
- Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning. (2005). *Anvisningar för ansökan om statsbidrag för kvalificerad yrkesutbildning*, KY, Dnr 2005/206, Hässleholm.
- Månson, P. (Red.). (2003). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm:Prisma.
- Regeringens proposition 2000/01:63. *Kvalificerad yrkesutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1994:101. *Höj Ribban!* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1995:38. *Yrkehögskolan – Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:119. *Utvärdering av KY*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:122. *Slutbetänkande från Kommittén för kvalificerad yrkesutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Svenning, C. (2003). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tempte, T. (1982). *Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner*. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning – mer än ord* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*, < <http://www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceId=12> > hämtat 20050612.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi*, IPD-rapport 2000:13. Göteborg: Göteborgs universitet.