

Ulla Arnell Gustafsson

När arbetsplats och skola möts

Om den arbetsplatsförlagda utbildningen
på gymnasieskolans Handelsprogram

Arbetslivsinstitutet är ett nationellt kunskapscentrum för arbetslivsfrågor. På uppdrag av Näringsdepartementet bedriver institutet forskning, utveckling och utbildning. Institutet har ca 450 anställda och finns på sju orter i landet. Forskningen är mångvetenskaplig och utgår från problem och utvecklingstendenser i arbetslivet. En viktig uppgift är kommunikation och kunskapsspridning. För mer information, besök vår webbplats www.arbetslivsinstitutet.se

Arbetsliv i omvandling är en av Arbetslivsinstitutets vetenskapliga skriftserier. I serien publiceras avhandlingar, antologier och originalartiklar. Främst välkomnas bidrag avseende vad som i vid mening kan betraktas som arbetsorganisation och arbetsmarknad. De kan utgå från forskning om utvecklingen av arbetslivets organisationer och institutioner, men även behandla olika gruppers eller individers situation i arbetslivet. En mängd ämnesområden och olika perspektiv är således tänkbara.

Författarna till bidragen finns i första hand bland forskare från de samhälls- och beteendevetenskapliga samt humanistiska ämnesområdena, men även bland andra forskare som är engagerade i utvecklingsstödande forskning. Skrifterna vänder sig både till forskare och till andra som är intresserade av att fördjupa sin förståelse av arbetslivsfrågor.

Manuskripten lämnas till redaktören som ombesörjer att ett traditionellt ”refereeförfarande” genomförs. I huvudsak publiceras bidrag från forskare med anknytning till Arbetslivsinstitutet.

ARBETSLIV I OMVANDLING

Redaktör: Eskil Ekstedt

Redaktion: Marianne Döös, Jonas Malmberg, Anita Nyberg, Lena Pettersson och Ann-Mari Sätre Åhlander

© Arbetslivsinstitutet & författare, 2003
Arbetslivsinstitutet,
SE-113 91 Stockholm

ISBN 91-7045-675-5

ISSN 1404-8426

Tryckt hos Elanders Gotab, Stockholm

Förord

Denna studie grundar sig på samtal och intervjuer med arbetsgivare, elever och lärare i en Stockholmsförort, vilka samarbetat kring den arbetsplatsförlagda utbildningen. Intervjuerna genomfördes av fil. kand Petra Meyer som också utarbetade en sammanställning av det empiriska materialet. Till alla dessa medverkande riktas ett varmt tack.

Ulla Arnell Gustafsson

Innehåll

Kapitel 1. Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	1
Inledning	1
Den svenska yrkesutbildningen	2
Syfte med studien	3
Utbildning, kompetens, kvalifikation och lärande	3
Uppgiftsrelaterade kvalifikationer	5
Ideologiskt-normativa kvalifikationer	5
Utvecklingsinriktade kvalifikationer	5
Komponenter i begreppen kompetens/kvalifikation	7
Utbildningens funktion – att kvalificera eller sortera?	7
Kapitel 2. Något om tidigare forskning	10
Kompetensens/kvalifikationens innehåll	10
Utbildningens funktioner – kvalificering och sortering	14
Kapitel 3. Datainsamling och metod	17
Allmän bakgrund	17
Datainsamling	17
Intervjuer med arbetslivsrepresentanter	17
Elevintervjuer	18
Lärarsamtal och -intervjuer	19
Elevenkäter och elevuppsatser, kortare samtal med eleverna i grupp	19
Datatriangulering	20
Analys av data	20
Kapitel 4. Resultat	21
Social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens viktigt	21
Teori och praktik	26
Kvalificering och sortering	28
Fördelning av elever på olika arbetsplatser	30
Rotering på olika arbetsplatser	31
APU från årskurs 1	31
Nybörjartidens tjusning bleknar	32
Samverkan mellan teori och praktik får tid på sig att utvecklas	32
Problemen med rotering mellan arbetsplatser och arbetsgivarnas vilja att behålla bra elever poängteras	33
Spänningen mellan betalt och obetalt arbete poängteras	33
Kapitel 5. Sammanfattning och diskussion	35
Sammanfattning	38

Litteratur	40
Bilaga 1. Frågor till arbetsgivarna	42
Bilaga 2. Frågor till eleverna	43
Bilaga 3. Enkät efter åk 1	44
Bilaga 4. Enkät efter åk 2	46

Kapitel 1. Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

Inledning

Intresset för utbildningsfrågor har ökat mycket starkt under de senaste decennierna. I en alltmer globaliserad ekonomi har humankapitalet blivit en av de starkaste konkurrensfördelarna. Livslångt lärande, kompetensutveckling och lärande organisationer är begrepp som illustrerar denna utveckling. De illustrerar samtidigt att utbildning inte är något som sker endast i ungdomen, i skolan, utan att lärande och utbildning sker kontinuerligt genom hela livet och till stor del i arbetslivet.

Men en stor del av utbildningen sker i ungdomen, och det är individens startpunkt för den senare utvecklingen. I den här rapporten är det framför allt ungdomsutbildningen, och då speciellt yrkesutbildningen, som står i fokus. Yrkesutbildning är den utbildning som mer direkt inriktar sig mot att ge kunskaper för ett speciellt yrke, och den kan äga rum tidigare eller senare i utbildningsgången. Den tidigaste yrkesspecialiseringen i det svenska skolsystemet äger rum på gymnasieskolan, där man skiljer mellan yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Medan eleverna på de yrkesförberedande programmen specialiserar sig tidigt för ett yrke skaffar sig flertalet av de elever som går de högskoleförberedande programmen en senare yrkesspecialisering. Den tidigare gruppen gör sin yrkesspecialisering på den *sekundära utbildningsnivån*, dvs den utbildning som ligger mellan grundutbildningsstadiet och högskolenivån. Det är denna utbildningsnivå som här är i fokus för intresset.

Yrkesutbildningen på den denna nivå kan vara utformad på olika sätt och är det också i olika utbildningssystem och länder. En viktig distinktion gäller i vilken grad yrkesutbildningen är förankrad i det allmänna skolsystemet och i vilken grad den är arbetslivsförankrad. Till den senare räknas olika former av lärlingskap. Här är det i huvudsak företagen som har ansvar för de ungas yrkesutbildning; de arbetar ett antal år i företagen med låg ekonomisk ersättning och får utbildningen ”on-the-job”. Tyskland har sedan länge framhållits som ett exempel, där lärlingssystemet varit väl förankrat såväl i näringsliv som i offentliga institutioner. I de skolbaserade systemen har det offentliga skolsystemet ansvar för yrkesutbildningen. Frankrike har ofta fått stå som representant för detta system. Med olika former av skolverkstäder, restaurangrörelser etc utbildas eleverna för olika yrken. Oftast kompletteras den skolbaserade yrkesutbildningen med praktikperioder på företag. Över huvud taget kan man säga att flertalet västerländska länder har en blandning av skolbaserade och arbetslivsbaserade system för yrkesutbildning på sekundär nivå; däremot varierar graden av inslaget av det ena eller det andra.

Den svenska yrkesutbildningen

Sverige har sedan 1970 tillhört de länder som haft en i huvudsak skolförlagd yrkesutbildning. Sett i ett historiskt perspektiv har dock yrkesutbildningens utformning och direkta anknytning till arbetslivet sett olika ut under olika tidsperioder. I likhet med flertalet andra västländer har yrkesutbildningen i Sverige sina rötter i det förindustriella samhällets skråsystem och dess reglering av utbildningsgången för hantverkare. Kvalificeringen från lärling till gesäll till mästare har än idag en symbolisk innebörd i yrkesutbildningen. Skråsystemet upphörde formellt i och med näringsfrihetens genomförande i mitten på 1800-talet, men informellt behölls mycket av lärlingssystemets pedagogik när det gällde yrkesutbildningen av mer kvalificerade arbetare och tjänstemän. Utbildningen ägde rum på företagen, och kopplingen till arbetslivet var således stark. Det stora flertalet sysselsatta i det tidiga industrisamhället hade dock ingen formell yrkesutbildning.

De första yrkesskolorna i offentlig regi bildades i början på 1900-talet. De fick dock mycket begränsad omfattning. Till stor del ägde den teoretiska yrkesutbildningen rum på kvällstid, medan den praktiska utbildningen fortfarande skedde på dagtid, i arbetslivet. Under mellan- och efterkrigstiden expanderade yrkesutbildningen och så småningom utvecklades en varierad flora av utbildningsformer. På 1960-talet, i samband med grundskolereformens genomförande, uppkom kravet på en mer enhetlig yrkesutbildning. Det föreslogs att all yrkesutbildning upp till gymnasienivån skulle vara organiserad i en skolform. I och med inrättandet av den nya gymnasieskolan 1971 samlades såväl de studieförberedande som de yrkesinriktade ungdomsutbildningarna inom samma organisation, där Skolöverstyrelsen hade det övergripande ansvaret. Yrkesutbildningens direkta koppling till arbetslivet blev relativt sett svagare än tidigare, även om såväl de fackliga organisationerna som arbetsgivarna hade inflytande på dess utformning (Olofsson 2000).

1986 presenterades en ny omfattande utredning om ungdomsskolans yrkesutbildning: Översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen (ÖGY). Här föreslogs att den tidigare tvååriga yrkesutbildningen skulle göras treårig samt att de teoretiska ämneskraven skulle höjas. Även de yrkesförberedande gymnasieprogrammen skulle ge behörighet att söka vidare till högskole- och universitetsstudier. Samtidigt standardiserades kraven på arbetsplatspraktik. För samtliga yrkesprogram skall minst 15 veckor av undervisningen under gymnasietidens tre år vara förlagd på en arbetsplats. I regel får eleverna inget betalt under denna tid. På arbetsplatsen skall finnas en handledare som tar ansvar för att eleven får intressanta och lärorika arbetsuppgifter, och handledaren skall också ge ett skriftligt omdöme om eleven. Praktiken skall innehålla lärande inslag, och detta betonas också i dess benämning: arbetsplatsförlagd utbildning, förkortad APU.

Införandet av APU föregicks av omfattande diskussioner, utredningar och försöksverksamhet(SOU 1986:2, Prop 1990/91:85, Öhman-Nilsson, 1992). Den fråga som framför allt var i fokus gällde hur den arbetsplatsförlagda utbildningen skulle genomföras. Var det realistiskt att tänka sig att arbetsplatserna skulle ta emot elever från gymnasiet och ge dem en kvalitetsmässigt god praktisk utbildning? Det gällde ju här att två områden – skolan och arbetslivet – med olika traditioner, regelsystem, normer och intressen skulle samarbeta. Med stöd av resultaten från den försöksverksamhet som genomfördes gjordes dock bedömningen att det fanns förutsättningar att genomföra förslaget om arbetsplatsförlagd utbildning, och 1991 fattades beslutet. Det var tänkt att det nya gymnasiet skulle vara genomfört i alla skolor i Sverige senast under 1995.

Syfte med studien

Ur forskningssynpunkt är den arbetsplatsförlagda utbildningen intressant av åtminstone två skäl. Dels finns ett påtagligt och åtgärdsrelevant sådant: att följa och utvärdera olika utbildningsmodeller är självfallet av allra största vikt. I vad mån uppfylls de målsättningar som man satt upp för den arbetsplatsförlagda utbildningen? Vilka möjligheter och vilka problem ser man i implementeringsprocessen? Dels finns ett mer teoretiskt skäl: I den arbetsplatsförlagda utbildningen sker ett möte mellan två av samhällets viktigaste institutioner, det mellan arbetslivet och utbildningssystemet, det mellan den produktiva och den reproduktiva samhällssektorn. I den arbetsplatsförlagda utbildningen konkretiseras detta möte och utifrån skilda teoretiska fokuseringar kan olika frågeställningar bli empiriskt belysta. Det är framför allt denna sistnämnda, mer teoretiska inriktning som föreliggande studie har och fokuseringen gäller områdena kompetens, kvalifikation och lärande. Hur ser man på dessa frågor inom de olika institutionerna? Framför allt fokuseras här arbetslivets kvalifikationskrav, hur dessa beskrivs av arbetslivsrepresentanter och elever. Detta relateras sedan till skolans utbildning. Finns skillnader i betoningen av olika delar av kompetens, kvalifikation och lärande? Finns skillnader i regelsystem och värderingar mellan skola och arbetsliv som är viktiga i detta sammanhang? Kan problem i implementeringen av APU belysa sådana skillnader?

Utbildning, kompetens, kvalifikation och lärande

Som nämndes kommer studien att fokusera begrepp som utbildning, kompetens, kvalifikation och lärande. Vi kommer därför inledningsvis att något diskutera dessa.

Med *lärande* avser vi rent allmänt tillägnelsen av kunskap eller färdigheter genom studier, erfarenheter eller undervisning. Begreppet *utbildning* använder vi i denna rapport som ett mycket generellt och allmänt uttryck för ”inlärdd kunskap”. Det sägs ingenting om för vilket syfte kunskapen är inlärdd eller i vilket

sammanhang, men i begreppet ligger någon form av systematiserad och formaliserad kunskap. Oftast sker utbildningen i speciella institutioner, t ex skolor, universitet, studiecirkel. Men utbildning kan också ske i sammanhang där utbildningen inte är det primära syftet, t ex på arbetsplatser.

Begreppet *kompetens* skiljer sig från utbildning på det sättet att kompetensen handlar om det faktiska kunnandet att utföra en viss arbetsuppgift. Ellström (1992, s 21) definierar kompetens som ”en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation, kontext”. Det är således inte någon generell intelligens eller praktisk färdighet som avses, utan ”kompetensen” skall vara kopplad till en speciell uppgift. Dessutom innehåller ”kompetensen” ett potentiellt faktiskt kunnande som går utöver den teoretiska eller formella utbildningen. Man kan således vara utbildad för en viss uppgift, men man behöver därför inte vara kompetent för uppgiften. För att uppnå en god kompetens krävs ofta praktisk träning och erfarenhet. I den här rapporten använder vi begreppet kompetens i relation till utbildningens *arbetslivsförberedande* uppgift. Utbildningen inom skolan har fler uppgifter, och vi skall senare återkomma till detta.

Kompetensbegreppet är oftast kopplat till individen; det är individen som har kompetens att utföra en viss arbetsuppgift. Begreppet *kvalifikationskrav* är däremot kopplat till arbetslivet och de krav som ställs där för att en viss arbetsuppgift skall bli utförd. Begreppen kompetens och kvalifikationskrav är mycket nära sammankopplade. Individen är kompetent om hon uppfyller de kvalifikationskrav som ställs för att utföra en viss arbetsuppgift. Ellström skriver:

Med kvalifikation avses här den kompetens, som objektivt krävs på grund av arbetsuppgiftens karaktär, och/eller som formellt eller informellt efterfrågas av arbetsgivaren (a a, s 29).

Egentligen belyser begreppen två sidor av samma sak; skillnaden är att det ena är kopplat till arbetsuppgiftens krav och det andra till individens förmåga.

Den täta sammanflätningen mellan begreppen betonas ytterligare när försök görs att närmare specificera vad som ingår i begreppen. Ellström (a a, s 21) beskriver kompetensens innehåll i följande termer:

- Psykomotoriska faktorer, dvs olika typer av perceptuella och manuella färdigheter (t ex fingerfärdighet, ”handlag”)
- Kognitiva faktorer, dvs olika typer av kunskaper och intellektuella färdigheter (t ex förmåga att lösa problem och fatta beslut)
- Affektiva faktorer, dvs viljemässiga (motivationella) och känslomässiga (emotionella) handlingsförutsättningar (t ex engagemang, värderingar)
- Personlighetsfaktorer, dvs handlingsförutsättningar relaterade till personlighetsdrag (t ex självförtroende, självuppfattning)
- Sociala faktorer, dvs olika sociala färdigheter (t ex samarbets- ledarskaps- och kommunikationsförmåga)

Kvalifikationens olika delar beskriver han i följande termer (a a, s 48):

Uppgiftsrelaterade kvalifikationer

A. Psykomotoriska kvalifikationer eller manuella färdigheter (t ex fingerfärdighet)

B. Kognitiva kvalifikationer

Kunskaper

Förtroghetskunskap

Praktisk kunskap

Teoretisk kunskap

Meta-kognitiv kunskap

Intellektuella färdigheter

Rutinbaserade färdigheter

Regelbaserade färdigheter

Kunskapsbaserade färdigheter

Meta-kognitiva färdigheter (t ex förmåga att planera och reflektera över eget tänkande och handlande)

C. Sociala kvalifikationer (t ex ledarskaps- eller kommunikationsförmåga)

Ideologiskt-normativa kvalifikationer

A. Affektiva kvalifikationer (t ex attityder, värderingar, motivation)

B. Personlighetsrelaterade kvalifikationer (t ex noggrannhet, flit, snabbhet, pålitlighet)

Utvecklingsinriktade kvalifikationer

Förmåga att identifiera behov av, initiera och genomföra en yrkes- och verksamhetsutveckling vad gäller t ex kvalitet, produktivitet eller arbetsmiljö.

Som framgår är det egentligen endast de utvecklingsinriktade kvalifikationerna i den senare taxonomin, som inte återfinns i den första sammanställningen. I övrigt illustrerar de bägge uppräkningsarna att såväl kompetens som kvalifikationskrav omfattar färdigheter av omfattande och varierande slag, och att dessa färdigheter innehåller element av likartat slag. Det handlar om psykomotoriska, kognitiva, affektiva, personlighetsrelaterade och sociala faktorer. Vi kommer i följande framställning inte att närmare diskutera de utvecklingsinriktade kvalifikationerna i Ellströms taxonomi. Dessa kvalifikationer bedöms vara sådana som i första hand utvecklas i arbetslivet och inte i skolan. Eftersom syftet i vår framställning i första hand är att diskutera relationen mellan utbildningssystemet (i vårt fall undervisningen på den sekundära utbildningsnivån, som i huvudsak sker på gymnasieskolan) och arbetslivet, är denna typ av kvalifikationer av mindre relevans.

Ellströms taxonomi är utgångspunkten för analysen av arbetslivets kontra utbildningssystemets (i vårt fall gymnasieskolans) syn på kompetens/kvalifikationskrav. Emellertid kommer jag att reducera Ellströms taxonomi betydligt; framför allt kommer den kognitiva aspekten inte alls att behandlas på det detaljerade sätt som Ellström gör. Den distinktion, som jag här kommer att ta fasta på, är den mellan praktisk och teoretisk kunskap, eller kanske snarare mellan praktiskt och teoretiskt lärande. Denna distinktion är av särskild relevans när det gäller den arbetsplatsförlagda utbildningen; syftet med denna är ju att komplettera skolans mer teoretiska utbildning med arbetslivets praktik.

Distinktionen mellan teoretisk och praktisk kunskap och teoretiskt och praktiskt lärande har en lång tradition inom utbildningsforskningen. Att bägge formerna av lärande är nödvändigt för att nå en god yrkeskunskap är förmodligen de flesta överens om. Att i praktiken träna på ett visst hantverk eller att praktiskt göra bedömningar av olika slag samtidigt som en mer teoretisk reflektion fördjupar förståelsen av varför man väljer att praktiskt genomföra det ena eller det andra alternativet är viktigt. Terminologin ”teoretisk och praktisk kunskap” har utvecklats av flera forskare. Den norske filosofen Kjell S Johannessen har präglat de bägge uttrycken ”påståendekunskap” och ”förtrogenhetskunskap”, där påståendekunskapen är den kunskap som kan beskrivas explicit i generella regler medan förtrogenhetskunskapen är den som blir synlig i mötet med oförutsedda problem i arbetet (Johannessen 1981).

Höghielm (1998) skriver om kunskapsbegreppen fakta, förståelse och förtrogenhet. Fakta är kunskaper av teorikaraktär som är relativt oberoende av yrkeskulturer och traditioner. Förståelsekunskapen innebär att förstå samband och innebörd av olika förlopp inom ett yrkesområde, och denna är relaterad till en yrkestradition. Förtrogenhetskunskapen, slutligen, har att göra med kunskap om hur man i praktiken skall utföra vissa uppgifter genom att man tillägnar sig ett sätt att lösa yrkesrelaterade problem. Att tillägna sig förtrogenhetskunskap förutsätter ett praktiskt övande i olika situationer. Ett annat begrepp som har stark anknytning till förtrogenhetskunskapen är den s k ”tysta kunskapen” (Polanyi 1966, Johannessen 1988). Denna kunskap kan inte ges en fullständig formulering i språklig form och kan endast erhållas genom praktiskt övande. Att tala om för någon vad ”den tysta kunskapen” innehåller är inte möjligt. Du måste själv simma eller cykla för att ”komma på” hur man gör. Eriksson (1983), Ozbolt (1985) och Josefson (1987) ger exempel på hur avgöranden inom vårddyrket ofta är starkt kopplade till en förtrogenhetskunskap eller ”tyst kunskap”, där det är intuition och mångårig erfarenhet som gör att bedömningarna blir de rätta.

Att ”förtrogenhetskunskapen” innehåller en social komponent är tydligt, vilket leder över Ellströms dimension ”social kompetens/kvalifikation”. Ellström skriver om de sociala faktorerna att de omfattar

dels sociala färdigheter av typen samarbets- eller kommunikationsförmåga, dels färdigheter vad gäller att leda och organisera eget och andras arbete (a a, s 49).

Att åtminstone kommunikationsförmågan ingår som en viktig del i förtroghetskunskapen torde vara klart, och Ellström påpekar att det inte alltid är lätt att hålla isär de olika delkomponenterna i kompetens/kvalifikationsbegreppet. Detta blir påtagligt då de ideologiskt-normativa komponenterna diskuteras. Här gör Ellström en distinktion mellan affektiv och personlighetsrelaterad kompetens/kvalifikation. Med den senare avser Ellström faktorer som inte är direkt knutna till en viss verksamhet eller arbetsprocess, utan i stället är av mer generell karaktär. Exempel på personlighetsrelaterad kompetens/kvalifikation är uthållighet, snabbhet, noggrannhet, flit och pålitlighet.

Den affektiva kompetensen/kvalifikationen, som avser de anställdas attityder, värderingar och motivation, ligger i många avseenden nära den personlighetsrelaterade dimensionen, och Ellström påpekar att det i praktiken kan vara mycket svårt att särskilja från dem från varandra. Kännetecknande för de affektiva faktorerna är att de främst har ansetts vara av betydelse ur ett kontroll- och styrningsperspektiv (här hänvisar Ellström till Offe, 1976).

Vi kommer att använda en terminologi, där vi utgått från Ellströms, men där vi anpassat den efter den verklighet vi studerar i den arbetsplatsförslagda utbildningen. Främst har vi tagit bort vissa komponenter, som bedöms vara av mindre intresse. I nedanstående sammanställning räknas upp de komponenter som kommer att användas i vår analys.

Komponenter i begreppen kompetens/kvalifikation

1. Psykomotorisk
2. Kognitiv
 - Praktisk
 - Teoretisk
3. Social
4. Affektiv
5. Personlighetsrelaterad

Utbildningens funktion – att kvalificera eller sortera?

En viktig fråga när det gäller frågan om kompetens/kvalifikation är givetvis *hur* den relevanta kompetensen uppnås. Genom vilken typ av lärande och utbildning får man den rätta kompetensen för en speciell arbetsuppgift? Implicit i denna fråga ligger att lärande och utbildning över huvud taget *kan kvalificera*, göra en person mer kompetent för en viss uppgift. Detta är den självklara och manifesta funktionen hos utbildning och lärande och detta synsätt är vetenskapligt kopplat

till ämnet pedagogik; pedagogikens forskningsfält handlar ju om hur utbildningens kvalificerande funktion skall utvecklas.

Ett sociologiskt, mer kritiskt, synsätt betonar i stället utbildningens *sorterande* funktion. Utbildningen skall i första hand sortera individerna till skilda samhällspositioner. Utbildningens slutomdöme, betyget, betraktas mer som en indikator på individens position i relation till andra individer än som ett bevis på vilka kunskaper hon inhämtat.

Såväl utbildningens funktion att sortera som funktionen att kvalificera är kopplat till ett hierarkiskt tänkande. När det gäller sorteringsfunktionen är detta självklart: Vissa individer är duktigare än andra och det gäller att sortera fram dem. När det gäller kvalificeringsfunktionen är förhållandet mer komplext. Samtidigt som utbildningssystemet i sig är uppbyggt i en hierarkisk ordning – vissa utbildningar är exempelvis svårare än andra och kräver högre betyg för tillträde – finns en strävan om jämlikhet inbyggt i systemet. Eleverna skall – i relation till sin förmåga – få en likvärdig utbildning. Och tillgången till utbildning skall vara jämlik. I Skollagens § 2 står:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Detta är åtminstone det manifesta målet. Att utbildningssystemet sedan i praktiken innehåller åtskilliga hierarkiskt sorterande inslag finns synliggjort i en mängd forskningsrapporter (t ex Erikson & Jonsson 1994).

Jämlikhetstänkandet finns också klart uttalat i de demokratimål som finns inom skolan. Hittills har vi i störst utsträckning fokuserat skolans uppgift att utbilda eleverna för arbetslivet. Men skolan har också andra uppgifter. En viktig sådan är att fostra demokratiska människor.

Det första stora genombrottet för demokratin i svenskt skoltänkande kom genom direktiven till 1946 års skolkommision, där det fastslogs att *Skolans främsta uppgift är att fostra demokratiska människor* (Liljequist 1999, s 130). Detta bör ses i relation till andra världskrigets slut och den kris för demokratin som nazismens judeutrotelse innebar. Betoningen av skolans uppgift att fostra demokratiska människor återfinns i såväl läroplanen för grundskolan från år 1962 (Lgr 62) som i propositionen om Skolans Inre Arbete (prop 1975/76:39) som i läroplanen för grundskolan från år 1980 (Lgr 80). I den sistnämnda fanns också bestämmelser om en behovsprioriterad resursfördelning till de resurssvagas förmån. Också i de gällande läroplanerna från 1994 återfinns målsättningen om skolans demokratisocialiserande uppgift, även om betoningen av den, som Liljequist påpekar, möjligtvis dämpats.

Liljequist menar att flera trender under 1990-talet tyder på att den normativa demokratisynen försvagats inom skolans område. Systemet med friskolor och

med de fria skolvalen menar han kan komma att påskynda en demontering av den normativa demokratin och dess samhällskritiska inställning (s 134). Hur denna utveckling närmare ser ut kommer här inte att utredas. För vårt syfte räcker det att konstatera att skolans målsättning att upprätthålla ett demokratiskt människoideal har funnits sedan länge, att det fortfarande står uttryckt i läroplaner och utredningar och att det är en målsättning som förmodligen har stark förankring i den svenska skolan. Det innebär att skolan skall utbilda för en kompetens som innehåller *demokratiska spelregler* och *lika möjligheter för alla individer*. Även om vi i den här rapporten i största utsträckning analyserar utbildningens relation till arbetslivet, menar vi att skolans demokratimål – och dess starka betoning av jämlikhet och lika möjligheter för alla individer – påverkar även skolans arbetslivsförberedande funktion. I relation till de regler som råder i arbetslivet – där konkurrens och lönsamhet är klart utsagda målsättningar – menar vi att skolans värdegrund i större utsträckning innehåller såväl ideal som realiteter, där jämlikhet och lika möjligheter för alla individer är betonade.

Kapitel 2. Något om tidigare forskning

Kompetensens/kvalifikationens innehåll

Forskning om de här nämnda aspekterna av kompetens/kvalifikation i ett komparativt skola/arbetslivsperspektiv finns i relativt blygsam omfattning. Självfallet pågår kontinuerligt diskussioner om hur innehållet i skolans undervisning skall anpassa till arbetslivets behov, exempelvis inom olika branschorganisationer, men en mer teoretisk eller systematiserad forskning om skolans och arbetslivets kompetens i ett komparativt perspektiv är inte särskilt omfattande.

En sådan, mer teoretiskt inriktad, studie är dock Boel Berners *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv* från år 1989. Berner studerar verkstadsutbildningen i den gymnasieskola som fanns före år 1991, dvs då den gymnasiala yrkesutbildningen var tvåårig. Berners empiri rör sig helt och hållet inom skolans värld, där hon emellertid menar att arbetslivet har satt spår bland annat genom yrkeslärares erfarenheter av arbetsliv och verkstadsteknik. Det empiriska arbetet omfattar deltagande observation av undervisningen på verkstadslinjen vid två gymnasieskolor samt intervjuer med lärare och elever, där fler skolor omfattas. Syftet med studien är, med författarens ord, att undersöka ”vad som händer när skola och verkstad blandas med varandra” (s 13) och hon gör det ur ett flertal teoretiska perspektiv: teknikhistoria, kvalifikationsanalys och utbildningssociologi. Ett område hon behandlar, där skola och arbetsliv konfronteras, gäller yrkeslärares professionella identitet. Yrkeslärares gör en social övergång från arbetare till tjänsteman, och detta har betydelse för hur verkstads-kunskapen formuleras och lärs ut. Det finns emellertid skillnader mellan hur olika lärare hanterar spännvidden i yrkets identitet. En del sätter verkstadens och arbetslivets krav framför de skolmässiga; andra gör tvärtom. Berner skriver om ”den verkstadsinriktade läraren” (s 101) och ”den skolinriktade läraren” (s 104). Ett annat område Berner tar upp behandlar vad lärarna bedömer vara viktig kunskap att lära ut. Förutom rent psykomotoriska och kognitiva kvalifikationer – som behandlas senare i detta avsnitt – är betoningen av affektiv, social och personlighetsrelaterad kompetens tydlig. Framför allt betonas de bägge förstnämnda aspekterna. ”Att kunna ingå i ett kollektiv”, ”lära sig de regler som finns”, ”kunna ta ansvar för någonting som inte är ens eget” (s 70) samt ”arbetsmoral” (s 71) är exempel på sådan kompetens.

Berners studie är en av de få teoretiskt inriktade studierna av relationen skola-arbetsliv. Flertalet studier är empiriskt inriktade och till stor del inriktade mot att studera arbetslivets behov av kompetens. Detta relateras sedan till skolans utbildningsinnehåll. En sådan studie är ställd till unga, nyanställda, där de får bedöma vilka kunskaper de har störst nytta av i sina anställningar. Sedan får de också ange i vad mån de anser att skolan givit dem dessa kunskaper (Jonsson & Lundbom 2000).

Unga, nyanställda i sex företag ingick i studien De sex företagen utgjordes av fyra kooperativa företag (OK Q8, Folksam, KDAB – Konsum detaljhandelsföretag och Fonus) samt Compaq och Astra Zeneca. 1 169 ungdomar besvarade enkäten; detta utgjorde en svarsfrekvens om 46 procent. Forskarna gjorde en indelning av olika typer av kunskaper enligt följande: Yrkesfacklig kompetens och erfarenhet, verbal kompetens, kunskapssökande och reflexion samt social kompetens. Svartsfördelningen framgår ur tabell 1. Här redovisas endast svartsalternativen ”mycket viktigt” respektive ”mycket tillfredsställande”. Dels redovisas siffrorna för hela materialet, för samtliga branscher som ingick i studien. Dels särredovisas siffrorna för handelsbranschen, eftersom det är denna bransch som är i fokus för vår empiriska studie.

Rent generellt visar tabell 1 att det finns en relativt låg överensstämmelse mellan vad de unga nyanställda bedömer vara viktigt i arbetslivet och vad de lärt sig i skolan. När det gäller områdena ”yrkesfacklig kompetens och erfarenhet”, ”verbal kompetens” och ”kunskapssökande och information” – områden som kan hänföras till psykomotoriska och kognitiva faktorer i Ellströms terminologi – anger en relativt stor andel att de fått en mycket tillfredsställande kunskap i skolan, men att faktorerna inte är så viktiga att ha i arbetslivet. Här finns dock självfallet skillnader mellan olika branscher. När det gäller området ”social kompetens” är tendensen den omvända. Här anger de unga nyanställda att skolan inte givit dem särskilt mycket kunskap, men att faktorerna är mycket viktiga att ha i arbetslivet.

Denna tendens – att personlighetsfaktorer och sociala faktorer bedöms vara viktiga i arbetslivet – bekräftas av en annan studie, som riktade sig till arbetsgivare, företrädesvis inom tjänstesektorn. I en studie från Skolverket (1997) ställdes frågor om vilken typ av kompetens dessa värderar högt när det gäller nyanställningar. Studien visar att egenskaper som att ”kunna samarbeta med andra”, ”ta initiativ och vara kreativ” samt ”att vara ordningssam, noggrann och punktlig” bedömdes som viktiga av över 95 procent av arbetsgivarna. Mer ämnesrelaterade kunskaper fick lägre siffror. Så bedömde 45 procent av arbetsgivarna det vara viktigt med ”förmåga att använda datorer”, 40 procent ”att uttrycka sig skriftligt”, 35 procent ”att använda engelska” samt 12 procent ”att kunna använda ett annat främmande språk”. Siffrorna grundar sig på en enkät ställd till 185 arbetsgivare.

Tabell 1. Andel nyanställda unga som svarar att behovet av viss kunskap är ”mycket viktig” för att utföra sina arbetsuppgifter respektive andelen som anger att skolan givit dem ”mycket tillfredsställande” kunskaper inom samma kunskapsområde. Procent.

<i>Yrkesfacklig kompetens och erfarenhet</i>	Totalt	Inom handeln
Speciella fackkunskaper, yrkeskompetens		
Mycket viktigt för arbetet	21	8
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	5	1
Använda en dator		
Mycket viktigt för arbetet	34	16
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	17	24
Mer ingående kunskap om datorer, datorprogram		
Mycket viktigt för arbetet	14	5
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	8	13
Lösa matematiska kunskaper, kunna räkna		
Mycket viktigt för arbetet	16	18
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	25	29
Vissa kunskaper i kemi eller fysik		
Mycket viktigt för arbetet	9	0
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	15	12
Övergrip. allmänbildn. i litteratur, historia el. geografi		
Mycket viktigt för arbetet	1	1
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	7	12
<i>Verbal kompetens</i>		
Uttrycka sig skriftligt på svenska		
Mycket viktigt för arbetet	18	6
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	27	32
Läsa texter på engelska		
Mycket viktigt för arbetet	17	4
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	24	29
Hålla muntlig presentation (på svenska)		
Mycket viktigt för arbetet	10	7
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	20	28
Förstå och göra sig förstådd på engelska		
Mycket viktigt för arbetet	17	9
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	18	27
<i>Kunskapssökande och reflexion</i>		
Vara kreativ, ha fantasi		
Mycket viktigt för arbetet	19	22
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	5	6
Värdera och kritiskt ta ställning till inf, artiklar, rapp		
Mycket viktigt för arbetet	10	4
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	8	11
Självständigt söka kunskap i böcker, tidskrifter etc		
Mycket viktigt för arbetet	9	2
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	16	23

Tabell 1 forts

<i>Social kompetens</i>	Totalt	Inom handeln
Kunna "ta folk" på ett smidigt sätt		
Mycket viktigt för arbetet	57	78
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	6	7
Samarbeta med kolleger och arbetsledning		
Mycket viktigt för arbetet	52	51
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	14	18
Arbeta självständigt		
Mycket viktigt för arbetet	35	30
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	13	15
God självkänedom		
Mycket viktigt för arbetet	23	23
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	6	8
Hantera konflikter, jämka olika viljor		
Mycket viktigt för arbetet	19	21
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	3	5
Sätta sig in i hur andra känner, tänker, och resonerar		
Mycket viktigt för arbetet	17	14
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	5	7
Bedöma vad andra människor går för		
Mycket viktigt för arbetet	12	15
Fått mkt tillfredsställande kunskap i skolan	3	5
Antal svarande	982	432

De studier som behandlar kompetensens koppling till teori och praktik har oftast haft ett inlärningsteoretiskt perspektiv. Vad betyder teoretisk kontra praktisk inlärning för att uppnå faktakunskap, förståelse och förtrogenhet? Hur kan teori och praktik befrukta och berika varandra?

Att på djupet försöka besvara denna fråga kräver ingående empiriska studier av inlärning och didaktik, något som går utöver syftet med föreliggande studie. Jag kommer här att begränsa mig till att redovisa studier där elevers, lärares och arbetsgivares syn på teoretisk kontra praktisk inlärning ges. Framför allt har elevers och lärares syn studerats.

I Berners (a a) studie betonas den stora betydelse praktiken har för inlärningen på den svenska verkstadsutbildningen. Hon skriver:

Först praktikens primat. Den praktiska träningen ges en översvallande vikt i verkstadsutbildningens läroplan och dagliga liv [...] Uppenbart i verkstadsundervisningen är att praktik lärs in genom praktik. Detta är en ständig och synlig verksamhet. Kunskap uppstår ur praktisk erfarenhet. Förståelsen kommer genom att se, höra och göra. handgrepp och maskininställningar skall nötas in i daglig praktik. Man skall lära av sina misstag.

Men det är inte bara så att praktiken lärs in genom praktik. Också teorin lärs in via praktiken. ”Teorin fastnar lättare om man går ’praktiskt’ tillväga” (s 115). Detta betonas av såväl lärare som elever.

I Berners studie är det i störst utsträckning praktiken i skolundervisningen som behandlas. Studier som behandlar praktiken på arbetsplatser ger dock samma intryck som i Berners studie. I allmänhet uttrycker eleverna en mycket positiv uppskattning av sina perioder på arbetsplatserna. I Skolverket (1998) angav således 32 procent av eleverna att de önskade att APU hade varat längre tid, 61 procent att det var lagom och 7 procent att de önskat APU kortare tid. Och liknande tendens kan utläsas från beräkningar utförda på SCB:s uppföljningsundersökningar. Här angav 51 procent av elever från yrkesprogrammen att de tyckte att APU skulle ha varat längre tid, 47 procent att det var lagom lång tid medan 3 procent skulle ha önskat kortare tid.¹ Vad i arbetsplatspraktiken som uppskattas i dessa studier finns emellertid inte mer noggrant utrett. Är det att få arbeta praktiskt, är det att få vara i en vuxenmiljö, är det att under en tid få göra något annat än att gå till en invand och kanske tråkig miljö?

Utbildningens funktioner – kvalificering och sortering

Kärnfrågorna när det gäller utbildningens funktion i termer av kvalificering och sortering i vår studie är: I vad mån ser man olika på dessa funktioner i utbildningssystemet och i arbetslivet? Vilken roll har utbildningen i termer av dessa funktioner i utbildningssystemet respektive arbetslivet? Det är alltså det komparativa perspektivet som betonas. Den utbildning som närmast åsyftas är den skolutbildning som ges på gymnasieskolan; däri ingår den arbetsplatsförlagda utbildningen som en del. En följdfråga blir hur man ser på betygens roll i utbildningssystemet respektive arbetslivet.

Att utbildningssystemets manifesta mål är att utbildning ges för att kvalificera är närmast en truism. Det är för att göra eleverna kunniga och kompetenta som undervisningen ges. Samtidigt finns även ett inslag av sortering i skolans manifesta mål. I skolsystemet sorteras efter hand eleverna till olika utbildningar. I grundskolan handlar det till att börja med om en sortering till specialkurser i t ex matematik och engelska. Till gymnasietts olika program krävs olika bra inträdespoäng. Till universitetens olika utbildningar sker också en selektion, oftast efter betyg. Betygens roll i skolans manifesta sorteringssystem är betydande.

Men i utbildningssystemet finns också ett latent sorteringssystem. Det sker en sortering där den inte bör ske. Om detta finns en hel del forskning. Den klart uttalade målsättningen är att eleverna:

¹ Dessa siffror grundar sig på egna beräkningar utförda på ett enkätmaterial från 1997, omfattande 3 465 ungdomar som våren 1996 hade fullföljt gymnasieskolans yrkesprogram. Materialet är insamlat via SCB:s uppföljningsundersökningar och bortfallet är 20,2 procent.

oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, skall ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (Skollagen § 2).

Samtidigt visar ett flertal studier att det sker en social selektion till olika utbildningar. Det är en överrepresentation av barn från akademiker och högre tjänstemän som studerar vid universiteten. Hur denna selektion går till har studerats på olika sätt (se t ex Erikson & Jonsson 1994). Hit hör exempelvis forskning om konfrontationen mellan arbetarelevernas kultur och skolans medelklasskultur och den ”dolda läroplanen” (Bernstein 1975, Willis 1977, Broady 1978. För en översikt av forskningen inom detta område se Lindblad 1994) och sambandet mellan boendesegregation och skolsegregation (Arnman & Jönsson 1983, Eriksson 1994).

Inom arbetslivet finns egentligen inga målsättningar om likvärda chanser, kopplade till social bakgrund. Arbetslivet styrs av regler om lönsamhet och konkurrens, och det är i stort sett allmänt accepterat. Vilken roll tidigare utbildning och betyg har vid anställning varierar mellan olika yrken. Vissa professioner kräver en legitimerad utbildning. Därutöver kan faktorer som social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens ha betydelse. I vissa andra fall är kraven på formell utbildning mer otydlig och här har förmodligen social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens större betydelse.

Det område, där vissa officiella målsättningar finns om jämlikhet inom arbetslivet gäller kvinnors och mäns lika möjligheter. Anställningspolitik och orättvisa könsmissiga löneskillnader kan prövas i domstol. Rent allmänt tyder den statistik som finns på att sorteringsmekanismerna efter kön är större inom arbetslivet än inom utbildningssystemet. I gymnasieskolan är flickornas betyg i genomsnitt högre än pojkarnas, och de genomgår i större utsträckning studieförberedande program (SCB 1990, 1998). I arbetslivet är löneskillnaderna mellan könen fortfarande betydande – till kvinnornas nackdel – och deras karriärutveckling är sämre än männens (SOU 1997). Det finns även studier som tyder på att elever med invandrabakgrund klarar sig relativt sett bättre i utbildningssystemet än i arbetslivet. Det är i mötet med arbetslivet som de segregande mekanismerna sätter in på allvar.

En hypotes är således att arbetslivet verkar segregande på ett starkare vis än utbildningssystemet, åtminstone när det gäller kön och etnicitet. Kvinnor och personer med invandrabakgrund skulle – mycket generellt – diskrimineras mer i arbetslivet än i utbildningssystemet. Gäller det också samhällsklass? Det är en komplicerad fråga att besvara, och några studier som belyser detta har jag inte funnit.

I den arbetsplatsförlagda utbildningen sker ett mycket konkret möte mellan skolans och arbetslivets spelregler och normer. Enligt tidigare studier vet man att

inte alla elever får tillgång till APU i den utsträckning som föreskrivs. Enligt en studie som genomfördes av Skolverket år 1997 framkom att i samtliga yrkesinriktade program lyckades man i genomsnitt ge 63 procent av sina elever APU i föreskriven omfattning. Enligt en annan studie (Arnell Gustafsson 2002) var implementeringsgraden endast 40 procent. Det föreligger således en konkurrens om APU-platserna. Vilka får då tillgång till dessa? Kommer här någon form av selektionsmekanism in och hur ser den ut? Finns här exempelvis några skillnader mellan könen, mellan elever med invandrabakgrund, mellan elever från olika samhällsklasser? Enligt såväl Skolverkets studie (1997) som Arnell Gustafsson (2002) var det första hand skillnader mellan olika branscher – och således gymnasieprogram – som var betydelsefulla. Inom vissa programområden, t ex omvårdnadsprogrammet, var implementeringsgraden hög. Inom andra programområden, t ex el-programmet och medieprogrammet var implementeringsgraden låg. Arnell Gustafsson (a a) undersökte också om olika kön, samhällsklasser och svensk/utlandsfödda elever fick fullständig APU. Hon fann här inga signifikanta skillnader vad beträffar kön och inte heller när det gäller samhällklass. Däremot fann hon att utlandsfödda pojkar hade haft fullständig APU i något mindre utsträckning än svenskfödda pojkar. Detsamma gällde för flickor, men här var tendensen svagare och inte signifikant. Eftersom antalet utlandsfödda elever var relativt litet i materialet omgärdas dock resultatet av reservationer och en slutsats som dras är att mer uppmärksamhet bör ägnas åt problemet om hur elever fördelas till olika APU-platser.

Kapitel 3. Datainsamling och metod

Allmän bakgrund

Den gymnasieskola som studerats ligger i ett förortsområde i södra Stockholm. Skolan har elva nationella gymnasieprogram och omfattar ca 2 300 elever. En stor del av eleverna har invandrarbakgrund. År 1997 ansökte man från skolan om medel från Allmänna Arvsfonden för att få starta en försöksverksamhet vid Handels- och Administrationsprogrammet; medlen beviljades. Försöksverksamheten innebar dels att den arbetsplatsförlagda utbildningen påbörjades redan i årskurs 1 och att den var mer omfattande än de ordinarie 15 veckorna, dels att man skulle bedriva någon typ av företagsverksamhet vid skolan. Under 1997 etablerades en kontakt mellan projektledaren på skolan och en forskare vid Arbetslivsinstitutet. Bägge parter var intresserade av ett samarbete, där framför allt den utökade arbetsplatsförlagda utbildningen skulle studeras.

Datainsamling

Projektet startade höstterminen 1998 och avslutades vårterminen år 2000. Under denna period insamlades olika typer av data.

Intervjuer med arbetslivsrepresentanter

Under gymnasiets årskurs 1 genomfördes nio intervjuer med arbetsgivarrepresentanter. Dessa valdes ut från en lista över arbetsplatser som skolan kontaktat för att få tillgång till APU-platser. Där fanns såväl arbetsplatser som inte ställt APU-platser till förfogande och sådan som gjort detta. Arbetsgivarrepresentanterna kontaktades per telefon och tillfrågades om de ville delta i undersökningen. Ungefär hälften av de tillfrågade kom slutligen att intervjuas. Anledningen till att inte delta angavs i de flesta fall vara tidsbrist; i några fall hade man lovat ställa upp för en intervju men sedan inte kunnat finna någon lämplig tid. Huruvida detta var det "egentliga skälet" eller en ursäkt för att inte vilja bli intervjuad av andra skäl är svårt att avgöra. Förmodligen är det så att de arbetsgivarrepresentanter som slutligen kom att intervjuas är en grupp personer som är intresserade av och engagerade i samarbetet skola-arbetsliv. Huvuddelen av intervjuerna (sex av nio) är gjorda med arbetsgivarrepresentanter som har APU-elever inom projektets ram. Två arbetsgivarrepresentanter har APU-elever från den studerade skolan, men dessa gick inte i de klasser som omfattas av projektet. Eleverna kom dock från HA-programmet. En arbetsgivarrepresentant har för tillfället ingen elev på grund av omorganisation inom företaget. Vi hade ursprungligen tanken att intervjua såväl arbetsgivarrepresentanter som tog emot respektive inte tog emot APU-elever. Efter den första intervjun med den arbetsgivarrepresentant som inte tagit emot APU-elever släpptes dock tanken på att inkludera den sistnämnda kategorin; intervjun gav relativt lite information och

blev svår att genomföra. Vi koncentrerade oss således på att intervjua arbetsgivarrepresentanter från arbetsplatser som tagit emot APU-elever.

På arbetsplatserna fick man själv välja ut vilken person som skulle intervjuas. På de större företagen blev det i allmänhet någon tjänsteman. I ett par fall tycktes de ha relativt lite kontakt med APU-eleverna; i något fall hade man svårt att särskilja PRAO-elever från grundskolan, APU-elever från gymnasiet, praktikanter från arbetsförmedlingen och praktikanter från universitet och högskolor. I något fall hade det säkert varit bättre att intervjua elevens handledare på arbetsplatsen. Denne kunde emellertid ha svårare att komma från sina arbetsuppgifter, och ta sig tid för en intervju. I sju av de gjorda intervjuerna fördes samtalet emellertid med personer som hade mycket god uppfattning om den arbetsplatsförlagda utbildningen. Självfallet varierade dock erfarenheten av att ha elever på arbetsplatsen, och likaså hur väl man tänkt igenom problem och ställningstaganden. Ett par av de intervjuade hade endast varit anställda knappt ett år på arbetsplatsen, och angav att de därför inte hade någon längre tids erfarenhet att uttala sig från.

Vid urvalet gjordes försök att få tillgång till arbetsplatser av varierande slag när det gäller branschtillhörighet och storlek. Av arbetsgivarna representerade sex stycken detaljhandelsföretag (A1-A6), en bankverksamhet (A7) och två stycken administrativ verksamhet (A8-A9). Arbetsplatserna var samtliga små eller medelstora.

Intervjuerna genomfördes på arbetsplatserna. De varade mellan 20 och 40 minuter och spelades in på band. Frågorna som ställdes till de intervjuade var öppna, och beroende på svaren kunde de följas upp på olika sätt. Intervjuerna är således inte utförda på exakt samma sätt, men samtliga de frågor som fanns med i frågelistan är på något sätt besvarade. Frågelistan – som redovisas i bilaga 1 – fungerade med andra ord inte som ett strikt formulär utan snarare som en strukturerande grund utifrån vilken intervju/samtalet kunde utföras. Intervjuerna skrevs ut ordagrant; det skrivna materialet omfattar sammanlagt 48 A4-sidor.

Elevintervjuer

Tio elever, fem flickor och fem pojkar, intervjuades individuellt under årskurs 1. Först tillfrågades i klassen vilka elever som var villiga att delta i intervjun och från denna valde intervjuaren ut de tio som intervjuades. Detta var självfallet ett subjektivt val, och intervjuaren gjorde här försök att få så stor variation som möjligt i elevgruppen. Såväl elever med invandrarbakgrund som elever med svensk bakgrund valdes ut. Försök gjordes också att få med såväl elever som gjorde ett tillbakahållet intryck i elevgruppen, som mer utåtriktade elever.

Eleverna intervjuades i ett avskilt rum på skolan. Intervjun varade mellan 15 och 30 minuter och spelades in på band. Liksom fallet var i arbetsgivarintervjuerna bygger intervjuerna på ett semistrukturerat frågeformulär. Detta återfinns i bilaga 2. Intervjuaren upplevde vissa problem i intervjusituationen. Det är inte

alltid lätt att intervju tonåringar; speciellt kan de uppleva att det är svårt att tala om sin utbildning med en person vars status befinner sig någonstans mellan lärare och främling. Ofta blev svaren kortfattade och inte särskilt innehållsrika. Detta är dock ofta fallet i elevintervjuer om skolförhållanden, speciellt på de yrkesinriktade programmen.² Intervjuerna skrevs ner ordagrant, och omfattar sammanlagt 33 A4-sidor.

Lärarsamtal och -intervjuer

Under samtliga tre gymnasieår gjordes skolbesök, där samtal fördes med lärargruppen. Också intervjuer med enskilda lärare gjordes. Dessa samtal och intervjuer utfördes av mig själv. Under årskurs 1 gjordes fem sådana skolbesök, under årskurs 2 och 3 två stycken. De frågor som ställdes till lärarna handlade i stor utsträckning om hur de tyckte att arbetet med APU fungerade, och i relativt liten utsträckning om hur de såg på generella skillnader mellan skola och arbetsliv. Så ställdes t ex inte frågor till lärarna om hur de såg på betyg och betygens betydelse eller om vilken kompetens de ansåg vara viktig i arbetslivet. Samtalen och intervjuerna med lärargruppen bandades inte, men sammanfattande anteckningar skrevs ner strax efter samtalen.

Elevenkäter och elevuppsatser, kortare samtal med eleverna i grupp

Förutom elevintervjuerna samlades en del övrigt material in från elevgruppen. På uppdrag av läraren i svenska skrev samtliga elever i åk 1 uppsatser om sin APU-tid. I dessa besvarade de bl a specifika frågor om vad de såg som positivt och negativt med sin APU. Uppsatserna blev emellertid mycket fåordiga och har inte använts i någon större utsträckning i analysen. Efter årskurs ett och två samlades in enkäter från eleverna. De har i viss mån använts som stöd för de resonemang som förs. Den första enkäten samlades in i samband med att eleverna var på ett internat på i slutet av vårterminen i årskurs 1. Här besvarade 17 av sammanlagt ca 25 elever enkäten.³ Det är dock osäkert hur pass representativt enkätaterialet är. Förmodligen är det så att det var en selektiv grupp elever som deltog i internatet; dels deltog de mest intresserade (internatet var frivilligt), dels var förmodligen flickor från invandrarfamiljer underrepresenterade eftersom det från hemmen fanns en viss skepsis mot att flickorna skulle vistas i lägermiljö. Den andra enkäten samlades in av mig själv i skolan, och det skedde i början av årskurs tre. Här deltog 14 elever (av sammanlagt cirka 20) i datainsamlingen. Också här är emellertid oklart om representativiteten. Lärarna bedömde att vissa elever inte var villiga att fylla i en enkät, utan snarare skulle störa övriga elevers arbete,

² Jag har själv genomfört ett antal intervjuer med elever på olika yrkesinriktade program och upplevt fåordigheten i svar och berättelser.

³ Antalet elever är något oklart, beroende på avhopp, enstaka uppehåll i skolgången etc.

speciellt som jag i samband med denna enkätinsamling också hade ett grupp-samtal med eleverna om APU-tiden och deras erfarenheter av denna.

Datatriangulering

I studien har således samlats in data på flera olika sätt. Detta brukar benämnas data- eller metodtriangulering, och innebär i stort sett att man söker belysa ett problem genom flera olika metoder eller data (se ex Denzin 1970, Cohen & Manion 1988, Patton 1990). Jämfört med att enbart använda en metod eller en datauppsättning tänker man sig att såväl reliabilitet som validitet ökar i och med detta. I denna studie är de olika data som används av olika god kvalitet. Det är arbetsgivar- och elevintervjuerna som utgör undersökningens huvudsakliga data. Lärarintervjuerna, elevenkäterna, elevuppsatserna samt elevsamtalen utgör stöd för de analyser och slutsatser som dras utifrån dessa intervjuer.

Analys av data

Analysen av data skedde i flera steg. En första strukturering skedde i samband med den arbetsrapport (Meyer & Arnell Gustafsson, 1999), som skrevs strax efter det att intervjuarbetet i åk 1 hade avslutats. Arbetsrapporten presenterades för lärarkollegiet och de hade möjligheter att ge sina synpunkter på den beskrivning som gavs. Lärarkollegiet ansåg i stort sett att arbetsrapporten gav en rättvisande bild av verksamheten; några smärre förändringar gjordes dock i enlighet med deras kommentarer. Eleverna gavs en muntlig redogörelse av vissa delar av innehållet; de gav i stort sett inga kommentarer till den. Arbetsrapporten var empirisk och beskrivande; någon analys eller anknytning till teori och tidigare forskning fanns inte. Arbetsrapporten skrevs i huvudsak av intervjuaren i visst samarbete med projektledaren. Den grundade sig på intervjuerna med elever och arbetsgivarrepresentanter.

I det senare stadiet gjordes en mer genomarbetad analys, där intervjuerna bearbetades mer ingående, tillsammans med övrigt material i studien. Här gjordes också en koppling till teoretiska resonemang och tidigare forskning. Enkätmaterialet sammanställdes på sedvanligt sätt; de redovisas i form av enkla frekvenser, och inte procenttal, på grund av det relativt ringa antalet. Intervjumaterialet genomlästes upprepade gånger. Utifrån de första genomläsningarna utkristalliserades vissa teman, t ex kompetensens olika dimensioner och arbetsgivarrepresentanternas motiv för att ta emot praktikanter. Det antecknades hur ofta olika teman omnämndes av de intervjuade. Sedan genomlästes texterna systematiskt efter ett tema i taget, och försök gjordes att utveckla olika temata och sätta in dem i en kontext. Under genomläsningarna och analysen strävades efter att lyfta materialet till en högre teoretisk nivå, där konkreta exempel gav det empiriska innehållet och kunde förstås i ett större sammanhang.

Kapitel 4. Resultat

Social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens viktigt

Till såväl arbetsgivare som elever ställdes frågor som berörde kompetens och kvalifikationskrav. Framför allt berördes de senare: Frågor ställdes om vilken kompetens som var viktig vid rekrytering av personal och hur man såg på betygens roll i samband med detta. Dessutom ställdes frågor om hur den arbetsplatsförlagda utbildningen upplevdes och fungerade och problem i samband med detta. Svaren på dessa senare frågor kom indirekt att innehålla information om hur de intervjuade såg på kvalifikationskravens/kompetensens olika dimensioner, dess innehåll och funktion, i skola och arbetsliv. I följande framställning kommer först svaren på de allmänna jämförelserna mellan skolan och arbetslivet att redovisas. Därefter redovisas svaren om den arbetsplatsförlagda utbildningen.

I den reviderade version av Ellströms taxonomi över kvalifikationskrav/kompetens som vi tidigare redogjorde för ingår följande dimensioner:

1. Psykomotorisk kvalifikation/kompetens
2. Kognitiv kvalifikation/kompetens
 - Praktisk
 - Teoretisk
3. Social kvalifikation/kompetens
4. Affektiv kvalifikation/kompetens
5. Personlighetsrelaterad kvalifikation/kompetens

När det gäller dessa dimensioner är det påfallande ofta som arbetsgivarna i intervjuerna nämner faktorer som är kopplade till de tre sistnämnda. Samtliga nio intervjuade arbetsgivarrepresentanter framhåller vikten av någon av dessa när de svarar på frågan om vad som är viktigt vid rekrytering av personal. Speciellt är det den affektiva kompetensen som betonas, dvs att personen är motiverad, har ambition och engagemang.

När ni skall anställa vad är det då ni tittar på? Bra betyg till exempel, betyder det någonting? Nej, nej. När min sjuttonårige son hemma frågar mig om det så kan jag inte svara så, men vi gör faktiskt inte det. Jag tror inte att det är någon i det här huset som är anställda på att de har bra betyg. men det är, vad skall jag säga, men ambitionen, attityden, har du de två grundläggande egenskaperna lär du dig rätt snabbt (A1).

Det här med betyg, överlag är det viktigt med bra betyg? Om du ska anställa någon skulle du titta på betygen eller skulle du titta på något annat? Inte betygen! Definitivt inte. Inte först och främst, utan personen (A5).

Och även om arbetsgivarna anger att de använder skolbetygen som vägledning vid anställning, så är det inte skolbetygens betydelse som kriterium på vissa in-

hämtade kunskaper som anges vara viktigt, utan deras betydelse som kriterium på personlighetsgenskaper.

Hur viktigt är det med bra betyg, skolbetyg över lag? När de söker jobb. Alltför dåliga betyg tyder ju på att det är en omotiverad människa som kommer. Alltför bra betyg kan göra att vi vet att det är en människa som bara stannar ett år innan universitetet eller Ericsson eller nåt sånt. Sen finns det ju också den här frånvaron som vi tittar på. Har de frånvaro, varit frånvarande en termin 14 tillfällen då vet vi att det inte är någon vi ska ha. Ingen människa är sjuk 14 gånger under en termin (A3).

Mmm, jag tänkte på det när ni anställer folk, vad är det man tittar på? Betyder betyget väldigt mycket, skolbetyget? Ja, det beror ju lite på, hur gammal personen är. Jag minns när vi anställde en kille i höstas för ett projekt vi skulle starta upp, han var i 20-årsåldern och då tittade jag faktiskt, han hade ju inte så mycket arbetslivserfarenhet, det fanns inga referenser att gå på, då tittade jag faktiskt på hans gymnasiebetyg [...] han hade väldigt bra betyg och på nåt sätt är det, det är ändå en viss signal om att den här killen har en viss ambitionsnivå. Det kan man sluta sig till om nån har bra betyg, han har kämpat i vart fall (A2).

I det sistnämnda fallet ursäktar sig nästan arbetsgivaren att han titta på betygen: "[...] då tittade jag *faktiskt* på hans gymnasiebetyg [...] om nån har bra betyg, han har kämpat i vart fall".

Att det är viktigt att personalen är motiverad och har ambition är svar som återkommer i samtliga svar från arbetsgivarrepresentanterna. Några andra intervjupersoner utvecklar sina svar något. Ett svar tar upp medarbetarnas *människosyn*; det är viktigt att medarbetarna har en människosyn som överensstämmer med företagets verksamhet.

Det kan sitta en person som har väldigt bra betyg ifrån sin yrkesutbildning, men som när vi intervjuar så märker man att det här med människosyn t ex [...] För vi måste alltså ha hantverkare som ska kunna fungera tillsammans med andra människor i olika situationer, gå in i andra människors hem. Här får man så att säga väga in den faktiska kompetensen med också vad personen har för personliga värderingar [...] vi har ju invandrargrupper [...] (A8).

Det här gäller en speciell verksamhet – fastighetsskötsel – där människosyn och värderingar blir viktiga. Förmodligen har företaget i sin verksamhet stött på problem som har att göra med denna fråga; den intervjuade blir påtagligt engagerad när han påpekar betydelsen av personalens värderingar och människosyn.

Ett annat svar betonar betydelsen av *kreativitet*, och det intressanta med det här svaret är att intervjupersonen jämför skolans och arbetslivets syn på kompetens:

Tar man (skolan) hänsyn till arbetslivets kompetenskrav? Det verkar ibland som att skolan lär ut en sorts disciplin, många elever tror att det är väldigt hårda tag på en arbetsplats, mens vi i stor utsträckning försöker få folk att bli mer kreativa och få rätt stor frihet under ansvar och utvecklas på det sättet. Och det är klart, disciplinen finns säkert på vissa industrier fortfarande, där man står still och gör som man bli tillsagd, men här är det andra regler som gäller va. Men inom handel och de här klädkedjorna, om man tittar på handel så tror jag att vi ofta söker väldigt kreativa människor som kommer på nya idéer (A3).

Också från elevsvaren kan man utläsa att betygen främst tycks ha funktionen att signalera om personligheten vid rekrytering:

Tycker du att det är viktigt med bra betyg? Ja. *Varför?* Därför att man ska komma in någonstans. *På högskolan?* Ja. *Tror du att det är viktigt för arbetsgivarna?* Ja. De tar väl hellre någon som har MGV än någon som har IG när de ska välja, om man är lika (E2).

Bra betyg, tror du att det är viktigt? Ja, det är det. *Tror du att arbetsgivarna tittar på dem?* Ja, det tror jag nog att de gör, särskilt om det står och väger mellan två (E3).

Eleverna anser tydligen att det är något annat än betyg som avgör ”om man är lika” eller ”om det står och väger mellan två”. Sedan kan betygen ge ytterligare information, men de är inte den primära upplysningskällan.

Elevernas svar på frågan om betygens roll vid rekrytering är i allmänhet mycket kortfattade, och det har oftast krävts en hel del uppföljande frågor innan de uttrycker *vad* i betygens roll som är viktigt. Men det som då omnämns är i allmänhet affektiva faktorer, dvs faktorer kopplade till ambition och motivation.

Vad tror du att ett bra betyg säger? Att man har ansvar för sig själv (E9).

Vad tror du att betygen säger? Ja, precis, om man har MGV på företags-ekonomi då säger de, jaha hon är djävligt noggrann. Det är det som syns (E10).

Ett Mycket Väl Godkänt i företagsekonomi utsäger således inte att eleven har mycket goda kunskaper i just företagsekonomi, utan är snarare ett kriterium på att hon är noggrann till sin personlighet.

Vi ställde också en fråga om vad arbetsgivarna hade för förväntningar på APU-eleverna. Liksom när det gäller egenskaper vid personalrekrytering är det framför allt de affektiva komponenterna som betonas. Mer specifikt önskar man egentligen bara att eleverna skall vara *intresserade*. Detta nämns av samtliga arbetsgivarrepresentanter, och flertalet av dem använder just detta ord:

Vad förväntar ni er av praktikanterna? [...] Jag tycker egentligen att man förväntar sig intresse. Det är nästan det värsta som finns när man får någon

och de tycker att allt är bara pest och pina. Det spelar liksom ingen roll vad man gör. Lite positivitet och lite intresse och engagemang, det räcker liksom [...] (A6).

Att de har intresse för någonting, inte bara att man måste [...] (A9).

Och så märker man om det finns ett intresse. Det gör ju då att det blir lättare att lära ut. För då är det roligt för oss också att upplysa om att så här och så här går det till [...] (A7).

Vi förväntar oss att de är intresserade. Framför allt i ett sånt här serviceyrke, att de är hela och rena och intresserade, det är liksom de sakerna (A1).

Vilken är då APUs betydelse för utvecklingen av olika slag av kompetenser? Ja, också här betonas utvecklingen av de affektiva och sociala faktorerna starkt, framför allt från lärarna. Man tycker att eleverna genomgår stora förändringar när det gäller ansvarstagande och vuxenansvar under APU-perioderna. Också från elevintervjuerna betonas detta:

Vad tycker du är den största skillnaden mellan att gå i skolan och att praktisera? Det är väl, det är mer allvar där. Det är mer på riktigt? Ja, det liksom. Det händer. Du kan inte komma för sent och säga förlåt att jag kommer för sent. Det är skämmigt. Det gäller att skärpa sig. Det är ju som på riktigt liksom (E7).

Verkar det finnas någon plan för hur du skall göra din praktik, eller har du bara ingått i det här teamet och sedan följer du dem? Nej, jag har fått en arbetsplan för vad jag skall göra och har följt den och så där. För två praktikperioder sen fick jag börja ringa kunder också, det var jättekul. Förut fick jag bara sitta med och lyssna och fixa lite papper och, men nu har jag fått börja göra egna saker. Det är mer självständigt. Mer ansvar? Det är mycket ansvar. Det handlar ju om stora pengar också, vi snackar om miljoner, det är alltså. sitta och bolla med miljoner när man är 16 år (E2).

I citaten finns en positiv värdering av den arbetsplatsförlagda utbildningen och det större ansvar som arbetet innebar. Detta stöds också i den enkät som eleverna besvarade. Flertalet håller med om att ”praktikveckorna har givit mig större självförtroende”, dock fler efter årskurs 1 än efter årskurs 2. Flertalet håller också med om att ”skolan och arbetslivet är två skilda världar”, en fråga som endast ställdes efter åk 2. Här instämde tre (av 14) elever helt och hållet, medan tio instämde delvis. En var tveksam och ingen av eleverna tog avstånd från detta påstående. I viss mån betonades i enkäten den högre stressen och de långa arbetsdagarna i arbetet jämfört med i skolan. En fråga ställdes om det upplevdes jobbigt att vara ensam elev bland de anställda. På denna fråga fanns ingen som ”instämde helt” vare sig vid det första eller det andra enkättillfället. Elva av 17

tog helt avstånd från påståendet vid första enkäten; fyra av 14 vid det andra (nio av 14 tog avstånd helt eller delvis). Någon enstaka elev instämde delvis, men huvuddelen av eleverna tog alltså avstånd. Det tycktes således i de flesta fall inte vara något problem att integreras bland de vuxna på arbetsplatsen.

I intervjuerna med arbetslivsrepresentanterna berörde även vissa svar elevernas vuxensocialisation, även om det inte var lika påtagligt som i samtalen med lärarna eller i intervjuerna med eleverna. Arbetslivsrepresentanterna verkade väl medvetna om att eleverna upplevde situationen i arbetslivet på ett annat sätt än i skolan:

Är det jobbigt det här att ha att göra med tonåringar? Nej, det är inte så jobbigt. De kan vara lite tröga, men inte så här, det är inga problem. De vågar inte vara lika mycket tonåringar här! (A5)

Samtidigt såg också arbetslivsrepresentanterna att en av APUs viktigaste uppgifter var att lära eleverna hur man beter sig på en arbetsplats, vilket ofta innebar en anpassning till de regler och normer som gäller på en arbetsplats, dvs att utveckla den affektiva kompetensen.

Rent generellt, vilka problem tycker du det kan uppstå när man har praktikanter? [...] Tidshållning och sånt, det kan bli problem. I alla fall i det ena fallet har det blivit det. Han har liksom kommit in tre timmar för sent och sånt [...] Man kan ju inte acceptera det, men lite förståelse, men samtidigt har vi tagit honom i kragen och sagt att så här gör man inte på en arbetsplats. Visa honom att så här funkar det inte, för det är själva vitsen med att ha honom här, han skall lära sig att så här beter man sig inte på en arbetsplats. I skolan kanske man kan göra så fortfarande (A4).

Betydelsen av faktorer som är knutna till den affektiva kompetensen belyses ytterligare i en fråga där arbetsgivarna tillfrågades om de skulle kunna tänka sig att ta emot ”stökiga” ungdomar som APU-elever. Svaren blev här ofta en aning undvikande:

Jag vet inte, om det just för tillfället, det skulle vara ganska svårt, men jag vet inte framtiden heller, va [...] det är ju behjärtansvärt men skulle försöka ta tag i dem innan det går helt snett, naturligtvis, men jag vet inte om just vi skulle... klara av, då måste vi avsätta så pass mycket personal och tid va, för att det skulle fungera (A9).

Finns det någon elev du skulle säga nej till, den här kan vi inte ta emot? Ja, absolut! Någon som verkar väldigt stökig som man inte tror man kan hantera. Jag skulle nog inte ta in någon som var kriminellt belastad [...] Det gäller att man har förtroende för den här personen vad gäller pengar och varorna som finns här (A4).

Också betygens relativt marginella betydelse berördes i detta sammanhang. Arbetsgivarna uttryckte ofta åsikten att det inte var eleverna med de bästa betygen som gjorde bäst ifrån sig på arbetsplatserna. Också lärarna påpekade att det inte var ovanligt att elever som hade problem med den teoretiska undervisningen i skolan kunde få mycket goda omdömen från arbetsgivarna.

Teori och praktik

Liksom i tidigare studier, där eleverna ger uttryck för sin uppskattning av arbetslivspraktik av olika slag, ger uttalanden från elever i vår studie samma övergripande positiva intryck. I den enkät som genomfördes på tyder svaren på att eleverna uppskattar den arbetsplatsförlagda utbildningen: 12 av 14 elever angav efter årskurs två att ”det är roligare att vara på praktik jämfört med att vara i skolan” Motsvarande siffror efter årskurs 1 var 16 av 17. Och i flera av intervjuerna gav eleverna mer explicita uttryck för sin uppskattning:

Det är kul med praktiken. Det är skitkul, det är därför jag stannar kvar (E2).

Ja, det är mycket roligare, jag trodde inte att vi skulle praktisera i ettan eller sånt där (E9).

I vad mån kan denna positiva uppskattning kopplas samman med en bättre inlärning, en ökad förståelse- och förtrogenhetskunskap? Bland lärarna på skolan var detta helt klart en av de stora fördelarna med den arbetsplatsförlagda utbildningen. De ansåg att eleverna blev mer motiverade av det teoretiska skolarbetet efter APU-perioderna, och i själva verket var detta en av anledningarna till att man ville fortsätta med praktik redan från årskurs 1 på gymnasiet. Också bland elevsvaren fanns uttryck för detta, även om det också gavs uttryck för att praktikperioderna ibland fungerat mindre bra.

De här praktikperioderna, vad tror du är meningen med den? Vi skall kunna förstå hur det är i själva arbetslivet. Om det är stressigt eller... hur skillnaden är på skolan och arbetslivet. Arbetslivet är mycket roligare (skratt). Varför är det mycket roligare? Jag vet inte riktigt... fast det ju nytt, vi har gått i skolan så himla länge och då blir man så trött och när man praktiserar då – oh, vad roligt. [...] Vad får du göra för någonting? Jag får göra allt möjligt. Jag får stå i charken, jag har provat på allting [...] Har du fått lära dig det du hoppades att få lära dig under praktikperioden? Ja, det har jag. Jag har fått lära mig nästan allting. Hur man beställer och allt sånt där. Tycker du att det är lättare att förstå det man lär sig i skolan efter praktikperioden? Ja, det är det. Det blir det. Till exempel handel och, eller handelslektionerna, man lär ju allting där, t ex beställning, hur man fyller i en beställning och då vet man ju vad som gäller (E9).

Tycker du att det är lättare, den teoretiska biten man lär sig i skolan, är den lättare att förstå när man gjort praktik? Njaa, typ en aning (E3).

De här praktikperioderna som ni har, vad tror du är meningen med dem? Det är att vi ska veta hur det är att jobba. Tycker du att du har lärt dig det? Ja, våran praktikplats nu den är, den är inte speciellt rolig. Det går inte, efter vi har städat får vi gå hem. Det är tråkigt. Vi är bara där, halv tio till halv tolv är vi där och städar och, ja städar. [...] Som en slags springpojke? Ja, hon säger till mig: Gå och handla det och det, men jag säger nej, jag går inte och handlar åt dig. Jag ska gå och handlar hamburgare och en massa. Jag menar, de ska inte köra med mig. Så du kan inte få någon sammankoppling mellan det du läser i skolan och det du har lärt under praktiken? Nej (E4).

Den här teoretiska biten som ni läser här i skolan, går det att koppla ihop den med det ni lär er på praktiken? Nej, det är ett ganska stort glapp tycker jag. Det är så stor variation på praktikplatserna, en skoaffär till ett grossistföretag liksom. Det är antagligen svårt att kunna koppla allting till ämnena (E2).

Arbetsgivarna ger också uttryck för det nödvändiga och positiva med praktik som inlärningsmetod, och i ett par fall kan man också ana en viss irritation över att eleverna i skolan inte får en realistisk uppfattning av arbetslivets villkor.

Därför tycker jag att det här initiativet var bra. För det är inte bara i skolbänken man, du behöver inte sitta i skolbänken för att du skall lära dig saker och ting. Jag tror att inlärningsmässigt så är det ett bra sätt att variera, jag menar man stimulerar flera sinnen. Det är svårt att teoretiskt sitta i en skolbänk och matas med information, så här och så här är det, hur det funkar i praktiken. Här kommer man ut och ser det i verkligheten, det betyder att det blir lättare att få det att fastna (A2).

Det tror jag, de lär sig nog rätt mycket teori i skolan och det måste man ha i grunden. Men det här med att varva praktik med teori det tror jag är rätt, det tror jag absolut (A4).

Ja, det är ganska vanligt att de tror att det är ganska glassigt att jobba i en klädaffär. Att man kanske är designer och dekoratör direkt. De ser inte, de tror inte att det är så mycket jobb bakom kulisserna. Så mycket slitgöra, och det kan bli en chock för en del. [...] De flesta elever är otroligt naiva när de kommer och kan inte se sambandet mellan inköpspriser och utpriser och momsinsbetalningar och hela den biten, va. Kalkyler och lönsamhetsnivåer, bruttovinster, hela den ekonomiska uppföljningen, planeringen. Den finns inte i skolan så vitt jag kan se, och det är väl det att lärarna själva inte är gamla handlare eller nåt sånt [...] (A3).

Kvalificering och sortering

Tidigare diskuterades utbildningens olika funktioner i termer av kvalificering och sortering. En koppling gjordes också till fenomen som jämlikhet och hierarki. Även om det i utbildningens kvalificerande funktion finns inslag av hierarkiskt tänkande —de som tillgodogör sig utbildningsinnehållet bäst kan meritera sig för mer avancerade utbildningar — är ändå jämlikhetstänkandet starkt i detta perspektiv. Alla elever skall ha rätt till likvärdig utbildning. En koppling gjordes också till skolans demokratimål och den betoning av människors lika värde som ges där.

I arbetslivet råder spelregler som i och för sig inte utesluter värden som jämlikhet och demokrati. Men i arbetslivet handlar regelsystemet starkt om konkurrens, överlevnad och sortering. Hur påverkar det mötet med skolan?

Vi har redan berört synen på betygens funktion. Här framgår klart att arbetslivsrepresentanterna i första hand betraktar betygen ur en sorteringsperspektiv. Det viktiga med betygen är inte i vilken mån de utvisar inhämtad kunskap i ett speciellt ämne, utan i vad mån de signalerar om social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens.

Sorteringsperspektivet framhålls även av eleverna, även om betoningen här är svagare. Vi intervjuade inte lärarna om hur de såg på betygens funktion, men vi utgår från att i lärarnas arbete är kvalificeringsfunktionen betydelsefull. De undervisar för att kvalificera eleverna och de försöker ge så rättvisa betyg som möjligt med hänsyn till elevernas kognitiva kvalifikationer. Vi tror att lärarna, som förmodligen är medvetna om hur betygen betraktas från arbetsgivarnas sida, uppfattar detta som negativt och som en nedvärdering av deras arbete.

Hur betraktas då den arbetsplatsförlagda utbildningen ur ett kvalificerings- respektive sorteringsperspektiv? Finns här skillnader mellan skola och arbetsliv?

Ur skolans perspektiv har den arbetsplatsförlagda utbildningen som främsta syfte att ge eleven kunskaper som skolan inte kan ge på samma sätt som arbetsplatsen; det är kvalificeringsperspektivet som dominerar. Detta kan exempelvis innebära att eleverna får tillgång till moderna maskiner och modern utrustning som skolan inte har. Det kan också innebära att eleverna genom vistelsen på arbetsplatsen får insikt i arbetslivets ”klimat”, ”tempo”, ”värderingsklimat”. I skolperspektivet ingår självfallet också att man på arbetsplatsen lär sig ”hur man gör” i praktiken, och hur olika arbetsmoment följer på varandra. Ur skolans perspektiv har den arbetsplatsförlagda utbildningen som främsta syfte att kvalificera eleven i sitt valda karaktärsämne.

Från arbetsgivarhåll är synen på den arbetsplatsförlagda utbildningen och varför man erbjuder APU-platser mer blandad. De arbetsgivare som intervjuades angav dels mer principiella skäl att ta emot praktikanter, dels mer egennyttiga. De principiella skälen handlade om att man som arbetsgivare ”bör” ta emot praktikanter; från arbetslivets sida bör man ställa upp för att hjälpa till med en

framtida arbetskraftsförsörjning. Skälen handlade också om att det är viktigt att arbetslivet och skolan samarbetar för att undervisning och kursmaterial skall vara anpassat till arbetslivets utveckling. Det är viktigt att eleverna får praktik i sin utbildning, och arbetslivet bör ta sin del i utbildningsansvaret. Arbetslivet bör hjälpa till att kvalificera eleverna. I något fall kunde det också vara så att arbetsgivarna uttryckte mer sociala skäl. Vissa av dem kunde själva haft skolproblem; de kan därför känna ett visst ansvar att ge plats för skoltrötta elever på sin arbetsplats.

De mer egennyttiga skälen handlar om att eleverna kan vara till hjälp vid enklare arbetsuppgifter samt – framför allt – att praktikperioden kan användas vid rekrytering. Här kommer då en sorteringsaspekt in. Vissa elever är lämpligare än andra, är duktigare i arbetet och kan kanske erbjudas extrajobb och sommararbete.

Har ni några speciella skäl till varför ni tar emot praktikanter? Dels är det väl lite personliga skäl, jag tyckte på något sätt... att grundskola och gymnasieskola inte riktigt hängt med i utvecklingen. [...] Därför tyckte jag att där bör ju skolan hänga med och det är ju bra om den gör det redan från grundskolan, och framför allt gymnasieskolan. Så jag tycker det lät intressant då de kontaktade oss för det här projektet. [...] Sen ser vi det ju rent egoistiskt, om man kan säga det så. Dels kan vi få hjälp med lite enklare uppgifter här och nu, men på sikt hoppas vi av de här praktikanterna, förhoppningsvis hittar man några guldkorn och de kan, ja, erbjudas fast tjänst (A2).

Vad skall jag säga, dels så ser man det som en bra gärning, det är fel att inte göra det. Samtidigt som att, självklart, om vi hanterar det på rätt sätt så får vi in en liten god ambassadör där ute. *Är det hjälp med extrapersonal och sånt också?* Ja precis, en praktikant som visar framfötterna här han kan ju bli extrapersonal också. Det kan bli någon tjänst som kan bli ledig (A1).

Njajeej, vi började så att säga med PRAO, det var ju det första och de tyckte vi väl, det var positivt, ja inte alla gånger, men ofta och sen kom de tillbaka och kanske sommarjobbade och en och annan blev helgextra och en del slussas vidare och blir fast anställda i en del butiker. Så det har varit positivt både för dem och för oss (A6).

Flertalet arbetsgivare har förmodligen såväl mer principiella som mer egennyttiga skäl att ta emot elever på arbetsplatsen. De som endast omfattade egennyttiga skäl – som kunde visa sig i att eleverna upplevde sig som gratis arbetskraft – sållades förmodligen bort efter hand av lärarna. Det fanns exempel på från den studerade skolan. Men att en viss grad av egennyttiga finns – i olika hög grad hos olika arbetsgivare – är ju inte alls märkvärdigt, samtidigt som det ju faktiskt innebär att ett visst mått av selektion kommer in i undervisningssitua-

tionen. ”De som visar framfötterna” och de som visar sig vara ”guldkorn” kan erbjudas sommarjobb och anställning. I några fall kunde vi också se hur denna selektion kom i konflikt med skolans mål att se APU:n i första hand som kvalificering. Jag skall här redogöra för två olika konkreta fall, där denna målkonflikt har betydelse, nämligen skolans respektive arbetslivets syn på hur olika elever skall fördelas på olika arbetsplatser samt synen på om en elev skall stanna kvar på en arbetsplats flera APU-perioder eller om de bör rotera mellan olika arbetsplatser

Fördelning av elever på olika arbetsplatser

Hur fördelas då APU-platserna mellan de olika eleverna? Om nu arbetsgivarna delvis använder den arbetsplatsförlagda utbildningen som en slags rekryteringsunderlag finns naturligtvis ett intresse av att få så bra elever som möjligt till arbetsplatsen. Intervjumaterialet ger exempel både på arbetsgivare som själva skulle vilja välja sina APU elever och sådana som tar avstånd från detta.

Får ni välja de elever ni tar? Eller får ni bara tillsänt er från skolan? Nej, vi blir tilldelade... och ofta så har de ju själva valt att komma till ett textilföretag, men ibland så är det folk som är oengagerade på alla sätt. Några har vi till och med fått skicka hem för att de är skoltrötta och arbetssskygga. *Skulle ni vilja ha möjlighet att välja?* Jag tror det vore OK att vi fick intervjua ett par tre stycken och se vem som verkligen var motiverad för det hör. En del är jättepiggas när de kommer hit och en del har bara inget annat val än att vara här (A3).

Hur gick det till när ni fick er praktikant, fick ni välja själv eller? I det här fallet var det praktikanterna i första hand som tog kontakt med oss och sen tog skolan kontakt med mig. *Om det fanns tillfälle skulle du vilja ha möjlighet att kanske intervjua en tre-fyra stycken?* Ja, det skulle vara bra. Absolut (A4).

Hur fick ni tag på praktikanterna? Valde ni ut dem eller var det skolan? Nej, vi väljer inte ut dem. De blev rekommenderade. Jag tycker inte vi skall agera, jury tänkte jag säga. Det är liksom ingen anställningsintervju, jag menar det är personer som ska lära sig att komma ut i arbetslivet och få praktik, ingenting annat. *Skulle Du vilja ha mer information om eleverna som ni skall ta emot?* Både ja och nej. Jag tycker än en gång att vi ska kunna ta hand om alla. Vi ska inte avgöra du ska få komma på praktik, men inte du. Inte ett sånt tidigt skede som det förmodligen det är när de är ute på praktik. Nej, vi ska kunna ta hand om alla och vi kan ju ge kommentarer efteråt om det gick bra eller dåligt i såna fall (A1).

Också bland lärarna fanns exempel på olika inställning till hur eleverna skulle fördelas på de olika arbetsplatserna. Flertalet lärare såg negativt på att arbets-

givarna skulle få välja bland eleverna. Hur skulle då de elever som inte kunde tala för sig få sin arbetsplatspraktik? En av lärarna – med relativt färsk yrkeslivserfarenhet – ställde sig dock inte främmande för någon form av anställningsintervju. Denne menade att också detta – alltså en viss typ av selektion – ingick i arbetslivets praktik och var något som skulle eleverna borde få erfarenhet av. Detta förslag fick dock starkt motstånd från resten av kollegiet, som menade att selektionen fick komma i ett senare stadium, då eleverna skulle söka jobb ”på riktigt”.

I flertalet fall verkar det emellertid vara så att såväl lärare som arbetsgivare har viss förståelse för de olika spelregler som styr skolan respektive arbetslivet och att ett pragmatiskt förhållningssätt styr deras agerande.

Rotering på olika arbetsplatser

Ur utbildnings- och kvalificeringsperspektivet är det bäst att eleverna har sin APU förlagd på flera olika arbetsplatser. De får då en mer varierad praktisk erfarenhet och deras kompetens blir mer generell. Det framhölls ofta i samtalen med lärarna, och det var också något som eleverna i stort sett höll med om. I den enkät som gjordes i fallstudien var det nio elever av 14 som tog avstånd från påståendet att ”Jag tycker det vore bra att vara på samma praktikplats alla tre åren på gymnasiet”. Tre elever var tveksamma och två ”instämde delvis”. I motsats till detta är det ur arbetsgivarens rekryteringsperspektiv förmodligen bättre att kunna behålla ett mindre antal elever en längre period på arbetsplatsen, speciellt om man bedömer eleven vara relevanta för framtida rekrytering. Dessutom innebär det för arbetsgivaren ett visst extraarbete att ständigt lära upp helt nya och okunniga elever. (Det bör dock nämnas att i flertalet fall var arbetsgivarna inställda på att ett engagemang i APU i realiteten innebar att ta emot nya och relativt okunniga elever, och man ansåg också att detta var en uppgift man måste ta på sig.) Att detta kunde vara ett problem var ingenting som framgick av intervjuerna med arbetsgivarna. Däremot påtalade lärarna att man sett detta, och skolan hade i något fall avbrutit kontakten med en speciell arbetsplats, eftersom man där ville ha tillbaks samma elev flera praktikperioder

APU från årskurs 1

Som tidigare nämnts följdes implementeringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen på skolan under tre år. Utmärkande för skolan var ju också att en relativt omfattande APU påbörjade redan i ÅK1. Även om detta är möjligt generellt sett, är det så att flertalet skolor förlägger sin APU till åk 2 eller – i huvudsak – åk 3.

Vilka för- och nackdelar kan man då se med denna tidigare introduktion APU? Och vilken utveckling kan man se över tid? Vi har sammanfattat det i följande punkter.

- Nybörjartidens tjusning bleknar
- Samverkan mellan teori och praktik får tid på sig att utvecklas
- Problemen med rotering mellan arbetsplatser och arbetsgivarnas vilja att behålla bra elever poängteras
- Spänningen mellan betalt och obetalt arbete poängteras

Nybörjartidens tjusning bleknar

Som tidigare påpekats uppfattar flertalet elever den arbetsplatsförlagda utbildningen som något mycket positivt. De ansåg också att den utökade praktiken med början redan i årskurs 1 var bra.

Är det OK att gå det här programmet? Ja. Är det ungefär som du tänkt dig eller? Ja, det är mycket roligare. Jag trodde inte att vi skulle praktisera i ettan eller sånt där (E9).

I den enkät som eleverna svarade på framgår också med tydlighet att eleverna uppfattar den tidiga praktiken som något positivt. I den första enkäten instämde tolv av 17 helt i påståendet ”praktik i åk 1 är bra”; övriga fem instämde delvis. I den andra enkäten instämde elva av 14 helt i det något anpassade påståendet ”praktik redan i åk 1 var bra”, medan två instämde delvis och en var tveksam. I den andra enkäten fick eleverna dessutom ta ställning till följande påstående: ”Så här i efterhand tycker jag att det varit bättre att vänta med praktiken till åk 2 och 3”. Nio av 14 elever tog helt avstånd från detta, och endast en instämde helt.

Ändå kom det fram vissa tecken på att eleverna upplevde praktiken mindre positivt i åk 3 än tidigare. Detta var främst något som lärarna menade sig märka i samtalen med eleverna. ”Nyhetens behag försvinner”. De menade att detta bl a hade att göra med att eleverna fick arbeta rätt mycket i okvalificerade arbeten; nyinläringen var således inte så stor. Svarsfördelningen på attitydpåståendet ”min arbetsuppgifter på praktikplatsen var ofta långtråkiga” i enkäten stöder till en del resonemanget. Efter åk 1 tog sex av 17 helt avstånd från detta; i åk 3 ingen av 14. Åtta av 17 instämde helt i påståendet ”praktikveckorna har givit mig bättre självförtroende” i åk 1 jämfört med tre av 14 i åk 3. Men svarsfördelningen ser ungefär likadan ut i åk 3 som i åk 1 på påståendet ”det är roligare att vara på praktik jämfört med att vara i skolan”, och på påståendet ”jag har känt mig utnyttjad på min praktikplats” är det fler som helt tar avstånd från detta i åk 3 än i åk 1. Detta kan i viss mån ha att göra med att en dålig praktikplats, där ett flertal elever placerades i åk 1, hade tagits bort som praktikplats i åk 3.

Samverkan mellan teori och praktik får tid på sig att utvecklas

Den fördel som lärarna betonar med en APU redan från åk 1 gäller framför allt elevernas ökade intresse för skolundervisningen. Lärarna upplever att det är lättare att undervisa om exempelvis arbetsmiljöfrågor efter det att eleverna varit på en arbetsplats och konkret upplevt olika arbetsmiljöproblem. Också nyttan för

matematikämnet nämns: eleverna ser att huvudräkning är viktig att kunna då man tar betalt och skall ge tillbaks växel. Även om lärarna såg en del problem med en utökad APU redan från åk 1 ville man gärna fortsätta med detta. Den anledning man framför allt nämnde var praktikens betydelse för den teoretiska skolundervisningen; att eleverna är på arbetsplatspraktik redan från åk 1 gör ju att varvningen mellan teori och praktik blir en realitet.

Problemen med rotering mellan arbetsplatser och arbetsgivarnas vilja att behålla bra elever poängteras

Att arbetsgivarna ville rekrytera vissa elever för sommararbete och behålla duktiga elever på APU-platserna är ett problem som accentueras av att APUn börjar redan i åk 1. Detta är ju inte något större problem när APUn i huvudsak äger rum i åk 3. Den rekrytering som APU då kan leda till har i huvudsak betydelse för elevernas jobb på den öppna arbetsmarknaden efter avslutad gymnasieutbildning – något som i huvudsak får betraktas som mycket positivt.

Då den arbetsplatsförlagda utbildningen börjar i åk 1 däremot finns större tidsmässiga marginaler dels för önskemål om att få tillbaks en praktikelev till förnyad praktikperiod, dels för erbjudanden om sommar – och extrajobb.

Som tidigare nämnts kan detta innebära en konflikt med skolans mål att den arbetsplatsförlagda utbildningen skall kvalificera eleven genom praktik på olika och flera arbetsplatser. På den studerade skolan ledde bl a detta till att en arbetsplats som hade starka önskemål om att få tillbaks duktiga elever för ytterligare praktikperioder togs bort som APU-plats. Denna målkonflikt – den mellan skolans mål att se den arbetsplatsförlagda utbildningen som i första hand kvalificerande och den mellan vissa arbetsgivares mål att därtill lägga ett sorterande element – är en av de principiellt viktigaste problemen i implementeringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen. Här syns arbetslivets avfärgning på skolans normer och regelsystem, och denna avfärgning blir påtagligare ju tidigare den arbetsplatsförlagda utbildningen börjar. Nästa punkt tar upp en annan aspekt av denna avfärgning.

Spänningen mellan betalt och obetalt arbete poängteras

Den arbetsplatsförlagda utbildningen äger vanligtvis rum utan att vare sig elever eller arbetsgivare får något betalt för sin insats. Visserligen kan förhållandena variera något mellan olika kommuner och branscher, men huvudregeln är att ingen betalning förekommer.

Från såväl elever som arbetsgivare ser man APUs kontaktskapande betydelse som positivt. Som tidigare påpekats betonade flera arbetsgivare det positiva med den arbetsplatsförlagda utbildningen ur rekryteringssynpunkt. Många elever har fått sommarjobb på sina praktikplatser. Av den studerade skolans elever hade cirka en fjärdedel fått sommarjobb på sin praktikplats mellan årskurs 2 och 3 på

gymnasiet. Och vid utgången av årskurs 3 var det nästan hälften (muntlig uppgift från lärarna). Från SCBs uppföljningsstudie angav drygt 20 procent av eleverna att de hade fått jobb på den arbetsplats där de haft sin APU.⁴ Huruvida eleverna uppfattat frågan att dessa jobb skulle innefatta såväl sommararbeten, helgarbeten och arbeten efter avslutad skolgång är dock inte helt klart. Troligt är att huvuddelen av eleverna uppfattade den sista kategorin som mest relevant, eftersom enkäten besvarades efter avslutad skolgång.

En elev kan således arbeta hos en arbetsgivare med ungefär likartade uppgifter och vara antingen betald eller ej. Detta förhållande blir mer påtagligt och förmodligen mer frekvent när praktiken börjar redan i åk 1. Utrymmet för extrajobb bredvid skolan och sommarjobb ökar, samtidigt som praktiken pågår under tre år. Att detta upplevs som ett problem för flera elever påtalades dels i gruppsamtal på skolan, dels i enskilda samtal med andra elever. Å ena sidan upplevdes det som mycket positivt att få extra- eller sommarjobb via sin praktik, men efter en tid upplevdes det som ologiskt att utföra i stort sett samma arbetsuppgifter såväl som betald respektive obetald. Det här är ett tydligt exempel på hur skolans och arbetslivets skilda regelsystem står i motsatsförhållande till varandra, och faktiskt skapar problem för elevernas motivation för den arbetsplatsförlagda utbildningen.

⁴ Egna beräkningar gjorda på SCB-materialet (se not 1).

Kapitel 5. Sammanfattning och diskussion

I det möte mellan skola och arbetsliv som äger rum då den arbetsplatsförlagda utbildningen implementeras är självfallet kunskaps- och kompetensfrågor centrala. Dels är det ju tänkt att skolans och arbetslivets pedagogik och kunskapsinnehåll skall komplettera varandra; dels konfronteras de olika institutionernas syn på vad kompetens innebär. Eleverna, som i sin yrkesutbildning pendlar mellan de bägge institutionerna, upplever på ett påtagligt sätt detta möte. Men även lärare och arbetslivsföreträdare måste samarbeta nära och konkret för att arbetsplatsen skall ställas till förfogande och bli en pedagogisk arena.

I denna studie omfattar begreppet kompetens en vid uppsättning egenskaper och färdigheter: psykomotoriska, kognitiva, sociala, affektiva och personlighetsrelaterade. I samtalen med arbetslivets representanter är det påfallande vilken stor vikt som läggs vid de tre sistnämnda typerna av kompetens. Samtliga nio intervjuade arbetslivsrepresentanter framhåller betydelsen av dessa när de svarar på frågan om vad som är viktigt vid rekrytering av personal. Också när det gäller önskemålen när det gäller APU-elever betonas dessa faktorer: egentligen är det bara *intresse* för verksamheten som eleverna behöver ha.

Hur denna syn på vad som är viktig kompetens överensstämmer med lärarnas kan vi inte utläsa ur de data vi har. Förmodligen är lärarna väl medvetna om att det är denna syn som finns i arbetslivet, och det borde i kåren finnas en viss frustration över att det som i stort är målet för lärarnas arbete, nämligen inläringen av kognitiva färdigheter, inte värderas högre. Och detsamma gäller synen på betyg: Här anger arbetslivsrepresentanterna att betyg används i mycket liten utsträckning när det gäller att bedöma individers kompetens. I den mån betyg används är det snarare som signal om individens affektiva, sociala och personlighetsrelaterade egenskaper än som intyg på förvärvad kognitiv kompetens. Också eleverna ger en liknande syn på betyg, även om den inte är uttalad som hos arbetslivsrepresentanterna. Betygsättande, som i skolans värld är ett mycket grannliga och viktigt förfarande, nedvärderas således i det arbetsliv som detaljhandel och viss typ av administration omfattar.

Ett resultat som emellertid bör poängteras från vår studie är den nära sammankopplingen mellan kompetensens olika faktorer som vi funnit och som utvecklas i den arbetsplatsförlagda utbildningen. I de manifesta motiveringarna till att utveckla kompetensen i praktiskt arbete är det ofta utvecklingen av psykomotoriska färdigheter och praktisk kognitiv kompetens som betonas. Intervjusvaren från såväl elever, arbetslivsrepresentanter som lärare visar också att detta är viktigt. Men, som påpekats, minst lika viktig tycks utvecklingen av social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens upplevas. Det lärarna betonar som den stora skillnaden mellan eleverna före och efter APU är ”vuxenblivandet”. I vår teoretiska terminologi ryms förmodligen här faktorer som hör hemma under

såväl social, affektiv som personlighetsrelaterad kompetens. I vuxenblivandet ingår att ”ta ansvar”, vilket kan hänföras till begreppet ”social kompetens”. I vuxenblivandet ingår ”uthållighet” och ”pålitlighet”, vilket kan hänföras till begreppet ”personlighetsrelaterad kompetens”. Och i vuxenblivandet ingår ”motivationen”, vilket kan hänföras till begreppet ”affektiv kompetens”. Det är inte alltid lätt att särskilja dessa tre teoretiska faktorer, och det är heller inte lätt att avgöra i vilka kategorier olika empiriska utsagor skall placeras. Om någon av dessa faktorer speciellt skall betonas, vill jag framhålla den affektiva kompetensen. Arbetsgivarna framhåller i olika sammanhang betydelsen av att såväl APU-elever som nyrekryteringar är ”intresserade”, ”motiverade”. Och lärarna ser som en av de stora fördelarna med den tidigare lagda APUn att eleverna blir ”motiverade” för de teoretiska studierna i skolan.

I det möte mellan skolans och arbetslivets världar som den arbetsplatsförlagda utbildningen innebär tycks arbetslivet ha ett överläge ur många aspekter. Dels uppskattar eleverna det praktiska arbetet och den praktiska inläringen. I relief till skolans stillasittande och teoretiska arbete framstår arbetslivet som rörligt, ansvarsfullt och spännande. Men undantag finns självfallet. Vissa arbetsplatser har monotona arbetsuppgifter och en arbetsmiljö som inte uppskattas. Inläringen är ringa. Och det tycks som om arbetslivets tjusning något mattas av med tiden. Framför allt lärarna har det intrycket efter samtal med eleverna, och detta intryck styrks också av de upprepade elevenkäter som är gjorda i vår studie.

Arbetslivet har också ett överläge relativt skolan på det sättet att man kan skicka hem elever som inte sköter sig på arbetsplatsen. Skolan har ett ansvar för samtliga elever. Skolan har också ett ansvar för att samtliga elever får en likvärdig utbildning. Denna jämlikhetsideologi – som är kopplad till det demokratimål som ingår som en viktig del i skolans verksamhet – kan i vissa fall stå i motsättning till den marknadsideologi som råder i arbetslivet. Vissa arbetslivsrepresentanter kan använda den arbetsplatsförlagda utbildningen som rekryteringsbas och vilja behålla bra elever för kommande APU-perioder. Intrycket från intervjuerna med arbetslivsrepresentanterna är dock inte att detta är vanligt förekommande; snarare är intrycket att arbetslivsrepresentanterna är medvetna om problemet och de aktivt tar avstånd från det. Här spelar förmodligen skolan en aktiv roll och säger upp samarbetet med arbetsgivare som alltför starkt betonar rekryteringsaspekten. Det förmodligen också så att de arbetslivsrepresentanter som låtit sig intervjuas kan vara speciellt medvetna om denna problematik. Denna problematik – även om den inte tycks vara särskilt ofta förekommande – är något som poängteras av att den arbetsplatsförlagda utbildningen påbörjas redan i åk 1. APU perioderna blir ju då mer frekventa och återkommande.

Men att arbetsgivarna i många fall rekryterar duktiga APU-elever till extraanställningar och sommarjobb är vanligt förekommande. Detta innebär ett speciellt problem som också blir extra poängterat av att APU börjar redan i åk 1 på gymnasiet. En elev kan arbeta hos en arbetsgivare med ungefär likartade upp-

gifter och vara antingen betald- som extrahjälp och sommararbetare – eller ej – som APU-elev. Så småningom upplevs detta som problematiskt av eleverna, och intresset för APU kan minska. Också i detta avseende har således arbetslivets regler – arbete mot betalning – ett överläge gentemot skolans regler – arbete som obetald praktik.

I den arbetsplatsförlagda utbildningen sker ett möte mellan två av samhällets viktigaste institutioner, nämligen utbildningssystemet och arbetslivet. Dessa bägge institutioner styrs delvis av olika regelsystem och värderingar, samtidigt som de är ömsesidigt beroende av varandra. På mikronivån är det den enskilda skolan, med dess lärare och elever, som möter arbetsplatsen, med sin personal. Att detta möte utformas på ett konstruktivt sätt, där olikheterna respekteras och kompletterar varandra är en utmaning för kommande arbete.

Sammanfattning

I gymnasieskolans yrkesförberedande program ingår minst 15 veckors arbetsplatsförlagd utbildning. Eleverna skall under denna tid vistas på en arbetsplats och praktiskt tillämpa de kunskaper de erhållit i skolans undervisning. De upplever här, i vardagen, ett konkret möte mellan två av samhällets viktigaste institutioner, skolan och arbetslivet. Också för lärare och arbetslivsföreträdare innebär implementeringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen att två världar möts och konfronteras. Det krävs ett nära samarbete mellan bägge parter för att arbetsplatsen skall ställas till förfogande och bli en pedagogisk arena.

Vad sker i detta möte? Genom att studera detta kan skillnader och likheter mellan skola och arbetsliv tydliggöras. I studien fokuseras frågor om kompetens, kvalifikation och lärande. Hur ser man på dessa frågor inom de bägge institutionerna? Framför allt fokuseras här arbetslivets kvalifikationskrav, hur dessa beskrivs av arbetslivsrepresentanter och elever. Detta relateras sedan till utbildningen i skolan. Finns skillnader i betoningen av olika delar av kompetens, kvalifikation och lärande? Finns skillnader i regelsystem och värderingar mellan skola och arbetsliv som är viktiga i detta sammanhang? Kan problem i implementeringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen belysa sådana skillnader?

Studiens empiriska material är insamlat i samarbete med Handelsprogrammet vid en gymnasieskola, belägen i en förort till Stockholm. Vid programmet pågick under den studerade perioden en försöksverksamhet med en utökad APU (arbetsplatsförlagd utbildning); APU:n innehöll fler timmar än vanligt och påbörjades redan i årskurs 1. Det empiriska materialet omfattar intervjuer med nio representanter för arbetsgivare inom detaljhandel och administration, tio elever från gymnasiet handelsprogram, upprepade enkäter med samtliga elever vid programmet (utförda efter årskurs 1 och 2), upprepade intervjuer med lärarlaget vid programmet samt ett mindre antal elevuppsatser. Materialet har analyserats kvalitativt.

I studien omfattar begreppet kompetens en vid uppsättning egenskaper och färdigheter: psykomotoriska, kognitiva, social, affektiva och personlighetsrelaterade. I samtalen med arbetslivets representanter är det påfallande vilken stor vikt som läggs vid de tre sistnämnda. Vid rekrytering betyder de mycket. Också skolbetygen – vars manifesta funktion ju är att utvisa vad eleverna lärt av kognitiva färdigheter – tolkas av arbetsgivarna ofta i termer av social, affektiv och personlighetsrelaterad kompetens. Även eleverna ger en liknande syn på betygens funktion, även om den inte är lika uttalad som hos arbetslivsrepresentanterna. Betygsättandet, som i skolans värld är ett mycket grannliga och viktigt förfarande, nedvärderas således i det arbetsliv som detaljhandel och viss typ av administration omfattar. Det fungerar mer som ett instrument för sortering

av elever än som en indikator på inlärd kunskap. Detta är en viktig skillnad mellan skolans och arbetslivets värderingssystem.

Den arbetsplatsförlagda utbildningen uppskattas av såväl elever som lärare. Eleverna betonar värdet av det praktiska arbetet och den praktiska inläringen. I relief till skolans stillasittande och teoretiska arbete framstår arbetslivet som rörligt, ansvarsfullt och spännande. Men undantag finns självfallet. Vissa arbetsplatser har monotona arbetsuppgifter och en arbetsmiljö som inte uppskattas. Och det tycks som om arbetslivets tjusning något mattas av med tiden om vi jämför elevernas uppskattning i årskurs 1 och 3. Lärarna betonar starkt det positiva värdet med den arbetsplatsförlagda utbildningen. De betonar framför allt elevernas ”vuxenblivande” och att de efter praktiken bättre kan tillgodogöra sig den teoretiska undervisningen. I detta avseende kompletterar skolan och arbetslivet varandra på ett värdefullt sätt

Skolan har ett ansvar för att samtliga elever får en likvärdig utbildning. Denna jämlikhetsideologi – som är kopplad till det demokratimål som ingår som en viktig del i skolans verksamhet – kan i vissa fall stå i motsättning till den marknadsideologi som råder i arbetslivet. Vissa arbetslivsrepresentanter kan använda den arbetsplatsförlagda utbildningen som rekryteringsbas och vilja behålla bra elever för kommande APU-perioder. Intrycket från intervjuerna med arbetslivsrepresentanterna är dock inte att detta är vanligt förekommande; snarare är intrycket att arbetslivsrepresentanterna är medvetna om problemet och de aktivt tar avstånd från det. Denna problematik – även om den inte tycks vara särskilt ofta förekommande – är något som förstärks av att den arbetsplatsförlagda utbildningen påbörjas redan i årskurs 1. APU perioderna blir ju då mer frekventa och återkommande. Skolans jämlikhetsideologi kontra arbetslivets marknadsideologi är en problematik som bör uppmärksammas, även om vår studie inte tyder på att problemet i praktiken är stort.

Att arbetsgivarna i många fall rekryterar duktiga APU-elever till extraanställningar och sommarjobb är vanligt förekommande. Detta innebär ett speciellt problem som också blir extra poängterat av att APU börjar redan i årskurs 1 på gymnasiet. En elev kan arbeta hos en arbetsgivare med ungefär likartade uppgifter och vara antingen betald- som extrahjälp och sommararbetare – eller ej – som APU-elev. Så småningom upplevs detta som problematiskt av eleverna, och intresset för APU kan minska. Det betalda arbetets logik kontra praktikens obetalda logik står i viss motsättning till varandra.

I den arbetsplatsförlagda utbildningen sker ett möte mellan två av samhällets viktigaste institutioner, nämligen utbildningssystemet och arbetslivet. Dessa bägge institutioner styrs delvis av olika regelsystem och värderingar, samtidigt som de är ömsesidigt beroende av varandra. På mikronivån är det den enskilda skolan, med dess lärare och elever, som möter arbetsplatsen, med sin personal. Att detta möte utformas på ett konstruktivt sätt, där olikheterna respekteras och kompletterar varandra är en utmaning för kommande arbete.

Litteratur

- Arnman G & Jönsson I (1983) *Segregation och svensk skola*. Arkiv förlag, Lund.
- Arnell Gustafsson U (2002) School-arranged or Market-governed Workplace Training? A Labour Market Perspective. *Journal of Education and Work*, Vol 15, nr 2.
- Berner B (1989) *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Arkiv förlag, Lund.
- Bernstein B (1975) *Class, codes and control. Vol 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul. London.
- Broady D(1978) *Den dolda läroplanen*. Symposium, Stockholm.
- Cohen L & Manion L (1989) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Dahlgren R (1999) "De personliga egenskaperna avgör..." *Intervjuer med arbetsgivarrepresentanter på kooperativa företag om deras syn på unga medarbetare*. Rapportserie: Ungdomar Skola Arbetsliv. Rapport 2. Lärarhögskolan, Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap, Stockholm.
- Dahlgren R (2000) "Kompetensen och personligheten avgör..." *Intervjuer med arbetsgivarrepresentanter på AstraZeneca och Compaq om deras syn på unga medarbetare*. Rapportserie: Ungdomar Skola Arbetsliv. Rapport 4. Lärarhögskolan, Centrum för barn-och Ungdomsvetenskap, Stockholm.
- Denzin N K (1970) *The Research Act in Sociology*. Butterworths, London.
- Ellström P-E (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. PUBLICA, Stockholm.
- Eriksson K (1983) *Introduktion till vårdvetenskapen*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Eriksson R (1994) "Spelar valet av skola någon roll? Effekter av grundskola och omgivning på övergången till gymnasiet" i Eriksson R & Jonsson J O (red) *Sorteringen i skolan*. Carlssons, Stockholm.
- Eriksson R & Jonsson J O (red) (1994) *Sorteringen i skolan*. Carlssons, Stockholm.
- Halvorsen T & Olsen O J (red) (1992) *Det kvalifiserade samfunnet?* Gyldendahl, Oslo.
- Höghi R (1998) "Förslag till begreppsapparat – ett syntesförsök" i Höghi R (red) *Från Wittgenstein till degknådning*. HLS förlag, Stockholm.
- Höghi R (red) (1998) *Från Wittgenstein till degknådning*. HLS förlag, Stockholm.
- Johannessen K (1981) "Language, art and aesthetic practice" i Johannessen K & Nordenstam T (red) *Wittgenstein – Aesthetics and Transcendental Philosophy*. Hölder-Pichler-Temsky, Vienna.
- Johannessen K & Nordenstam T (red) (1981) *Wittgenstein – Aesthetics and Transcendental Philosophy*. Hölder-Pichler-Temsky, Vienna.
- Johannessen K (1988) Tankar om tyst kunskap. *Dialoger*. 6.
- Jonsson B & Lundbom T (2000) *Ungdomar Skola Arbetsliv. Om skolans arbetslivsförberedande funktioner och unga vuxnas övergångar från skola till arbetsliv*. Ungdomar Skola Arbetsli . Rapport 6, 2000. Lärarhögskolan, Stockholm.
- Josefson I (1987) "Sjuksköterskan som ingenjör. Om synen på kunskap i vården" i Odhnoff J & von Otter C (red) *Arbetets rationaliteter*. Arbetslivscentrum, Stockholm.
- Liljequist K (1999) *Skola och samhällsutveckling*. Studentlitteratur, Lund.

- Lindblad S (1994) ”Skolkarriär och levnadsbana. Om elevers erfarenheter av ungdomsskolan och rekrytering till högre studier” i Eriksson R & Jonsson J O (red) *Sorteringen i skolan*. Carlssons, Stockholm.
- Läroplan för grundskolan (1962).
- Läroplan för grundskolan (1980).
- Meyer P (1999) *BERIKA projektet – att utveckla undervisning och kontakterna skola-arbetsliv på Handels- och Administrationsprogrammet*. Delrapport 1, BERIKA projektet, Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Odhnoff J & von Otter C (red) (1987) *Arbetets rationaliteter*. Arbetslivscentrum, Stockholm.
- Offe C (1976) *Industry and Inequality. The achievement principle in work and social status*. London: Edward Arnold Publ.
- Olofsson J (2000) ”Yrkesutbildning och utbildningspolitik – en inledande översikt” i Olofsson J & Schånberg I (red) *Yrkesutbildningen i går och i dag – om tillväxt, välfärd och kön*. Studentlitteratur, Lund.
- Olofsson J & Schånberg I (red) (2000) *Yrkesutbildningen i går och i dag – om tillväxt, välfärd och kön*. Studentlitteratur, Lund.
- Ozbolt J (1985) A Springboard to Nursing Science. *Journal of Medical Systems*, Vol 9.
- Patton M Q (1990) *Qualitative Evaluation Methods*. London: Sage Publications Inc.
- Polanyi M (1966) *The Tacit Dimension*. Peter Smith, Cloucester, Mass.
- Proposition 1975/76:39 *Skolans Inre Arbete*.
- Proposition 1990/91:85: *Växa med kunskaper*.
- SCB (1990) *Fickskolan*. SCB, Stockholm.
- SCB (1998) *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*. SCB, Stockholm.
- Skollagen 1985.
- Skolverket (1991) *Skolans arbetslivskontakter. Slutsatser och framtidsperspektiv* Rapport 91:7, Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (1997) *Gymnasieskolan, avnämarna och ungdomars kompetens. En pilotstudie*. Intern promemoria. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (1998) *Samverkan skola-arbetsliv. Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan. Sammanfattande rapport*. Rapport nr 153, Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2000) *Samverkan skola-arbetsliv. Gymnasieelevernas kunskaps- och kompetensutveckling under de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen*. Intern rapport, augusti 2000, Skolverket, Stockholm
- SOU 1986:2 *En treårig yrkesutbildning*. Fritzes, Stockholm.
- SOU 1997:136 *Kvinnors och mäns löner*. Fritzes, Stockholm.
- Willis P (1977) *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Gower, Westmead.
- Öhman-Nilsson B (1992) ”Industriförlagd utbildning i den svenska gymnasieskolan” i Halvorsen T & Olsen O J (red) *Det kvalifiserade samfunnet? Gyldendahl*, Oslo.

Bilaga 1. Frågor till arbetsgivarna

1. Varför tar ni emot APU-elever
2. Har ni tidigare haft APU praktikanter eller andra former av praktikanter? Hur länge?
3. Har det skett några förändringar över tid? Vilken betydelse har lågkonjunkturen?
4. Har ni några tveksamheter att ta emot APU elever?
5. Hur bestäms vilken elev ni kommer att få som praktikant? Är det skolan som bestämmer det? Kan ni som arbetsgivare lämna några önskemål? Om det gavs tillfälle, skulle ni då vilja ha möjlighet att välja de elever som får en APU plats hos er?
6. Har ni fått någon handledarutbildning från skolan? Om ja: Hur tycker ni att den var? Vad skulle ni önska att en handledarutbildning innehöll? Finns det en speciell handledare som tar hand om eleverna under praktiken?
7. Det här att de elever som kommer är tonåringar med allt vad det innebär – finns det någon kunskap, planering eller beredskap för det på arbetsplatsen? Skulle ni behöva mer utbildning om ”tonårsproblematik”?
8. Rent generellt: hur fungerar samarbetet med skolan?
9. Får ni fria händer att lägga upp innehållet i praktikperioderna?
10. Sett ur arbetsgivarens synvinkel: Vilket är mest praktiskt, att APU perioderna är utspridda över terminerna eller att de är samlade i sammanhängande block?
11. Får ni någon ersättning för att ta emot APU elever?
12. Tas tillräcklig hänsyn till arbetslivets kompetensbehov när det gäller skolutbildningens innehåll? Skulle arbetsgivarna/de fackliga organisationerna ha större inflytande över utbildningen? Lär skolan ut rätt saker?
13. Är det viktigt med bra betyg? Kan man utläsa av skolbetygen om eleverna kommer att fungera under praktikperioderna? Vad betyder skolbetygen när man anställer personal?
14. Över huvud taget vad har betydelse när man anställer personal? (Vad menar ni med social kompetens?)
15. De flesta undersökningar visar att arbetsplatspraktik är mycket uppskattat och nyttigt för s k ”stökiga” elever. Har ni möjlighet att ta emot den typen av elever? Vad krävs för att ni skulle göra det? Finns det någon elev ni inte skulle ta emot?
16. Rent generellt: Vilka typer av problem kan uppstå när man som arbetsgivare tar emot APU elever?
17. Ibland brukar man tala om skolan och arbetslivet som ”två skilda världar”. Tycker ni att det ligger något i detta? På vilket sätt skulle skolan och arbetslivet vara två skilda världar?
18. Övriga kommentarer?

Bilaga 2. Frågor till eleverna

1. Varför valde du HA-programmet?
 - a) Om ej förstahandsval, vad valde du i första hand?
2. Vad hoppas du uppnå med en gymnasieexamen?
 - a) Planerar du att studera vidare?
 - b) Tycker du att det är viktigt med studier?
3. Tror du att det är viktigt med betyg?
 - a) Om ja. Varför?
 - b) Om nej: Varför inte?
4. Vad tror du att praktikperioderna fyller för funktion?
5. Har du själv fått välja var du skall göra din praktik?
6. Vad hoppas du få ut av praktikperioden?
7. Är det lättare att förstå den teoretiska biten när du gjort din praktik?
8. Lär skolan ut saker som du tror att kommer att ha nytta av i framtiden?
9. Stämmer skolans bild av arbetslivet överens med dina erfarenheter från praktiken?
 - a) Om inte: Vad är den största skillnaden?
10. Vad är den största skillnaden mellan att vara i skolan och att vara ute på en arbetsplats?
11. Var det lättare eller svårare att praktisera än vad du hade föreställt dig?
12. Har du en handledare på din praktikplats?
 - a) Tycker du att du får den hjälp/det stöd du behöver?
 - b) Om du har på problem på din arbetsplats, får du då hjälp av skolan att reda ut dem?
13. Verkar det finnas någon plan för hur du skall göra din praktik?
 - a) Vad får du göra?
14. Vad anser du att social kompetens är?
 - a) Tror du att det är någonting man kan lära sig?
15. Talar du något språk förutom svenska?
 - a) Tror du att det är en fördel att behärska ytterligare ett språk?

Bilaga 3. Enkät efter åk 1

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Tveksam	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
Praktik i åk 1 är bra	12	5	0	0	0
Mina arbetsuppgifter på praktikplatsen var ofta långtråkiga	1	5	3	2	6
Jag trivs på min praktikplats	11	3	2	0	1
Praktiktiden 1 vecka/månad var lagom	9	5	3	0	0
Min handledare kunde varit mer positiv	1	5	0	3	8
Jag fick lära mig nya saker på mina praktikveckor	11	2	2	0	2
Jag tycker det är bra att vara på samma praktikplats hela terminen	13	3	1	0	0
Jag har känt mig utnyttjad på min praktikplats	1	2	4	3	7
Praktikveckorna ger mig större självförtroende	8	5	3	1	0
Det är roligare att vara på praktik jämfört med att vara i skolan	7	9	0	1	0
Det var svårt att komma tillbaks till skolan igen efter praktiken	2	0	9	2	4
Jag kände mig accepterad bland de andra anställda på praktikplatsen	14	2	1	0	0

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Tveksam	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
Det är mer stressigt att vara på praktikplatsen jämfört med att vara i skolan	5	4	2	2	4
Arbetsdagarna var för långa	1	7	2	2	5
Handledaren gick noga igenom vad jag skulle göra varje dag	1	6	5	2	3
Praktiken var ungefär som jag hade förväntat mig	3	11	1	0	2
Läraren från skolan kunde besökt mig oftare	8	3	1	0	5
Det är lätt att få sommarjobb på praktikplatsen	6	4	4	1	2
Jag var ängslig att göra fel på praktikplatsen	1	3	4	2	7
Jag kommer att få användning av det jag lärt mig på praktikplatsen efter skolan	12	2	1	0	2
Det var jobbigt att vara ensam skolelev bland de anställda	0	2	2	2	11
Jag vill själv ordna praktikplats	5	7	4	0	1
Sammanhållningen i klassen är mindre pga praktiken	0	2	4	4	7

Bilaga 4. Enkät efter åk 2

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Tveksam	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
Att ha praktik redan i åk 1 var bra	11	2	1	0	0
Mina arbetsuppgifter på praktikplatserna var ofta långtråkiga	0	6	4	4	0
Jag har oftast trivts bra på mina praktikplatser	4	10	0	0	0
Det är roligare att vara på praktik jämfört med att vara i skolan	4	8	2	0	0
Praktiken har givit mig bättre självförtroende	3	4	5	1	1
Jag tycker det vore bra att vara på samma praktikplats alla tre åren på gymnasiet	0	2	3	4	5
Mina handledare kunde ha varit mer positiva	0	6	6	2	0
Det var jobbigt att vara ensam skolelev bland de anställda	0	1	4	5	4
Jag var ängslig att göra fel på praktiken	0	2	5	3	4
Jag tycker att man skall byta praktikplats åtminstone varje termin	1	3	7	2	1
Det har ofta känts svårt att komma tillbaks till skolan igen efter praktiken	1	2	5	3	3
Skolan och praktikplatsen var två skilda världar	3	10	1	0	0

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Tveksam	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
Det är mer stressigt att vara på praktik jämfört med att vara i skolan	0	9	5	0	0
Jag kommer att få användning av det jag lärt mig på praktikplatsen efter skolan	9	3	2	0	0
Arbetsdagarna var för långa	2	7	4	1	0
Jag har känt mig utnyttjad på mina praktikplatser	1	2	0	1	10
Så här i efterhand tycker jag att det hade varit bättre att vänta med praktiken till åk 2 och 3	1	0	1	3	9

Om du har några kommentarer till frågorna eller om det är något speciellt du vill framhålla, så kan du skriva här: