



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Arbetsintegrerat lärande inom omvårdnadsutbildningen

Gunilla Olsson
Per Zetterström

LAU690

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Staffan Stukat

Rapportnummer: HT09-2611-301



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Arbetsintegrerat lärande inom omvårdnadsutbildning

Författare: Gunilla Olsson och Per Zetterström

Termin och år: Ht 09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT09-2611-301

Nyckelord: Arbetsintegrerat lärande, AIL, teori, praktik, förändrad lärarroll

Sammanfattning

Syfte

Syftet med studien är att undersöka om och i så fall hur lärare beskriver att deras lärarroll förändras om de arbetar med metoden arbetsintegrerat lärande och hur integrationen mellan teori och praktik påverkas jämfört med traditionell undervisning.

Huvudfråga

Hur förändras lärarrollen när läraren undervisar eleven på arbetsplatsen istället för i skolan? Blir det lättare eller svårare att integrera teori och praktik om undervisningen äger rum på arbetsplatsen istället för i skolan?

Metod och material

Studien bygger på kvalitativa intervjuer med fyra lärare som beskriver sin lärarroll i arbetsintegrerat lärande. Utifrån inspelat och utskrivet intervjumaterial har vi kategoriserat och analyserat materialet.

Resultat

Lärarna beskriver att de största skillnaderna gentemot den traditionella lärarrollen är att läraren arbetar mer med eleven individuellt och mer aktivt med elevens IUP. Till sin hjälp har läraren ytterligare en person, elevens handledare som hjälper till att driva lärprocessen och som medbedömare till elevens prestationer. På grund av detta känner sig läraren mer säker på betygsbedömningen. Vidare skapas teman med liknande mål från de olika delkurserna, istället för att olika delkurser läses var för sig och efter varandra. Detta får till följd att samtliga betyg sätts först i slutet av hela utbildningen. Ytterligare en förändring är att nästan all undervisning bedrivs ute på arbetsplatsen vilket innebär att läraren förflyttar sig mellan eleverna. Lärarna upplevde också att integrationen mellan teori och praktik blev mer tydlig och konkret.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Syfte, frågeställning och avgränsningar.....	4
2.1	Syfte.....	4
2.2	Frågeställning.....	4
2.3	Avgränsningar.....	4
3	Vård- och omsorgsutbildningens framväxt.....	5
3.1	Omvårdnad genom historien.....	5
3.2	Sjuksköterskeutbildning.....	5
3.3	Undersköterskeutbildning.....	6
3.4	Omvårdnadsutbildning i gymnasiet.....	7
3.5	Omvårdnadsutbildning på komvux.....	8
3.6	Avslutning.....	9
4	Teoretisk anknytning.....	10
4.1	Förändrade läromönster.....	10
4.2	Arbetsintegrerat lärande.....	11
4.2.1	Forskning om arbetsintegrerat lärande.....	12
4.3	Teori och praktik.....	13
4.3.1	Integration av teori och praktik.....	15
4.4	Avslutande sammanfattning.....	16
5	Metod.....	18
5.1	Val av metod.....	18
5.2	Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.....	18
5.3	Urval.....	19
5.4	Intervjuförfarande.....	19
5.5	Databearbetning.....	20
5.6	Forskningsetiska principer.....	20
6	Resultatet av intervjuerna.....	21
6.1	Förändrad lärarroll.....	21
6.1.1	Kursupplägg.....	21
6.1.2	Logistik och lokaler.....	22
6.1.3	Kommunikation och relationer.....	22
6.1.4	Betyg och bedömning.....	24
6.1.5	Externa inblandade.....	25
6.2	Kopplingen teori och praktik.....	25
6.3	Sammanfattning av resultat.....	26
6.3.1	Den förändrade lärarrollen.....	26
6.3.2	Koppling mellan teori och praktik.....	27
7	Resultatdiskussion.....	28
7.1	Den förändrade lärarrollen.....	28
7.1.1	Lärarna förflyttar sig mellan eleverna och inte tvärtom.....	28
7.1.2	Alla utbildningens liknande kursmål är hoppklippta till flera teman som löper under hela utbildningstiden. Läraren har inte en kurs i taget.....	28
7.1.3	Läraren träffar eleven en gång/vecka på gruppträff och sedan i trepartsamtal och tvåpartsamtal.....	28
7.1.4	Läraren arbetar aktivt med elevens IUP och använder IUP:n vid varje träff med eleven. 29	

7.1.5	Läraren har en utbildad handledare per elev som hjälper till att driva lärprocessen framåt och även som medbedömare till elevens prestationer.....	29
7.1.6	Läraren känner sig mer säker på betygsbedömning	29
7.1.7	Läraren sätter elevens alla betyg i slutet av utbildningen	30
7.1.8	Organisatoriska förutsättningar	30
7.1.9	Lärarna upplever sig bättre uppdaterade inom sina ämnen eftersom de är ute på arbetsplatserna hela tiden	30
7.2	Kopplingen teori och praktik.....	30
7.2.1	Lärarna upplevde inte att det var svårt att integrera teori med praktik utan snarare att det blev mer tydligt och konkret.....	30
	Referenser.....	33
	Bilaga 1	36
	Bilaga 2	37
	Bilaga 3	38

1 Inledning

Föreliggande uppsats behandlar en metod, arbetsintegrerat lärande (AIL) som kortfattat innebär att väldigt lite traditionell klassrumsundervisning sker och att utbildningen nästan helt är förlagd till elevernas praktikplatser/arbete. Istället för att eleverna kommer till skolbyggnaden, klassrummet och till läraren är det nu läraren som förflyttar sig själv och undervisningen dit eleven befinner sig.

Synen på hur mycket teori respektive praktik som ska ingå i yrkesutbildningar har fluktuerat genom årtiondena. Vissa perioder har kunskap från praktiken premierats och under vissa perioder har fokus mer legat på kunskap från teorin. I dagsläget verkar olika metoder för att sammanföra teori och praktik bli mer och mer vanligt inom utbildningsväsendet och inom arbetsmarknadspolitiken. Det finns skäl att tro att, om regeringens förslag på en reformerad gymnasieskola går igenom, kommer vi från 2011 ha en yrkesutbildning som präglas av mindre teori och mer praktik. Yrkesprogrammen ska leda till anställningsbarhet och erbjudas antingen som skolförlagd utbildning eller lärlingsutbildning (SOU 2008:27). Den metod, AIL, som vi undersöker syftar till att integrera teori och praktik i stor omfattning.

Vi vill undersöka om och i så fall hur det påverkar lärarens arbete att vara ute på elevernas arbetsplatser större delen av arbetstiden? Och fungerar det att koppla ihop teori och praktik ute på arbetsplatsen – blir det svårare, blir det lättare? I uppsatsen undersöker vi om teori-lärrollen förändras när man använder sig av metoden AIL inom omvårdnadsutbildningen inom vuxenutbildningen.

2 Syfte, frågeställning och avgränsningar

2.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka om och i så fall hur lärare beskriver att deras lärarroll förändras om de arbetar med metoden arbetsintegrerat lärande samt hur integrationen mellan teori och praktik påverkas jämfört med traditionell undervisning. Med traditionell undervisning menar vi undervisning i en skolbyggnad där eleverna är samlade i en klass, i ett klassrum och med en teorilärare som håller i lektionerna.

2.2 Frågeställning

- Hur förändras lärarrollen när läraren undervisar eleven på arbetsplatsen istället för i skolan?
- Blir det lättare eller svårare att integrera teori och praktik om undervisningen äger rum på arbetsplatsen istället för i skolan?

2.3 Avgränsningar

Vi har valt att använda oss av ett pilotprojekt (se 4.2) inom den kommunala vuxenutbildningsförvaltningen i en större kommun i Sverige. Projektet genomfördes läsåret 07/08 vid Omvårdnadsprogrammet och Funktionshinderprogrammet. Arbetsättet permanentades inför läsåret 08/09. Innevarande läsåret (09/10) är drygt 80 elever under utbildning och åtta lärare är engagerade i undervisning enligt AIL-metoden.

3 Vård- och omsorgsutbildningens framväxt

I detta kapitel ger vi en historisk tillbakablick på omvårdnad och vård- och omsorgsutbildningen. Vi vill skapa en förståelse för omvårdnadsutbildningen, hur den har sett ut tidigare och hur utveckling har gått mot dagens omvårdnadsprogram.

3.1 *Omvårdnad genom historien*

Enligt Holmdal (1994) blomstrade redan under medeltiden yrken som förknippades med omvårdnad. Kärleken till vår nästa och barmhärtighetstanken var grunden i kristendomens normer och dessa följde med i införandet i Europa. De som först hade som yrke att praktiskt utöva "barmhärtigheten" var diakoner. De spred Guds evangelium genom att vårda fattiga och sjuka. Klosterväsendet växte och nunnor och munkar togs sig alltmer an vården av socialt utslagna och sjuka. Nunnan har i många sekler setts som ett ideal när det gäller den goda vårdaren. Nunnor vårdade skadade i fält under medeltiden och militärsjukvården och klostersjukvården har haft starkt inflytanden på vårdutvecklingen. Det var kvinnor som bedrev vården och de slet hårt för ett arbete som var ett kall och lön var helt otänkbart. "Lönen" var Guds salighet i himlen.

Under 1500-talet övertog myndigheter kyrkans vårdande roll och reformationen innebar att man gick från en katolsk syn till en protestantisk. Kyrkor och kloster plundrades eller stängdes och klostrens egendom samt hospitalen lades under statens kontroll. Att hjälpa andra fick en lägre prioritet och sjukvården blev eftersatt. Den vård som utövades praktiserades på hospital eller i hemmet och utfördes av kvinnor i huvudsak. Barmhärtighetssystrar kom och fick en yrkesmässig utbildning och skulle lyda doktorn. Kvinnorna fick inte medverka på läroanstalter. Deras praktiska arbete och kunskaper värderades inte utan de sågs som väktare av sjuka och som trollpackor. Omvårdnaden i hemmet låg på husmors ansvar och värderades som hushållsarbete (Holmdal 1994).

På 1700-talet, under upplysningstiden, ökar vetenskapens inflytande. Nu börjar man förstå att människan själv kan påverka sitt liv och att lidandet inte alls är förutbestämt av Gud. Staten tar mer och mer över ansvaret för vården. Varje socken skulle ha en fattigstuga för galna och mindre sjuka. De skulle inte ligga på hospitalen. Alkoholiserade kvinnor fick jobb som vaktmadamner. Landstingen tog under 1800-talet över ansvaret för lasaretten medan kommunerna tog över ansvaret för fattigvården. Det första lasarettet i Sverige var Serifimerlasarettet i Stockholm som grundades 1752 och hade 8 vårdplatser i början. De tog emot patienter från hela landet och många utav patienterna hade veneriska sjukdomar. Mot slutet av 1700-talet hade platserna utökats och 30-45 patienter kunde skötas av en sjukvakterska och två pigor (Holmdal 1994).

Omvårdnaden var ofta undermålig på de offentliga inrättningarna. Vaktmadamner, sjukhuspigor, sjukvakterskor var några av namnen vårdarna hade. De var från de lägsta samhällsklasserna och de var utbildade. Men under 1800-talet gick hälsoarbetet sakta framåt, framför allt genom bättre personlig hygien, bättre mat och bättre bostäder.

3.2 *Sjuksköterskeutbildning*

En person som betytt mycket för vårdens utveckling är engelskan Florence Nightingale. Hon arbetade som fältvårdare under Krimkriget. Innan dess hade hon gått en tre månaders kurs på den moderna sjuksköterskeskolan i Kaiserwerth 1833. Nightingale tog fram statistik över

sjukvården och skrev hyllmeter med böcker om sitt arbete. Hon var den som först dokumenterade vad vårdpersonalen gör. Hon beskrev hur bemötande, miljö och kost kunde påverka tillfrisknandet. Hon gjorde omvårdnad till ett yrke. 1860 startade Nightingale en sjuksköterskeskola vid St Thomas Hospital i England som kom att bli mycket betydelsefull för sjukvården i stora delar av Europa (Holmdal 1994).

I Sverige startade sjuksköterskeutbildning i slutet av 1800-talet (förutom Ersta diakonianstalt 1851). Utbildningstiden var 2-3 år under början av 1900-talet och utbildningen främst inriktad på yrkespraktik men det fanns också vissa inslag av teori. Sophiahemmet genomförde 1905 en teoretisk kurs på 30 dagar i en följd utan praktiskt arbete samtidigt. Eleverna skulle socialiseras in i en tydlig yrkesidentitet (Erlöv & Pettersson 1998).

I slutet av 1800-talet var det arbetskraftsbrist och lasaretten startade sjuksköterskeskolor där kvinnor från arbetarklassen snabbutbildades praktiskt under endast ett par veckor. 1916 kritiserades utbildningskvaliteten genom ett statligt betänkande. Det fanns inte gemensamma regler för kompetensen hos en sjuksköterska. Sjuksköterskeutbildningen hamnade under Medicinalstyrelsen. För att bli godkänd krävdes en 2-årig utbildning med både praktik och teori (Erlöv & Pettersson 1998).

Sjuksköterskan utbildades i att serva och assistera läkarna under åren 1948 och framåt och fick därför utbildning i framförallt i praktiska och medicintekniska sysslor. Undersköterskor och sjukvårdsbiträden fick sköta den patientnära vården som ansågs okvalificerad. Industrins effektivitetstänkande influerade sjukvården på 1960-talet och vården blev mer opersonlig. I mitten på 1960-talet kom en reformändring och synen på patienten kom att förändras. 1977 kom Vård-77-reformen och sjuksköterskeutbildningen blev högskoleförankrad. All högskoleutbildning skulle vila på en vetenskaplig grund och utbildningen skulle forskningsanknytas. Det som kom att stå i fokus var ämnet omvårdnad och de vetenskapliga teoretiska begreppen. Från 1990-talet och framåt har den vetenskapliga kunskapen värderats högt och det ställs högre krav på välutbildad arbetskraft i samhället. I 1993 års utbildningsreform blev sjuksköterskeprogrammet EU-anpassat till en generalistutbildning på 120p (Erlöv & Pettersson 1998).

3.3 Undersköterskeutbildning

Historiskt sätt har undersköterskornas haft en svag ställning. Utbildningen av undersköterskor (från sjukvårdsbiträden) var ett sätt att komma till rätta med bristen av arbetskraft under efterkrigstiden. Under 1940-talet och sedan även under 1960-talet var det stor brist på sjuksköterskor och detta försökte man lösa genom att utbilda fler undersköterskor (Erlöv & Pettersson 1998).

Undersköterskans historia har enligt Thunborg (1999) aldrig direkt beskrivits i officiella termer. Det som är utmärkande rent historisk är att undersköterskan alltid har fått rätta sig efter andra grupperns krav och ledning över dem. De ses inte som en professionell yrkesgrupp trots att de har en formell utbildning

I Sverige har yrkesutbildningen funnits i allmänna skolväsendet sedan 1918. Den fördelades på tre områden; handel, industri- och hantverk samt husligt arbete. Husligt arbete var avsett för unga kvinnor för att kunna sköta ett hem (det egna eller någon annans). Vård tillfördes som ämne till yrkesutbildningen på 1950-talet (Thunborg 1999).

På 1940-talet rådde det stor brist på sjuksköterskor. Svenska landstingsförbundet sände ut ett förslag till landstingen att man skulle ge duktiga sjukvårdsbiträden en åtta veckors lång utbildning till undersköterskor. Detta startade i slutet av 1940-talet. Och ingen visste egentligen hur denna nya yrkesgrupp skulle användas då det innan enbart funnits läkare, sjuksköterskor, elever och sjukvårdsbiträden (Evertsson 1995). Det hamnade då på arbetsledande sjuksköterska att bestämma hur undersköterskan skulle användas.

Utbildade undersköterskor har funnits inom landstinget sedan 1946 och först 1965 fastställdes en kursplan för utbildning av undersköterskor till ålderdomshem i kommunal regi (UY 2 65:1). För att få starta den 32 veckor långa kursen var inträdeskravet vårdbiträdesutbildning och ett års väl vitsordad tjänst som vårdbiträde inom ålderdomshem.

3.4 Omvårdnadsutbildning i gymnasiet

1971 startade den integrerade gymnasieskolan. Den ersatte det tidigare gymnasium där uppdelningen var på gymnasieskola, fackskola och yrkesskola. Nu startade vårdlinjen (som yrkeslinje) där landstinget var huvudman. Vårdlinjen blev 2-årig. Det första året var förberedande för vårdbiträde och årskurs 2 var förberedande för undersköterskefunktioner. Här ingick ca 20 veckors praktik under dessa två år. Under praktiken stod metod och arbetsuppgifter i centrum. I läroplanen för vårdlinjen lyfte man fram betydelsen av att eleven skall utföra och träna metoder och arbetsuppgifter som de lärt sig i skolan. Läraren skulle ha god verklighetsanknytning att ta med in i klassrummet och ge till sina elever:

”Det är viktigt att eleven vid utförande av arbetsuppgifter under vårdpraktik/barnvårdspraktik får tillämpa de principer och de metoder som undervisningen i skollokalerna har omfattat [...] respektive lärare ha en mycket god kontakt med de värdinstitutioner och arbetsenheter där vårdpraktiken/barnvårdspraktiken skall genomföras för att i undervisningen kunna beakta de metoder för arbetsuppgifternas utförande som tillämpas. För att i möjligaste mån skapa förutsättningar för integration mellan teori och praktik har möjlighet till gruppindelning medgivit. [...] Under vårdpraktiken skall eleven förvärva insikter om vårdsituationen från individens synpunkt och utveckla förståelse för individens behov med utgångspunkt från den totala livssituationen.” (LGY 70 Supplement 16)

Efter 6 månaders yrkeserfarenhet kunde eleven anställas som undersköterska. Vårdlinjen gav också behörighet till högskolan.

En 40-veckors undersköterskeutbildning startade 1976 och då med 20 veckors teori och 20 veckors praktik (LGY 70 Supplement 4). Utbildningen bedrevs i arbetsmarknadsstyrelsens regi som omskolningutbildning och bristyrkesutbildning. Den fanns kvar t.o.m. 1991.

Läsåret 1988/1989 startade en försöksverksamhet med treåriga yrkesinriktade gymnasielinjer (Skolöverstyrelsen 1988:32). Omvårdnadslinjen var organiserad så att under de två första åren lästes gemensamma ämnen och under det tredje året kunde eleverna välja en utav fem grenar. Omvårdnadslinjen gav behörighet till högskolan. Läsåret 1991/1992 blir omvårdnadslinjen mer sammanhållen och istället för att välja en av fem grenar ersätts det till valbara moduler (LGY 70 1991:4/5). Här skulle det sammanlagt 580 lektionstimmar praktik finnas. Det delades upp i tre vårdpraktiska perioder där de första 150 lektionstimmar skulle motsvara vårdbiträdets kompetensområde. De andra 150 lektionstimmar skulle motsvara att kunna utföra undersköterskans allmänna uppgifter främst med inriktning mot omvårdnadsarbete inom medicin och/eller kirurg och de sista 280 lektionstimmar skulle motsvara undersköterskas allmänna kompetensområde (Läroplan 1989:179-197). Den här

försöksverksamheten kom senare att ligga till grund för utformningen av omvårdnadsprogrammet.

1991 fick, efter ett riksdagsbeslut, gymnasieskolan en helt ny uppbyggnad. Omvårdnadslinjen omstrukturerades och blev till omvårdnadsprogrammet. Inom omvårdnadsprogrammet skall minst 15 veckors praktik finnas, även kallad APU (GY 2000:15). I läroplanen (Gy 2000:15) poängteras att teorin och praktiken är beroende av varandra:

”Den kunskapssyn som ligger till grund för programmet utgår från att teori och praktik är sammanflätad till en oskiljaktig enhet. Vägledande är också att kunskap bildas i ett sammanhang och att olika kunskapsformer är ömsesidigt beroende av varandra. Att erövra kunskap i omvårdnad och social omsorg kräver med andra ord tillgång till både praktiskt erfarenhet och utrymme för reflektion.” (Gy 2000:15)

År 2000 i maj kom regeringen ut med ett kommittédirektiv (Kommittédirektiv 2000:35) om en förändrad gymnasieskola. Gymnasiekommittén (2000) har fått i uppdrag att utreda och föreslå en ny studievägsstruktur för framtidens gymnasieskola. Den framtida gymnasieskolan skall förbereda eleverna för ett yrkesområde och inte ett specifikt yrke. Det finns ett förslag från Gymnasiekommittén (2000) att omvårdnadsprogrammet och barn och fritidsprogrammet skall slås ihop till ”Individ och samhällssektorn”. Förslaget innebär att sektorn skall ha valbara nationella inriktningsblock. Inriktningsblocket som kan tänkas ersätta omvårdnadsprogrammet skulle då kunna vara ”Hälsa och omvårdnad”. Den inriktningen skulle då förbereda till arbete direkt efter gymnasieskolan inom vård och omsorg. Minst 15 veckor av undervisningstidens tre år skall vara praktik enligt nuvarande bestämmelser. I SOU 2002:120d3 utökas läroplanen till att även omfatta integration mellan arbete och lärande samt arbetsmarknadspolitiska aspekter:

”En större osäkerhet om framtida kvalifikationskrav och sysselsättningsbehov leder som framgår av Gymnasiekommitténs förslag till en starkare betoning av bredd i utbildningen men också till krav på ett närmande mellan utbildning och arbetsliv. I allt fler sammanhang argumenteras för ökade kontakter med arbetslivet. Kontakterna med arbetslivet har ofta ett vidare syfte än att enbart förmedla yrkeskunskaper, även om detta är nog så viktigt. En ökad integration mellan arbete och lärande kan utöver den kognitiva aspekten att förvärva kunskaper och färdigheter inom yrkesområdet, även bidra till en fortsatt socialiseringsprocess och skapa motivation för och realism i den aktuella utbildningen hos eleverna”.

3.5 Omvårdnadsutbildning på komvux

Omvårdnadsprogrammet sker i dag även som vuxenutbildning och då på komvux. Programmet läses i form av enstaka kurser. Tanken är att utbildningen ska utgå från den enskilde och arbetsmarknadens behov. Genom att utforma individuella studieplaner kan den enskildes förkunskaper och utbildningsbehov förhoppningsvis tas tillvara och tillgodoses. Svenska Kommunförbundet och Svenska Kommunalarbetsförbundet har utarbetat en modell (Omvårdnadsprogram för vuxna) för att utbilda personal inom vård och omsorg då många utav de vuxenstuderande inte når fullständig gymnasiekompetens utan kommer upp i en kompetens som motsvara 10 veckors vårdbiträdesutbildning (Törnquist 2001). Här försöker man ta tillvara den enskilda elevens tidigare kunskap och teori och arbete varvas under utbildningen. Den arbetsplatsbelagda utbildningen sker genom handledning. I omvårdnadsprogrammet för vuxna kan den studerande validera sin yrkeskompetens. Valideringen innebär att elevens yrkeskompetens genomgår en strukturerad bedömning där en värdering och erkännande av kunskap och kompetens har uppnåtts både i och utanför det formella utbildningsväsendet. Valideringen ska bekräfta den studerandes medhavda

yrkeskompetens. Enligt Kommunalarbetaren (2000:1) är den genomsnittliga studietiden 36-40 veckor.

3.6 Avslutning

Den historiska tillbakablicken visar att inom vård- och omsorgsutbildningen har både teori och praktik funnits med. Skillnaden över åren har snarare varit hur omfattande varje del har varit. För vissa utbildningar/kurser har det varit ett krav att ha erfarenhet från yrket tidigare. Andra har varit nästan bara teoretiska och ytterligare kurser har innehållit varierande grad av praktik under utbildningen.

Nu, idag, på omvårdnadsprogrammet blandas teoretiska kunskaper och praktiska. Omvårdnad omfattar förutom omvårdnadsteorier även relationer och en kontextbunden kunskap som man kan tillägna sig genom träning rent praktiskt (Benner 1984). Eleverna skall t.ex. få kunskap i hur man möter och kommunicerar med människor i olika vård- och omsorgssituationer. Centralt blir då att kunna tolka och värdera en annans människas behov, upplevelser och uppfattningar för att kunna hjälpa och stödja både patient och anhörig (Bentling 1995). Genom att möta patienten i verkligheten, i praktiken har eleven möjlighet att börja utveckla sina färdigheter och sin kliniska blick (Carmnes 2000). Utbildningen skall leda till eleven utvecklas i förmågan att iaktta, uppfatta och värdera förhållanden och påståenden, men även att uppmärksamma olika behov och förutsättningar bland människor från andra kulturer samt att kunna arbeta både självständigt och tillsammans med andra i arbetslag. Detta skall då ske genom att teori och praktik kombineras (www.skolverket.se). Utvecklingen inom omvårdnadsutbildningen går mot att det som sker ute på arbetsplatserna får en allt större betydelse för vad som sker i inne i skolan. Den kontextbundna kunskapen - teoretisk kunskap tillsammans med omvårdnadspraktiken - blir allt mer väsentligt och viktig för yrkesutövandet.

4 Teoretisk anknytning

Vi inleder kapitlet med hur lärandets organisering förändrats i takt med samhällets utveckling. Därefter beskriver vi vad arbetsintegrerat lärande är, hur det är tänkt att fungera samt hur det ser ut i det specifika fall vi undersöker. Vi tar även upp vad aktuell forskning säger om AIL. I avsnitt 4.2 diskuterar vi begreppen teori och praktik samt integrationen däremellan. Avslutningsvis sammanfattar vi kapitel 3 och 4.

4.1 Förändrade läromönster

Lyttkens menar i *Kompetens och individualisering* (1994:18) att lärandet differentieras från övriga samhället när en social situation (med varaktighet) skapas och när de som deltar i situationen är där med syftet att lära. Skolan är det tydligaste exemplet på differentierat lärande och det är läraren som bär med sig syftet med utbildningen, även om det är ytterst staten som definierat vad det ska innehålla. Förutom att lärandet kan vara differentierat och odifferentierat menar han att det kan ske reglerat eller spontant. Reglerat lärande sker när individen måste tillgodose av andra personer definierade krav. När de steg individen tar och vilka metoder som ska användas är bestämt av andra. Motsatsen, spontant lärande, sker när individen väsentligen själv styr processen.

Utifrån begreppsparen lyfter Lyttkens (1994) sedan fram fyra läromönster och visar på hur lärandet förändras med samhällets utveckling. I det förindustriella samhället var mästare-lärling relationen det tydligaste mönstret där nya hantverkare skolades in. Det var odifferentierat och reglerat, mästaren och skräet avgjorde vilka metoder som var de rätta och var den nytillträdde lärlingen skulle börja utbildningen. I det framväxande industrisamhället fanns mästare-lärlingsmönstret kvar men katederns mönster slog igenom mer och mer.

Katederns mönster är differentierat och reglerat. I sin renodlade version, menar Lyttkens (1994), ges inte eleven något utrymme för eget kunskapssökande. Han och hon definieras som kunskapsmottagare. Läraren är avsändare. Och uppgiften för eleven är att klara proven. Lärandet är tentamensorienterat eftersom provresultaten är skolans kvalitetskontroll. Undervisningen är inte till för eleven utan för samhället. Eftersom eleven inte ses som en individualiserad, aktiv kunskapssökare får denne inte heller något utrymme att visa sina icke skolmässiga sidor.

Det tredje mönstret benämner Lyttkens (1994) för café. Det är odifferentierat och oreglerat. Deltagarna samlas inte för att lära utan för att de vill umgås och de styrs inte av någon om vad samtalen ska handla om. Caféet präglas av fria flöden av associationer, av samtalsämnen, perspektivskiften och aspektkrokar. Lyttkens menar att mycket talar för att kompetensförnyelse har några av sina bästa förutsättningar inom cafémönstret.

Det fjärde mönstret Lyttkens (1994) beskriver är dialogen. Det är en medveten (differentierad) lärosituation där deltagarna söker kunskap i interaktion med varandra (oreglerad). Syftet med dialogen är fortfarande lärande men metoden är mer fokuserad på problemlösning. Eleverna har stort inflytande på upplägg och arbetsmetoder vilket ger utrymme för individuellt kunskapssökande. Dialogen som metod är vanlig i näringslivet där man genom samverkan med andra och att utnyttja handledare skapar förutsättningar för att klara olika uppgifter. Lärandet knyts till yrket och generar även nytta till arbetsplatsen.

Dagens samhälle präglas av mångfald i lärande och läromönster. Katedern står fortfarande i centrum av ett omfattande utbildningsväsende men dialogen tar sedan några årtionden allt större plats. Lärandet i och genom arbetet är fortfarande viktigt och medvetenheten om det växer i näringslivet. Den ökande individualiseringen inom utbildningsväsendet kommer förändra alla de institutioner som väsentligen bygger på katederns mönster. Förmår de inte anpassa sig till en föränderlig omvärld kommer de att fungera allt sämre. För att detta inte ska ske menar Lyttkens (1994) att den skattefinansierade utbildningen bland annat behöver:

- Definiera eleven som kunskapssökare, och därmed ge det personliga intresset större utrymme.
- Utveckla pedagogik som gynnar caféets och dialogens mönster.
- Definiera läraren som en person som leder undervisningen i syfte att eleven och studenten själv skall äga syftet med sin kompetensutveckling.
- Öppna skolan mot sin omvärld

4.2 Arbetsintegrerat lärande

Tanken med AIL är att eleven ska ges möjlighet under sin utbildning möta arbetslivet och dess föränderliga kunskapskrav samt befästa sina kunskaper på djupet. Högskolan Väst i Trollhättan som bland annat har ett nationellt uppdrag att utveckla pedagogiska metoder och modeller för arbetsintegrerat lärande motiverar behovet av AIL enligt följande:

”För de flesta yrken finns det speciella utbildningar, men det räcker inte att gå en utbildning för att bli säker i en yrkesroll. Man måste också lära sig genom att arbeta. Idag omvandlas arbetslivet i snabb takt på grund av digitalisering, globalisering och teknisk och organisatorisk utveckling. Det gör lärandet i arbetslivet ännu viktigare. De flesta måste nu lära nytt på sina jobb mycket oftare än för några decennier sedan. Många gånger är lärandet helt informellt, men det pågår också en väldig massa organiserad kompetensutveckling. När arbetslivet förändras måste även de förberedande yrkesutbildningarna förändras och en nära koppling mellan högskola och arbetsliv blir allt viktigare.” (www.hv.se)

Vår undersökning omfattar en AIL-metod som tagits fram och definierats inom vuxenutbildningsförvaltningen i en större kommun i Sverige. Metoden arbetades fram under 2006/2007 som ett led i Myndigheten för skolutvecklings satsning på yrkesutbildning. Ursprunget till metoden kommer från försöksverksamhet i sex olika svenska kommuner och hade följande ramar och riktlinjer (SOU 2007:88):

”Utbildningsmodellen utgår från att utbildningen genomförs med verksamheten som bas både vad avser innehåll och genomförande, det vill säga de studerande befinner sig på arbetsplatsen även under studierna och lärare kommer till verksamheten. Utbildningen genomförs som en kombination av individuellt lärande och organisatoriskt lärande då arbetskamraterna blir en del av lärmiljön, samt formellt och informellt lärande eftersom det sker såväl i vardagsarbetet som under ledning av en lärare. [...] Modellen bygger på förutsättningen att utbildningen bedrivs som ett samspel mellan praktik och teori. Utgångspunkten är att den djupa och breda kunskapen och kompetensen om kunskapsområden inom omsorg och vård av äldre finns i verksamheten, medan utbildningsanordnarens kompetens främst består av djup och bred kunskap om och erfarenhet av läroprocesser, pedagogik och metodik.”

I kommunen genomfördes läsåret 07/08 ett pilotprojekt där 10 elever genomgick utbildning enligt AIL-metoden. Arbetssättet permanentades inför läsåret 08/09. Innevarande läsåret (09/10) är drygt 80 elever under utbildning.

Huvuddragen i utbildningen är enligt måldokumentet (opublicerat arbetsmaterial):

- Eleverna tillbringar större delen av utbildningen på sin praktikplats.
- Varje elev har en utbildad¹ handledare på sin praktikplats och följer dennes arbetstider.
- Istället för att olika delkurser läses var för sig och efter varandra, skapas teman med liknande mål från de olika delkurserna.
- Varje elev har en individuellt framtagen studieplan efter tidigare kunskap samt efter de förutsättningar praktikplatsen erbjuder.
- Validering sker löpande, d.v.s om en elev bedöms som godkänd inom ett tema fortsätter man med nästa.
- Undervisning i grupp (traditionell klassrumsundervisning) sker sällan. Vid gemensamma träffar används istället seminarieformen där gemensamma erfarenheter diskuteras.
- Läraren kommunicerar med eleven via databaserade lärplattformar samt två- och trepartssamtal mellan handledare, elev och lärare.
- Bedömning sker utifrån ett flertal kriterier: trepartssamtal, måluppfyllelse av den individuella undervisningsplanen, skriftliga inlämningar, case, loggbok, aktivitet vid seminarier, fältstudier på kringverksamheter, observationer från handledare och muntliga redovisningar.

Utifrån ett lärarperspektiv ersätter en professionell handledare på arbetsplatsen en del av de arbetsuppgifter som en lärare normalt gör. Detta har flera syften, dels att frigöra läraren från uppgifter som handledaren kan utföra bättre och dels göra det som läraren inte kan hinna med när de studerande är spridda på många arbetsplatser. Läraren, med sin akademiska utbildning, kan då fokusera på pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete (publicerat arbetsmaterial).

4.2.1 Forskning om arbetsintegrerat lärande

Det finns en mängd författare som skriver om teorier kring lärande och lärprocesser. Likaså finns det gott om forskning kring handledning (se t ex. Lauvås & Handal 2001) i olika former. Och om arbetsintegrerat lärande finns t ex antologin *Arbetsintegrerat lärande* (Theliander 2004) som handlar om hur kunskap från forskning och beprövad erfarenhet integreras med yrkesverksamhet. I boken diskuteras och analyseras arbetsrelaterat lärande organiserat av eller i samverkan med högskolor. Gemensamt för dessa böcker är att de i mångt och mycket beskriver den teoretiska ramen kring lärande. Eller vilka mekanismer som ligger bakom och vad olika metoder har för för- och nackdelar.

Om vi tittar på rapporter och uppsatser som handlar specifikt om AIL finns det inte mycket skrivet om lärarens roll eller hur den förändras. Det rör sig mer på ett övergripande plan om för- och nackdelar mer AIL eller ur ett elevperspektiv. Men några skrifter tar upp flera värdefulla iakttagelser.

¹ I pilotprojektet ingick även framtagande av en handledarutbildning riktad till blivande handledare.

Till exempel skriver Björn Mårdén i rapporten *Arbetsintegrerat lärande – bilder och motbilder* (2007) om AIL ur en kritisk synvinkel. Hans huvudpoäng är att det finns en fara med att lärandeframgång mäts med ökad anställningsbarhet. Att den självständiga, lärande människan underordnas ett system som gör att den mer eller mindre lyder marknadens krav istället för den egna viljan och lusten att lära. Eller att läraren kan hamna i kläm med att utföra vad arbetsgivaren vill och vad eleven faktiskt har för mål med sina studier.

Samtidigt är det viktigt att lyfta fram att Mårdén (2007) inte är kritisk till AIL eller att teori och praktik möts. Tvärtom, menar han, att det finns stora fördelar med integrationen genom att den studerande befinner sig i rörelse mellan en eller flera arbetsplatser och utbildningsinstitutioner. På så sätt kan avståndet mellan teoretiskt och praktiskt lärande minska eller kanske till och med överbryggas. Han menar också att lärandet fungerar just för att det inte är det primära målet på arbetsplatsen, lärandet äger snarare rum som en sidoeffekt av att eleven deltar i kollektiva arbetsuppgifter. Arbetsplatserna ger möjlighet för lärandet att utvecklas som ett samarbete mellan olika parter i en ständigt pågående process. Att lärandet är kumulativt och syftar till en successivt fördjupad förståelse av lärostoffet. Eleverna reproducerar inte längre kunskap som en passiv mottagare utan blir en alltmer aktiv skapare av densamma.

I *Arbetsintegrerat lärande i praktiken – Integration av teori och praktik i en verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning* (Gustafsson & Rystedt 2006) utvärderar författarna en treårig sjuksköterskeutbildning med syftet att skapa en fördjupad förståelse för relationen mellan utbildningens mål, undervisningsprocessen och dess utfall. Även om undersökningen har fokus på eleverna lyfter de fram en del iakttagelser som är intressanta för vår undersökning:

- Lärarna ville få mer tid till samarbete med handledarna på arbetsplatserna för att arbeta fram hur den konkreta handledningen skulle genomföras.
- De inblandade lärarna upplevde en viss vilshenhet eftersom deras arbete upplevdes som relativt isolerat från övriga verksamheter på skolan. Detta ledde till att lärarna och handledarna i stor utsträckning började använda varandra som resurser över professionsgränserna.
- Lärarna upplevde, åtminstone i början av utbildningen, att det var svårt att implementera och förmedla utbildningens kunskapssyn. Eleverna var inte vana i det nya sättet och sökte istället efter en mer traditionell elev- och lärarrelation.
- Att det är möjligt att komma långt med att skapa gynnsamma förutsättningar för integration av teori och praktik på en relativt kort tid. Fokus bör då ligga på hur innehållet i den konkreta undervisningen läggs fram. Lärarens roll blir alltså inte enbart att leda eleverna i en problemlösningsprocess utan även förmedla relevanta teoretiska resonemang som eleverna kan basera sina praktiska ställningstaganden på. Detta kräver i sin tur organisatoriska förutsättningar så att en tillräcklig bredd av kompetenser kan involveras och fås samverka.

4.3 Teori och praktik

I Nationalencyklopedin beskrivs begreppen teori och praktik enligt följande:

”Teori, en grupp antaganden eller påståenden som förklarar företeelser av något slag och systematiserar vår kunskap om dem. Teori används ofta synonymt med lära för att beteckna ett vetenskapligt väl etablerat kunskapssystem men termen kan i andra sammanhang användas för att

*understryka den hypotetiska karaktären hos en grupp påstående. ("Detta är blott ännu en teori")
Teorier sägs vara empiriska om de åtminstone delvis är baserade på våra sinnliga erfarenheter."*

"Praktik, praktisk övning i ett yrke (e.d., som man håller på att lära sig); yrkeserfarenhet; praktisk tillämpning (motsats till [teori](#)); yrkesutövning av läkare eller advokat (e.d.)."

Teori kopplas samman vetenskaplig kunskap å ena sidan och att praktik, å andra sidan, har med arbete och synlig handling att göra. Det finns även, precis som texten antyder, ett motsatsförhållande mellan teori och praktik. Antingen är man praktiker eller teoretiker, lågutbildad eller högutbildad, arbetare eller tjänsteman. Enligt Molander (1993) går ursprunget till denna kunskapssyn att spåra i en långvarig kunskapstradition som har sina rötter i antikens Grekland, närmare bestämt från den försokratiska naturfilosofen Thales (625fkr-545fkr) som var en av de första i denna filosofiska tradition. Det var Thales som "uppfann" den rent teoretiska frågan och med detta idén om det teoretiska vetandet. Alltså att kunskapen är att förstå och förklara hur saker och ting förhåller sig och inte att lösa praktiska problem. Redan här skildes teori från praktik och denna åtskillnad har hållits vid liv genom nästan hela den västerländska filosofins historia.

Enligt Molander (1993) har denna åtskillnad förstärkts genom att det under hela 1900-talet fanns en stark tro på vetenskapen som en viktig beståndsdel för upplysning av människor och därmed en fortsatt modernisering av samhället. Ett exempel på detta är den från 1977 förändrade högskolan där all högskoleutbildning skulle vila på en vetenskaplig grund och utbildningen skulle forskningsanknytas. I högskolelagen kan läsas "Forskning inom högskolan skall syfta till att vinna ytterligare kunskaper och till att finna vetenskaplig grund för utbildningen och annan verksamhet." Med detta minskade till exempel betydelsen av kunskapsöverföring inom yrkesutbildningar genom föredömen (mästare och lärling).

Robert Höghi (red.Hansson 2009) menar att uppdelningen i teori och praktik inom didaktik inte på något sätt är självklar:

"Man kan hävda att åtskiljandet av teori och praktik är ologiskt. Men varför uppstår det ett dualistiskt resonemang om teori och praktik så fort vi talar om yrkesutbildningar? Det finns goda grunder att hävda att dualismen är en myt. Kunskap kan inte, och har aldrig kunnat, separeras i teori och praktik. Det är en felaktig konstruktion som alltför länge haft fäste i vår kultur, och som likt andra dåliga konstruktioner, skulle kunna ersättas av någon annan. I dagens samhälle, präglad av ett omfattande informationsflöde, snabbt teknisk utveckling och livslångt lärande, behöver människorna en omtolkning av kunskapsbegreppet. Det är hög tid att ifrågasätta dualismen som tankefigur och dess konsekvenser för dagens kunskapssamhälle."

Denna syn har redan tidigare funnits hos andra forskare och pedagoger, till exempel John Dewey och Donald Schön. Dewey (1859-1952) formulerade den berömda satsen "learning by doing" som menar att kunskap bygger på handling (Dewey 1985). Och när Schön (1930-1997) beskriver reflektionens betydelse i den yrkesmässiga vardagen är han influerad av Dewey. Schön (1983) talar om handlingskunskap (knowing-in-action). Alltså att praktikern skaffar sig med tiden en "bank" med olika situationer och inre bilder. Praktikern känner igen situationerna i den praktiska vardagen och handlar utan att behöva reflektera. Men ibland uppstår en ny situation som kräver en omformning av praktikerns tänkande och handlande eftersom det är en okänd situation. Den nya situationen kräver en reflektion. Det kallar Schön (1983) för reflection-in-action. Det innebär att praktikern har förmåga "ställa om" på grund av sina tidigare erfarenheter kan (den erfarne) praktikern improvisera i den nya situationen och få

ett nytt förhållningssätt som fungerar i den nya situationen. Schön poängtar starkt vikten av att öva upp sina färdigheter i olika yrkesmässiga situationer (Schön 1983).

Ingela Josefsson (1991) har ett liknande resonemang när hon menar att förtrogenhetskunskap (praktisk) är mer eller mindre omedveten, den tysta kunskapen är svår att beskriva i generella teorier och modeller då den är så unik. Josefsson (1991) trycker också på betydelsen av reflektion – praktikern bör ges möjlighet att reflektera tillsammans med andra över de yrkesmässiga situationerna. Det handlar om en kunskapsform som har sin härkomst i människors förhållningssätt till sig själva och till omvärlden och inte bara om det vi kallar traditionell teori.

Och Lauvås & Handal (1993) använder sig av begreppet yrkesteorier. De menar att individens erfarenhets- och teoretiska kunskap utgör grunden för individens handlingskompetens – alltså individens förhållningssätt i den speciella situationen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att synen på teori och praktik har förändrats under åren. Det finns förespråkare för den dualistiska synen och förespråkare för att teori och praktik inte kan åtskiljas.

4.3.1 Integration av teori och praktik

Att varva praktik och teori är inget nytt i skolans värld. Som exempel kan nämnas Lärande i arbetslivet (LIA), Lärande på arbetsplatsen (LPA), Arbetsförlagd utbildning (APU), Arbetsintegrerat lärande (AIL), praktikplatser och lärlingsutbildningar. Listan kan göras längre men gemensamt för alla metoder är att de står för en utbildning där teori varvas med praktik i varierande grad. Det kan vara alltifrån praktik på en arbetsplats i någon vecka eller termin till att nästan fullständigt integrera undervisning med praktik.

Enligt Gustafsson och Rystedt (2006) är de övergripande anledningarna till att integrera teori och praktik att skaffa sig en yrkesidentitet, att kunna förbereda sig för att arbeta i en föränderlig verksamhet, att den enskilda eleven ska kunna förstå teorin i praktiken och handla därefter. Genom integrationen kan lärandemiljöer skapas där verkliga problem bearbetas och fördjupas, både praktiskt och teoretiskt, tillsammans med lärare, handledare, arbetskamrater och i seminarium med andra studenter.

Illeris (2007) skriver i boken *Lärande* att under de senaste tio till femton åren har intresset för att använda sig av arbetsplatser inom utbildning ständigt ökat och han lyfter fram fyra viktiga orsaker:

- För det första har kopplingen mellan utbildning till *ett* yrke i ungdomen och sedan ett långt yrkesverksam liv till stora delar försvunnit. Istället måste individen ständigt vara beredd att lära om för att vara anställningsbar och då är det bra om denna kompetensutveckling kan äga rum i direkt anslutning till arbetet.
- För det andra har det som man ska lära sig ändrat karaktär. Från att tidigare ha varit inriktat till att lära sig kunskaper och färdigheter betonas numera kompetensbegreppet. En förmåga att anpassa sig till nya och okända problemsituationer premieras och det råder tveksamhet om traditionell utbildning i tillräcklig grad utvecklar denna förmåga.

- För det tredje har många vuxna människor, speciellt lågutbildade, en viss motvilja mot att sätta sig på skolbänken igen. Genom att varva teori och praktik avdramatiseras lärande och förhoppningsvis lyckas man attrahera personer som av olika orsaker hyser motvilja mot den traditionella utbildningen.
- För det fjärde finns det ekonomiska incitament. Det offentliga hoppas genom att utlokalisera en del av lärandet till arbetsplatserna kunna göra besparing inom utbildningsväsendet.

Som huvudsakliga nackdelar med praktik i undervisningen nämner han:

- Svårt att få praktiken att hänga ihop med teorin, dvs att det man lär sig i skolan inte hänger ihop med det de gör på praktiken.
- Svårt att skaffa fram tillräckligt med praktikplatser.
- Risk för att eleverna utnyttjas som billig arbetskraft.
- Bristfällig handledning på praktikplatsen, det blir ”förvaring” istället för utbildning.

Alla punkterna handlar i mer eller mindre grad om begränsade resurser. Den första om resurser direkt inom utbildningsväsendet. Att lärare inte ges tillräcklig tid och stöttning i olika form för att se till att teorin blir relevant för praktiken och vice versa. Och för de tre sistnämnda punkterna handlar det om att det ofta är en ekonomisk belastning för en arbetsplats att ta emot en praktikant. Privata företag och offentlig verksamhet rör ju sig med en begränsad budget som de ska hushålla med för att i olika grad tillhandahålla konkurrensdugliga varor och tjänster. Och i detta sammanhang ter sig en praktikplats snarare som en belastning än en tillgång. Arbetsmarknaden förväntar sig, så att säga, att utbildningsväsendet (det offentliga) ser till att det finns tillgång till tillräckligt med arbetskraft till ett minimum av utbildning.

4.4 Avslutande sammanfattning

- Koppling mellan teori och praktik inom vård- och omsorgsyrken har oftast funnits genom historien. Idag går utvecklingen inom omvårdnadsutbildningen mot att den kontextbundna kunskapen - teoretisk kunskap tillsammans med omvårdnadspraktiken - blir mer väsentlig. Att kunna tolka en annan människas behov, uppfattningar och upplevelser för att kunna hjälpa och stödja patient och anhörig blir centralt. Eleven ska utvecklas i förmågan att iaktta, uppfatta och värdera förhållanden och förutsättningar i vårdsituationen.
- Kateder- eller traditionell undervisning är på väg att ersättas av andra undervisningsmetoder.
- Tanken med metoden AIL är att eleven ska ges möjlighet under sin utbildning att möta arbetslivet och dess föränderliga kunskapskrav samt befästa sina kunskaper på djupet genom kombination av individuellt lärande och organisatoriskt lärande. Utbildningen är till största delen förlagd på arbetsplatsen och ska vara individuellt anpassad till eleven genom bl.a. ett validerande förhållningssätt.

- Forskning kring AIL finner att det är möjligt att skapa gynnsamma förutsättningar för integration av teori och praktik. Dock kan en risk finnas i att läraren hamnar i kläm mellan arbetsgivarens vilja och vad målen med utbildningen faktiskt är. Det krävs också organisatoriska förutsättningar för både läraren, eleven och handledaren.
- I den västerländska kunskapstraditionen finns en långvarig uppdelning mellan teori och praktik. Uppdelningen är inte på något sätt självklar. Flera forskare menar att både teoretisk och praktisk kunskap utgör grunden för individens handlingskompetens i olika situationer. I praktiken finns alltid en hel del teori, även om praktikerna inte alltid tänker på det som teori. Och vice versa.
- Graden av och synen på hur teori och praktik ska kombineras i olika utbildningar har förändrats under åren. Genom att varva teori och praktik vill man bland annat skapa lärandemiljöer där eleven kan förstå teorin i praktiken (och vice versa) och handla därefter.

5 Metod

I detta kapitel presenterar vi metodval, urval, pilotstudie, intervjuförfarande, datainsamling och databearbetning. Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet diskuteras även här. Samt redovisas de forskningsetiska principerna.

5.1 Val av metod

Vi har valt att göra en respondentundersökning med samtalsintervjuer, genom att intervjua lärare som arbetar med AIL. Respondentundersökning innebär kortfattat att man vill veta vad svarspersonen tycker och tänker om det som undersökning gäller för att sedan försöka finna ett mönster i de svar respondenterna ger (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2004).

Samtalsintervjuer ses som en kvalitativ undersökning som primärt innebär att söka efter olika kvaliteter och då i sin tur olika förekomster. Förekomsterna kan sedan kategoriseras och kartläggas (Stukat 2005).

Vi ansåg att intervju skulle passa som metod eftersom det var en mindre grupp vi skulle intervjua och inte en större grupps uppfattningar. Med samtalsintervjun finns möjlighet till en fördjupad förståelse och en uppföljning av svaren från respondenten direkt, för att få ett förtydligande. Vi var ute efter ett något mer djupgående svar än vad t.ex. en enkätundersökning kan ge.

5.2 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Nackdelen med att göra en kvalitativ studie är att resultaten sällan är generaliserbara (Stukat 2005). Vi gör inga anspråk på att generalisera resultatet då antalet intervjuer endast var 4 stycken. Vi vill synliggöra hur dessa lärare upplever att lärarrollen förändras med AIL.

För att öka reliabiliteten fick lärarna samma grundfråga och sedan användes en checklista för att inte tappa bort något/några viktiga frågeområden. Vi gjorde också en pilotstudie i ett av syftena att öka reliabiliteten.

Stukat (2005) menar att validitet är som ett mätinstrument, det mäter det man har för avsikt att mäta. Han säger att det har stor betydelse för utvärderingen av studien men att det är svårt. Det kan finnas vissa svårigheter med validiteten. Med startfrågan ”Hur ser din arbetsvecka ut” finns en risk att respondenten svara på hur den egentligen skulle vilja ha veckan mer som ett önsketänkande (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2004). Några av lärarna som deltog i projektet hade blivit tillfrågade att medverka i projektet då de redan innan hade uttryckt ett intresse för den typen av pedagogik som AIL innebär. De intervjuade lärarna hade alla en mycket positiv inställning till AIL som metod vilket också kan innebära att negativa konsekvenser av metoden inte kom fram i ljuset. Olika utbildningsanordnare inom komvux konkurrerar dessutom med varandra genom upphandling och därför vill lärarna kanske inte heller lyfta fram negativa aspekter utan snarare tvärtom ville ”sälja in” utbildningsmetoden.

Möjligtvis skulle resultatet kunna stämma in på andra lärare i Sverige som arbetar med AIL (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2004). Just den frågan skulle kunna vara en uppföljning av vår studie i framtiden.

5.3 Urval

Vårt urval är lärare som arbetade med just denna metod utifrån det tidigare nämnda projektet inom vuxenutbildningsförvaltningen i en större kommun i Sverige. Dessa lärare är ett mindre antal (8st). Vi försökte kontakta samtliga minst en gång för en förfrågan om deltagande i vår studie. Här fick vi fyra positiva svar om medverkande i studien vid första kontakten. I de fyra fall vi fick ett negativt svar eller inget svar alls gjordes ett nytt försök via mail. Dessvärre kom nya svar eller inga svar alls, om att inte vilja delta i studien. Några skäl var tidsbrist, privata skäl eller inget skäl alls.

Lärarna kom från tre olika skolor. Alla lärare har en formell lärarbehörighet. Några utav lärarna har ytterligare en högskoleutbildning samt yrkeserfarenhet. I snitt har varje lärare arbetat som vårdlärare i 13 år. Snittåldern låg på 45 år och alla var kvinnor.

5.4 Intervjuförfarande

Vi kontaktade lärarna och bestämde datum och tid för en intervju. Därefter skickade vi ett följebrev (bilaga 1) några dagar innan intervjun. I följebrevet stod syftet med deras rättigheter som informanter, syftet med studien och också en större frågeställning som vi bad dem fundera på innan intervjutillfället. Meningen med detta var att på det sättet verkligen försöka fånga in vad som var den förändrade lärarrollen i arbetsmetoden AIL och att lärarna fick en chans att fundera innan intervjun. Det var inte deras spontana reaktion vi var ute efter.

Vi har valt att göra samtalsintervjuer. Detta är en vanlig förekommande datainsamlingsmetod i kvalitativa undersökningar (Kvale 1997). En provintervju genomfördes för att testa om intervjuplanen höll och om vi skulle behöva göra någon förändring i strukturen, vårt sätt att starta upp intervjun och så vidare (Lantz 2007). Denna blev mycket viktig för oss eftersom vår intervjuplan inte fullt ut höll måttet. Provintervjun genomfördes efter ett frågeformulär där vi hade samlat ett flertal frågor utifrån olika teman som vi ställde efter varandra. Vi upptäckte att både vi och informanten blev låsta av en specifik fråga i taget och det kändes svårt att gå vidare.

Startfrågan ändrades för att få en bättre inramning på intervjun och för att det skulle bli lättare att ställa följdfrågor (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2004). Den övergripande frågan blev då: "Hur ser din arbetsvecka ut?" Utifrån den frågan kunde följdfrågor ställas i den ordning situationen föll sig. För att inte missa viktiga områden hade vi en checklista med de områden vi ville beröra (Stukát 2005). Genom att ge intervjun en tydlig inramning ("hur ser din arbetsvecka ut?") gav det respondenten en mer avslappnad känsla då den kunde känna igen sig från sin vardag och således förstå vad intervjun kom att handla om (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2004).

I intervjusituationen var det en utav oss som var mer tongivande med frågor och den andra som höll ordning på checklistan (bilaga 2). Den andre kunde även ställa frågor. För att få respondenten att känna sig så avslappnad som möjligt hade de chans att bestämma var vi skulle befinna oss och var vi skulle sitta (Lantz 2007). Intervjuerna skedde på respondentens arbetsplats. Intervjuerna varade ca 30 minuter och spelades in på en Mp3-spelare.

5.5 Databearbetning

Alla intervjuer skrevs ut samma dag eller dagen efter i anslutning av intervjun – allt för att ha samtalet så aktuellt i minnet som det gick. Att intervjuerna bandades underlättade utskrivningsarbetet då det gick att lyssna på bandet flera gånger. Båda två deltog i utskrivningsarbetet vilket innebar att vi kunde tolka och uppmärksamma formuleringar tidigt tillsammans. Stukát (2005) menar att två personer har möjlighet att upptäcka mer än vad en person gör under en intervju vilket också var en av anledningarna till att vi valde att vara med båda två vid alla intervjuer.

Först reducerades materialet för att bli hanterbart. Allt ovidkommande och som inte ansågs beröra studien togs bort. Analysen gjordes genom att läsa igenom materialet flera gånger var för sig för att skapa en helhetsuppfattning och för att hitta ett mönster. Därefter började vi kategorisera intervjusvaren med hjälp av ett analyschema (bilaga 3) (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2004). Under bearbetningen fann vi sju intressanta tänkbara kategorier att dela in materialet i. Varje tänkbar kategori lästes igenom ytterligare flera gånger och bearbetades för att hitta nya mönster.

I något fall har respondenten velat ta bort en del då den tyckte det var känslig information och som eventuellt kunde upplevas stötande för en annan arbetsplats och annan arbetsgivare.

5.6 Forskningsetiska principer

För att undersökningen skulle utföras på ett etisk oklanderlig sätt har vi följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig fyra allmänna huvudkrav.

1. Informationskravet; vi har informerat om vilka vi är och vilken utbildning vi går. Vi har även informerat om syftet med vår studie och att medverkan sker på helt frivillig basis och att man när som helst kan avbryta sin medverkan.
2. Samtyckeskravet; de berörda fick information om att intervjuerna spelades in på band, detta för att kunna få en korrekt återgivning av samtalet/intervjun. Banden har sedan förstörts efter att ha skrivits ut på papper (transkribering). Mailadress och telefonnummer till oss gavs till de berörda för att kunna göra tillägg, dementier eller om det uppstod oklarheter.
3. Vi informerad även om att vi kommer att vara båda två med vid intervjutillfället och en förfrågan om samtycke till det skedde.
4. Konfidentialitetskravet; information gavs om och att det är endast vi två som kommer att ha tillgång till intervjusvaren och att banden kommer att förstöras efter transkribering. Utskrivna intervjuerna avidentifieras så att de ej kan identifieras av utomstående.
5. Nyttjandekravet; information gavs om att studien och uppsatsen inte kommer att användas i kommersiellt bruk.

6 Resultatet av intervjuerna

Syftet med vår studie är att beskriva om och i så fall hur lärare beskriver att deras lärarroll förändras om de arbetar med metoden arbetsintegrerat lärande samt hur integrationen mellan teori och praktik påverkas jämfört med traditionell undervisning. Med traditionell undervisning menar vi undervisning i en skolbyggnad där eleverna är samlade i en klass, i ett klassrum och med en teorilärare som håller i lektionerna.

- Hur förändras lärarrollen när läraren undervisar eleven på arbetsplatsen istället för i skolan?
- Blir det lättare eller svårare att integrera teori och praktik om undervisningen äger rum på arbetsplatsen istället för i skolan?

Efter att ha analyserat intervjuerna delades materialet in i två huvudgrupper. Den ena rör den förändrade lärarrollen och det andra integrationen av teori och praktik. Den förstnämnda gruppen delades sedan in i följande underområden:

- Kursupplägg
- Logistik och lokaler
- Kommunikation och relationer
- Betyg och bedömning
- Externa inblandade

6.1 Förändrad lärarroll

6.1.1 Kursupplägg

Alla kursmålen i utbildningens samtliga kurser är hoppklippa till teman. Liknande mål ur olika kurser bildar ett tema t.ex. bemötande. De olika temana löper efter varandra under hela utbildningstiden och är olika långa beroende på hur många mål som ingår i temat.

Här har alla fyra lärare en positiv inställning då det känns självklart att skapa teman av olika kursmål som är likartade. En av lärarna uttrycker det *”Och där kan jag se en klar fördel, för mig känns det väldigt positivt att jobba med teman. Det känns väldigt naturligt och knyta an olika kursmål som ändå liknar varandra i ett tema: Istället för att spreta ut dem.”* En av lärarna har då märkt att det går att förkorta utbildningstiden för eleverna med upp till 50 procent och hon säger *”Att vi kunde gå fortare fram i och med att vi gjorde så här med målen, och la ihop dem. För det är... det finns ju liknande mål i kurserna som påminner om varandra.”* Samma lärare ser sådana fördelar med tematiseringen att hon försöker införa det på annan typ av yrkesutbildning.

Hela elevgruppen träffas gemensamt en gång i veckan i en lokal ute i stadsdelarna. Då sker undervisningen oftast i seminarieform. Under denna halvdag sker även redovisningar, grupp-diskussioner, filmvisningar och studiebesök. För att träffarna ska bli meningsfulla måste eleverna ha förberett sig genom att ha läst på, sökt kunskap och jobbat med uppgifter inom det aktuella temat ute på arbetsplatserna. *”...för att dom studerande ska få ut så mycket som möjligt av den stunden tillsammans med oss måste dom förbereda sig innan.”* Tre utav lärarna delar ibland upp klassen i mindre grupper för att kunna bli mer flexibla och kunna diskutera känsligare saker mer intimt när de dök upp.

Under gruppträffarna hamnar fokus mer på teorikunskap. En lärare tyckte lite beklagande att hon ibland använde sig av lite mycket "...*gammeldags undervisning alltså mer förmedlingspedagogik*" på just gruppträffarna. Två utav lärarna tyckte det var svårt att helt undvika mer traditionell undervisning i helgruppen eftersom eleverna behöver en viss teoretisk grund att stå på för att kunna koppla teorin med praktiken. Vissa kurser är mer teoretiska till sin natur. "*Nu ska vi gå in i medicinsk grundkurs, det konceptet. Och där är det ju rätt mycket teori. Där måste vi ha lite undervisning, men inte helt och hållet.*" Den teoretiska grunden, menar hon, behövs för att kunna föra diskussioner och utbyta kunskaper med varandra på seminarierna.

6.1.2 Logistik och lokaler

Inom AIL är det läraren som söker upp eleven på dennes arbetsplats flera gånger per termin istället för att eleven kommer till lärarens arbetsplats (skolan). Även de gånger studiegruppen träffas gemensamt, i regel en gång per vecka, sker detta på en plats närmare eleverna och deras arbetsplatser ute i stadsdelarna och alltså inte i skolan.

Samtliga fyra lärare upplevde att det blev mycket resande och det upplevdes som tidskrävande, eller som en lärare uttryckte det: "*Jag är ju nästan bara borta. Väldigt mycket turné kan det kännas som.*" Allt undervisningsmaterial måste de ha med sig så det är ett ständigt: "*Vi bär och kånkar eftersom vi inte har, vi har ju inte något klassrum. Vi bär allt, vi har resväskor, vi har kartonger.*" En utav lärarna uttrycker att hon inte har sitt arbetsrum i närheten dit man kan gå och hämta eventuellt material som man glömt eller behöver komplettera med. "*Man måste vara flexibel och man måste vara kreativ*" för att kunna lösa praktiska problem som uppstår. Stor vikt måste läggas vid att verkligen ha rätt saker med sig ut på besöken och som den läraren säger "*Det är mycket det här att tänka, har jag med mig rätt saker?*" Två lärare uttrycker de aldrig vet inte om det finns datorer att tillgå utan tar med sig egna bärbara datorer.

För att använda tiden effektivt har lunch intagits på resor mellan olika arbetsplatser tex. på spårvagnen av en lärare "*jag vet inte hur många luncher jag ätit på spårvagn och så. Du vet, för att ja försöker använd min tid effektivt och så ska jag direkt på ett möte efter där.*" Två lärare säger det krävs mycket planering med arbetsplatsbesöken för att slippa åka så mycket. "*Då försöker jag kombinera besöken, så jag slipper åka så himla mycket.*"

Två utav lärarna saknade inte skollokaler, en saknade inte sitt arbetsrum. En lärare kunde tycka att det kunde kännas ensamt ibland när hon satt i bilen mellan besöken. Men när hon väl kom ut till arbetsplatsen, arbetslaget, handledaren och/eller eleven kände hon en viss samhörighet. En annan lärare var mycket tydlig med att hon inte saknade vare sig skollokaler eller andra kollegor: "*Fast jag är ju här ibland. Eller jag är ju här bitar, bitvis av veckan*".

6.1.3 Kommunikation och relationer

Trepartsamtal innebär att lärare, handledare och elev sitter tillsammans, tvåpartsamtal innebär antingen att lärare och elev sitter tillsammans eller att handledare och elev sitter i tillsammans i samtal. Frekvens mellan träffarna varierade mellan de olika lärarna. Målsättningen för läraren att träffa elev och handledare eller enbart elev varierade mellan 3 till 6 gånger per termin. Träffarna vara mellan en och halv till två timmar per gång. Antalet träffar beror på elevens individuella behov: "*En del behöver jag åka ofta till med andra bara det rullar på.*" Två lärare har svårt att hitta tid till fler besök men ambitionen hos lärarna finns.

I AIL-metoden betonar samtliga lärare att tre- och tvåpartsamtalen är en mycket väsentlig del av lärarens arbete. En lärare säger *"Lärarrollen har blivit förändrad, asså, det bygger ännu mer på kommunikation och dialog, ihop med den studerande, ihop med handledaren."*

Syfte med samtalen anser samtliga lärare är att arbeta individanpassat med eleven och dennes IUP. En lärare säger *"Alla har en egen speciell utbildningsplan, alla har egna olika förutsättningar och alla är väldigt olika individer. Vilket då som för mig som AIL-lärare innebär att jag ...man sitter väldigt mycket i trepartsamtalen med dom, så blir det väldigt individuellt med utgångsläge från den individens egna förutsättningar och kunskapsnivå."* I den förändrade lärarrollen påtalar alla fyra lärare i studien att fokus ligger på kommunikation och dialog ihop med den studerande och handledare. En lärare uttrycker att *"trepartssamtalen tycker jag är fokus, att man försöker ha en så öppen kommunikation som möjligt och tar upp problem och svårigheter gemensamt."* En annan lärare tycker att det blir en personlig kontakt där eleven vågar ställa frågor till sin lärare .

I tre- och tvåpartsamtalet arbetar alla fyra lärare med IUP:n för att se om eleven har uppnått några mål och hur det går för eleven. En lärare säger *"...du kan ju lämna in en superbra uppgift rent teoretiskt och sen när jag tittar på den och följer upp den på trepartssamtalet har personen inte förstått vad den har skrivit eller har någon förankring i det så kan dom ju inte heller redogöra för det.[...] blir ju väldigt tydligt faktiskt vilken kunskap man har"*

En lärare betonade att det var viktigt att fånga upp de yngre eleverna ordentligt i tvåpartsamtal. Att verkligen försöka få reda på vad de tyckte och tänkte eftersom de inte alltid riktigt vågade säga sin mening när handledaren var med.

En lärare tycker att hon behöver vara mer förbered därför att tidsutrymmet med de studerande är begränsat: *"till skillnad från den gamla lärarrollen, där kan man ha ett pass, man kan ha några timmar [...]man kan göra saker som inte blir riktigt bra och det är okej"*. En annan lärare uttrycker att *"Som lärare måste man vara väldigt flexibel"* och hon menar att i traditionell undervisning *"Då kan jag ju bestämma vad jag vill prata om. Jag vill prata om liften, turner, rullator och då kan jag bestämma om det."* Men hon måste, i AIL, vara beredd byta inriktning. *"... om jag har 25 stycken som jobbat innan och bestämt sig för vilket hjälpmedel dom har. [...] Och då måste jag utgå från den här gästolen och inte från rullatorn som jag hade planerat. Så det är en skillnad."*

I samtliga av lärarnas uppdrag ingick även att utbilda handledarna på praktikplatserna parallellt med de ordinarie AIL-kurserna. En lärare anser att det är väsentligt i början av utbildningen att läraren följer upp att handledaren och den studerande verkligen kommit i gång med utbildningen ordentligt och att kommunikationen dem i mellan fungerar och att de hittat ett fungerande arbetssätt.

En lärare menar att det inte fick bli för mycket kommunikation mellan läraren och handledaren utan att eleven var närvarande. Det riskerade då att bli en situation där eleven upplevde sig utanför och inte själv vara involverad.

Två lärare sa att de gör arbetsuppgifter åt eleverna tillsammans med handledaren. En lärare uttryckte *"Det som också är en förändrad lärarroll i AIL är att vi försöker, att ihop med handledarna, eftersom dom ska driva lärprocessen, som man säger, till en viss del. Så*

försöker vi att tillsammans med handledarna, utifrån deras verklighet, deras arbetsplats, skapa arbetsuppgifter.”

Förutom personlig kontakt använder samtliga lärare även digitala lärplattformar där de studerande kan ställa frågor och få svar. Det är också där eleverna lämnar in sin loggbok samt lämnar in sina skriftliga uppgifter. En av lärarna tycker det är tidskrävande och stressande med IT-lärplattformen. Visserligen är det ett snabbt och bra sätt att kommunicera med eleverna, men det blir samtidigt många enskilda uppgifter att rätta och kommentera. Uppgifterna kommer inte heller på samma gång utan löpande. En lärare säger. *”...jag har alltid ont om tid. För det här tar mera tid, tycker jag.”*

6.1.4 Betyg och bedömning

Alla betyg sätts i slutet av hela utbildningen, eftersom programmets kurser och kursmål är uppdelade i olika teman. Avslut av ett tema innebär inte avslut av en kurs.

Tre lärare menar att det är en skillnad då betygen inte sätts efter avslutad kurs utan är en process som kan förändras under utbildningens tid. En lärare förklarar det så här: *”Men en vuxenstuderande kanske läser psykologi två veckor, pang, så är kursen slut. Sen läser man etik i tre veckor, sen är den slut, så ska man sätta betyg. Här har du hela tiden betyget som en pågående process. Så säg att du har många mål i etik någonstans i mitten av utbildningen. Också får man något slags omdöme där. [...] Och så helt plötsligt avlider en person på ett boende säger vi. Ässå blir det helt andra frågor som kommer upp bland personalen, bland de boende för övrigt. Som gör att man får en helt annan förståelse för de här existentiella frågorna [...] Då kan man liksom gå tillbaka och fylla på.”*

Tre av lärarna uttrycker att IUP:n blir ett verktyg för att se och stämna av var den enskilde eleven faktiskt står samt hur den fortsatta undervisningen ska bedrivas och kunna gå framåt. En lärare uttrycker det så här: *”Vi jobbar mycket med IUP:n som vi inte heller gjort tidigare.[...] Så det är ju en ny grej som kommit in. Att man jobbar väldigt mycket med den för att se om eleverna når målen på ett annat sätt.”* Eller som en annan lärare säger: *”Där kommer ju det individuella in också samtidigt. Så väldigt bra material att jobba med, för där finns ju bekräftat vad (som är) är gjort och inte gjort, vad är kvar, hur kan man jobba med dom här målen?”*

Alla elever behöver inte ha samma utbildningshastighet. Tre utav lärarna uttrycker att dom använder ett validerande förhållningssätt dvs. utbildningstiden blir individuellt anpassad till varje elev. *”Dom har slutat efterhand eftersom man har ett validerande förhållningssätt. Så även om utgångsläget har varit att dom ska ha läst ett år. Så dom som har mycket erfarenhet har gått snabbare fram.”*

Tre av lärarna säger att det är en förändring för läraren i AIL att de har elevens handledare som medbedömare. För att citera en lärare: *”Det är ju en rätt stor förändring därför man har en bedömare. Det är ju inte bara vi två kollegor som ska tillsammans göra en bedömning utan man har en tredje part också i form av handledaren. Jag kan se det positivt därför handledaren har ett annat fokus utifrån sin praktiska verksamhet och bedöma kunskaper. Men handledaren ska ju också ha en teoretisk bas. Rent bedömningsmässigt, ur ett studerande-perspektiv, så kan jag ju tycka att det blir en bättre bedömning för att man är fler parter.”*

En lärare uttrycker att det kan bli svårigheter ”...om man nu skulle ha en handledare som man kanske inte riktigt tycker har kompetensen för att göra en bedömning utan uttalar sig kanske mer om än vad man kan stå för.”

En lärare upplevde att det blev svårare och en annan att det blev lättare att sätta betyg. En tredje lärare upplever att det samtidigt blir både lättare och svårare. Eller som den läraren uttrycker sig: ”... jag tror inte det är svårare här och det är heller inte lättare utan det är som att sätta betyg (i allmänhet, vår anm.) tror jag. Men måste ha ett större helhetsperspektiv. Man måste fundera lite mer som lärare.”

En annan svårighet blir att alla betyg sätts samtidigt i slutet av kursen. Det blir helt enkelt mycket att hålla reda på i slutet av utbildningen. En lärare säger ”...eftersom alla kurser är integrerade måste man bli duktig att se ut vad är vad. För dom får ju inte ett betyg i hela AIL, utan dom får ett betyg i varje kurs precis som man gått omvårdnadsprogrammet. Eftersom man sätter dom i slutet av programmet får man sitta och klura ut.” Alla lärarna upplevde också att det uppstod svårigheter om en elev av någon anledning slutar i förtid och avbryter sina studier. En lärare menar ”Då får man ju titta på vad det är de har gjort. Och så får man se om det är något betyg man kan sättas, som är färdigt.” Två tycker att det innebär mer-arbetet för läraren.

6.1.5 Externa inblandade

AIL-metoden innebär att läraren behöver ha en relation till arbetsplatsernas personal och dess chefer anser tre lärare. En lärare berättar: *Vi har haft möte med nästan alla chefer och försökt att förklara det här att det är viktigt.* En annan lärare beskriver det så här: *”dom kanske inte alltid får det..., tiden som de behöver, eller att de känner det svårt att gå ifrån och sitta ner med handledaren. Och jobba i den här IUP:n, man har dåligt samvete för då blir någon ensam kvar på avdelningen, ja du vet det där solidariska. Så chefen har en viktig roll att få med hela arbetsplatsen på detta, så att man inte bara blir en liten subgrupp som håller på med undervisning utan att man påverkar hela arbetsplatsen. Man behöver ju att kollegiet ställer upp också på handledare eller den studerande.”*

Om chefer på olika nivåer och arbetsplatsen där eleven arbetar/praktiserar inte skapar rätt förutsättningar för en bra studiemiljö riskerar man att tumma på kvalitén. Eller som en lärare uttrycker det: *”så att det inte blir en B-utbildning utan den får samma värde och ger lika mycket som en vanlig utbildning. Kanske förhoppningsvis mer.”*

6.2 Kopplingen teori och praktik

Det finns teoretiska och praktiska mål att uppnå för eleven i varje kurs. Alla fyra lärarna använder sig av följande typer av uppgifter; skriftliga inlämningsuppgifter enskilt eller i grupp, muntliga uppgifter, loggbok, trepartsamtal och tvåpartsamtal för att förankra teori med praktik och praktik med teori. En lärare säger: *”Hela tiden knyter man ju an till det som händer ute. Och dom (eleverna, egen anm.) tar med sig fall ute in i skolan som vi diskuterar i grupper. Och sen försöker vi sätta vissa teoretiska bitar på et som de ska få med sig.”* Samtliga lärarna gick igenom skriftliga inlämningsuppgifter individuellt tillsammans eleven på tvåpartsamtalet. Eleven fick en helt annan feedback på sina uppgifter än om uppgifterna delats ut i en helklass samtidigt med bara någon enstaka kommentar ansåg en lärare.

En lärare skapar även olika uppgifter till eleven tillsammans med handledaren som eleven kan fördjupa sig i. Eleven och handledaren kan jobba med specifika uppgifter i olika vård-situationer för att koppla teori med praktik i vardagsarbetet på avdelningen.

Ingen utav lärarna upplever att det är svårigheter att koppla ihop teori med praktik. En lärare anser att *”Det blir en bra koppling mellan teori och praktik, kunskapen faller på plats direkt.”* och en annan lärare anser att *”...kopplingen mellan teori och praktik blir tydlig och konkret”*. Samtliga lärare uttrycker att det är på gruppträffen och i trepartsamtalen och tvåpartsamtalen som lärare och elev kan förankra teorin i praktiken och vice versa. En lärare menar att det inte alltid är läraren som kopplar teori med praktik utan det blir eleven själv som ser kopplingen genom dialogen under samtalen.

En lärare anser att hon verkligen möter de studerande och handledarna i verkligheten. De lär sig mycket på arbetsplatserna som de direkt kan ta till sig och använda i undervisningen. *”Man är ju i verkligheten. [...] Det är den man ska ta med sig in i skolan och inte tvärtom. Det glömmes vi ofta.”* Alla lärarna i studien använder sig av uppgifter som knyter an till arbetsplatserna och verksamheterna. Eleven kan reflektera över hur det ser ut i verkligheten och hur det är i teorin. Kanske också se att det inte alltid innebär att det stämmer helt överens i vare sig praktik eller teori. Eleven kan då ta upp detta och reflektera över det tillsammans på gruppträffar eller i sina samtal. En som en lärare beskriver: *”Man kan hela tiden ha en diskussion om vad är liksom målen med verksamheter och vad är det som gör att dom inte alltid uppnås eller levs upp till. Och så blir det en förståelse för det och yrkesrollen på ett helt annat sätt.”*

En av lärarna ansåg att om alla kursmålen inte rymdes inom arbetsplatsen var det hennes uppgift att hitta sätt att få eleven att få det till sig: *”Det ligger ju i min profession att se att det här finns ju inte här. Så då måste vi hitta ett annat sätt att få den här studerande att få till sig det.”* En lärare tycker att det blir lättare att koppla teori och praktik med varandra inom AIL, framförallt för de elever som kanske inte har så mycket erfarenhet, för att teorin kan kopplas direkt till praktiken.

Samtliga lärarna gick igenom skriftliga inlämningsuppgifter individuellt tillsammans eleven på tvåpartsamtalen. Eleven fick en helt annan feedback på sina uppgifter än om uppgifterna delats ut i en hel klass samtidigt med någon enstaka kommentar på uppgiften ansåg en lärare.

6.3 Sammanfattning av resultat

6.3.1 Den förändrade lärarrollen

- Lärarna förflyttar sig mellan eleverna och inte tvärtom
- Läraren träffar eleven en gång/vecka på gruppträff och sedan i trepartsamtal och tvåpartsamtal.
- Alla utbildningens liknande kursmål är hoppklippa till flera teman som löper under hela utbildningstiden. Läraren har inte en kurs i taget.
- Läraren har en utbildad handledare per elev som hjälper till att driva lärprocessen framåt och även som medbedömare till elevens prestationer

- Läraren arbetar aktivt med IUP och använder IUP:n vid varje träff med eleven.
- Läraren sätter elevens alla betyg i slutet av utbildningen
- Läraren känner sig mer säker på betygsbedömning
- Läraren har fler personer runt omkring sig att ta hänsyn till.
- Lärarna upplever sig bättre uppdaterade inom sina ämnen eftersom de är ute på arbetsplatserna hela tiden

6.3.2 Koppling mellan teori och praktik

- Lärarna upplevde inte att det var svårt att integrera teori med praktik utan snarare att det blev mer tydligt och konkret.

7 Resultatdiskussion

7.1 *Den förändrade lärarrollen*

7.1.1 **Lärarna förflyttar sig mellan eleverna och inte tvärtom**

Att känka och bära, verkligen se till att rätt undervisningsmaterial kommer med, att äta lunch på spårvagnen och ständigt förflytta sig till olika platser hör till vardagsarbetet för läraren inom AIL. Ur arbetsmiljöhänseende verkar det slitsamt och stressande. Utnyttjas lärarens kompetens och tid relevant? Eller försvinner mycket utav lärarens tid till leta busstider och packa sin väska med relevant undervisningsmaterial? Vi tror att det kommer behövas lite mer permanenta lösningar på sikt - exempelvis en fast undervisningslokal med låsbara skåp. Att ha bil känns också som en förutsättning för att kunna utnyttja tiden maximalt.

Gruppträffarna kan liknas med en skolklass i en skola. Förändringen är att elevgruppen inte är i skolbyggnaden utan är i en lokal ute i någon stadsdel i närheten (oftast) av elevernas arbetsplats. Vi ser att det finnas en poäng med det Illeris (2007) nämner, att för många vuxna elever kan det finnas en motvilja mot att sätta sig i skolbänken igen och genom att inte använda sig av skolans lokaler avdramatiseras själv skolgången. Om det är syftet med att ha gruppträffar i lokaler utanför skolans byggnader fyller det en funktion annars hade det underlättat för läraren att vara i sin befintliga skola och sluppet förflytta sig med allt sitt undervisningsmaterial etc.

7.1.2 **Alla utbildningens liknande kursmål är hoppklippta till flera teman som löper under hela utbildningstiden. Läraren har inte en kurs i taget.**

Vi tror att själva metoden med att bryta ner alla kurser och kursmål och sammanfoga dem till teman möjliggör och öppnar upp till en mer flexibel undervisning då läraren inte "sitter fast" i en speciell kurs som ska avslutas innan nästa påbörjas. Här kan en helhet skapas och läraren blir mer fri att utnyttja tillfällena som bjuds i stunden för att kunna använda sig av alla relevanta kursmål i undervisningen och skapa ett sammanhang för eleven. Utbildningen och undervisningen blir helt enkelt inte så spretig utan mer sammanhållen, lättare att förstå och lättare att relatera till arbetsplatsen/vårdsituation/patient. Man slipper också upprepa vissa kursmål som återkommer i flera olika kurser.

En förutsättning för att detta ska fungera tror vi är att den enskilda läraren bör ha grundtrygghet i sin yrkesroll och en bred kompetens, både teoretisk och praktisk, att stå på. Dessutom viljan och förmågan att kunna se möjligheter i olika situationer för att kunna dra nytta av tematiseringen.

7.1.3 **Läraren träffar eleven en gång/vecka på gruppträff och sedan i trepartsamtal och tvåpartsamtal.**

Lärarna träffar eleven mer individuellt än i grupp. Det är två- och trepartssamtalen som ligger till grund för lärarens arbete med eleven. Här kan läraren, i lugn och ro, genom individuella samtal skapa förutsättningar för både elev och handledare att drivas framåt i lärprocessen. Det är här i samtalen, i dialog med eleven, som läraren verkligen kan lära känna eleven. Tyngdpunkten på två- och trepartsamtalen tror vi är en av de största fördelarna med AIL. Här får läraren och eleven en unik möjlighet att individanpassa undervisningen och utbildningen efter elevens förmåga, erfarenhet och förförståelse samt kombinera det med vad eleven behöver

utav arbetsplatsen. Här har läraren, precis som Mårdén (2007) säger, chans att skapa en elev som blir en alltmer aktiv skapare av sin egen kunskap och inte en passiv mottagare. Läraren blir då den personen som leder undervisning i avsikt att låta eleven äga syftet till sin egen kompetensutveckling precis som Lyttkens (1994) säger.

7.1.4 Läraren arbetar aktivt med elevens IUP och använder IUP:n vid varje träff med eleven.

Lärarna tyckte att det var mycket positivt med den mer personliga relation de fick med eleven och att de faktiskt kan jobba mer individuellt med eleven. Undervisningen kan anpassas till elevens förutsättningar och förkunskaper. Lärarna säger att de arbetar aktivt med elevernas IUP utifrån ett validerande förhållningssätt. Det verkar vara ett viktigt och konkret verktyg för läraren under hela elevens utbildning. Den används för att förmedla kunskapsmålen till både handledare och elever. Den används också för att stämma av vilka mål som är uppnådda eller kvar att uppnå. IUP blir inte bara en pappersprodukt.

7.1.5 Läraren har en utbildad handledare per elev som hjälper till att driva lärprocessen framåt och även som medbedömare till elevens prestationer

Handledaren har en central och viktig betydelse i arbetet med eleven för läraren i AIL. När den relationen fungerar är mycket vunnet. Men om relationerna inte fungerar kan det bli negativa konsekvenser. Vad händer om läraren och handledaren har olika åsikt i bedömning av elevens kunskaper eller hur det praktiska arbetet skall planeras så eleven kan nå sina kursmål? Eller att läraren tvivlar på handledarens kompetens inom något speciellt ämne. Läraren har det yttersta och formella ansvaret men är beroende av handledaren för att kunna bedöma praktiska uppgifter på arbetsplatsen. Handledaren har en betydande roll för läraren under hela utbildningen trots sin icke formella ställning att föra lärprocessen framåt också att koppla teori och praktik.

Gustafsson och Rystedt (2006) tar upp i sin rapport att lärarna önskade få mer tid till samarbete med handledarna för att kunna utveckla hur undervisningen skulle planeras och bedrivs ute på arbetsplatsen. Detta behov har inte berörts av lärarna i vår studie. Orsaken kan vara att det i nuläget är en speciell situation då det inte finns tillräckligt med utbildade handledare. Lärarna utbildar därför handledare till formella handledare samtidigt som de har sina elever. Lärarna och handledarna träffas redan en gång i veckan i handledarutbildningen och har då tillfälle att diskutera problem och möjligheter. Här kan lärarna förmedla sin kunskapssyn och ”forma” handledarna. Kanske kommer lärarna att känna ett behov av mer tid till samarbete med handledarna när inte den tiden ges då man kommer att använda sig av redan befintliga handledare.

7.1.6 Läraren känner sig mer säker på betygsbedömning

Kombinationen av att aktivt jobba med IUP:n, två- och trepartssamtalen, inlämnade uppgifter göra att man får en helhetssyn på elevens faktiska kunskaper och förståelse av ämnet. Den mest centrala faktorn tycker vi är att läraren kan fokusera på en elev i taget. I två- och trepartssamtalen kan man verkligen fokusera på vad just den eleven kan och inte kan, se om det finns en djupare förståelse av ämnet och om eleven kan relatera kunskapen till sitt kommande arbetsliv. Det kan bli en mer komplett bild av elevens prestationer och inte enbart en bedömning av de prov och inlämningsuppgifter eleven gjort. Sammanfattningsvis verkar bedömningsprocessen bli mer tidskrävande och svårare eftersom det gäller att hålla reda på

alla kurser och kursmål till slutet av utbildningen. Men i gengäld tror vi att läraren blir mer säker i bedömningen av elevens kunskaper och kan därmed sätta ett mer rättvisande betyg.

7.1.7 Läraren sätter elevens alla betyg i slutet av utbildningen

Det skulle lätt kunna bli rörigt och svårt att hålla isär alla kurser som skall betygssättas i slutet av utbildningen. Det gäller verkligen att läraren löpande har dokumenterat alla elevens prestationer och genomgångna teman.

Det som blir mycket besvärligt är om en elev avbryter sina studier i förtid. Läraren måste då försöka bedöma om det går att sätta betyg i någon kurs överhuvudtaget. Alternativt blir då att läraren ser om eleven kan behöva komplettera delar kursen för att få ett betyg. Detta innebär extra arbete för läraren.

7.1.8 Organisatoriska förutsättningar

Det krävs att arbetsplatserna har ett arbetsinnehåll med tillräcklig bred kompetens som kan samverka och svara mot utbildningens mål för att kunna bedriva AIL. AIL är en kombination av individuellt lärande och organisatoriskt lärande (SOU 2007:88). I det organisatoriska lärandet blir arbetskamraterna och vardagsarbetet en del av lärmiljön. Därför krävs också att läraren har god kontakt med arbetsplatsen chef och arbetslaget, alltså att studiemetoden är förankrad i organisationen. Det kan finnas en viss risk att läraren blir problemlösare istället för pedagogisk ledare om de organisatoriska förutsättningarna inte finns precis som Gustafsson och Rystedt (2006) påpekar. T ex om handledare och elev inte är på samma ställe, chefen inte underlättar för elev och handledare att få tid till samtal och reflektion eller hjälper till med schemaändringar. Då måste läraren lösa problemen istället för att vara just pedagogisk ledare.

7.1.9 Lärarna upplever sig bättre uppdaterade inom sina ämnen eftersom de är ute på arbetsplatserna hela tiden

Genom att läraren är ute i verksamheten kan de ta del av aktuell kunskap, tankar och idéer. Både i form av nya metoder, rön och arbetssätt som implementerats direkt i verksamheten men också bli uppmärksam på alternativa arbetssätt, att man på olika arbetsplatser gör samma sak på olika sätt. Detta är en positiv effekt av AIL. Läraren kan kontinuerligt utnyttja arbetsplatserna för att hålla sig ajour med utvecklingen och använda sig av det i undervisningen. Man kan också få en spridningseffekt genom att läraren tar med sig aktuell kunskap in till sina kollegor i skolan.

7.2 Kopplingen teori och praktik

7.2.1 Lärarna upplevde inte att det var svårt att integrera teori med praktik utan snarare att det blev mer tydligt och konkret.

I detta avsnitt försöker vi svara på om metoden AIL skapar förutsättningar för att verkligen integrera teori och praktik. Själva namnet på metoden, arbetsintegrerat lärande, antyder att det finns en målsättning med att koppla ihop teori och praktik. Att överbrygga den uppdelning i teoretisk kunskap och praktisk kunskap som sedan länge präglat vår kunskapssyn. Men även om man säger att man ska integrera teori och praktik innebär det inte med automatik att det

blir så. AIL skulle ju kunna innebära att man endast förflyttat traditionell undervisning från skolans lokaler ut till andra lokaler som är fysiskt närmare praktiken utan att för den skull förändra undervisningen. Att det blivit liten eller ingen integrering alls trots goda intentioner om motsatsen.

Illeris (2007), menar i sin bok *Lärande* att det skulle kunna finnas svårigheter med att få praktiken hänga ihop med teorin. Våra intervjuer visade inte på det. Samtliga intervjuade tyckte snarare att integreringen av teori och praktik blev mer tydligt och konkret och gjorde att kunskapen fördjupades hos eleven. Lärarna använde aktivt arbetsplatserna och sina handledare för att skapa uppgifter till eleverna som knöt an till arbetsplatsernas dagliga verksamhet. Lärarna knöt även direkt an till verksamheten genom att de t ex vid gruppträffarna eller trepartssamtalen fångade upp vad eleverna hade upplevt under den gångna veckan. Relativt ofta hände det att lärarna frångick sin planering och istället valde att arbeta vidare på aktuella händelser från praktiken.

Arbetsplatsen är den plats eleven och läraren tillbringar den mesta tiden på under utbildningen. Här tror vi precis som Mårdén (2007) säger att lärandet blir det en sidoeffekt av att eleven deltar tillsammans med arbetslaget i den dagliga verksamheten. Vi tror att det för lärarens del innebär det att teori och praktik kan integreras på ett mer naturligt och trovärdigt sätt.

Men intervjuerna visade också på att det inte fullständigt gick att integrera teori och praktik. Lärarna menade att även om de för de flesta kunskapsmål gick att skapa en koppling till arbetsplatserna så finns det ett fåtal mål som var svåra att göra detta med. Vissa saker måste helt enkelt läsas in för att få en teoretisk grund att stå på i det fortsatta arbetet. Vi har svårt att se hur en 100 % integration skulle kunna fungera då det inte kan finnas någon arbetsplats som skulle kunna uppfylla alla kunskapsmål som krävs för en hel utbildning. Renodlad teoretisk undervisning behövs nog för att fylla glappet mellan vad arbetsplatsen kan erbjuda och vad kursmålen kräver.

Det kan finnas risker med att teorin stryker på foten om de organisatoriska förutsättningarna inte finns och om verksamheternas chefer inte är väl förankrade i utbildningsmetoden. Elev och handledare måste t ex kunna sätta sig i tvåpartsamtal och reflektera över olika praktiska vårdsituationer så som de planerat och kommit överens om med läraren trepartsamtalet. AIL förutsätter att handledaren och eleven relativt självständigt skall kunna ta ett stort ansvar över studierna då inte läraren finns på plats och driver lärprocessen framåt dagligen. Läraren agerar inte enbart som pedagogisk ledare utan mer som coach, inspiratör och organisatör. Vi tror att det kan finnas en viss risk att läraren tappar en del av sin funktion som pedagog om de hamnar i rollen som problemlösare ute i verksamheterna allt för ofta. Liksom vi tidigare nämnt, menar Gustafsson och Rystedt (2006) i sin rapport att läraren ska förmedla relevanta teoretiska resonemang och inte enbart leda eleverna i en problemlösningssprocess. Fokus bör ligga på innehållet i den konkreta undervisningen.

Det kan också finnas en risk som Mårdén (2007) skriver, för att läraren kan hamna i kläm mellan vad arbetsgivaren vill och lärarens uppdrag. Läraren måste anpassa sig till verksamheterna och dess organisation på ett sätt som inte alltid är optimal utan undervisningen kan bli lidande.

Avslutningsvis vill vi lyfta fram en iakttagelse vi gjort, nämligen den att samtliga lärare vi intervjuat använder begreppen teori och praktik som motsatspar. Å en sidan fås den teoretiska

kunskapen genom gruppträffar, i handledning och genom böcker. Å andra sidan fås den praktiska kunskapen genom arbetsplatsen. Dualismen lever.

Referenser

Benner, P. (1984). *Från novis till expert*. Lund. Studentlitteratur.

Bentling, S. (1995) *Sjuksköterskeprofessionen*. Stockholm. Liber Utbildning AB.

Carmnes, U-B. (2000). *Klinisk/tillämpad utbildning ur studenters och handledares perspektiv, om mästare-gesällärande och högskolemässighet i vård och sociala omsorgsutbildningar*. Stockholm. Högskoleverket.

Dewey, J. (1985) *The middle works 1899-1924 - How we think and selected essays 1910-1911*. Carbondale. Southern Illinois University Press.

Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2004) *Metodpraktikan*. Nordsteds Juridik.

Erlöv I. Pettersson, K. (1998) *Från kall till akademi*. Lund. Studentlitteratur.

Evertsson, L. (1995) *Vårdbiträden och undersköterskor – en ouppmärksam professionshistoria*. i Johansson, S. (red) *Sjukhus och hem som arbetsplats*.

Gustafsson, J. Rystedt, H. (2006). *Arbetsintegrerat lärande i praktiken – Integration av teori och praktik i en verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning*. Elektronisk rapportserie för arbetsintegrerat lärande. www.hv.se. Högskolan Väst.

GY 2000:15. *Omvårdnadsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm. Skolverket och Fritzes.

Hansson, T (red.) (2009). *Didaktik för yrkeslärare*. Studentlitteratur.

Holmdal, B (1994) *Sjuksköterskans historia - från sjukwakterska till omvårdnadsdoktor*. Stockholm. Liber Utbildning AB.

Högskolan Väst. hämtat 7 september 2009 från www.hv.se/extra/pod/?id=507&module_instance=3&action=pod_show.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Studentlitteratur.

Josefsson, I. (1991). *Kunskapens former: det reflekterande yrkeskunnandet*. Stockholm och Carlsson.

Kommittédirektiv 2000:35. *Gymnasieskolans utbud av studievägar*. Utbildningsdepartementet

Kommunalarbetaren 2000:1

Kvale, S, (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.

Lantz, A (2007). *Intervjumethodik*. Studentlitteratur. Lund.

Lauvås, P & Handal, G (1993) *Handledning och praktisk yrkesteori*, Studentlitteratur. Lund.

Lyttkens, L. *Kompetens och individualisering*. Rapport nr 8. Utbildningsdepartementet. Ds 1994:18.

LGY 70, 1991:4/5, Läroplan för gymnasieskolan. *Alternativ kursplan för treårig omvårdnadslinje samt Kommentarmaterial till alternativa kursplaner för omvårdnadslinjen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlag.

LGY 70 supplement 4. *40-veckors undersköterskeutbildning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlag.

LGY 70 supplement 16. *Tvåårig vårdlinje. Gren för hälso- och sjukvård samt åldringvård*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlag.

Läroplan 1989:179-197. Allmän del för kommunal och statligt utbildning för vuxna. Stockholm

Molander, B (1993). *Kunskap i handling*. Daidalos. Göteborg.

Mårdén, B. (2007). *Arbetsintegrerat lärande – bilder och motbilder*. Elektronisk rapportserie för arbetsintegrerat lärande. www.hv.se. Högskolan Väst.

Skolverket, hämtat 21 oktober 2009 från www.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=15&skolform=21&id=15&extraId=0, 2007 -11-14.

Skolöverstyrelsen 1988:32. *Läroplan för gymnasieskolan. Omvårdnadslinjen*. Projekt : 5030-88170.

Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

Schön, D.A (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. Basic Books. New York.

SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementet

SOU 2007:88. *Att lära nära. Stöd till kommuner för verksamhetsnära kompetensutveckling inom omsorg och vård av äldre*.

SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.

Theliander, J (red) (2004), *Arbetsintegrerat lärande*. Studentlitteratur.

Thunborg, C (1999). *Lärande av yrkesidentiteter. En studie av läkare, sjuksköterskor och Undersköterskor*. Linköpings universitet. Department of Education and Psychology.

Törnquist, A (2001). *Kommunal äldreomsorg kräver också utbildning. I: Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm, Skolverket.

Utbildningsdepartementet. PM Utredning om lärlingsutbildning. hämtat 19 september 2009 från www.regeringen.se/content/1/c6/13/00/08/4cbf262b.pdf.

UY 2 65:1. *Utbildning av undersköterskor till ålderdomshem, 23 veckor*. Stockholm. Skolöverstyrelsen.

Bilaga 1

Hej och tack för att du vill medverka i vår studie!

Vi är två lärarstuderande på Institutionen för Pedagogik och Didaktik i Göteborg som läser korta lärarprogrammet. Våra bakgrunder är som sjuksköterska och civilekonom.

I vårt examensarbete valde vi området arbetsintegrerat lärande (AIL) då vi tror att det är ett bra sätt att integrera teori och praktik för såväl blivande vårdpersonal som ekonomer. Vi tror också att det är en metod som ligger i tiden och med stor potential.

Syftet med vår studie är att ta reda på hur **du som lärare beskriver din förändrade lärarroll** i AIL, med fokus på lärprocessen/undervisningsprocessen.

Inför intervjutillfället ber vi dig fundera över följande huvudfråga; *beskriv hur din lärarroll (kontra den traditionella lärarrollen) har förändrats, med avseende på lärprocessen, sedan du började arbeta enligt metoden AIL. Med lärprocess menar vi hela processen i form av förberedelser, utförande/kunskapsförmedling och resultat/bedömning.*

Vårt besök och intervjun beräknas ta ca 1 timme allt som allt.

Vi vill också ge dig information om vilka rättigheter du har då du medverkar i studien;

- Intervjun är helt frivillig och du kan närhelst du vill avbryta den. Du har möjlighet att avgöra var vi skall vara någonstans under intervjutillfället.
- Samtalen kommer att spelas in på Mp3-spelare för att en så korrekt återgivning som möjligt.
- All deltagare är anonyma och informationen från intervjun kommer att behandlas strikt konfidentiellt. Materialet kommer att avidentifieras och det kommer endast vara vi två som författare av uppsatsen som kommer att ha tillgång till materialet innan det avidentifierats
- Fram till dess att avkodning har skett och uppsatsen har godkänt kommer inspelningarna att förvaras oåtkomliga för utomstående och därefter raderas ur Mp3-spelaren.
- Vi kommer att båda medverka i intervjun för att öka forskningens trovärdighet också för att på bästa sätt tolka och uppfatta dina svar.
- Om det skulle uppstå några oklarheter eller önskemål om dementier eller tillägg så kan du när som helst kontakta oss.
- Om du har önskemål om att få ta del av det färdiga resultatet kan vi via mail eller ordinär postgång skicka det till dig.

Med vänlig hälsning

Gunilla Olsson
guggi64@hotmail.com
0733-388896

Per Zetterström
per.zetterstrom@mail.nu
0702-900123

Bilaga 2

Checklista intervju

Personalia och beskrivning av arbetsområde

Namn

Ålder

Utbildning

Yrkeserfarenhet som lärare

Tidigare yrkeserfarenhet

Antal år som lärare

Lärare i vilka ämnen

Planering i jämförelse med traditionell utbildning

Hur sker planeringen med avseende på:

Kursinnehåll

Kollegor

Handledare

Elever

Kur

Lärprocessen i jämförelse med traditionell utbildning

Hur ser lärprocessen ut:

Val av kursinnehåll? Upplägg?

Undervisningsformer?

Relationer till elever, handledare och arbetsplatsen?

Vem ansvarar för vad?

Infrastruktur (logistik, lokaler och IT-stöd) i jämförelse med traditionell utbildning

Hur ser infrastrukturen ut:

Logistik (restid, ställtider, etc.)?

Utbildningslokaler (utrustning, undervisningsmaterial, etc.)?

IT-stöd (Vad krävs, har det fungerat rent tekniskt)?

Hur och med vilka har ni planerat för att infrastrukturen ska fungera?

Bedömning/uppföljning i jämförelse med traditionell utbildning

Hur sker bedömning/betygssättning? Vad är betyggrundande?

Hur säkerställer du att bedömningen uppfyller betygskriterierna?

Är det lättare eller svårare att sätta betyg?

Hur och med vilka har ni planerat för att bedömnings- och betygssättningsprocessen ska fungera?

Samordning av hela processen i jämförelse med traditionell utbildning

Skolledning

Arbetsplatsledning

Vilken utbildning har du fått

Hur håller du dig uppdaterad på arbetslivet så att teorin följer praktiken?

Bilaga 3

Om betyg och bedömning

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4

Om kommunikation och relationer

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4

Om flera inblandade parter

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4

Om kursupplägg

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4

Om för- och nackdelar

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4

Om logistik och lokaler

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4

Om teori och praktik

Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4