

Att bedöma elevers kunskaper under APL

En studie om yrkeslärares och handledares uppfattning om att bedöma elever på Restaurang- och Livsmedelsprogrammet under deras arbetsplatsförlagda lärande (APL).

Joel Gudheimsson

Institutionen för pedagogik och didaktik/Department of Education

Examensarbete 15 hp / Degree 15 HE credits

Pedagogik/ Pedagogy

Magisterprogram i pedagogik, inriktning utbildningsledning (60 hp)

Vårterminen 2018/ Spring term 2018

Handledare/Supervisor: Elisabeth Hultqvist

Examinator: Monika Ringborg

English title: Assessing students knowledge during workplace-based learning



Stockholms
universitet

Sammanfattning

I likhet med övriga yrkesprogram, ingår arbetsplatsförlagd utbildning (APL) som en viktig del i Restaurang- och Livsmedelsprogrammet. Detta då eleverna inte enbart kan tillgodogöra sig alla de kunskaper som krävs för yrket i en skolmiljö. Dock visar flera rapporter från Skolverket och Skolinspektionen att samarbetet mellan skola och APL-platser brister.

Syftet med studien är att få en ökad kunskap om hur yrkeslärare och handledare samverkar kring bedömning av elevers kunskaper under APL samt vilka förmågor och färdigheter eleverna bedöms på under APL. Genom att använda kvalitativa intervjuer, med sex yrkeslärare och sex handledare gavs möjlighet att få en större förståelse för hur dessa två grupper uppfattar och beskriver samarbetet med att bedöma elever under APL.

Resultatet av studien visar hur dessa två grupper har svårt att mötas i ett gemensamt språk kring bedömning. Som en följd av detta försöker yrkeslärare bland annat skapa egna bedömningsmatriser, ett sätt att översätta betygskriterierna, vilket skapar otydlighet hos handledare om vad som ska bedömas. Vidare framträder hur yrkeslärare och handledare inte tolkar värdeorden i betygskriterierna på samma sätt. Vilket ytterligare kan bidra till att kommunikationen brister. Slutligen visar resultaten att yrkeslärare och handledare beskriver bedömning av elevens förmågor och färdigheter utifrån den kontext de själva verkar inom, där yrkeslärare bedömer eleverna utifrån skolans perspektiv och handledare efter ett branshperspektiv, att de ska bli anställningsbara. Detta skapar svårighet, hos eleven, att veta vad denne verkligen blir bedömd på under sin APL.

Nyckelord

Arbetsplatsförlagt lärande, bedömning, Yrkeskunnande, Yrkesbedömning, Nyckelkompetenser, Yrkesprogram, Yrkesutbildning,

Abstract

Like other vocational programs, workplace-based education includes an important part of the Restaurant and Food Program. This is because students cannot learn all the skills required for the profession in a school environment. However, several reports from the Swedish National Agency for Education and the Swedish School Inspectorate show that cooperation between schools and workplace-place is lacking.

The aim of the study is to gain an increased knowledge of how teachers and supervisors interact in assessing pupils' knowledge during the workplace-based educations and what skills the students are evaluated during the workplace-based educations. Using qualitative interviews, with six vocational teachers and six supervisors, the study was given the opportunity to gain a better understanding of how these two groups perceive and describe the collaboration of assessing students during workplace-based educations.

The result of the study shows how these two groups find it difficult to meet in a common language about assessment. As a result, vocational teachers try to create their own assessment matrices, a way to translate the rating criteria, which creates ambiguity with supervisors on what to assess. Furthermore, it appears that professional teachers and supervisors do not interpret the values in the grade criteria in the same way. Which further can help the communication to fail. Finally, the results show that vocational teachers and supervisors describe assessment of the student's abilities and skills based on the context they themselves appear in, where teachers assess the students from the perspective of the school and supervisors in an industry perspective, that they will become employable or not.

Keywords

Workplace-Oriented Learning, Assessment, Professional Skills, Professional Assessment, Key Competences, Professional Programs, Vocational Training,

Förord

Innan jag började arbeta som yrkeslärare arbetade jag som kock på flertalet restauranger i Sverige och jag var handledare åt åtskilliga elever från restaurangskolor. Det var även därför jag tillslut valde att bli yrkeslärare, lusten att föra mina kunskaper om yrket vidare. Jag tyckte dock alltid det var knepigt att förstå hur elevernas lärande skulle bedömas som handledare. Även som yrkeslärare med ansvar för elever under arbetsplatsförlagt lärandet har det varit svårt att alltid vara helt säker på att den bedömning jag gjort och det betyg jag satt alltid varit rättssäkert. Som blivande handledarutbildare åt Skolverket fanns det därmed en önskan att dels stärka mina egna kunskaper om bedömning av elever under APL, men även, i och med detta arbete, bidra till att samarbetet mellan handledare och yrkeslärare kan stärkas på Restaurang- och Livsmedelsprogrammet.

Avslutningsvis vill jag skicka ett stort tack till min handledare Elisabeth Hultqvist på Stockholms Universitet för alla goda råd och vägledning. Men främst vill jag tacka min älskade Denise för allt stöd och tålamod du haft med mitt skrivande. Samt du Victor, vid skrivande stund 5 månader gammal, utan er hade det inte blivit en magisterexamen.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	ii
Abstract	iii
Förord	iv
1. Inledning	1
2. Bakgrund	3
2.1 Den svenska restaurangutbildningen - en tillbakablick	3
2.2 Arbetsmarknad och utbildning i förändring	5
2.2.1 Hur oljekriser och IT innovationer banade väg för anställningsbarhet, livslångt lärande och nyckelkompetenser.	5
2.2.2 Från en statlig skola till kommunalisering och New Public Management	6
2.2.3 Anställningsbarhet.....	6
2.2.4 Entreprenöriellt lärande, livslångt lärande och nyckelkompetenser.	6
2.3 Restaurang- och Livsmedelsprogrammet	7
2.3.1 Arbetsplatsförlagt lärande (APL).....	7
2.3.2 Branschråd.....	8
2.5 Bedömning av yrkeskunskaper.....	8
2.5.1 Bedömning på APL	8
2.6.1 Bedömning genom värdeord	10
2.6.2 Kvalitetssäkra bedömningen under APL.....	10
2.7 Skolinspektionens utvärderingar av gymnasiala yrkesutbildningar.....	10
3. Studiens syfte och frågeställning	12
4. Teoretisk utgångspunkt	13
4.1 Elevens olika kontexter, lärande i skola och lärande på arbetsplatsen	13
4.2 Kommunikation som redskap för bedömning	13
4.3 Skriftspråkskontexter	14
4.4 Mediering genom artefakter	14
5. Metod	15
5.1 Undersökningsmetod	15
5.2 Analys och fenomenografi	15
5.3 Urval av Yrkeslärare och handledare.....	16
5.4 Skolverkets bedömningsstöd	17
5.4.1 Filmens innehåll	18
5.5 Genomförande av intervjuer.....	18
5.7 Etiska aspekter	19
6. Resultat och analys	20
6. 1 Hur uppfattar yrkeslärare respektive handledare samarbetet kring bedömning?..	20
6.1.1 Matriser som hjälpmedel vid bedömning	20

6.1.2 Trepartssamtal som hjälpmedel vid bedömning.....	22
6.1.3 Användning av loggböcker	24
6.2 Hur tolkar yrkeslärare respektive handledare värdeorden i betygskriterierna?.....	24
6.2.1 I samråd eller efter samråd?	24
6.2.2 Visst- gott- eller mycket gott handlag?	25
6.3 Vilka förmågor och färdigheter bedöms eleven på under APL?	26
6.3.1 Intresse, engagemang och social förmåga.....	27
6.3.2 Bedöma för betyg eller bedöma för anställningsbarhet.....	27
6.3.3 Nyckelkvalifikationer väger tyngre än specifika kunskaper.....	27
6.4 Resultatöversikt.....	29
7. Diskussion	31
7.1 Metod och analys.....	31
7.2 Resultat.....	32
7.3 Slutord	34
8. Referenser	36
9. Bilagor	40
9.1 Matlagningskunskap 2	40
9.2 Intervjufrågor HL	42
9.3 Intervjufrågor YL	43
9.4 Checklista	44
9.5 Matris 1	45
9.6 Matris 2	46

1. Inledning

Svensk restaurangnäring har sett en kraftig utveckling under de senaste åren. Med ett allt större intresse för matlagning och besök på restauranger har gästerna ökat stadigt och nya restauranger öppnas hela tiden. Denna snabba utveckling har satt press på arbetsgivare att hitta ny, utbildad personal. Bara under de senaste fem åren har 25 000 nya jobb skapats inom restaurangnäringen (Visita 2017), en ökning med 30%. Detta i sin tur har resulterat i att så många som 41 % av arbetsgivarna inom restaurangnäringen upplever att de saknar tillgång till arbetskraft och då främst inom yrkeskategorin kockar (Ibid.).

Trots detta stora intresse för matlagning och restaurangbesök har intresset för det gymnasiala yrkesprogrammet Restaurang- och Livsmedel stadigt minskat, och detta trots att 3 års studier på gymnasiet nästan garanterar ett arbete efter studenten. Politiker lyfter ofta fram denna brist och många projekt och försöksverksamheter startas för att försöka vända denna trend.

En av de största förändringar som genomförts inom den svenska yrkesutbildningen skedde i och med införandet av den nya Gymnasireformen 2011 (Gy11). I och med denna reform blev lärandet på arbetsplatsen en allt mer framträdande del av de gymnasiala yrkesprogrammen och det infördes även möjlighet för elever att välja att gå ett så kallat lärlingsprogram med mer undervisning på arbetsplats än tidigare (Skolverket 2013 s3). Som elev kan man nu välja om man vill läsa merparten av yrkeskurserna på skolan eller på arbetsplatsen. Oavsett inriktning blev det nu obligatoriskt för skolorna att erbjuda eleverna 15 veckors arbetsplatsförlagt lärande (APL) inom yrkeskurserna.

Oavsett om eleverna läser hela sin utbildning som lärling eller genomför 15 APL så genomförs en stor del av deras utbildning på ett företag, där de läser kurser och ska bli bedömda och få betyg på sitt arbete, utifrån program mål och kursmål. Till sin hjälp har elever en handledare på arbetsplatsen, en av företagets personal som blivit utsedd att leda och handleda eleven under sin utbildning på företaget. Som handledare ställs det inga formella krav på utbildning utan de kurser som erbjuds av Skolverket är frivilliga. Enligt Skolverket är det läraren som är betygsansvarig och ska ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs” (Gy11 s15).

Dock visar flera rapporter från Skolinspektion att många skolor brister i sitt samarbete mellan den skolförlagda utbildningen och det arbetsplatsförlagda lärandet. I *Helhet i utbildningen på gymnasiala yrkesprogram* (2017 s11) var det endast 10 av de 34 skolor som granskades som genomförde ett kvalitetsarbete kring sin APL. Ett problem som då även kan uppstå, vilket Skolinspektionen lyfter fram, är att APL:en inte lyfts upp för analys och utveckling på skollednings- eller huvudmannanivå (Skolinspektionen 2013).

Jämför man Skolinspektionen rapporter från 2013 och från 2017 så lyfter båda fram att skolan måste bli bättre på att förankra det arbetsplatsförlagda lärandet utifrån läroplanerna och kursmål och att bedömningen måste vara förankrad i betygskriterierna. Detta visar på en fortsatt brist på systematiskt arbete och uppföljning hos skolorna, att det inte under tid har skett en större förändring.

Skolinspektionen (2013) lyfter fram att yrkesprogram har lägre genomsnittliga betygsvärden än högskoleförberedande linjer. Man kan då fråga sig om de betyg som sätts på APL och under lärlingspraktik verkligen är förankrat och sker på ett rättssäkert sätt utifrån betygskriterierna.

Som gymnasial yrkeslärare med APL-ansvar på Restaurang- och Livsmedelsprogrammet möter jag dagligen svårigheter i att säkerställa att mina elever får en bra och kvalitetssäkrat lärande på deras APL. Som lärare är jag betygsansvarig och förväntas sätta ett rättssäkert betyg på mina elever, även om de har genomfört en stor del av sin tid på företag, där jag inte varit direkt delaktig i produktionen. Det är lätt att känna igen sig i Skolinspektionens rapporter om bristerna under APL och jag upplever att skolan jag arbetar på, samt många andra skolor, saknar en kontinuerlig kvalitetsuppföljning kring bedömning av elever kunskaper under APL. I och med detta har intresset för denna studie vuxit fram, att studera närmre hur bedömningen av elever under deras APL uppfattas av yrkeslärare och handledare.

2. Bakgrund

Denna del avser att ge en bakgrund till det som ligger som grund för studien. Inledningsvis kommer restaurangskolans framväxt, från den första yrkesskolans under 1950-talet till dagens målstyrda skola att beskrivas. Sedan lyfts hur innovationer och en förändrad ekonomi under 1980- och 1990 talet har påverkat både skolans utveckling men även restaurangbranschens. Därefter beskrivs Restaurang- och Livsmedelsprogrammet samt en genomgång om bedömning av yrkeskunskaper och APL. Slutligen lyfter denna bakgrund fram skolinspektionens granskningar av yrkesprogram som ligger som grund för denna studie.

2.1 Den svenska restaurangutbildningen - en tillbakablick

Ända in till mitten av 1900-talet byggde utbildningssystemet för kockar på att man lärde sig yrket på plats, i köket, med minimal handledning: ”Eleven var en hunsad hantlangare och allas strykpojke som enbart sattes till de tråkiga och hårda slentrianjobben. Det enda man var angelägen att lära ut till eleven var de rena handräkningsarbetena” (Wretman 1987 s23). En av förgrundspersonerna till den nya skola som skulle växa fram var Tore Wretman. Han arbetade inte bara för att höja statusen för restaurangyrket, utan även för att höja lönerna (Hedlund et. al. 2002 s. 43).

I och med sin position som restauratör å ena sidan och aktiv inom Sveriges Hotell- och Restaurangföretagare (SHR) å andra sidan, kunde Wretman följa hur restaurangägarna förespråkade sänkta löner för sina anställda. Han ansåg dock att kvaliteten på så sätt blev lidande och för att komma till rätta med detta ville han höja lönerna och skapa en högre utbildningsnivå hos kockar. Utbildningen blev verklighet när en lärlingskommitté år 1946 arbetade fram ett förslag i vilket en förberedande yrkesskola för hotell- och restaurangbranschen kom att skapas och skolan anslöts samma år till den kommunala yrkesskolan. Tore Wretman la därmed grunden för den första renodlade restaurangskolan och år 1947 inhystes Stockholms restaurangskola på restaurang Hasselbacken på Djurgården i Stockholm (Hedlund et. al. 2002 s43).

Undervisningen på Hasselbacken skulle komma att skilja sig mot tidigare utbildningar där eleverna själva fått bekosta sin utbildning; Wretman nämner bl.a. i sin självbiografi att ” ... mamma betala 500 kronor (vilket var mycket pengar på den tiden) för de tio månadernas undervisning i köket – och för maten ” (Wretman 1987). I och med den nya skolan blev utbildningen kostnadsfri och finansierades istället av Stockholms stad och staten å ena sidan och å den andra sidan av de två branschorganisationerna Arbetsgivareförening för Hotell och Restauranter och Sveriges Centrala Restaurangaktiebolag (Jarnhammar 2009 s97). För att organisera och bygga upp utbildningen skapades en nämnd bestående av representanter från de olika finansiärerna. Nämndens uppdrag var att utforma kursinnehållet på skolan, vilket gjorde att även branschorganisationerna kom att få inflytande över utbildningen.

I takt med ett ökat fokus på utbildning blev det inom yrkesutbildningen allt viktigare att konkretisera hantverket genom läroböcker där såväl maten som arbetsmetoder i yrket lyftes fram. År 1951 gavs den första läroboken, *Restaurangkökets ABC*, ut av Erik Lagerberg, lärare och pedagog vid restaurangfackskolan vid Göteborgs Yrkesskolor. Boken, liksom den samtida branschen, var vid den här tiden inriktad på det franska köket och en stor del av utbildningen handlade om att lära sig fackuttryck på franska (Lagerberg 1951 s10). Lagerberg skriver att det är en nödvändighet med

franska, både som talspråk i köket, men även som språk på menyerna. Anledningen till det franska inflytandet menade han berodde på att franskan var ett universellt restaurangspråk, vilket möjliggjorde att restaurangen kunde tillgodose en gästs önskemål om att kunna beställa och få samma rätt oavsett var i världen han åt och att restaurangen och ”dess dyra köksbrigad arbetar efter de principer som gäller på alla liknande ställen i hela världen” (Lagerberg 1951 s10). Vidare påverkade de franska influenserna även organisationen i stort, såväl på skolan som i köket. Lagerberg ansåg dock att det inte bara räckte med en lärobok för att lära sig yrket, utan det krävdes även praktisk träning; boken skulle bara vara vägledande:

Att lära sig stycka efter en beskrivning är nog ganska hopplöst. Endast långvarig träning och noggrannhet kan ge resultat. För den kunnige är det enkelt – det är ju allting när man kan det – och jag tror att det ter sig betydligt mer invecklat att läsa om det i en bok än att utföra det i praktiken (Lagerberg 1951 s59).

Utbildningen på Hasselbacken var tvåårig och elever strömmade till från hela Norden (Nordén 2005 s69). Det första året bestod av en termin som sträckte sig från 1 oktober till sista mars för att sedan övergå till praktik på restaurang under sommaren. År två bestod nästan uteslutande av praktik och endast en dag i veckan tillbringades i skolan (Hedlund et. Al. 2002 s45). Köksarbetet på restaurangerna var vid den här tiden väldigt hierarkiskt och könsindelad: varmköket var mansdominerat och kvinnorna bemannade kallskänken. Arbetsuppgifterna var uppdelade, sinsemellan rangordnade och toppstyrda av köksmästaren (Lagerberg 1951 s6). Detta avspeglades i utbildningen på Hasselbacken där pojkar och flickor fick skild utbildning (Nordén 2005 s69).

I och med införandet av Lgy70 förändrades läroplanen för restaurangutbildningen. Utbildningen bytte namn till livsmedelstekniska linjen, men omfattade fortfarande två år (Kristinebergselever i restaurangkök 1972 s11-13). En skillnad mot den gamla utbildningen var att man ökade den lärarledda undervisningen och drog ned på praktik på restauranger. En viktig förändring var att branschen fick ett minskat inflytande över utbildningen och staten tog över som ensam huvudman, vilket bl.a. innebar mer fokus på uppföljning av undervisningsresultat jämfört med tidigare (Ibid.).

1994 genomgick skolan åter en ny reform. Läroplanen ändrades och Lpf 94 infördes. Det hade slagits fast att restaurangbranschen präglades av en ständig förändring, vilket medförde att man i den nya läroplanen ville sudda ut gränserna mellan de olika traditionella yrkesområdena inom restaurangundervisningen (Skolverket 2008). Restaurangskolans tidigare benämning som livsmedelsteknisk linje övergavs och man skapade ett Hotell- och Restaurangprogram. Undervisningen ökades från två till tre år och utbildningen skulle nu ge grundläggande kunskaper inom hela restaurangbranschen men även syfta till ”att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier” (Ibid.). För att uppnå detta och möjliggöra fortsatta studier på högskola skapades nationellt – och programöverskridande likställda kärnämnen och estetiska verksamhet (lärarnas historia 2010).

År 2011 skedde så ytterligare en stor förändring i och med införandet av gymnasiereformen 2011 (Gy11). Programmets inriktningar förändrades från Hotell- och Restaurang till Restaurang- och Livsmedel, hotell skiljdes från restaurang och bageri kom till istället. Förutom denna, relativt stora förändring, låg nu en större betoning på samarbete och inflytande från programråd, både nationella och lokala. Nytt blev även införandet av den gymnasiala lärlingsutbildning, där eleverna kunde välja att genomföra en större del av sina yrkeskurser genom arbetsplatsförlagt lärande på företag. Inte sedan införandet av Lgy70 hade man kunnat genomföra så stor del av sin utbildning på företag.

2.2 Arbetsmarknad och utbildning i förändring

Tillbakablicken ovan har syftat till att visa att det med jämna mellanrum kommer nya och förändrade skolreformer och läroplaner, vilka beskriver vad som är viktigt att dagens elever lär sig. Dessa förändringar sker som en indirekt konsekvens av förändrade arbetsmarknader, ekonomiska kriser och innovationer på en allt mer internationell arbetsmarknad. Genom dessa förändringar ställs nya krav på dagens ungdomar och utbildningen för att förbereda dem för morgondagens arbetsmarknad. För att vara förberedd för arbetsmarknaden förväntas eleven idag att lära sig om ett livslångt lärande och skolan ska bidra till att eleven utvecklar ett ”entreprenörskap, företagande och innovationstänkande” (GY 11, s. 7). I och med gymnasiereformen som trädde ikraft 2011 förväntas eleven fostras till att bli en självständig entreprenör som kan anpassa sig efter arbetsmarknadens kommande förändringar och vara med att skapa innovationer. Många av dessa direktiv och policys skapas på EU-nivå och inom OECD och förmedlas genom rapporter, referensramar och dokument till medlemsländerna, vilka ligger som en grund i utformningen av utbildningen (Roth 2016). Kvar är inte längre eleven som fick slentrianmässiga uppgifter i restaurangköket.

2.2.1 Hur oljekriser och IT innovationer banade väg för anställningsbarhet, livslångt lärande och nyckelkompetenser.

Den nuvarande utbildningsformen föranleddes av en oljekris och skuldskris under 70- och 80-talet. Oljepriserna steg under tidigt 70-tal vilket skapade ett ekonomiskt överskott, hos de länder som producerade olja, vilka placerades i banker i västvärlden (Schön 2007 s380–387). Dessa överskott bidrog till att driva på investeringar, främst inom länder i Sydamerika, i den tunga industrin och deras utbyggnad av energisektorn. I samband med att dessa investeringar inte fick den eftersökta effekt på tillväxt som man önskade samt att länderna finansierade sina underskott med utländska lån, inledes en skuldskris i början av 80-talet (Ibid.). En skuldskris som skulle komma att påverka restaurangbranschen oerhört och förändra den i grunden.

I och med den ekonomiska krisen såg restaurangbranschen plötsligt hur besöksantalet sjönk och mindre pengar strömmade in i verksamheten. Som ett led, för att få verksamheterna att överleva, denna ekonomiska kris, förändrades arbetsstrukturen i köket drastiskt. Från att tidigare haft, i princip, samme arbetsstruktur med hierarkiska yrkesroller i köket sedan den franska revolutionen, decimerades plötsligt arbetsstyrkan. De få tjänster och yrkesroller som blev kvar, på grund av nedskärningarna, blev tvingande att utvecklas och kunnandet hos varje kock breddas. Från att tidigare vara specialiserad inom köksyrket blev nu yrkeskategorin kock mer allmänkunnig inom yrket. Tidigare kunde man vara specialiserad på exempelvis fisk och bara tillaga fiskrätter. Nu var man tvingad att även kunna allt annat i köket.

80-talets skuldskris lämnade en mer globaliserad marknad där länder sökte stärka ekonomin genom intäkter från att exportera varor, vilket även bidrog till att den Europeiska unionen växte fram. Strukturkrisen förde även med sig möjligheter i form av innovationer och då främst av mikroprocessorn vilket skulle komma ändra om förutsättningar för arbetsmarknaden och ekonomin. I det nya utvecklingsblock som skapades växte nya arbetsformer fram för industrin, vilken blev mer ”kunskapsintensiv” och tjänstesektorn ökade (Schön 2007 s389). Under 90-talet växte IT-sektorn starkt med stora investeringar som följd, men den så kallade it-bubblan sprack kring millennieskiftet då många Dotcom-företag inte kunde visa på tillräcklig vinst. Det som efterföljde krisen var en mer stabil tillväxt inom den svenska ekonomin, där IT:n drev på en mer effektiv produktionsökning inom industrin (Ibid. s439- 442).

2.2.2 Från en statlig skola till kommunalisering och New Public Management

Förutom en förändrad syn på skolans fostrandeuppdrag och ett nytt synsätt kring livslångt lärande, börjande man inom OECD även diskutera hur skolan kunde bli mer effektiv och mer produktiv (Lindensjö & Lundgren 2014 s84-85). Även inom den svenska politiken började man diskutera kostnaderna för skolan och hur en kommunalisering skulle kunna bidra till att dra ner kostnaderna (Jarl & Rönnberg 2015 s54–60). Som ett led i detta skedde en förändring i styrningen av skolan och det skedde en decentralisering, där skolan gick från att tidigare varit toppstyrd av staten till att allt mer styras av kommuner. Genom friskolereformen öppnades även skolväsendet upp för privata aktörer. Bunar (2009 s37) & Winborg (2012 s6-8) lyfter fram hur det inom skolan växte fram uttryck som; marknadsföring, konkurrens, profit och konsumenternas val. Uttryck som var nya för skolan och kan anses kopplas till tankar om att även skolan skulle omfattas av det nya New Public Management. Ur ett New Public Managementperspektiv ska skolans resultat för de enskilda eleverna kunna vara mätbara och prestationerna ska kunna dokumenteras. Där målet med elevernas utbildning kan ses i relation till vilka mål samhället har för sina framtida yrkesverksamma medborgare, att resultaten ska kunna vara mätbara och hela tiden kunna förbättras (Fransson 2016 s12-13). Ola Fransson beskriver det här fenomenet ”genom att specificera inte bara förväntningarna på arbetet, utan också det sätt på vilket arbetet som sådant ska utföras är förhoppningen att samhällets resurser utnyttjas på bästa sätt” (2016. s12). Dessa stora förändringar under de senaste decennierna har starkt påverkat utbildningssektorn och hur denna ska forma utbildningen i Sverige. Där skolan tidigare skulle fostra framtida samhällsmedborgare för att arbeta i industrin, eller restaurangköken, ska man idag även skapa ”konkurrenskraft” på arbetsmarknaden och hos medborgarna idag även skapa ett livslångt lärande (Dahlstedt & Hertzberg 2011 s183) (Schön 2007 s380-387).

2.2.3 Anställningsbarhet

Uttrycket anställningsbarhet används som ett policyverktyg av politiker och samhället för att länka ihop utbildning med arbetsmarknaden (Berglund & Fejes 2009 s28-29). Där målet med utbildning är att etablera arbetskraft på arbetsmarknaden. Utbildningsväsendet förväntas skapa goda samhällsmedborgare samt selektera ut arbetskraft till arbetsmarknaden, vilket skapar krav på att det eleverna lär sig i skolan verkligen är det som arbetsmarknaden kräver att nya arbetstagare ska kunna. Enligt Nilsson (2009 s71-73) kan man se relationen mellan utbildningsväsendet och arbetsmarknaden ur två perspektiv, där det ena fungerar genom att skapa individer som är förberedda för en arbetsmarknad under kontinuerlig förändring samt fostra dem som goda samhällsmedborgare. Ur det andra perspektivet kan man istället se hur utbildningsväsendet fungerar för att selektera ut medborgare för olika typer av yrken, vilka kan matcha efterfrågan av arbetskraft som finns med möjliga arbetstagare (Ibid.). Vad som definieras som anställningsbarhet förändras med tiden i och med att det hela tiden sker förändringar på arbetsmarknaden och samhället i stort. Genom ekonomiska kriser och nya innovationer skapas nya yrken och behovet av utbildning hos arbetstagaren förändras. Arbetsgivarnas behov av utbildad personal fortsätter att öka inom OECD och arbeten inom utbildning, kommunikation och information blir allt fler. Detta ökade behov av utbildad personal har bidragit till att just utbildning har fått en allt mer viktig plats inom ekonomin och blivit viktigare för länders ekonomiska tillväxt, vilket skapat termen ”knowledge- based economy” eller kunskapsintensiv ekonomi (OECD 1996, s9-11).

2.2.4 Entreprenöriellt lärande, livslångt lärande och nyckelkompetenser.

En drivande kraft i den tredje industriella revolutionen, eller kunskapssamhället, är den innovativa arbetstagaren som har hög utbildning och kan fungera på en arbetsmarknad som kontinuerligt

förändras (Schön 2007 s444-448). Som arbetstagare och medborgare ska man kunna förhålla sig till en global marknad och ett samhälle i förändring (Gustavsson, Sörlin & Vlachos 2016 s13-16). För att utbildningsväsendet ska kunna nå upp till dessa krav från arbetsmarknaden har man utformat, på EU nivå och inom OECD, referensramar vilka ska ligga som grund för vad man i skolan ska undervisa eleverna om. För att vara beredd för arbetslivet ska eleverna läras:

”... kommunikation på modersmålet, kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens, digital kompetens, lära att lära, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företagsanda och kulturell medvetenhet och kulturell uttrycksformer” (EU 2007).

I Sverige har man framförallt tagit fasta på policyuttrycket entreprenöriellt lärande vilket kan finnas i nyckelkompetensen initiativförmåga och företagsanda, vilket förväntas ingå som en röd tråd i elevens skolgång, från tidig ålder till eftergymnasiala utbildningar. År 2009 antog även regeringen den nationella strategin Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet. Strategin beskriver skolans mål med undervisningen av entreprenörskap; att elever ska bli kreativa och kunna skapa egna företag och kunna bli konkurrenskraftiga på en mer globaliserad arbetsmarknad (Regeringskansliet 2009 & Skolverket 2015).

2.3 Restaurang- och Livsmedelsprogrammet

Restaurang- och Livsmedelsprogrammet är i dag en treårig gymnasielinje, där eleverna kan läsa programinriktningar så som bageri och konditori, färskvaror, delikatesser och catering samt kök och servering (Skolverket 2011). Målet med utbildningen är att eleverna, efter genomförda studier, ska bli anställningsbara i restaurang- eller bageribranschen. Skolverket (2011) betonar att eleverna ska få möjligheter att utveckla kunskaper som skapar en helhetsuppfattning om måltiden; måltiden som helhet. För att uppnå detta har Skolverket, i nära samarbete med de nationella programråden, utformat olika kurser som ska medföra att eleverna ska få kunna tillgodogöra sig, för yrket, viktiga moment. Skolverket detaljstyr inte hur dessa kurser ska genomföras utan har skapat övergripande mål för kurserna, i form av kursmål. Detta innebär att det ställs ett stort ansvar på varje lärare och skola att utforma utbildningen för att eleverna ska nå dessa mål. Eleverna bedöms sedan utifrån kunskapskrav och får betyg i varje kurs.

2.3.1 Arbetsplatsförlagd lärande (APL)

Målet med det arbetsplatsförlagda lärandet är att eleverna ska få förutsättningar för att ”förstå yrkeskulturen och bli en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats för att utveckla en yrkesidentitet” (Skolverket 2011 s23). Eleven ska med andra ord få en möjlighet att bli anställningsbar och fördjupa sin förståelse för yrket, mer än vad bara den skolförlagda undervisningen kan erbjuda. Skolverket styr inte direkt hur APL:en integreras i utbildningen, men ålägger huvudman för skolan med ansvar att samverka med APL-platser, samt att det sker en kontinuerlig kvalitetssäkring av samarbetet och elevernas utbildning på företagen. Elever som läser Restaurang- och Livsmedelsprogrammet som skolförlagd utbildning ska minst erbjudas 15 veckors APL under sin utbildning. Läser eleven programmet som en lärlingsutbildning ska istället halva utbildningen ske genom APL. Oavsett vilken inriktning eleverna läser, skolförlagd eller lärling, läser eleverna samma kurser, med samma kunskapsmål och betygen baseras på samma betygskriterier.

2.3.2 Branschråd

Enligt gymnasieförordning (2010:2039) ska det finnas, för var och en av de 12 yrkesprogrammen, ett nationellt programråd samt flera regionala programråd. Dessa ska bidra till att stärka och kvalitetssäkra yrkesutbildningen. Vidare ska de regionala programråden hjälpa till att skapa nätverk mellan skola och APL-platser.

2.5 Bedömning av yrkeskunskaper

Vid bedömning av elevers yrkeskunnande är det två områden man bör ta i beaktning (Tsagalides 2011). De generella kunskaperna och de specifika kunskaperna. De generella kunskaperna kan kopplas tillbaka till de sju nyckelkvalifikationer EU (2007) lyfter fram som extra viktiga för elevens framtida yrkeskarriär, oavsett vilken inriktning yrket kommer ha. Eleverna ska fostras i självständighet, förmåga att planera, organisera och lösa problem, förmåga att lära sig att lära, samarbete, kundkontakt, kommunikation, initiativkraft. Några av dessa nyckelkvalifikationer kan direkt återses i kursmålen för några av de kurser eleverna läser på Restaurang- och Livsmedelsprogrammet, som då direkt blir bedömda utifrån kunskapskrav. Exempelvis planering och organisera i kurserna Matlagning 2, 3 och 4 (Skolverket 2011).

De specifika kunskaperna kopplas mer direkt till den yrkeskategori som eleven ska lära sig. För kockar kan det handla om att lära sig grunder inom matlagning, hur man använder en kökskniv. Men även mer komplexa situationer som att eleven väljer ett passande recept för uppgiften, utför matlagning, utifrån receptet, i ett restaurangkök och serverar den färdiga produkten till betalande gäster (Tsagalides 2011 s13-15).

Att använda bedömning som ett sätt att driva lärandet framåt kallas ofta för formativ bedömning. Bedömningen fungerar då som ett sätt att föra elevens kunskap framåt i undervisningen, en typ av vägledning (Lindström 2005 s13). Detta skiljer sig från summativ bedömning, vilket oftast sker i slutet av en kurs och syftar till att summera elevens kunskap, oftast inför ett betyg (ibid). Den formativa bedömningen kan även fungera som ett sätt att ge eleverna inflytande över sin utbildning och då ge dem en chans att kunna påverka sitt lärande och sitt betyg, men det kräver då att eleven får ta del av och få förståelse för målen och betygskriterierna (Nordgren 2008 s53).

Under den skolförlagda delen av utbildningen varvas lektionstillfällen där moment anpassas för att lära elever kunskaper, kunskaper som kan härledas och anses passa in på beskrivningen som generella kunskaper eller mer specifika kunskaper. Som lärare skapar man demolektioner med fokus på hantverksmoment. Dessa varvas med helt teoretiska lektioner och öppna restauranger med betalande gäster. Under den skolförlagda delen av elevernas lärande får läraren många tillfällen att bedöma elevernas lärande, man får helt enkelt många så kallade ”stickprov” som kan ligga till grund för bedömningen (Pettersson 2011 s8). Dock kan det vara svårare under elevernas APL, som lärare att följa elevens kunskapsutveckling.

2.5.1 Bedömning på APL

Att bedöma elevers lärande när den sker på arbetsplatser kräver så väl yrkeskunnande som ett väl utarbetat samarbete mellan APL-handledare och yrkeslärare (Tsagalides 2011 s15). Som lärare ställs det stora krav och kan vara svårt att bedöma elevernas kunnande under det arbetsplatsförlagda lärandet. Som tidigare nämnts har läraren, under den skolförlagda delen av utbildningen, många tillfällen att bedöma elevernas kunnande och progression, men under APL ser läraren inte elevens handlag och kan inte direkt göra en bedömning. Istället är det handledaren som ska se och bedöma

elevens progression och hantverkskunnande, det ska sedan förmedlas och diskuteras genom ett så kallat trepartssamtal, där eleven, läraren och handledaren samlas och går igenom elevens lärande. Trepartssamtalet ska här fungera som ett dialogsamtal, där elevens lärande diskuteras på ett formativt sätt.

Ingen APL-plats är den andre lik och det finns inga krav på utbildning hos handledaren dock en önskan om att handledaren genomgått en så kallad handledarutbildning. En APL-plats är ett företag som är villig att ta emot en elev under en period och handleda denne i det dagliga arbetet. Då läraren inte kan följa eleven ska denne bli tilldelad en handledare, som ska vara ansvarig för elevens lärande under APL:en. Det finns inga specifika direktiv, från Skolverket, för hur denna arbetsplats ska se ut eller vilka moment eleverna ska kunna genomföra, utan det är upp till skolan att värdera arbetsplatsens förutsättningar, att ge eleven kunskaper som kan överstämman med de mål denne ska lära sig. Det åligger även skolan att utse handledare där Skolverket (GY11 s23) menar att ”bara den som har nödvändiga kunskaper och erfarenheter för uppdraget och som även i övrigt bedöms vara lämplig kan vara handledare” (GY11 s23).

För att detta samarbete ska fungera och bedömningen ska bli tillförlitlig och trovärdig menar Tsagalides (2011) att det är viktigt att det finns en väl genomförd planering mellan lärare och handledare, innan eleven startar sin APL. En kartläggning av praktikplatsens förutsättningar, i ett lärandeperspektiv bör genomföras. Detta då förutsättningarna för restaurangerna skiljer sig åt. Eleverna kommer möta olika typer av miljöer, kunskapsmoment och bli olika utmanade. Här ställs ett stort ansvar på yrkeslärare, som är betygsansvarig, att väga in alla olika typer av arbetsmiljöer och hur dessa kan relateras mot kunskapsmålen och betygskriterierna. För det är läraren som är betygsansvarig, inte handledaren (ibid.). Handledaren ska lämna ett omdöme om elevens kunskaper och läraren ska sedan värdera detta mot sina egna uppfattningar om elevens kunnande, i relation till betygskriterierna. Skolan behöver då säkerställa att handledaren har förståelse för och kunskap om bedömning, inte bara i stort, utan just kunskap om bedömning utifrån kursmålen och betygskriterierna som gäller för den kurs eleven läser för tillfället (Nordgren 2008 s59).

Vidare är det viktigt, för skolan, att säkerställa att handledaren bedömer utifrån mål och betygskriterier, inte baserat bara på handledarens känslor om vad som är nyttigt att kunna i yrket. Här har rektor och yrkeslärare ett stort ansvar att informera handledare och elever om de mål eleven ska utveckla under sin APL. Skolverket skriver:

”Det är viktigt att det finns rutiner som tydliggör hur informationsutbytet mellan arbetsplatsen och skolan kan ske. Det ska vara tydligt vilka kurser/delar av kurser som förläggs till arbetsplatsen. Handledaren för en elev under APL måste vara väl informerad om vilka mål eleven ska arbeta mot. Läraren behöver få relevant information från handledaren för bedömning och betygssättning utifrån kursens mål och kunskapskrav. Rektorn behöver möjliggöra för läraren att ha kontakt med eleven och handledaren under APL” (Skolverket 2012 s14).

En problematik, som kan uppstå, är att även yrkesläraren är färgad av yrkeskulturer och erfarenheter, av vad denne tycker är viktigt för eleven att kunna för att bli anställningsbar. I sin doktorsavhandling från 2011 (s161-162) lyfter Helena Tsagalides fram att även yrkeslärare, vid bedömning av elever i skolmiljö, blir färgad av elevens uppförande och ambitioner. Trots att det inte står någonting om detta i Skolverkets kursmål (2011). I och med detta kan det anses vara av vikt för yrkesläraren att vid APL planeringen, med handledaren, vara extra observant på kursmålen och vad eleven verkligen ska bedömas på. Samt vilka arbetsuppgifter denne ska genomföra för att nå dessa mål. För eleven ska inte, vilken Nordgren 2008 (s52) lyfter fram, [...]”bedömas efter flit, uppföranden eller ambitioner, utan

baseras på elevens kunskaper i förhållande till målen”. Eleverna ska inte heller värderas och jämföras mot varandra utan den enskilda elevens prestationer ska värderas och betygsättas (ibid.).

Gemensamt för all bedömning enligt Carlsson, Gerrevall & Petersson (2015 s31) är att det fastställs, av den som bedömer, syftet med bedömningen. Som bedömare ska man fråga sig: varför ska bedömning göras, vad ska bedömas, vem ska göra bedömningen, hur ska bedömningen gå till och när ska bedömningen ske? (Ibid.). I och med detta kan det anses vara av vikt att läraren och handledaren, innan praktiken, avgör vilka delar av elevens lärande under APL:en som ska bedömas och varför. Vidare är det viktigt, för elevens lärande, att det är variation mellan arbetsätten samt att det finns en systematik i undervisningen och handledning (Ibid. s37).

2.6.1 Bedömning genom värdeord

Betygskriterierna bygger på en värdering, utifrån hur väl elevernas kunskaper yttrar sig efter givna ramar. Vid betygssättning ska yrkeslärare värdera elevernas kunskaper mot de värdeord som står beskrivna vid de olika betygsnivåerna A-F. Specifika yrkeskunskaper bedöms inte direkt i kunskapskraven utan snarare hur väl elevens kunskaper når de centrala innehållen i kursen. Se bilaga 9.2 för exempel på hur dessa värdeord kan vara beskrivna, i detta fall för kursen matlagning 2.

2.6.2 Kvalitetssäkra bedömningen under APL

Skolan verkar i ett demokratiskt samhälle där transparens och uppföljning fyller en viktig funktion. Som ett led i detta ska skolan, enligt skollagen (2010:800) genomföra ett kontinuerligt kvalitetsarbete, vilket innebär att huvudmän och skolenheter på ett systematiskt och kontinuerligt sätt följer upp hur verksamheten fungerar och kan utvecklas, så även under elevernas APL. Enligt Skolverket (2010 & 2012) ligger ansvaret hos rektor i fråga om att hitta APL-platser samt att följa upp APL i kvalitetsarbetet. Rektor får självklart delegera uppdrag, men ska redovisa kvalitetsarbetet till huvudman. Utöver detta åligger det rektor att ”[...]se till att det finns rutiner för kunskapsbedömning vid arbetsplatsförlagt lärande” (Skolverket 2012 s11).

För att bedömningen och betygssättningen ska bli transparent behöver lärare, enligt Skolverket (Ibid.), dokumentera både planeringen och bedömningen av elevernas kunnande. Detta för att kunna redovisa varför en elev fått det betyg denne fått. Det finns dock inga specifika krav på hur denna dokumentation ska gå till för elever under APL. Vanliga metoder, vilka även rekommenderas av Skolverket (2017 s10–12), är digitala eller analoga loggböcker, trepartssamtal, checklistor. Loggboken är en arbetsmetod som syftar till att eleverna ska dokumentera arbetsuppgifter denne genomfört, i form av text, bild och/eller filmer, som sedan kan diskuteras med läraren, ofta under trepartssamtalet. Materier kan användas för att säkerställa att specifika moment genomförts. Viktigt, för skolor som drivs av kommun, är att dessa handlingar anses vara offentliga handlingar och kan begäras ut av exempelvis elever eller föräldrar (Skolverket 2012 s11).

2.7 Skolinspektionens utvärderingar av gymnasiala yrkesutbildningar

Flera rapporter från Skolinspektion visar att många skolor brister i sitt samarbete mellan den skolförlagda utbildningen och det arbetsplatsförlagda lärandet. I *Helhet i utbildningen på gymnasiala yrkesprogram* (2017 s11) var det endast 10 av de 34 skolor som granskades som genomförde ett kvalitetsarbete kring sin APL. Ett problem som då kan uppstå, vilket Skolinspektionen lyfter fram, är att APL inte lyfts upp för analys och utveckling på skollednings- eller huvudmannanivå (Skolinspektionen 2013 s5). I sin kvalitetsgranskning av RL-programmets arbete kring APL belyser

Skolinspektionen vidare hur viktigt det är att skolan och arbetsplatsen har ett utarbetat samarbete och en tydlig kommunikation kring elevens lärande under APL. Vidare lyfter Skolinspektionen att det finns APL-platser som endast önskar ta emot ”[...]duktiga elever med god närvaro och med ” [...]ett eget driv.” På dessa arbetsplatser uppger eleverna att de blivit illa bemötta och inte fått arbetsuppgifter som utvecklat deras yrkeskunnande.” (Skolinspektionen 2016 s18). Dessa APL-platser kan då anses mer eftersöka elever som arbetskraft än som elever under utbildning. Jämför man Skolinspektionen rapporter från 2013 till och med 2017, som berör yrkesprogrammen, ser man tydligt hur skolan bör bli bättre på att förankra det arbetsplatsförlagda lärandet utifrån läroplanerna och kursmål och att bedömningen måste vara förankrad i betygskriterierna. Detta visar på en fortsatt brist på systematiskt arbete och uppföljning hos skolorna, att det inte under tid har skett en större förändring.

Även Skolverket lyfter denna problematik och menar att rektor inte alltid organiserar verksamheten så att betygsättande lärare kan följa elevens kunskapsutveckling på APL (2015 s59). Vidare menar Skolverket (Ibid.) att många lärare känner en stor frustration över att inte ha tillräckligt med underlag för betygsättning från APL-perioder. Lärarna anser att de behöver mer tid för APL-besök för att säkerställa att målen i ämnen och kurser kan bedömas på ett rättssäkert och likvärdigt sätt. De efterfrågar tydligare riktlinjer om hur arbetet med APL ska organiseras.

Vidare kan man se hur individuella yrkeslärares engagemang och branschnätverk påverkar elevernas möjlighet till en god APL (Skolverket 2015 & Skolinspektion 2016). Individuella, engagerade, yrkeslärare är en viktig faktor för att stärka elevernas lärande på yrkesprogram. Elever lyfter fram, enligt Skolverkets utredning, hur individuella lärare lyckas få dem att prestera bra i studierna, både under den skolförlagda utbildningen och den som sker på företagen (Skolverket 2015 s51). Samtidigt lyfter Skolinspektion fram att elevernas utbildning genom APL är väldigt sårbar om den uteslutande baseras på enstaka, drivna, yrkeslärare. Istället finns en önskan att rektor ska ta ett större ansvar genom programråden och därigenom skapa samarbeten med APL-platser (Skolinspektionen 2016 s12-13). Detta för att säkerställa en kontinuitet med kvalitetssäkrade APL-platser och därigenom stärka elevernas lärande under APL.

Men det är inte bara skolans organisation som behöver utvecklas kring APL, även handledarnas kunskaper behöver stärkas om elevers lärande på APL. I SOU 2010:75 (s127–127) lyfter man fram att handledare på praktikplatser ofta saknar kunskap om hur de ska bedöma elever utifrån kursmål och att det ofta saknas ett väl förankrat samarbete mellan skola och handledare, kring bedömning av eleverna. Något som även programråden lyfter fram hur detta samarbete bör stärkas: ”Programråden har framfört att bland annat kommunikationen mellan skolor och arbetsliv måste bli bättre” (Skolverket 2015 s58).

3. Studiens syfte och frågeställning

Studien utgår från yrkeslärares och handledares perspektiv och uppfattning om bedömning av restaurangelevers kunskaper, under det arbetsplatsförlagda lärandet (APL) på Restaurang- och Livsmedelsprogrammet, inriktning kök.

Syftet med studien är att få en ökad kunskap om hur yrkeslärare och handledare samverkar kring bedömning av elevers kunskaper under APL samt vilka förmågor och färdigheter eleverna bedöms på under APL

Syftet preciseras i de tre följande frågeställningarna:

- Hur uppfattar yrkeslärare och handledare samarbetet kring bedömningen av elever under APL?
- Hur tolkar yrkeslärare respektive handledare värdeorden i betygskriterierna?
- Vilka förmågor och färdigheter bedöms eleven på under APL?

4. Teoretisk utgångspunkt

Denna del syftar till att beskriva med vilken teori, studien genomförts. Hartman (2004) beskriver hur syftet med att använda sig av en teori i en studie är att försöka få svar på varför ”[...]världen består av de och de företeelsernas, och att de påverkar varandra på det och det sättet. Vi söker alltså ” [...]existenssatser och relationssatser när vi söker förklaring” (Hartman 2004 s165). För att försöka få svar och förstå studiens utfall har studien valt att ta ett sociokulturellt perspektiv. Utgångspunkten för ett sociokulturellt perspektiv är att man försöker skönja hur det kollektiva lärandet kan förmedlas mellan individer med hjälp av fysiska och kognitiva redskap (Säljö 2014 s18).

4.1 Elevens olika kontexter, lärande i skola och lärande på arbetsplatsen

Elevens möjligheter att lära sig yrket bör ses utifrån olika kontexter, den som sker på skolan och den som sker på företaget (Säljö 2014 s43–45). Målet med elevens APL är att denne ska tillgodogöra sig yrkets kultur och stärka de specifika yrkeskunskaper denna lärt sig under sin skolförklarade del av utbildningen. Men de två olika verksamheterna, skola och företag, innebär att elevens lärande kommer te sig på olika sätt. Hela skolans verksamhet är uppbyggd kring eleven och dennes lärande, där lärandet är ett mål i sig själv (Ibid. s41). För RL- programmet innebär detta att man skapar medierande redskap i form av mat som köps in, tillagas och serveras till gäster. Matens syfte är att träna kunskaper, både specifika och generella yrkeskunskaper. Skolorna startar restauranger och gäster bjuds in för att äta lunch eller middag, i syfte att eleverna ska lära sig kunskaper. Det kan liknas vid ett skådespel, en teater som byggs upp för att eleverna ska få träna sina yrkeskunskaper. I skolan är det elevens lärande som är i fokus. Dock är detta inte fallet under elevens APL, där lärandet kan ses ur ett helt annat perspektiv. Säljö beskriver det som att lärandet under praktiken på ett företag ” [...]hela tiden sker under den begränsningen att produktion inte får störas” (2014 s44). Med andra ord är eleven inte längre i fokus utan det är gästen som besöker restaurangen som är i fokus. Maten köps in, tillagas och serveras för gästens skull, inte för elevens lärande.

Även sättet hur lärandet är organiserat skiljer sig väsentligt mellan skolan och APL. Skolan är organiserad efter lektioner vilka är planerade och konstruerade av lärare, där läraren kan fokusera på specifika delar av elevens lärande. Eleven är en del av en klass med andra elever och det är oftast endast läraren som har erfarenhet från det specifika yrket. På APL är det istället verksamheten som styr vilka uppgifter och moment som eleven kan delta i och lära sig (Ibid. s44-46). Där är eleven oftast den enda eleven och alla andra på företaget har kunskaper och erfarenheter från yrket och yrkeskulturen (Ibid. s. 29). Men genom att eleverna får träna sitt yrkeskunnande både i skolan och ute på olika APL-platser, stärks deras förståelse för yrket.

4.2 Kommunikation som redskap för bedömning

Ur ett sociokulturellt perspektiv uppfattar människor samma situation på olika sätt, beroende på deras tidigare erfarenheter (Ibid. s90). I och med detta kan det anses att en handledare och en yrkeslärare kan se samma elev genomföra samma moment, men uppfatta det på olika sätt. Vad som kan anses vara rätt eller fel kan därmed skilja sig både utifrån vilken kontext kunskapen yttrar sig i och utifrån vilken

kontext bedömaren själv befinner sig i. I sin bok *Lärande i praktiken* illustrerar Säljö (2014) hur två olika individer kan ha helt olika upplevelser, fast att de beskådar samma fotbollsmatch. Den ena är väl förtrogen med sporten, medan den andre inte är det (s89-92). Paralleller från detta exempel kan dras till yrkeslärare och handledare och hur dessa bedömer eleverna under APL utifrån betygskriterier. För att bli yrkeslärare krävs det en högskoleexamen i pedagogik där lärarens kunskaper om kursmål och betygskriterier stärks. Yrkesläraren får träning i att tyda de olika värdeorden och koppla dessa till specifika yrkeskompetenser, vilka lärare sedan praktiserar och tränar på i sitt yrke. Till skillnad från yrkeslärarna har oftast inte handledaren någon utbildning eller träning i kursmål och betygskriterier. Handledaren befinner sig i en annan kontext, där betygskriterier inte har en lika framträdande roll. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan det därmed anses att dessa två olika grupper inte per automatik kommer uppfatta betygskriterierna eller dess värdeord på samma sätt.

4.3 Skriftspråkskontexter

Att målen och betygskriterierna är skrivna och utformade i texter medför att de är lätta att sprida, dock ställes det krav på kunskap hos de som ska tyda och omsätta dem. Uppfattningen om vilka kunskaper eleverna på RL-programmet ska lära sig och bedömas på kan spridas över ett stort geografiskt område och över tid med hjälp av kursmålen och bedömningskriterierna. Dock måste man som yrkeslärare på RL-programmet ha en förståelse för och en bekantskap med de kulturella företeelser och kommunikationer som representeras i restaurangbranschen. Samt ha kunskap om hur mål och betygskriterier förhåller sig till elevers lärande. Säljö beskriver det som att ”reglerna för hur man kopplar en text till en fysik verklighet är i själva verket tämligen komplicerad och att lära sig dessa är en väsentlig del av vad modern utbildning handlar om” (2014 s16). Vidare menar han att ”[...]ingen språklig beskrivning av ett objekt eller händelse kan någonsin vara helt uttömmande” (s.195), vilket ytterligare ställer krav på att yrkesläraren har kunskap om hur detta ska omsättas. Kursmålen är inte beskrivna i specifika kunskaper utan i mer generella kunskaper.

4.4 Mediering genom artefakter

Enligt det sociokulturella perspektivet lär vi oss genom redskap, både intellektuella och fysiska (Ibid. s100). Inom restaurangköket finns åtskilliga redskap, både fysiska och intellektuella, vilka eleven måste lära sig använda i restaurangkulturen. Att kunna laga mat är inte samma sak som att kunna arbeta som kock i ett restaurangkök. Det krävs en kombination av teoretisk förståelse och en praktisk förståelse för att lära sig yrket (Ibid. s76). Yrkeskulturen och kunskapen förs vidare i tid och rum genom dess olika redskap och hur dessa ska användas. Säljö (2014 s3-38) menar att det inte bara räcker med att lära sig de olika redskapens funktioner utan att det även krävs att man skapar sig en identitet i yrket och får en social position. I och med detta fyller handledaren och elevernas lärande på arbetsplatsen en stor funktion, för det är där eleverna kan lära sig hantverkets sociala aspekt och få en yrkesidentitet.

5. Metod

För att kunna besvara frågeställningarna och få en djupare förståelse för hur samarbetet mellan yrkeslärare och APL handledare kan te sig, kring bedömning av elever under APL har 12 kvalitativa intervjuer genomförts. Två olika grupper av informanter ingår i den här studien: Den första kategorin (HL) består av sex stycken yrkesverksamma APL- handledare för restaurangkök. Den andra kategorin (YL) består av sex stycken yrkesverksamma yrkeslärare på Restaurang- och Livsmedelsprogrammet, som aktivt arbetar med APL. Dessa två kategorier kan anses bidra med kunskaper och förståelse för hur samarbetet mellan skolan och arbetsplats fungerar, med fokus på bedömning.

5.1 Undersökningsmetod

Den intervjuform som har valts är halvstrukturerad och kvalitativ, detta då det funnits en önskan att öka förståelsen för hur informanterna uppfattar och beskriver bedömningen av elevers kunskaper under APL. Hartman (2004 s 234) beskriver hur en halvstrukturerad intervjuform passar bra när intervjuaren syftar till att förstå hur informanterna upplever händelser och vilka kunskaper de har om företeelserna. En halvstrukturerad intervjuform följer den strukturerade formen i det att frågorna kommer i samma ordning vid alla intervjuer, dock kan informanten och intervjuaren förtydliga frågor och tränga djupare vid frågor om så önskas (Ibid. s234). Vidare menar Hartman (Ibid.) att det, vid en halvstrukturerad intervju, ställs krav på att intervjuaren har förståelse för ämnet som intervjun handlar om.

Säljö (2014 s115) lyfter fram samspelet mellan tänkande och kommunikation, att man genom intervjuer och samtal med andra kan skapa sig nya sätt att tänka. Vidare menar Säljö (Ibid. s117) att det är lätt att man tar det som informanterna säger som sanningar om vad de verkligen tänker, medan det i själva verket kanske bara är vad de svarar och inte är det de verkligen tänker. Det vi då i själva verket kanske har studerat är snarare hur informanterna använder språket och inte vad de verkligen tyckte eller hade för förståelser om området. Då studien har en sociokulturell teoretisk utgångspunkt kan det därmed anses viktigt att studien analyserar intervjuerna ” [...]som situerade kommunikativa praktiker” [...]”och inte låtsas att de avslöjar mer än vad de gör eller att de ger något slags titthål in i människors inre skrymslen (Ibid. s118). Utifrån denna teori är det, enligt Säljö, inte värt att försöka hitta ett sätt med vilket man kan fånga informanternas kompetens kring området på ett neutralt sätt. Snarare kan det anses vara viktigt att man förhåller sig kritiskt till svaren informanterna lämnar och vara försiktig med att generalisera utifrån intervjuerna.

5.2 Analys och fenomenografi

Enligt Backman (2013 s60–61) är analysmetoden extra viktig i en studie då analysen möjliggör att man kan fånga en helhetsbild och se mer bakomliggande orsaker med sin studie och inte bara det enkla och självklara. Men av samma anledning lyfter även Backman (Ibid.) fram hur just analysmetoden är bland det svåraste att få till bra. Föreliggande studie vill studera och beskriva det som visar sig när yrkeslärare och handledare beskriver sin uppfattning om bedömning av elevers lärande under APL. Studien är av kvalitativ art och tar stöd ur det sociokulturella perspektivet och har låtit sig inspireras av fenomenografien, dock har det inte funnits en avsikt att genomföra en fenomenografisk studie.

Analysen har skett utifrån undersöknings-metoden i form av halvstrukturerade intervjuerna, samt att målet har varit att studera hur informanterna uppfattar bedömning. Analysen har tagit inspiration från den fenomenografiska analysmetoden, vilken Dahlgren & Johansson (2016) beskriver på följande sätt:

”Fenomenografi som metodansats är utvecklad för att analysera data från enskilda individer, för det mesta insamlade genom halvstrukturerade intervjuer. Det är en metodansats som är väl lämpad för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i omvärlden” (Ibid. s162).

Inledningsvis transkriberades alla intervjuer, från de inspelningar som gjordes och genomlästes, gång efter gång, i syfte att lära känna materialet (Ibid. s167). Sedan har materialet bearbetats för att lyfta ut det som kan anses vara signifikant utifrån studiens frågeställningar. Utifrån detta grupperades sedan citat och informanternas svar och jämfördes. Dessa jämförelser grupperades sedan i så kallade kategorier, ett sätt att organisera informanternas svar i liknande kategorier. Dessa kategorier namngavs sedan för att försöka fånga de väsentligast i varje kategori, exempelvis *Användning av loggböcker*. Kategorierna har sedan jämförts mot varandra för att försöka urskilja och skapa kategorier vilkas resultat sedan analyserats.

Viktigt för fenomenografi är valet av grundläggande perspektiv vid studien och Larsson (2011) beskriver två olika ansatser eller som de benämns; första ordningens perspektiv och den andra ordningens perspektiv (Ibid. s12). Den första ordningens perspektiv beskriver aspekter av hur någon är och objektivt observeras. Den andra ordningens perspektiv lyfter istället fram hur individer uppfattar olika aspekter. Det är inte ”[...] frågan om hur vida någon är sant eller falskt” (Ibid.) utan snarare hur det ter sig för individen och hur denne uppfattar det. Den centrala utgångspunkter för en studie genomförd i ett fenomenografiska perspektiv grundar sig i den andra ordningens perspektiv, med andra ord hur människor uppfattar olika delar och aspekter av verkligheten. Det viktiga i metoden är att lyfta fram att det finns olika sätt att uppfatta och se på företeelser och objekt i vår omvärld (Ibid. s17). Metodens syfte är därmed att beskriva och studera variationer av dessa uppfattningar kring det valda ämnet för studien. Variationerna beror på människors olika infallsvinklar, bakgrund och erfarenheter.

Vidare menar Larsson (2011) att det är viktigt att den som genomför en fenomenografisk analys är förtrogen med det den studerar. Då kan man lättare, enligt Larsson (Ibid. s23), se de olika fenomen och kan då tränga djupare in i den kvalitativa studien och analysen. Författaren till studien är väl förtrogen med ämnet som behandlas i studien, vilket därmed kan anses vara en positiv aspekt för studien. Dock är det viktigt att betona, vilket tidigare nämnts, att det inte funnits en avsikt att genomföra en fenomenografisk studie, utan endast låta sig inspireras av metoden. Kategorier har exempelvis skapats för att lättare analysera intervjuerna, men dessa kategorier, samt analysen har endast inspirerats av metoden.

5.3 Urval av Yrkeslärare och handledare

I denna studie har urvalet skett utifrån en önskan att intervjua dels handledare, vilka varit yrkesverksamma under lång tid inom restaurangyrket som praktiskt handleder APL-elever i sin dagliga verksamhet. Dels yrkeslärare inom RL-programmet vilka arbetar med elever på APL och där dessa lärare är med och bedömer eleverna under deras APL.

Urvalet av informanter baserades på individer vilka arbetar i Stockholm, då detta varit hemorten för intervjuaren. Handledarna valdes ut utifrån att de hade lång erfarenhet samt är aktiva i APL-samarbetet

mellan skola och deras arbetsplatser samt att de genomgått Skolverket handledarutbildning för APL handledare. Samtliga handledare verkar i en chefsposition, så kallade köksmästare. Två handledare var mellan 30–40 år (HL3, HL6), tre var mellan 40–50 (HL1, HL 4, HL5) och en var mellan 50–60 år gammal (HL2). Fyra var män och två kvinnor. Samtliga handledare har arbetat i yrket sedan de tagit examen från gymnasiet. Samtliga handledare arbetar för privata företag vilka är belägna inom Stockholms län.

Yrkeslärarna valdes ut utifrån att de skulle vara aktiva i APL- arbetet på skolan samt att de skulle vara delaktiga i betygssättning och bedömning av elever under APL. Samtliga yrkeslärare har lång erfarenhet från restaurangyrket, där samtliga har arbetat i yrket (innan de blev yrkeslärare) från det att de tagit examen från gymnasiet. Två handledare var mellan 30–40 år, tre handledare var mellan 40–50 och en var mellan 50–60 år gammal. Samtliga har arbetat som yrkeslärare minst fem år. En av yrkeslärarna var kvinna, de resterande män. Ingen av yrkeslärarna arbetade vid intervjutillfället på samma skola som intervjuaren. En mer detaljerad redovisning om yrkeslärarnas ålder, specifikt för varje YL, skulle medföra en risk att anonymitet hos dessa skulle röjas. Detta då yrkeslärarkåren med inriktning RL är relativt liten. En övergripande del av yrkeskåren, både handledare och yrkeslärare består av män.

Intervjuerna av yrkeslärare har genomfört på sex olika yrkesgymnasier, där programinriktningen Restaurang- och Livsmedel har varit minst ett av de program de undervisat mot. Skolorna valdes ut utifrån deras geografiska läge inom Stockholms län. Samtliga yrkeslärare har arbetat med elever vilka läser kurser på gymnasiets nationella program RL. Inga specifika skolor eller ägandeformer på skolorna togs i beaktning vid urvalet. Både friskolor och kommunala skolor ingick i studien. Dock påverkade detta underlaget i form av matriser, då vissa yrkeslärare inte ville dela med sig av sina matriser. En skola använde uteslutande en mobilapp som matris, vilket medförde att denna matris inte kunna ingå i studien som bilaga. En skola undervisar bara RL programmet, två skolor både HT och RL, de övriga har fler linjer än dessa. Den skola som använder sig av en mobilapp har flera olika yrkesprogram och har själva tagit fram mobilappen.

Intervjuaren har tidigare träffat informanterna vid enstaka tillfällen genom arbetet, dock aldrig arbetat med informanterna på samma arbetsplats. Inget bortfall skedde av informanter, 12 personer blev tillfrågade och samtliga 12 genomförde intervjuerna.

5.4 Skolverkets bedömningsstöd

I studien har författaren valt att inkludera en av Skolverkets filmer för bedömningsstöd. Filmen är producerad på uppdrag av Skolverket med hjälp av Malmö högskolas Regionalt Utvecklingscentrum (RUC), inför skolreformen som skedde i och med införandet av Gymnasiereformen 2011. Filmens syfte, från Skolverket, var att skapa diskussion mellan yrkeslärare, om bedömning utifrån kunskapsmålen och betygskriterierna för matlagningskunskap. RUC har genom, verksamhetsansvrig Karl- Gunnar Starck, givit tillåtelse för att filmen ska få användas i denna studie.

Syftet med att använda filmen i denna studie har varit att hitta en gemensam samlingspunkt att diskutera bedömning, ett konkret exempel för alla informanterna att se och lyfta fram hur de skulle bedöma eleverna i filmen. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan det vara av vikt att vara restriktiv med att dra för stora slutsatser utifrån de svar informanterna gett utifrån den filmade sekvensen. Visserligen var själva filmen densamma, men informanternas uppfattning om elevernas kunskaper och hur dessa formulerade sina svar kan beror på många olika faktorer (Säljö 2014 s115).

5.4.1 Filmens innehåll

Filmen visar en lektion i matlagningskunskap, där två elever ska laga köttbullar med potatismos, skysås och grönsaker. Läraren ger instruktioner i början av filmen men låter sedan eleverna arbeta självständigt. Om lärare känner att tiden inte räcker till kommer denne in och diskuterar med respektive elev hur arbetet kan förändras, exempelvis genom att använda en elektrisk potatisskalarare istället för att skala för hand. Som yrkeskunnig inom restaurang kan man skönja åtskilliga kunskaper, både specifika och generella, som eleverna visar kunskap på.



Bild 1. Bedömningsstöd för RL-programmet (RUC 2011). Bilden visar de två elever som deltar i filmen. Eleven till vänster på bilden benämns i studien som elev A och eleven till höger på bilden benämns elev B.

5.5 Genomförande av intervjuer

Studien genomfördes, rent praktiskt, genom besök på 6 arbetsplatser med APL-handledare och 6 skolor med yrkeslärare, där var och en blev intervjuad på sin arbetsplats. Intervjuerna tog mellan 30–45 minuter. Intervjuerna spelades in för att sedan kunna transkriberas. Inledningsvis fick varje informanter se Skolverket filmade sekvens och fick sedan, utifrån specifika frågor för filmen, reflektera och bedöma elevernas kunskaper utifrån den filmade sekvensen. Dessa frågor var lika för de båda grupperna YL och YL.

Två olika intervjumatriser användes sedan, en för HL och en för YL, där frågorna till viss del var de samma mellan grupperna och till viss del var specifika för varje yrkeskategori, detta för att lyfta fram de olika gruppernas perspektiv och uppfattning om bedömning. Inga specifika frågor var inriktade mot just den arbetsplats de arbetade på för tillfället, förutom en till yrkeslärarna, där de blev tillfrågade om deras rektor brukade följa upp APL:en.

I nästa skede har alla intervjuer transkriberats och analyserats, vilket beskrivits under analysmetod (5.3). Intervjufrågorna kan ses i bilaga 9.2 och 9.3.

5.7 Etiska aspekter

Arbetet med studien och magisteruppsatsen har genomförts utifrån de vetenskapsetiska principer vilka fastslås i Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2012). Dessa fyra krav framställs som; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Ibid. s6). I och med *informationskravet* och *samtyckeskravet* har alla informanter som deltagit blivit informerade om studiens syfte samt att deltagande helt sker genom fri vilja och att de har rätt att avbryta sitt deltagande. Alla informanter har varit över 18 år. Utifrån *konfidentialitetskravet* har samtliga informanters aidentifierats och benämns endast som HL eller YL med en efterföljande siffra. I och med *nyttjandekravet* ställs krav på att författaren av denna examination och studie ” [...] förväntas göra sitt bästa för att genomföra forskning av hög kvalitet” (God forsknings sed 2017 s10).

6. Resultat och analys

I delen resultat och analys redovisas och analyseras de intervjuer som ligger till grund för studien. Analysen av intervjuerna har resulterat i tre övergripande rubriker, en för respektive forskningsfråga och åtta beskrivningskategorier. Inledningsvis lyfts frågeställningen fram om hur yrkeslärare och handledare uppfattar samarbetet kring bedömning. Sedan lyfts och analyseras frågeställningen om hur yrkeslärare och handledare tolkar värdeorden i betygskriterierna. Avslutningsvis lyfts frågeställningen om vad eleven blir bedömd på under sin APL.

6. 1 Hur uppfattar yrkeslärare respektive handledare samarbetet kring bedömning?

Studien visar att samarbetet kring bedömning skiljer sig åt mellan skolorna och till och med inom samma skola, vilket försvårar för handledaren att förstå målet för elevens lärande under sin APL, samt bidrar till att försvåra yrkeslärarens bedömning av elevens kunskaper under APL. Denna del syftar till att redovisa hur yrkeslärare respektive handledare uppfattar samarbetet kring bedömning och tre beskrivningskategorier har vuxit fram utifrån intervjuerna. i) Matriser som hjälpmedel vid bedömning, ii) trepartssamtalet vid bedömning samt iii) loggboken som hjälpmedel vid bedömning. Dessa tre områden presenteras och analyseras nedan med exempel från intervjuerna.

6.1.1 Matriser som hjälpmedel vid bedömning

Matriser eller checklistor används ofta av yrkeslärare för att APL-platsen ska kunna ge återkoppling om vad elever gjort under sin praktik. Det finns inget direkt direktiv från Skolverket att matriser ska användas, eller hur dessa i så fall ska utformas, utan Skolverket lägger detta ansvar på respektive yrkeslärare. Dock visar studien att det saknas en systematik kring hur skolor utformar sina matriser vilket skapar osäkerhet hos handledarna på APL:en.

Handledarna, i studien, beskriver att det är svårt att veta var gränsen går mellan skolans egengjorda matris och betygskriterier fastlagda av Skolverket. HL1, som varit handledare länge och är van att ta emot elever från många olika skolor samtidigt, beskriver det i följande exempel:

I- Hur får du ta del av kunskapskrav och betygskriterier som ligger till grund för bedömning av elever under APL?

HL1 – Jag får ju blanketter där det står vad de ska lära sig.

I- Är det Skolverkets eller är det skolorna som gjort egna?

HL1- Det är skolorna som gjort egna, eller ja vet inte riktigt, jag tror inte det är Skolverkets.

I- Brukar det vara rutor du ska fylla i, exempelvis genomfört specifika moment eller inte genomfört?

HL1- Ja precis, rutor. Kan vara exempelvis kokat sky eller inte kokat sky.

I föregående exempel, finns det en osäkerhet hos handledaren om matrisen kommer från Skolverket eller om den är framtagen på skolan. I sig behöver detta inte spela någon roll för elevens bedömning och lärarens uppfattning om elevens kunskaper. Men om flera skolor skickar ut olika matriser,

utformade på olika sätt, kan det möjligtvis skapa en osäkerhet hos handledaren kring syftet med elevens bedömning och vad som denne förväntas lära sig under sin APL. Exempel kan ses genom att jämföra matris 1 (9.5) med matris 2 (9.6) där handledaren ombeds redovisa sin bedömning på olika sätt och värdera elevens kunskaper i den ena matrisen med hjälp av siffrorna, 1-5, och i den andra med värdeorden *mycket säker, säker, osäker, mycket osäker*. Förutom detta ber skolorna handledaren värdera olika egenskaper i matriserna, beroende på vilken skola matrisen kommer ifrån. I matris 2 (9.6) ombeds handledaren bedöma egenskaper hos eleven som mer kan anses överensstämma med de nyckelkompetenser eleven behöver för ett livslångt lärande, exempelvis om eleven kan *kommunicera* eller har förståelse för sin *egen utveckling*. Matris 1 (9.5) ombeds istället handledaren bedöma egenskaper som mer kan anses överstämja med vad eleven behöver för att bli anställningsbar i restaurangbranschen, exempelvis *kan följa givna instruktioner* eller *är pålitlig och punktlig*.

Denna skillnad, att skolorna utformar sina matriser olika, kan ur ett sociokulturellt perspektiv ses spegla vad skolorna och enskilda yrkeslärare värdesätter vid elevernas bedömning under APL:en (Säljö s93-95). Att skolans yrkeskultur, vad som kan anses vara viktigt för eleverna att lära sig förs vidare genom matrisen till handledaren. Yrkeslärarna agerar utifrån skolans, eller sin egen uppfattning om vad som är viktigast, istället för att detta systematiskt bestäms på central nivå, tillsammans med andra skolor och branschen. Som tidigare nämnt har Skolverket (2015 s58) belyst hur just samarbete på en central nivå, branschrådet, brister, vilket skulle kunna ses som en orsak till att skolorna och individuella yrkeslärare skapar egna matriser, oberoende av varandra.

Vidare visar studien att det finns en osäkerhet hos handledarna om hur eleverna ska bedömas utifrån matriserna skolorna skickar ut. HL5, som själv gick på gymnasiet under 1970-talet, lyfter fram att vissa skolor, inte bara skickar ut listor med frågor så som "har genomfört" eller "inte genomfört" utan även skickar ut listor där denne ombeds ge omdöme i form av "nivåbedömning" mellan 1-5. HL5 beskriver hur denne försöker tänka vid bedömningen, utifrån 1-5 skalan: "Man kan ju också lägga om de till bokstäver, vilket jag brukar tänka, för så fick jag betyg i skolan. Men då har man ju samma steg som elever får betyg i" (HL5). Handledaren får med andra ord en matris av skolan, där de har skapat nivåbedömning mellan 1-5 i specifika moment. Det kan därmed antas att HL5 har en viss osäkerhet kring hur denna ska bedöma elevens prestationer i matriser och försöker knyta an till sin egen skolgång och de betyg som fanns då (Lgy70) med bokstäver som nivåmarkörer och direkt koppla dessa till de som finns i dagens betyg, i Gy11. Ett problem uppstår då att det inte går att direkt översätta Lgy70 med Gy11 och yrkeslärare riskerar då att få en missvisande bedömning av handledaren.

Samtliga yrkeslärare, i studien, lyfter fram att de både tillhandahåller APL- platserna med egenproducerade bedömningsmatriser och att de skickar med Skolverkets betygskriterier. Hur dessa bedömningsmatriser är utformade skiljer sig åt mellan skolorna, men bygger på de betygskriterier som ligger som grund för kurserna. Yrkeslärarna menar på att de känner ett behov av att " [...] översätta" (YL4) eller " [...] förenkla" (YL2) Skolverkets betygskriterier, i form av en matris eller checklista. Där handledaren kan bocka av om elev genomfört eller inte genomfört specifika moment (checklista 9.4), eller visat specifika kompetenser (Matris 1. 9.5). YL1, som har arbetat länge som yrkeslärare, beskriver hur denne uppfattar problematiken med matriser och menar att "det är väldigt få som går handledarutbildningen ute på restaurangerna... och man har ju försökt diskutera med dem men det är ju ett väldigt stressigt yrke och de har mycket att göra" (YL1). YL5, även denna med lång erfarenhet som yrkeslärare, går så långt som att " [...] handledarens personlighet kan spela in vid bedömningen och om denne gillar en elev eller inte. Handledaren får betygskriterierna, men vi begär inte handledaren ska kunna sätta ett rättvist betyg. I form av a-e, utan mer i form av hög nivå,

medelnivå eller låg nivå” (YL5). Trots att läraren uppfattar att det kan vara svårt att lita på en handledares omdöme, vid bedömning, lyfter samma lärare att handledarens omdöme ” [...] nästan alltid brukar överstämja med vår egen betygsättning. Jag skulle vilja påstå att det väldigt sällan diffar mot vår bedömning” (Ibid.)

I och med detta kan man tolka det som att lärare har svårt att vara helt säkra på vilka kunskaper eleven verkligen blir bedömd på, i matriserna, av handledaren och hur man ska kunna kvalitetssäkra detta. En annan lärare lyfter också denna problematik: ” [...] det som är svårt är ju att vi ser så väldigt lite av dem (eleverna). Och den enda bedömningen vi har är av just en person, i det här fallet handledaren. Även om vi försöker få så många parametrar som möjlighet genom vår matris, som vi skickar med eleven, finns det alltid en osäkerhet. Är det en rättvis bedömning?” (YL5). Handledare känner därmed ett behov av att inte bara ”översätta” betygskriterierna, i form av matriser, till handledarna utan också ”översätta” de svar de får i matriserna av handledarna tillbaka till betygskriterierna. Det säger sig nästa sig självt att detta inte underlättar ett samarbete mellan skola och handledare, kring bedömning. Säljö menar att texter, som mediterande verktyg, skapar nya ” [...] versioner av verkligheter” där vi använder texten för att försöka förstå vår omgivning (2014 s195). Detta skulle i så fall kunna tolkas som att yrkesläraren försöker få handledaren att förstå betygskriterierna genom att skriva nya texter i hopp om att de då ska förstå vad eleven ska lära sig. Nordgren (2008 s59) lyfter fram att förståelsen för betyg bör utgå från det betygssystem som används. I och med detta kan det antas att yrkeslärare inte borde skapa matriser i syfte att handledaren ska värdera och bedöma elevernas kunskaper. Risken är då stor att omdömet från handledaren blir fel.

Vidare visar studien att skolornas olika matriser skapar förvirring hos handledare kring bedömning av lärlingars APL kontra skolförlagda elevers APL. Oavsett vilken inriktning eleverna har, lärling eller skolförlagd, läser de samma kurser, med samma betygskriterier, under sin utbildning. Skillnaden är endast hur mycket som förlags till APL eller som förlags till skolförlagd utbildning. Exempel kan ses hos HL4 som lyfter fram hur denne får olika blanketter från olika skolor: ” [...] alla skolor har ju olika och jag har ju även lärlingar som ska bedömas på ett annat sätt” (HL4). HL4 tolkar det därmed som att eleverna ska tolkas olika, beroende på om de är lärlingar eller inte, trots att de läser samma kurser och har samma betygskriterier. Trots att denna handledare, vilket tidigare nämnts, har lång erfarenhet av att ta emot många elever från skolans olika utbildningar.

6.1.2 Treparsamtal som hjälpmedel vid bedömning

Som tidigare nämnt ska trepartssamtalet fungera som ett formativt lärande för eleven, där handledare, yrkeslärare och eleven tillsammans ska lyfta elevens lärande under praktiken, samtidigt som yrkesläraren ska försöka bilda sig en uppfattning om elevens progression i lärandet för att kunna bedöma dennes kunskaper utifrån betygskriterierna. Studien visar dock att trots att vilja finns hos yrkeslärarna för att systematisera och regelbundet genomföra trepartssamtalen, så brister skolan i sin samverkan med både andra skolor och APL företagen. Där brist på reglerad arbetstid hos yrkesläraren och ett oorganiserat APL- samarbete framträder som orsaker.

Samtliga lärare och handledare i studien använder sig av trepartssamtal och beskriver hur de generellt är positiva till arbetsformen. Dock lyfter yrkeslärare å ena sidan fram att de uppfattar hur bristande arbetstid påverkar deras möjligheter att göra besök på APL och genomföra trepartssamtal. Handledarna å andra sidan lyfter hur de saknar en systematik från skolorna kring besök och när trepartssamtalen genomförs. Vidare visar studien att yrkeslärarna, i studien, prioriterar att göra flera besök hos elever som ” [...] inte fungerar” (YL6) än elever som fungerar.

YL3 lyfter fram att det varit stora skillnader mellan om denne jobbat med APL för elever på vuxenutbildning eller APL för elever på gymnasiet. Trots att det varit samma skola och eleverna läst samma kurser så har arbetstiden för besök av APL reglerats olika. ”Det har varit olika. Alltså, som ofta så styrs det av tid. Tid man har själv att disponera för besök. En skola jag jobbade på. Då var vi ute en i början och en i slutet. Då kunde man ju mäta någon form av progression hos eleven. Men gymnasiet är det kortare, har jag uppfattat det. Några får det (trepårtssamtalet) i början, några i mitten och några får det i slutet. För man har helt enkelt inte tid.” (YL3)

Samme handledare (YL3) lyfter också fram i intervjun att denne tycker det är viktigt att försöka få en kontinuitet med samarbetet mellan lärare och handledaren, att de lär känna varandra. ”Jag tycker det är bättre att ha en handledare som man jobbat med hela tiden. Till slut vet de hur de ska ge för bedömning, för att den ska bli rättvis. Är det bara någon man pratar med första gången, då får man oftast inte ett rättvist omdöme om eleven. [...] Problemet, det är ju att man faktiskt inte har sett vad eleven gjort” (YL3).

Handledarna i studien lyfter fram, i intervjuerna, att de saknar en systematik i skolans besök och kommunikation kring bedömningen. HL2 beskriver det på följande sätt: ”Jag tror att det är viktigt att man hittar på vilket sätt man ska prata. En del hör av sig på telefon, en del på mail, en del på sms. Att man hittar rätt kommunikationssätt. Tror jag är viktigt. Ibland kanske det kommer skolor som man inte har så gott samarbete med och – aha, hej här jag mitt i lunchen. Då blir det ju inget bra för någon. Planerade möten, där är skolorna så olika”. Även HL4 lyfter fram hur olika skolor och yrkeslärare planerar sina APL-besök och trepartssamtal och tycker att ” [...] besöken ska vara lite mer mot slutet. Eller mitten. Ibland kan en lärare komma ut efter en vecka och då har jag ju inte ens lärt känna eleven. Då är det jättesvårt. Men då vet jag, eftersom jag jobbat med elever i så många år, så vet jag hur värderingen ska gå till... Ett förtidigt besök är inte bra. Det kanske är mysigt för eleven att få känna sig trygg” (HL4).

Samtliga handledare lyfter fram att lärarna gör fler besök om eleven inte sköter sin närvaro. HL2 beskriver sitt samarbete och menar att ” [...] det beror lite på hur eleven sköter sig. För sköter sig eleven, då är det liksom inga konstigheter. Men är det så att det är en elev med ganska mycket frånvaro som kanske kommer med hög frånvaro från skolan. Men sen har lärare en vision om att det ska bli bättre på praktiken, men att samma fortlöper. Då kan man tycka att kommunikationen kan bli tätare, vilket den blir, det är bra”. Studien visar att både YL och HL anser att besöken ska bli tätare när elever har svårt att komma i tid men det är också den enda anledningen informanterna lyfter som anledning till att besöken borde bli tätare.

Analyserar man yrkeslärarnas och handledarnas uppfattning om hur trepartssamtalen fungerar framträder en bild som kan ses överstämna med den bild både Skolverket och Skolinspektionen belyser, vilket tidigare nämnt. En bild av att rektor inte ger yrkeslärare tillräckligt med tid för besök av elever under deras APL (Skolverket 2015& Skolinspektionen 2013), där yrkesläraren prioriterar att göra fler besök hos elever som ”inte fungerar” istället för att ge alla elever tillräckligt med formativa trepartssamtal. Vilket är trepartssamtalets egentliga syfte, att vara ett stöd i elevernas lärande. Det blir även tydligt att skolorna brister i att samverka mellan varandra för att bättre planera APL:en mellan varandra och företagen.

6.1.3 Användning av loggböcker

Som nämnts tidigare rekommenderar Skolverket (2017) att elever under APL använder sig av någon form av loggbok för att dokumentera sitt lärande, vilket sedan kan ligga som grund för formativa dialoger. Dock visar studien att loggbok som bedömningsredskap sällan används av yrkeslärare och endast två YL, av de sex YL, lyfter fram loggboken som en viktig arbetsform för elevernas bedömning under APL.

En yrkeslärare YL2, använder dock mer loggbok vid sin bedömning och då i form av en mobilapp. Denne beskriver hur eleverna använder loggboken: ” [...] eleverna fyller i, vid dagens slut loggboken, på appen. Vad de har gjort, hur det har gått, hur det har varit. Sedan skickas det till handledaren som ska instämma eller inte. Och så får jag den förstås”. En handledare nämner loggbokens betydelse och lyfter fram att denne ” [...] kan sakna, jag vet att ni på skolan jobbar väldigt hårt med att eleverna ska föra loggbok. Det tycker jag efterföljs ganska dåligt av eleverna” (HL5).

Viktigt att betona, i denna studie, är att det endast var två YL som lyfte vikten av att använda loggbok vid APL. Detta betyder inte att de övriga fyra YL inte använder sig av loggbok. Dock kan det anses vara intressant för studien att metoder som trepartssamtal och matriser lyfts fram bland YL mer än vad loggboken gör, i bedömningsarbetet av eleven. YL2 arbetar på en skola som har arbetat fram en arbetsform bland alla sina yrkesprogram där yrkeslärare ska använda sig av loggboken vid sitt APL-arbete. Det som då framträder är att det inte är den individuella yrkeslärare som försöker finna sätt att arbeta kring APL:en utan det är skolan som systematiskt har arbetat fram hur detta ska genomföras, vilket är det Skolverket (2015) eftersöker att rektor ska göra.

6.2 Hur tolkar yrkeslärare respektive handledare värdeorden i betygskriterierna?

Som redovisats tidigare, i resultatet, skickar yrkeslärarna i studien, ut betygskriterierna till handledaren på APL-platsen. I denna del av resultatet redovisas hur yrkeslärare och handledare tolkar betygskriterierna. För att svara på frågan har två kategorier av värdeord valts ut, ur betygskriterierna och hur yrkeslärare och handledare tolkar i) *i samråd och efter samråd* samt ii) *visst handlag, gott handlag och mycket gott handlag*. Värdeorden i betygskriterierna finns för att kunna värdera en elevs kunskaper och utifrån dessa kunna värdera och formulera betyg.

6.2.1 I samråd eller efter samråd?

Ett av dessa värdeord som ska värderas, i betygskriterierna, är *i samråd* eller *efter samråd*. Där värdeordet *efter samråd* ska värderas högre, i betygsskalan. Dock visar studien att det skiljer sig mellan HL och YL i fråga om hur de tolkar dessa värdeord.

Exempel på detta kan ses i hur HL3 formulerar sin bedömning av eleverna i filmen. ”Det är efter samråd. Han kommer ju alltid när det har skett... Man lär sig ju oftast på att göra fel också. Men jag hade nog varit lite mer förebyggande. Men nu är det ju en skolmiljö, så det kanske inte spelar så stor roll. Ytterligare exempel kan ses i hur HL3 bedömer: ”Ja det blir efter samråd, eftersom det är lite mer vägledning där”. Handledarna tolkar värdeordet som att lärare kommer *efter* att någon skett och att lärare då ger eleven mer vägledning.

YL3 bedömer också att eleverna jobbar *efter samråd* men utifrån en annan uppfattning om dess betydelse. ”För det första, de hade ju en genomgång. Han berättade lite förutsättningar. Sedan gick de ut och hjälpte varandra lite med att göra det. Han behövde i princip inte göra någonting. Min bedömning är då *efter samråd*” (YL3). YL5 är inte överens om YL3:s bedömning, men tolkar värdeorden på samma sätt och menar att ”[...] de får en instruktion, en muntlig instruktion och så går de ut och jobbar. Det är ju *efter samråd*. Men sedan när han måste börja intervensera då är det *i samråd*” (YL5). Även YL1 gör sin beskrivning av *i samråd* och menar att: ”I samråd, då tar läraren kontakt med eleven och sedan har de en diskussion kring hur de ska lösa olika moment i matlagningen. De lyssnar både på eleven läraren och sedan i samråd kommer de fram till alternativa metoder för hur de ska göra (YL1).

Bedömningen av eleverna i filmen, utifrån värdeorden *i samråd* och *efter samråd* skiljer sig både inom gruppen YL och inom gruppen HL, men det intressanta för den här studien är att HL misstolkar intentionerna med värdeorden och hur dessa ska värderas, enligt betygskriterierna. YL tolkar, å ena sidan, att *efter samråd* är en förmåga där eleven är mer självständig och kan jobba självständigt *efter instruktioner* av lärare eller handledare och ska då värderas högre i betygsskalan. HL, å andra sidan tolkar *efter samråd* att lärare då behöver vara mer delaktig och komma in och stötta *efter* att någonting skett, vilket i själva verket är det som ska benämnas *i samråd* enligt Skolverket (Gy11). Det här innebär att YL och HL möjligtvis bedömer elevernas kunskaper likartad, men att det kan uppstå skillnad i hur de använder värdeorden, som ligger till grund för betyget. Det talar inte samma språk kring dessa värdeord. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man då anta att de två olika grupperna, YL och HL, baserar sin bedömning utifrån den erfarenhet de har av bedömning utifrån de specifika värdeord som ingår i betygskriterierna (Säljö s89-92). Som yrkeslärare är det då viktigt att inte anta att handledaren har samma uppfattning om värdeorden som yrkesläraren har i betygskriterierna. Andra sätt att diskutera elevens förmågor bör då rekommenderas, än att använda betygskriterierna.

6.2.2 Visst- gott- eller mycket gott handlag?

Intervjuerna i studien visar att det finns skillnader mellan hur HL och YL bedömer eleverna, utifrån de moment de ser i det filmade momentet. När YL och HL blir ombudda att ge en bedömning på hur eleverna, som helhet, har genomfört arbetet utifrån värdeorden *visst handlag*, *gott handlag* samt *mycket gott handlag* skiljer sig åsikter åt, mellan grupperna YL och HL. Intressant, för studien, är även att lyfta fram en kommentar från HL4 som valde att inte ge omdöme om eleverna.

Yrkeslärarna bedömde båda elev A och elev B:s kunskaper, utifrån filmen, generellt högre än vad handledaren gjorde. Samtliga YL gav både elev A och B omdömet *gott handlag*, utom en som gav elev A *visst handlag*. HL bedömde generellt elevernas kunskaper som lägre än vad YL bedömde och samtliga, utom tre omdömen, föll inom *visst handlag*. Ingen av informanterna ansåg att någon av eleverna i filmen nådde omdömet *mycket gott handlag*.

Tabell 1. Tabellen redovisar hur många YL respektive HL som gav omdömet *gott handlag* respektive *visst handlag*. HL4 valde att inte ge omdöme. A&B representerar de två olika eleverna i filmen, vilket redovisas i metod (5.3.1).

YL	Visst handlag A	Gott handlag AAAAA/BBBBBB	Mycket gott handlag
HL	Visst handlag AAAA/BBBB	Gott handlag A/B	Mycket gott handlag

HL4, en handledare som har lång erfarenhet av bedömning av elever under APL, lyfter hur denne saknar tydliga mål för bedömningen av elever i den filmade sekvensen och ansåg att denne inte kunde ge ett omdöme. ”Det är svårt att ge ett omdöme. För pratar man om läraren, han tycker till exempel att köttbullarna ska man spritsas. Det tycker inte jag, för att det tycker inte alltid jag är lättare. Han undrar om det inte finns en annan maskin. Det är ju frågan också, jag vet ju inte om det här var till 20 stycken eller var det till 200. Om det hade varit till 20 stycken tycker jag det hade gått jättefort att göra potatisen själv, än att ställa mig med en maskin. Om man dessutom inte är bekant med maskinen, då tar det ännu längre tid.

I -Saknar du kanske tydliga mål, vad de ska uppnå med uppgiften?

HL4 -”Ja och där kommer jag tillbaka till. Det är svårt liksom. Är det på tid, hur många är det till. Ibland måste man med elever berätta så här; nu ska vi tänka så här. Det är 200 personer, då tycker jag vi ska använda maskinen, jag tycker ni ska göra det som ett lag, jag tycker ni ska göra det här tillsammans, det går fortare. För vissa arbeten tar ju längre tid om man står själv. Om du står själv med en säck potatis, då går det sakta. Då vet jag vad jag ska bedöma och det blir tydligt för eleven”(HL4).

Det man kan analysera utifrån den redogörelse HL4 beskriver, varför denne inte anser sig kunna lämna ett omdöme är att HL4 inte vet på vilka grunder bedömningen av eleverna ska göras på. Vilken situation och kontext ska elevernas kunskaper bedömas utifrån. HL4, är inte bara förtrogen med de moment som eleverna ska genomföra utan även förtrogen med bedömning av elever och lyfter detta genom att lyfta fram avsaknaden av tydliga, bedömbara mål (Säljö s80-85).

För att sammanfatta hur YL kontra HL uppfattar betygskriterierna visar studien att det finns stora skillnader i hur dessa grupper tolkar värdeorden, utifrån betygskriterierna. HL misstolkar, i samtliga fall, värdeorden i *samråd & efter samråd* så som Skolverkets intention är med värdeordet. När informanterna bedömer elevernas prestationer i filmen efter värdeorden *visst handlag, gott handlag, mycket gott handlag*, bedömer HL elevernas prestationer generellt lägre än vad YL gör. Problematiken som kan uppstå är att yrkesläraren antar att handledaren har samma uppfattning om värdeorden, vilket inte behöver vara fallet. Säljö (2014 s16) beskriver hur det är lätt att använda textspråk men att det kan vara svårt att analysera texten mer på djupet. Utifrån detta kan det inte rekommenderas att yrkeslärare skickar ut betygskriterierna till APL-handledaren, utan i dialog med handledaren bilda sig en uppfattning om elevens prestation, utan att behöva använda sig av värdegrundade ord med handledaren.

6.3 Vilka förmågor och färdigheter bedöms eleven på under APL?

Studien visar att elevens olika förmågor och färdigheter bedöms olika beroende på vem som gör bedömningen, om det är en handledare eller yrkeslärare. Efter intervjuerna med informanterna har det framkommit att eleverna bedöms och värderas utifrån två generella förmågor och färdigheter, dels utifrån hur väl denna når betygskriterierna och dels efter deras förmåga att bli anställningsbara som kock i ett restaurangkök. Handledaren och yrkesläraren bedömer utifrån deras olika kontexter, vilka de verkar inom.

6.3.1 Intresse, engagemang och social förmåga

Elever bedöms inte bara utifrån betygskriterierna, utan även efter deras intresse, engagemang och hur de fungerar socialt. Handledarna i studien lyfter fram att det är lika viktigt att kunna specifika arbetsmoment som det är att fungera som en del av teamet på arbetsplatsen, det krävs en helhet hos eleven. HL1 beskriver detta och menar att ” [...] man måste ju lära sig punktgrejjer, moment... man måste ju tänka utifrån en helhetsbild i köksarbetet. Hur bra är eleven på Misse lista¹. Hur bra de kan lyssna på order, kritik. Tillvägagångssätt. Sedan även lite personligt, hur de kommer in i gruppen och sådär. Hygien² är även väldigt viktigt. Att man kan det där” (HL1). Även yrkeslärarna lyfter fram att det är viktigt att eleverna kan hålla tider och har ett stort engagemang inför sin APL men de lyfter att detta inte alltid överstämmer med de kriterier som eleverna ska bedömas efter i kursmål och betygskriterier. Exempel kan ses i YL5 som beskriver hur eleven bör vara ”ordningsam, ha punktlighet...Punktlighet är ju inte ett betygsriterium, men vi värderar det ändå. Punktlighet är ändå en del av det vi bedömer” (YL5).

Vidare framkommer det att det många av YL saknar en förståelse hos handledaren om företagets uppdrag kring att ta emot elever under APL. ”Handledaren bedömer ju allt för oftast från sin profession. Sin kunskap och sitt, de kanske inte ser kursmålen på samma sätt som vi...det ska vara en professionellt färdig produkt. Är man inte det är man inte godkänd. Men det är ju inte det som APL handlar om, utan APL, då tar de ju över lärandet. De ser inte utvecklingen ur skolperspektivet” (YL4).

6.3.2 Bedöma för betyg eller bedöma för anställningsbarhet

Studien visar också att det finns skillnader i hur YL och HL uppfattar bedömning som ett redskap för att stärka elevernas lärande. Både YL och HL lyfter fram bedömning som ett sätt att summera elevernas kunskaper, i form av betyg och som mätinstrument samt att det används som ett formativt redskap. Dock skiljer sig uppfattningen, mellan grupperna om målet med bedömningen. YL lyfter fram bedömning av eleverna utifrån skolans betygsomdömen, medan HL mer ser bedömningen som ett redskap att få eleven anställningsbar. Både YL och HL lyfter hur de uppfattar bedömning som ett sätt att summera elevernas kunskaper. HL4 beskriver målet med att summera elevernas kunskaper:

”Då tänker jag på helheten, i fall de har en framtid i yrket. Också vad ska de göra, en del kanske inte passar för det. Det är så mycket att summera med en elev tycker jag. Vi har ju elever som vi verkligen måste hålla i handen gör att gå hela vägen och vi har elever som liksom- ”jag kan det här” (HL4).

YL lyfter fram hur eleven under APL mer ska lära stärka de kunskaper de lärt sig i skolan och bli en del av yrket. YL3 beskriver bedömning av elever under APL som att ” [...] först tänker jag på betyg, det är ju någon del av bedömningen, men sedan tänkare jag liksom. Det rätta svaret är väl att bedömning ska vara någon form av elevens utveckling”.

6.3.3 Nyckelkvalifikationer väger tyngre än specifika kunskaper

Både HL och YL lyfter fram att det visserligen är bra att kunna specifika yrkeskunskaper, men dessa är sekundära. Förmågor som kan anses överensstämma med nyckelkvalifikationerna och därigenom göra eleven anställningsbar värderas högre. ”Den stora bedömningen tycker jag är att de ska komma ut i arbetslivet. [...] Man ska ha god grundkunskap om moment men samtidigt, som jag

¹ Misselista är köksslang för Mice an place vilket betyder allting på sin plats, en typ av to-do lista i köket.

² Hygien, menas både den så kallade personliga hygien, att man kan tvätta händer osv. samt att man känner till de hygienregler som gäller för en säker livsmedelshandtering.

brukar säga till elever att de ska komma i tid, vara iordninggjorda, representativa och ha ett leende på läpparna och vilja jobba. Då kommer allting bli bra. Och så tycker jag att det funkar när de kommer hit, jag har inga krav på vad de ska kunna. Klart jag vill att de ska ha en grund i hygien, hålla i kniven, uppförande, matlagningskunskaper lägger jag mindre vikt vid faktiskt" (HL2).

En yrkeslärare reflekterar över att elever, när de går ut på APL, ofta kan glömma specifika kunskaper de tidigare visat på skolan:

” Jag har upplevt, på de skolor jag jobbat på att det blir lite glapp mellan utbildningen och APL:en. Man har sett eleven göra en massa grejer i skolan, jättebra. men sedan när de kommer åt, då ringer handledaren och säger "den här personen är ju värdelös, kan ju inte gör någonting. Kan ju inte ens slå en majonnäs" och då har man sett dem göra det i skolan flera gånger. Det har jag tänkte på många gånger, något sker där emellan. Och jag vet inte riktigt vad”(YL3).

Om man ser detta exempel utifrån ett sociokulturellt perspektiv ser det sig inte konstigt att eleven inte förmå göra en majonnäs på APL, trots att eleven lyckats i den skolförlagda utbildningen. Dels finns det en skillnad mellan skolan och APL ifråga om hur elevens lärande är prioriterat, i skolan är elevens lärande i fokus. Hela skolans syfte är att skapa en miljö för elevens lärande vilket dock skiljer sig helt mot företaget som tillhandahåller med APL-platsen. Här är eleven en liten del i produktionen som vilken inte ska störas. Detta kan skapa en osäkerhet hos eleven att lita på sina kunskaper och genomföra dem under en annan form än i skolmiljön. Ytterligare en anledning kan ses i, vilket Säljö (2014 s135-137) lyfter fram, att ett lärande även ska ses utifrån den kontext den sker i. Eleven har lärt sig göra en majonnäs i en kontext i skolan men kan även behöva lära sig göra majonnäs i den andra kontexten, ute på företaget.

Studien visar, ur ett elevperspektiv, hur svårt det kan vara för en elev som läser RL- programmet att vara insatt och ha förståelse för vad denne verkligen blir bedömd på under APL. Då både YL och HL har svårigheter i att konkretisera vilka förmågor och färdigheter de värderar under elevens APL. Det blir tydligt att det saknas tydliga mål för elevens utbildning under APL. Tsagalidis (2011) beskriver i sin avhandling *därför fick jag bara G...* hur eleverna blir bedömda både utifrån generella kunskaper och utifrån specifika kunskaper. Viktigt blir då att det är tydligt, för eleven, vilka kunskaper denna blir bedömd på under sin APL. Att yrkesläraren är tydlig, både mot elev och handledare om vilka delar av kursen som ska förläggas och bedömas under APL.

6.4 Resultatöversikt

I denna del presenteras, i tabellform, de åtta beskrivningskategorierna. Med övergripande frågeställning för de respektive kategorierna.

Tabell 2. Tabellen redovisar sammanställningen av beskrivningskategorier för frågeställningen om hur yrkeslärare respektive handledare uppfattar samarbetet kring bedömning.

Hur uppfattar yrkeslärare respektive handledare samarbetet kring bedömning?
Matriser som hjälpmedel vid bedömning- YL har olika uppfattning om hur matriser bör utformats och skapar dessa för att försöka ”översätta” Skolverkets betygskriterier för handledaren. Dock skapar detta osäkerhet hos HL vilka får svårt att tyda olika matriser från olika skolor.
Trepartssamtal som hjälpmedel vid bedömning- Yrkeslärare å ena sidan lyfter fram att de uppfattar hur bristande arbetstid negativt påverkar deras möjligheter att göra besök på APL och genomföra trepartssamtal. Handledarna å andra sidan lyfter hur de saknar en systematik från skolorna kring besök och när trepartssamtalen genomförs
Användningen av loggböcker- Ytterst få HL beskriver att de aktivt använder loggbok vid bedömning av elever under APL. Den HL som dock beskrev hur loggbok var en betydande del av uppföljning under APL arbetar på en skola som systematiskt arbetar med loggbok i form av en mobilapp.

Tabell 3. Tabellen redovisar sammanställningen av beskrivningskategorier för frågeställningen; hur tolkar yrkeslärare respektive handledare värdeorden i betygskriterierna.

Hur tolkar yrkeslärare respektive handledare värdeorden i betygskriterierna?
I samråd eller efter samråd- HL misstolkar intentionerna med värdeorden och hur dessa ska värderas, enligt betygskriterierna. HL tolkar inte värdeorden i likhet med S är en förmåga där eleven är mer självständig och kan jobba självständigt <i>efter instruktioner</i> av lärare eller handledare och ska då värderas högre i betygsskalan.
Visst- gott- eller mycket gott handlag- När informanterna bedömer elevernas prestationer i filmen efter värdeorden <i>visst handlag, gott handlag, mycket gott handlag</i> , uppfattar HL elevernas prestationer generellt lägre än vad YL gör. Problematiken som kan uppstå är att yrkesläraren antar att handledaren har samma uppfattning om värdeorden, vilket inte behöver vara fallet.

Tabell 4. Tabellen redovisar sammanställningen av beskrivningskategorier för frågeställningen om vilka förmågor och färdigheter eleverna bedöms på under APL.

Vilka förmågor och färdigheter bedöms eleven på under APL?
Intresse, engagemang och social förmåga- Elever bedöms inte bara utifrån betygskriterierna, utan även efter deras intresse, engagemang och hur de fungerar socialt. Handledarna i studien lyfter fram att det är lika viktigt att kunna specifika arbetsmoment som det är att fungera som en del av teamet på arbetsplatsen, det krävs en helhet hos eleven.

Bedöma för betyg eller bedöma för anställningsbarhet- Studien visar också att det finns skillnader i hur YL och HL uppfattar bedömning som ett redskap för att stärka elevernas lärande. Både YL och HL lyfter fram bedömning som ett sätt att summera elevernas kunskaper, i form av betyg och som mätinstrument samt att det används som ett formativt redskap. Dock skiljer sig uppfattningen, mellan grupperna om målet med bedömningen.

Nyckelkvalifikationer väger tyngre än specifika kunskaper- Både HL och YL lyfter fram att det visserligen är bra att kunna specifika yrkeskunskaper, men dessa är sekundära. Förmågor som kan anses överensstämma med nyckelkvalifikationerna och därigenom göra eleven anställningsbar värderas högre.

7. Diskussion

Dagens samhälle bygger på snabba förändringar, högt arbetstempo och ett högt informationsflöde. Där människor från olika kulturer och med olika erfarenheter samlas i utbildningar i större utsträckning än tidigare (Selander & Krass 2010). Skolan ska fungera som en grund för kunskap och utbildning och kunna tillgodose allas behov och skapa ett, för lärande, gynnsamt klimat. I och med detta är det viktigt att skolan och undervisningen utvecklar nya verktyg för att kunna möta de förändringar som sker. Detta då skolan ska kunna garantera en likvärdig utbildning som gynnar ett framtida deltagande och lärande i samhället (Ibid.). För att skolan ska kunna möta dessa nya krav är det viktigt att det kontinuerligt sker ett utvecklingsarbete med uppföljning och vidareutveckling. Restaurang- och Livsmedelsprogrammet förväntas både möta dessa krav och göra eleverna anställningsbara kockar. För att detta ska fungera är det viktigt att en stor del av elevernas utbildning sker på arbetsplats, arbetsplatsförlagd lärande.

Dock finns det, vilket beskrivits i bakgrunden, brister i samarbetet mellan skola och APL-platser, vilket även ligger till grund för den här studien. Genom att använda kvalitativa intervjuer, med sex yrkeslärare och sex handledare gavs möjlighet att få en större förståelse för hur dessa två grupper uppfattar och beskriver detta samarbete. Utifrån studien kan man skönja hur dessa två grupper har svårt att mötas i ett gemensamt språk kring bedömning. Som en följd av detta försöker YL bland annat skapa egna bedömningsmatriser, ett sätt att översätta betygskriterierna, vilket skapar otydlighet hos HL om vad som ska bedömas. Vidare framträder hur YL och HL inte tolkar värdeorden i betygskriterierna på samma sätt, vilket ytterligare kan bidra till att kommunikationen brister. Slutligen visar studien att YL och HL beskriver bedömning av elevens kunskaper utifrån den kontext de själva verkar inom, där YL bedömer eleverna utifrån skolans perspektiv och HL efter ett branshperspektiv, att de ska bli anställningsbara. Detta skapar en stor svårighet, hos eleven, att veta vad denne verkligen blir bedömd på under dennes APL. Studien ämnar inte ge en heltäckande bild över hur samarbetet mellan yrkeslärare och APL-handledare på RL-programmet ska fungera, utan försöker snarare visa hur den upplevs och beskrivs av yrkeslärare och handledare. Målet är att detta kan hjälpa yrkeslärare och rektorer på restauranglinjen att planera och organisera sin APL.

7.1 Metod och analys

För att få svar på frågeställningarna föll valet av metod sig naturligt till halvstrukturerade, kvalitativa, intervjuer. Detta för att få en större kunskap om hur handledare och yrkeslärare uppfattar samarbetet och bedömningen av elever. Den grupp av yrkesverksamma yrkeslärare med inriktning restaurang, vilka aktivt arbetar med att bedöma elever under APL är relativt liten, både i hela landet men framförallt i Stockholms län, där studien genomförts. Dock kan perspektivet även ses utifrån att studien därmed fångat en stor del av den grupp yrkeslärare som för tillfället är aktiva i Stockholms län. Dock betonar Säljö (2014) även att det, ur ett sociokulturellt perspektiv, är viktigt att alltid vara medveten om att det ” [...] vi får reda på i en intervju är just vad individen – i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på” (s115). Med andra ord bör stora och generella antaganden inte ske, utifrån de intervjuer som genomförts. Då dessa endast ger en uppfattning om vad informanterna tänkte och uppfattade om frågorna vid tidpunkten för intervjuerna.

Det svåraste i en studie är att konkretisera och verkligen lyfta fram det som är signifikant med studien, genom att analysera resultaten (Backman 2013 s. 60–61), vilket även varit fallet i denna studie. Studien genomfördes genom kvalitativa halvstrukturerade intervjuer och blev inspirerad av den fenomenografiska analysmetod. En analysmetod som kan anses vara bra vid kvantitativa halvstrukturerade intervjuer, då målet är att analysera personers uppfattning om företeelser (Backman 2013). Dock fans det inte en önskan att genomföra en fenomenografisk studie. Backman (Ibid.) lyfter hur en analys ur ett fenomenografiskt perspektiv genomförs i sju steg, där varje steg medför ett allt större konkretiserande av det signifikanta i studien. Analysens resultat sorteras, jämförs och konkretiseras allt snävare för varje steg. Kritiskt för denna studie är således om resultaten från intervjuerna tillräckligt har konkretiserats och det signifikanta kunna lyftas fram och förklarats i resultat- och analysdelen.

7.2 Resultat

Läraren är betygsansvarig och ska samla in information om elevernas lärande under deras APL och använda det som ett underlag vid betygsättning. Till sin hjälp brukar lärare använda sig av en kombination av: matriser, trepartssamtal, och loggböcker, antingen i digital form eller traditionellt pappersformat. Detta bedömningsstöd kan sedan läraren använda vid betygsättning och bedömning av elevernas kunskaper. Studien visar dock att HL upplever att de saknar en systematik i hur skolorna planerar och genomför sitt arbete kring bedömning under elevens APL. Samtidigt som YL upplever brist på reglerad arbetstid för att följa upp APL. Samt att en stor del av arbetet med att bedöma elever under APL fokuseras kring att summera elevens kunskap, istället för att formativt utveckla det.

Individuella yrkeslärare skapar olika typer av matriser, även inom samma skola, vilket skapar en stor förvirring hos handledarna i hur de ska bedöma eleverna samt vad eleverna ska lära sig under APL. En av handledarna (HL5) beskriver hur denne ibland blir ombedd att ge ett betygliknande omdöme i matrisen, 1–5, men att denne istället försöker översätta det till bokstäver. ”Man kan ju också lägga om de till bokstäver, vilket jag brukar tänka, för så fick jag betyg i skolan. Men då har man ju samma steg som elever får betyg i” (HL5). Dock var handledaren elev när betygen ingick i Lgy70, en betygsform som inte går att direkt översätta med den iv har idag i form av Gy11.

YL beskriver också hur de känner hur det är nödvändigt att ”översätta” Skolverkets betygskriterier till just matriser, för att förenkla språket så att HL förstår vad de ska bedöma hos eleven, samtidigt som YL även skickar med kursmål och betygskriterierna till HL. I studien kan man skönja hur YL vänder sig till just matriser för att ha ett underlag inför betygsättning och trepartssamtals dialog. Detta då man upplever en brist på reglerad arbetstid för besök och flera trepartssamtal. YL 3 beskriver; ”Alltså, som ofta så styrs det av tid. Tid man har själv att disponera för besök. En skola jag jobbade på. Då var vi ute en i början och en i slutet. Då kunde man ju mäta någon form av progression hos eleven. Men gymnasiet är det kortare, har jag uppfattat det. Några får det (trepartssamtal) i början, några i mitten och några får det i slutet. För man har helt enkelt inte tid.” (YL3) YL5 beskriver hur denne uppfattar matrisernas syfte i bedömningen; ”[...] det som är svårt är ju att vi ser så väldigt lite av dem (eleverna). Och den enda bedömningen vi har är av just en person, i det här fallet handledaren. Även om vi försöker få så många parametrar som möjlighet genom vår matris, som vi skickar med eleven, finns det alltid en osäkerhet. Är det en rättvis bedömning?” (YL5).

Studien visar även på att YL vid sin ”översättning” av matriserna byter ut betygskriteriernas värdeord mot liknande värdeord. Värdeord som YL inte med säkerhet kan veta om HL tolkar på ett likartat som YL. Exempel på det kan ses i det YL beskriver i intervjun; ”Handledaren får betygskriterierna, men vi begär inte att handledaren ska kunna sätta ett rättvist betyg. I form av a-e, utan mer i form av hög nivå,

medelnivå eller låg nivå” (YL1). Dock visar studien att handledares och yrkeslärares uppfattning om värdeord kan skilja sig åt. Vad som anses vara en hög-, medel- eller låg nivå kan vara svårt att tolka. Vilket studien lyfter fram i och med att YL och HL beskriver hur de skulle bedöma eleverna i Skolverkets bedömningsstöd (RUC 2011). Det väsentliga, för den här studien, var inte på vilket sätt de olika grupperna bedömde eleverna olika, utan att studien visar att man inte per automatik kan förutsättas att HL och YL ska bedöma värdeord på likartat sätt, utan att ha samma utbildning om kursernas mål och betygskriterier. När YL och HL ombeds bedöma värdeorden *I samråd* och *Efter samråd* uppfattar samtliga YL värdeorden på ett sätt och samtliga HL värdeorden på ett annat sätt. HL misstolkade i detta fall helt Skolverkets intention med uttrycken.

I och med detta kan det anses att YL bör vara restriktiv med att be HL om summativa bedömningar, vilket även nästa exempel visar. YL3 lyfter i intervjun;

”Det blir lite glapp mellan utbildningen och APL:en. Man har sett eleven göra en massa grejer i skolan, jättebra. men sedan när de kommer ut, då ringer handledaren och säger "den här personen är ju värdelös, kan ju inte gör någonting. Kan ju inte ens slå en majonnäs" och då har man sett dem göra det i skolan flera gånger. Det har jag tänkte på många gånger, något sker där emellan. Och jag vet inte riktigt vad”(YL3).

Det här så kallade glappet kan, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, kopplas till den beskrivning Säljö (2014) lyfter fram; att vi ”genom att skaffa oss tillgång till olika kontextualiseringar av företeelser och händelser, blir vi i stånd att se hur de uppfattas och försåts i olika verksamheter och hur man kan agera (s97). Kökseleven tränar sig på att göra majonnäs i en annan kontext än i skolan. En specifik kunskap som lärts på skolan behöver inte, utifrån det här perspektivet, vara en kunskap som kan överföras direkt till en annan kontext, trots att den torde vara densamme. Vid bedömning av elevers kunskaper bör det då vara viktigt för YL att ta i beaktning att inte bara förlita sig på matriser eller andra bedömningsmetoder, om dessa baseras på att handledaren summerat elevens kunskaper under APL. För läraren ska, som Skolverket (2012) betonar ” [...] vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (s19). Kunskaper som eleven kanske kan i en skolmiljö men inte under APL.

Vidare framkommer det att det många av YL saknar en förståelse hos HL om företagets uppdrag kring att ta emot elever under APL. ”Handledaren bedömer ju allt för oftast från sin profession. Sin kunskap och sitt, de kanske inte ser kursmålen på samma sätt som vi...det ska vara en professionellt färdig produkt. Är man inte det är man inte godkänd. Men det är ju inte det som APL handlar om, utan APL, då tar de ju över lärandet. De ser inte utvecklingen ur skolperspektivet” (YL4). Tittar man utifrån ett sociokulturellt perspektiv på YL4:s beskrivning, faller det sig förståeligt att HL inte bedömer elevernas kunskaper på samma sätt som YL gör. Säljö (2014 s90) menar att man framställer händelser och objekt på det sätt som verkar mest intressant för den som framställer det. Det kan med andra ord därmed antas att HL, å ena sidan, framställer bedömningen utifrån det perspektiv som är viktigast för HL, att bli anställningsbar. YL, å andra sidan, bedömer elevens kunskap utifrån det perspektiv denne tycker är viktigast, målen och betygskriterierna i kursen.

Detta perspektiv skulle möjligtvis även kunna förklara varför YL inkluderar förmågor, vid sin bedömning, som inte kan anses överstämja med betygskriterierna. YL5 beskriver det som; ” [...] ordningsam, ha punktlighet. [...] Punktlighet är ju inte ett betygskriterium, men vi värderar det ändå.

Punktlighet är ändå en del av det vi bedömer” (YL5). YL för med sig sin tidigare yrkeskontext i sin bedömning av eleven.

Genom att lära sig använda ett gemensamt språk kring bedömning skulle YL och HL lättare kunna förmedla sin uppfattning om elevens kunskaper. Som studien illustrerar behöver det inte vara bedömningen om elevens specifika yrkeskunskaper som skiljer sig mellan YL och HL, utan hur de ska kommunicera detta mellan varandra. YL är väl förtrogen med betygskriterierna och ser elevens bedömning utifrån dessa, samtidigt som HL ser elevens kunskaper utifrån hur väl denne skulle bli anställningsbar eller inte. YL beskriver att de känner ett behov av att översätta betygskriterier och göra dem lättare för HL, dock visar studien att detta istället bidrar till ett sämre samarbete kring bedömningen.

Utifrån studien kan man skönja hur det saknas en systematik kring hur skolorna och företagen kommunicerar med varandra. Åsikterna går isär om hur ofta en YL bör besöka arbetsplatsen, men klart är att försiktighet, hos YL, i att använda matriser och andra verktyg där HL måste värdera och summera elevens kunskaper. YL bör också vara restriktiv med att använda värdegrundade ord vid trepartssamtal och i matriser. Det kan istället antas att YL borde använda trepartssamtalen, matriserna och loggböckerna mer som redskap för ett formativt bedömnings sätt av elevernas kunskaper, än ett summativ. Men detta kräver också att YL får den arbetstid dessa behöver, vilket inte är fallet i många skolor idag (Skolverket; Skolinspektionen; Branschråden). Ansvar för APL ligger på rektor och det är rektor som ska skapa ett fungerande och systematiskt arbetet kring bedömning av elever under APL.

”Det som är svårt är ju att vi ser så väldigt lite av dem (eleverna). Och den enda bedömningen vi har är av just en person, i det här fallet handledaren. Även om vi försöker få så många parametrar som möjligt genom vår matris, som vi skickar med eleven, finns det alltid en osäkerhet. Är det en rättvis bedömning?” (YL5).

7.3 Slutord

Mycket har hänt i restaurangutbildningen under senaste 40-åren, mer än vad som hände mellan den franska revolutionen fram till 1950-talet. Det sker kontinuerligt förändringar på arbetsmarknaden och i samhället i stort, men få har spelat så stor roll för utbildningsväsendet som den innovation som skedde i och med att mikroprocessorn skapades. Vi lever nu i den tredje industriella revolutionen, vilken karakteriseras av en ekonomi baserad på kunskap och tjänster. Framtida arbetstagare ska skolas i ett entreprenöriellt lärande och själva forma sitt fortsatta lärande hela livet ut. Detta då arbetsmarknaden sägs konstant vara under förändring. Elevernas kunskapsutveckling inom restaurang är så mycket mer än att bara lära sig laga mat och bli anställningsbar inom restaurangbranschen. Skolans uppdrag är även att fostra samhällsmedborgare som är förberedda på en föränderlig arbetsmarknad. Att de ska bli kockar, kan anses vara underordnat (Gustavsson 2004 s5). Som yrkeslärare kan detta medföra en känsla av slitning, dels mellan uppdraget att fostra elever för framtiden men även utbilda till en bransch läraren själv har rötter i.

Vi yrkeslärare utformar alternativa checklistor, byggda på kursmål och betygskriterier, men implementerar även egenskaper som att komma i tid i vår bedömning, trots att det går emot Skolverket. Detta för att kunna säkerställa att elevens mål att bli anställningsbar, även uppfylls. Det kan därmed anses att det finns en viss diskrepans mellan målet för att bli anställningsbar och målet med kurserna. Men är det verkligen så? Eller är det så att vi yrkeslärare idag måste bli bättre på att

skilja vad som är skolans uppdrag och vad som verkar vara det viktigaste för att eleven ska bli anställningsbar. Är det så att vi yrkeslärare måste bli bättre på att göra det ” [...] väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste”? (Carlsson, Gerrevall & Pettersson s41). Att vi måste bli bättre på att tolka elevens kunskaper och betygsätta dem utifrån de betygskriterier som finns, trots att det är svårt. Att inte bedöma det som är lätt, om eleven kom i tid eller var pigg och glad på jobbet. Att vi använder våra kunskaper om elevens lärande och använder bedömning under APL i ett formativt syfte och inte i ett summativt, om vi inte själva kan delta vid summeringen av elevens kunskap. För däri ligger vår profession som yrkeslärare att se och utveckla elevens lärande både som individer i ett föränderligt samhälle och som blivande kockar. För det är läraren som sätter betyget, inte handledaren och det är läraren som skriver under med sitt namn att betyget är rätt, inte handledaren. Därmed ligger ansvaret på läraren att bedömningen och betyget är kvalitetssäkrat och att vi får den arbetstid vi behöver för att genomföra detta arbete.

För vidare forskning skulle de vara intressant att studera närmare om specifika APL-kurser, liksom de VFU-kurser som finns för lärarelever, skulle gå att implementera på yrkesprogrammen.

8. Referenser

- Backman, Jarl (2013). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Berglund, Gun & Fejes, Andreas (red.) (2009). *Anställningsbarhet: perspektiv från utbildning och arbetsliv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Carlsson, Carl-Gustaf, Gerrevall, Per & Pettersson, Astrid (2015). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik (2011). "Den entreprenörsskapande skolan: styrning, subjektsskapande och entreprenörskapspedagogik", *Pedagogisk forskning i Sverige*. Hämtad 2018-04-30 från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7894/6949>
- Dahlgren, L-O, & Johansson, K. (2016). I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- EU (2007). Nyckelkompetenser för livslångt lärande. Hämtad 2018-04-30 från: http://center.hj.se/download/18.364f88fa12fd35278838000423/1440138058184/keycomp_sv.pdf
- Fransson, Ola (2016). *Lärande som policy, IFAU Rapport 2016:22 [Elektronisk resurs]*. IFAU - Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Hämtad 2018-04-30 från: <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2016/r-2016-22-larande-som-policy.pdf>
- Gustafsson, Jan-Eric, Sörlin, Sverker & Vlachos, Jonas (2016). *Policyidéer för svensk skola*. Stockholm: SNS
- Gymnasieförordningen (2010:2039). Hämtad 2018-04-30 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039
- Gustavsson, Bernt (red.) (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, J. (2014). *Vetenskapligt tänkande*: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven G. (2004). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och kultur
- Hedlund, O. Häggblom, K. Johannison, L.P. Åkerman, B.E. (2002) *Fullständiga rättigheter*. Värnamo: Bokförlaget Prisma

Helena. T. (2011). *Därför fick jag bara godkänt...* Hämtad 2018-04-30 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199781/FULLTEXT01.pdf&sa=U&ei=74dPU7DUGomRyASbx4LIAQ&ved=0CCEQFjAB&usg=AFQjCNHw0EXGj6RCNmufujveiHFSqRRzM7g>

Jarnhammar, L. (2009) *Reserverat och Serverat*. Stockholm: Millhouse Förlag AB

Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2015). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. 2., [uppdaterade och rev.] uppl. Stockholm: Liber

Kristinebergselever i restaurangkök. (1972) *Restauratören*. sid. 11-13, Stockholm: AB engelska boktryckeriet

Nilsson, Staffan (2009). *Om anställningsbarhet i professionella grupper*. I Berglund & Fejes (red.) *Anställningsbarhet: perspektiv från utbildning och arbetsliv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Nordén, G. (2005) *Bland matsedlar och menyer*. Stockholm: Gösta Nordén och Carlsson Bokförlag

Nordgren, K (2008). Myndighetsutövning och friutrymme. I Jansdotter Samuelsson, J & Nordgren, K (red.) *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups

Olofsson, J. Wadensjö, E. (2014). *SNS Analys: Lärlingsutbildning – en väg till arbetsmarknaden?*

OECD. (1996). *The Knowledge-based economy* Hämtad: 2018-04-30 från: <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>

Lagerberg, K. (1951) *Restaurangkökets ABC*. Göteborg: Wezäta förlag,

Larsson, S. (2011) *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lindköping

Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I Lindström, L & Linberg, V (red.) *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Mälartryckerier

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Lärarnas historia. (2010) *Gymnasieskolans Lärare – nu till då*. Hämtad 2018-04-30 från: http://www.lararnashistoria.se/theme/gymnasieskolans_larare_tidslinje

Malmö högskolas Regionalt Utvecklingscentrum (RUC). (2011) Hämtad 2018-05-13 Från: <https://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Regionalt-Utvecklingscentrum-RUC/Uppdragsutbildning/Valkommen-till-Bedomningsstod-for-yrkeslarare/Bedomningspraktik/Restaurang--och-livsmedelsprogrammet1/>

Pettersson. A (2011). *Bedömning- viktigt och svårt*. I Skolverket: *Bedömning i yrkesämnen- dilemman och möjligheter*. Stockholm: DanagårdsLitho AB

Regeringskansliet (2009) Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet. Hämtad 2018-04-30 från:

<http://www.regionhalland.se/PageFiles/22170/Strategi%20%20f%C3%B6r%20entrepren%C3%B6rskap%20inom%20utbildningsomr%C3%A5det.pdf>

Roth, Clas (2016). EU:s utbildningspolitik och kunskapens nya former. Föreläsning: Stockholms Universitet: 2016-01-25

Schön, Lennart (2007). *En modern svensk ekonomisk historia: tillväxt och omvandling under två sekel. 2.*, [rev.] uppl. Stockholm: SNS förlag

Selander, Staffan & Kress, Gunther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv.* Stockholm: Norstedt

Skolverket. (2008) *Programmål för Hotell- och Restaurangprogrammet.* Hämtad 2018-04-29 Från: <https://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fore-ht-2011/program/hotell-och-restaurangprogrammet/programmal-for-hotell-och-restaurangprogrammet-1.24442>

Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011 (Gy11). Hämtad 2018-04-29 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2012). Bedömning och betygsättning i gymnasieskolorna. Hämtad 2018-05-13 från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2841

Skolverket. (2013). *Utveckling av lärlingsutbildningen.* Hämtad 2018-01-20 från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3086.pdf%3Fk%3D3086

Skolverket. (2017). Lathund om apl- information och praktiska tips om hur du planerare, genomför och följer upp arbetsplatsförlagt lärande. Hämtad 2018-05-13 Från: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.211648!/Lathund%20om%20apl%20171215.pdf

Skolverket (2015) Skapa och våga Om entreprenörskap i skolan. Hämtad 2018-04-30 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3394.pdf%3Fk%3

Skolinspektionen. (2013). *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram.* Hämtad 2018-04-30 från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/fordjupat-tema-reg-tillsyn/2013/yrkesprogram/fordjupat-tema-tillsyn-apl.pdf>

Skolinspektionen. (2016). Samverkan för bättre arbetslivsanknytning- en kvalitetsgranskningsrapport om restaurang- och livsmedelsprogrammet och hantverksprogrammet. Hämtad 2018-05-13 Från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och->

rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/samverkan-for-battre-arbetslivsanknytning/

Skolinspektionen. (2017). *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. Hämtad 2018-01-20 från:

https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/yrkesgymnasium/helhet-i-utbildningen-pa-gymnasiets-yrkesprogram_2017.pdf

SOU 2010:75. *Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb. Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning*. Hämtad 2018-01-20 från:

<http://www.regeringen.se/49b719/contentassets/132637f7fdb84776a0d1cd32de120b48/gymnasial-larlingsutbildning---utbildning-for-jobb-hela-dokumentet-sou-201075>

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2018-04-29 från:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2018-04-29 från [file://ad.stockholm.se/CLH-HOME/CC2HOME044/ac66604/Downloads/God-forskningssed-2017%20\(1\).pdf](file://ad.stockholm.se/CLH-HOME/CC2HOME044/ac66604/Downloads/God-forskningssed-2017%20(1).pdf)

Visita. (2017). *Rapport- Restaurangmarknadens konjunkturläge*. Hämtad 2018-03-27 från:

<http://www.visita.se/globalassets/mitt-foretag/dokument/branschekonomi/rapporter/restaurangmarknadens-konjunkturlage-november-2017.pdf>

Wingborg, Mats (2012). *Idéer för mer kunskaper i skolan*. Hämtad 2018-04-30 från:

<http://arenaide.se/rapporter/mats-wingborg-ideer-for-mer-kunskaper-i-skolan>

Wretman, T. (1987). *Mat och minnen*. Höganäs: Bra böcker

9. Bilagor

9.1 Matlagningskunskap 2

Kursen matlagning 2 omfattar punkterna 1—9 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkt 1.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Yrkesmässig matlagning och metoder avsedda för restaurang och storkök.
 - Rationella arbetssätt vid matlagning i restaurang och storkök.
 - Kalla och varma maträtter, klassiska såväl som nyskapande.
 - Kökets redskap, maskiner och annan utrustning. Hur de används, hanteras och vårdas på ett säkert sätt.
 - Grundläggande allergi- och specialkostmatlagning.
 - Råvaror och hur de kan kombineras på ett näringsmässigt, kreativt och ekonomiskt sätt.
 - Hygien och dagliga hygienrutiner, till exempel rengöring av lokaler och utrustning.
 - Ergonomi i det egna arbetet samt ergonomiska riskfaktorer.
 - Arbetsmiljö och säkerhet samt lagar och andra bestämmelser som gäller inom området, till exempel livsmedelslagen.
 - Metoder för utvärdering.
 - Grundläggande kommunikation för arbete i kök samt grundläggande fackterminologi.
-

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven planerar och organiserar **i samråd** med handledare matlagning. Eleven tillagar metodiskt, hantverksmässigt och **i samråd** med handledare maträtter med **tillfredsställande** kvalitet när det gäller smak och utseende. I arbetet använder eleven med **visst** handlag vanliga metoder, redskap, maskiner och annan utrustning som är lämplig för uppgiften. Eleven utför arbetet inom givna tidsramar. Eleven tillagar även **i samråd** med handledare allergi- och specialkost. I arbetet kombinerar eleven **med viss säkerhet** råvaror med hänsyn tagen till ekonomi och näringsinnehåll. Dessutom utformar eleven **med viss säkerhet** recept och menyer för olika verksamheter. Eleven arbetar på ett hygieniskt, ergonomiskt och säkert sätt samt motiverar **översiktligt** arbetssättet utifrån lagar och andra bestämmelser om hygien, arbetsmiljö och säkerhet. När arbetet är utfört utvärderar eleven sitt arbete och resultat med **enkla** omdömen. Eleven samarbetar och kommunicerar **med viss säkerhet** med andra och använder grundläggande fackspråk. När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han **med viss säkerhet** den egna förmågan och situationens krav.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven planerar och organiserar **efter samråd** med handledare matlagning. Eleven tillagar metodiskt, hantverksmässigt och **efter samråd** med handledare maträtter med **tillfredsställande** kvalitet när det

gäller smak och utseende. I arbetet använder eleven med **gott** handlag vanliga metoder, redskap, maskiner och annan utrustning som är lämplig för uppgiften. Eleven utför arbetet inom givna tidsramar. Eleven tillagar även **efter samråd** med handledare allergi- och specialkost. I arbetet kombinerar eleven **med viss säkerhet** råvaror med hänsyn tagen till ekonomi och näringsinnehåll. Dessutom utformar eleven **med viss säkerhet** recept och menyer för olika verksamheter. Eleven arbetar på ett hygieniskt, ergonomiskt och säkert sätt samt motiverar **översiktligt** arbetssättet utifrån lagar och andra bestämmelser om hygien, arbetsmiljö och säkerhet. När arbetet är utfört utvärderar eleven sitt arbete och resultat med **nyanserade** omdömen. Eleven samarbetar och kommunicerar **med viss säkerhet** med andra och använder grundläggande fackspråk. När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han **med viss säkerhet** den egna förmågan och situationens krav.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven planerar och organiserar **efter samråd** med handledare matlagning. Eleven tillagar metodiskt, hantverksmässigt och **efter samråd** med handledare maträtter med **god** kvalitet när det gäller smak och utseende. I arbetet använder eleven med **mycket gott** handlag vanliga metoder, redskap, maskiner och annan utrustning som är lämplig för uppgiften. Eleven utför arbetet inom givna tidsramar. Eleven tillagar även **efter samråd** med handledare allergi- och specialkost. I arbetet kombinerar eleven **med säkerhet** råvaror med hänsyn tagen till ekonomi och näringsinnehåll. Dessutom utformar eleven **med säkerhet** recept och menyer för olika verksamheter. Eleven arbetar på ett hygieniskt, ergonomiskt och säkert sätt samt motiverar **utförligt** arbetssättet utifrån lagar och andra bestämmelser om hygien, arbetsmiljö och säkerhet. När arbetet är utfört utvärderar eleven sitt arbete och resultat med **nyanserade** omdömen **samt ger förslag på hur arbetet kan förbättras**. Eleven samarbetar och kommunicerar **med säkerhet** med andra och använder grundläggande fackspråk. När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han **med säkerhet** den egna förmågan och situationens krav.

9.2 Intervjufrågor HL

Info om informant

Namn, befattning, år i yrket, utbildning, vilken skola har elever från?

Arbetar du praktiskt med eleven varje dag?

Om inte, hur ofta?

Har du genomgått skolverkets digitala handledarutbildning?

Har du genomgått någon annan handledarutbildning?

Känner du till vilken kurs/kurser din elev/elever läser?

Känner du till kursmålen för den kursen?

Om jag säger bedömning. Vad tänker du på då? Berätta gärna.

Vad var lätt och vad var svårt att bedöma av det eleverna gjorde?

Vilken feedback skulle du ge till eleverna i filmen?

Hur skulle du bedöma det sätt på vilket eleverna tillreder maträtten och det sätt på vilket de använder vanliga metoder, redskap, maskiner och annan utrustning som är lämplig för uppgiften?

I arbetet använder eleven med **visst handlag**

I arbetet använder eleven med **gott handlag**

I arbetet använder eleven med **mycket gott handlag**

Eleverna i filmen har under tillagningen en kommunikation med sin lärare. Är den kommunikationen exempel på **i samråd** eller **efter samråd**? Utveckla gärna.

Hur tänker du när du ger omdömen om elevers prestationer?

Hur samarbetar du med lärare vid bedömning av elevens APL?

Hur skulle du vilja att samarbetet skulle vara?

Vilken fortbildning har du som handledare fått om bedömning av elevers kunskande under APL?

Vilken fortbildning skulle du vilja få om bedömning av elever under APL?

Hur ofta har skolan kontakt med er?

Hur får du ta del av kunskapskrav och betygskriterier som ligger till grund för bedömning av APL?

Blir du ombedd av skolan att sätta ett omdöme i betygsform

Om jag säger summativ bedömning vad tänker du på då?

Om jag säger formativ bedömning, vad tänker du på då?

Något annat att tillägga?

9.3 Intervjufrågor YL

Info om informant

Namn, befattning, år i yrket, år som lärare, utbildning?

Namn på skolan, friskola/kommunal, antal elever, antal anställda på skolan samt övrig relevant om skolan (geografisk placering, ålder på skolan, kurser, utvecklingsprojekt mm).

Har du genomgått skolverkets digitala handledarutbildning?

Har du genomgått någon annan handledarutbildning?

Har du gått någon APL utvecklarutbildning genom skolverket?

Om jag säger bedömning. Vad tänker du på då? Berätta gärna.

Informera om elev A och elev B i filmen

Vad var lätt och vad var svårt att bedöma av det eleverna gjorde?

Hur skulle din formativa bedömning se ut, utifrån det moment du sett eleverna genomföra.

Hur skulle du bedöma det sätt på vilket eleverna tillreder maträtten och det sätt på vilket de använder vanliga metoder, redskap, maskiner och annan utrustning som är lämplig för uppgiften?

I arbetet använder eleven med **visst handlag**

I arbetet använder eleven med **gott handlag**

I arbetet använder eleven med **mycket gott handlag**

Eleverna i filmen har under tillagningen en kommunikation med sin lärare. Är den kommunikationen exempel på **i samråd** eller **efter samråd**? Utveckla gärna.

Hur sker samverkan mellan skolan och APL-platsen? Förklara.

Hur ser förberedelserna ut innan eleverna går ut på APL?

Hur går bedömningen till?

Hur många gånger under praktikperioden bedöms elevens kunskapsutveckling?

Använder du dig av trepartssamtal med handledaren vid betygsättning?

I så fall på vilket sätt? Berätta hur ni brukar göra.

Hur får APL-handledare information om kraven på vad eleverna ska lära sig under APL-perioden?

Hur informeras de i att lämna omdömen om elevens kunskaper?

Hur mycket påverkar handledarens omdöme, vilket betyg eleven får i kursen?

Finns det, enligt dig, problem vid bedömning av elevernas prestationer under APL, t.ex. att göra en rättvis och likvärdig bedömning?

Följer rektor upp APL:en på något sätt, i så fall hur?

Något annat att tillägga?

9.4 Checklista

Bar eleven genomfört följande moment:

	Ja	Nej	Kommentar
Sky, fond, buljong			
Bechamel			
Velouté			
Rödvinssås			
Vitvinssås			
Varm emulsionsås t.ex. bearnaise			
Majonnäs, kall emulsionsås			
Soppa			
Styckat/portionerat kött			
Styckat/portionerat fisk			
Styckat/portionerat fågel			
Köttfärsrätter			
Varit delaktig i menyskrivning			
Allergi- eller specialkost			
Desserten med gelatin tex pannacotta			
Gjort glass			
Gjort sorbet			
Bakade desserter tex. Brulé eller bakverk			
Baka bröd			
Kalkylerat rätter			
Eigenkontroll			

9.5 Matris 1

ELEVBEDÖMNING

Elevers namn: _____

Som bedömning används siffrorna 1-5, där 5 är högst. Ringa in den siffran som passar bäst in på eleven.

- | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Är intresserad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kan följa givna instruktioner | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kan planera sitt arbete | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tar egna initiativ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Är ordningsam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Är punktilig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tar ansvar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Är samarbetsvillig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Är pålitlig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Övriga kommentarer:

Ort: _____ Datum: _____

Företag: _____

Handledarens namnförteckning (samt namnförtydligande)

9.6 Matris 2

Yrkeskompetenser

Namn _____ kurs _____ datum _____

Självvärdering, utvecklingsområden	Mycket säker	Säker	Osäker	Mycket osäker
Hantera Information – söka, inhämta, analysera, organisera. Föreläsning, recept, muntlig instruktion				
Samarbete – tillsammans med andra i grupp, lyssna på andra, bidra till gruppen, lyhörd				
Använda utrustning – beroende på arbetsuppgiften kunna använda rätt utrustning på ett korrekt sätt				
Kvalitetsmedvetenhet, ekonomi – att se till att slutprodukten håller hög kvalitet, minimera råvarusvinn				
Mice an place - planering, genomförande/service, efterarbete. Förståelse för vad god mice an place är				
Lösa praktiska problem - kunna omsätta planeringen i handling och lösa problem som dyker upp på ett sänt sätt att det blir ett bra slut resultat				
Kommunikation – kunna formulera sig muntligt, skriftligt				
Estetik – Att slutprodukten/maten/service/dukning är tilltalande för gästerna				
Egen utveckling - att förstå var man befinner sig och sätta upp ett mål och en handlingsplan för att nå högre mål				
Övrigt -				

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**