

VIDEN FRA FORSKNING I LÆRING PÅ LÆREPLADSER

*En forskningsopsamling på baggrund af et
systematisk internationalt litteraturstudie*

Mathias Gulmann, Henrik Hersom & Anne Katrine Kamstrup

Rapporten er udarbejdet af

Mathias Gulmann, adjunkt

Henrik Hersom, lektor, ph.d. (projektleder)

Anne Katrine Kamstrup, lektor, ph.d.

2024 Københavns Professionshøjskole

Tak til Peter Hedekjær for grafisk opsætning
af modellerne

ISBN: 978-87-93894-56-3

INDHOLD

RESUMÉ	4
INDLEDNING	9
DEL 1: LÆRINGSMILJØ	12
LÆRINGSKULTUR OG PRODUKTIONSKULTUR	13
FÆLLESSKABER, SOM INKLUDERER LÆRLINGE	16
LÆRINGSMILJØER, DER SKABER PROFESSIONELLE	19
DEL 2: LÆRLINGENS LÆRING	22
TILEGNELSE AF FAGLIGT INDHOLD	23
LÆRLINGES DANNEELSE AF FAGIDENTITET	27
LÆRLINGES SOCIALE OG PERSONLIGE KOMPETENCER	29
LÆRLINGENES MESTRINGSOPLEVELSER	32
DEL 3: OPLÆRINGSANSVARLIGE	35
TILRETTELÆGGELSE AF LÆRINGSFORLØB	36
OPLÆRINGSANSVARLIGES KOMPETENCER	41
VEJLEDNING, FEEDBACK OG EVALUERING	44
FORUDSÆTNINGER OG FORVENTNINGER	48
SAMARBEJDE MELLEM SKOLE OG OPLÆRINGSSTED	51
LITTERATURLISTE	55

RESUMÉ

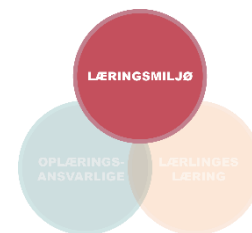
Denne forskningsopsamling formidler viden om læring på lærepladsen på baggrund af et systematisk litteraturstudie på området. Formålet med litteraturstudiet er at identificere og formidle de tilgange og faktorer, som er særligt vigtige for lærlingenes læring i deres oplæringsforløb. Litteraturstudiet tager udgangspunkt i såvel national som international forskningslitteratur.

Forskningslitteraturen peger på en række tilgange og faktorer, som kan medvirke til at fremme gode læringsforløb hos lærlinge i forbindelse med deres oplæring, uagtet forskellige fag og brancher. I forskningsopsamlingen inddeles de identificerede tilgange og faktorer i tre overordnede kategorier. Det drejer sig om: 'Læringsmiljø', 'lærlinges læring' og 'oplæringsansvarlige'.



Faktorer med betydning for læringsmiljøet

Læringsmiljøet består af de rammer, vilkår og muligheder, lærlingen har for at lære i sit forløb på lærepladsen. Litteraturstudiet viser vigtigheden af at fokusere på læringsmiljøet på lærepladsen, fordi det i særlig grad er en betydningsfuld præmis for uddannelse af dygtige faglærte på lærepladserne.



Læringer lærer både i en læringskultur og i en produktionskultur

Forskningen viser, at lærepladser er præget af to grundlæggende forskellige kulturer for lærlingens læring – en læringskultur og en produktionskultur. Når læringskulturen præger lærepladsen mest, er lærlingens læring det primære fokus. Når produktionskulturen præger lærepladsen mest, går produktion og opgaveløsning forud for lærlingens læring. Forskningen viser, at kulturerne ofte er parallelle og sammenfaldende, og at lærlingen profiterer af at være en del af begge typer af kulturer. Derfor er det vigtigt, at lærepladsen er opmærksom på, hvornår henholdsvis produktionskulturen og læringskulturen præger lærlingens læring, så der sikres en god balance i forløbet.

Fællesskaber på lærepladsen er vigtige for lærlingens trivsel og læring

Forskningen peger på, at det har stor betydning for lærlingens læring og trivsel på lærepladsen, at de inkluderes i de faglige og sociale fællesskaber. Det er vigtigt for lærlingens læring både at blive inkluderet i fællesskabet om de fagspecifikke opgaver på lærepladsen og i det kollegiale fællesskab. Lærlingens inklusion i fællesskabet afhænger af interaktioner med flere og andre kollegaer end kun de oplæringsansvarlige, og her er den sproglige omgangstone en del af vejen til lærlingens inklusion i de faglige og sociale fællesskaber på lærepladsen.

Forskelligartede arbejdsopgaver skal give specifikke og generelle kompetencer

Flere studier viser, at det er vigtigt, at lærepladserne skaber læringsmiljøer, der sætter gode rammer om at uddanne kompetente faglærte til arbejdsmarkedet. Det handler både om, at lærlingene får specifikke kompetencer til at løse konkrete opgaver i faget, men også at lærlingene får mere brede og generelle kompetencer, der gør dem i stand til at løse mange typer af opgaver. Erhvervelse af brede kompetencer kræver et læringsmiljø, hvor lærlingen har muligheder for at stifte bekendtskab med - og løse – forskelligartede opgaver. Dette gør lærlingen alsidig, og forskning viser, at lærlinge, der møder en bred vifte af læringsmuligheder, styrkes i at opbygge en faglig identitet og blive selvstændige og ansvarlige i relation til opgaveløsning og egen læring.

Faktorer med betydning for lærlingens læring

Lærlingens læring handler om den viden, færdigheder og kompetencer, som lærlinge skal udvikle gennem deres oplæringsperiode. Forskningen beskæftiger sig med, hvordan lærlinge tilegner sig viden, og hvad lærlinge skal lære på lærepladsen udover det faglige indhold.



Instruktioner og refleksioner er vigtige veje til læring

Det er vigtigt for lærepladserne at have en opmærksomhed på, hvordan lærlingene tilegner sig det faglige stof. Her viser forskningsstudier, at lærepladsens instruktion af lærlinge og

lærlingenes refleksion er centrale temaer. Instruktion indebærer, at lærlinge instrueres af mere erfarne medarbejdere i, hvordan de skal løse arbejdspladsens opgaver samt det faglige indhold i disse opgaver. I den forbindelse skal lærepladsen være opmærksom på, at instruktioner ikke kan planlægges for længerevarende perioder. Instruktioner fungerer derimod bedst, når de organiseres, i takt med at lærlingen tildeles udvalgte arbejdsopgaver, eller når lærlingen efterspørger instruktion i en given situation.

Det er dog vigtigt, at instruktionen efterfølges af, at lærlingene får tid til at reflektere over arbejdsopgaverne. Det er nemlig i refleksionsprocesserne, at lærlingene forbedrer sig og forstår instruktionen og arbejdsopgaverne. Lærlingene skal derfor støttes i at reflektere over deres praksis på lærepladsen, før, under og efter arbejdet udføres. Studier viser, at disse refleksioner kan tage udgangspunkt i forskellige aspekter så som lærlingens fejl, deres udfordringer og sammenligninger med, hvordan andre medarbejdere løser opgaverne.

Lærepladsen spiller en stor rolle i dannelsen af lærlinges fagidentitet

Lærepladsen har en vigtig rolle i lærlingenes dannelse af fagidentitet. Fagidentitet skal her forstås som det billede, lærlingen danner af sig selv som en fagligt kompetent person tilhørende en bestemt kategori af faglærte. Det er på lærepladsen, at lærlingen for alvor møder faget i sin fulde autenticitet og forbinder sig med faget. Det er derfor vigtigt, at lærepladsen er opmærksom på sin rolle i at medvirke til dannelse af lærlingens fagidentitet. Dels ved at skabe rammer for lærlingens inklusion i det faglige fællesskab og dels ved at være bevidst om, hvilken type fagidentitet man gerne vil være med til at forme hos lærlingen. Her er bl.a. den sproglige omgangstone en kilde til lærlingens dannelse af fagidentitet. Både set i forhold til det faglige sprog, de faglige begreber og den kollegiale omgangstone, man bruger på lærepladsen, og som lærlingen dermed kan tage til sig i sin fagidentitetsdannelse.

Lærlinges personlige og sociale kompetencer skal udvikles på lærepladsen

Lærepladser skal understøtte, at lærlinge kan udvikle deres sociale og personlige kompetencer gennem tiden på lærepladsen, idet de faglige kvalifikationer ofte ikke er tilstrækkelige for at blive en dygtig faglært. Personlige og sociale kompetencer består især af samarbejdskompetencer, selvstændighed og problemløsningskompetencer. Disse kompetencer kan udvikles i løbet af oplæringen, og her har lærepladserne en opgave i at medvirke til dette sammen med deres lærlinge. Det kan gøres på forskellige måder, og forskningen viser, at det er vigtigt at skabe en kultur, hvor lærlingene kan lave fejl, og hvor der kan tales om det efterfølgende uden nogen form for negativitet og fordømmelse - men derimod med konstruktiv kritik. Samtidig ses det i studierne, at lærepladsen skal understøtte lærlingenes kompetencer i selvregulering og ansvarlighed i forhold til deres læreprocesser, sådan at lærlingene kan blive selvstændige i deres egen læring.

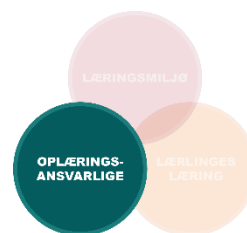
Mestringsoplevelser er centrale for lærlingens motivation

Forskningen peger på, at det at få mestringsoplevelser er en afgørende faktor for lærlingens motivation og læring. En mestringsoplevelse er, når lærlingen selv oplever at mestre en given opgave og dermed får en oplevelse af 'at kunne' noget inden for sit fag. Mestringsoplevelser opstår blandt andet, når lærepladsen sikrer en løbende og tilpas stigning i sværhedsgraden i lærlingens opgaver og ansvar. Desuden understøttes lærlingens mestringsoplevelser, når vedkommende tror på sin egen evne til at lære faget. Det er ikke nok, at man som læreplads vurderer, at lærlingen mestrer en opgave, det er lærlingens egen oplevelse af mestring, som er

central. Det er derfor vigtigt, at lærepladsen designer opgaver, som kan give sådanne mestningsoplevelser, idet forskningsstudier viser, at det i høj grad medvirker til lærlingenes læring.

Faktorer med betydning for de oplæringsansvarliges arbejde

Forskningen viser, at de oplæringsansvarlige på lærepladserne er meget vigtige aktører i lærlingenes læring. Det er vigtigt, at de formår at motivere og støtte lærlingene i at planlægge og gennemføre deres uddannelse samt at hjælpe dem med at opstille læringsmål og reflektere over arbejdsopgaverne. Det understøtter nemlig, at lærlingene udvikler erfaringer, viden og håndværksmæssige kompetencer på deres fagområde.



De oplæringsansvarlige skal have pædagogiske kompetencer

Det er vigtigt, at de oplæringsansvarlige er rustet til at indgå i oplæringsarbejdet. De skal med andre ord have pædagogiske kompetencer for at kunne understøtte gode uddannelsesforløb, og de skal have indsigt i læringsindhold, motivation og relationsdannelse. Generelt viser studierne, at de pædagogiske kvalifikationer hos de oplæringsansvarlige med fordel kan forøges. Dette gælder naturligvis ikke alle ansatte og oplæringsansvarlige, idet nogle er kompetente uden at have formel pædagogisk uddannelse, men studierne viser generelt, at de oplæringsansvarlige kan have stor gavn af at forøge deres kompetencer i at tilrettelægge, planlægge, gennemføre og evaluere læringsforløb med deres lærlinge. Desuden skal de oplæringsansvarlige have de rette vilkår for at sætte deres pædagogiske kompetencer i spil. Ledelsen på lærepladsen skal derfor sikre, at der prioriteres tid og ressourcer til et godt læringsarbejde mellem oplæringsansvarlig og lærling.

De oplæringsansvarlige spiller en stor rolle i tilrettelæggelsen af læringsforløb

Forskningen viser, at det er vigtigt, at de oplæringsansvarlige gør sig overvejelser om, hvordan et læringsforløb skal tilrettelægges, inden lærlingen starter. Et forløb kan tilrettelægges på forskellige måder, hvilket bl.a. afhænger af det enkelte faglige område og virksomhedens størrelse. Det væsentlige er, at de oplæringsansvarlige tilrettelægger forløb, så der skabes læringsmæssig progression og gode betingelser for læring. Det er ofte vanskeligt at detailplanlægge en læringsmæssig progression for lærlingens samlede forløb, fordi forskellige læringsmuligheder opstår som følge af konkrete opgaver og udfordringer, og desuden skal der tages hensyn til forskelligheder i vilkårene hos både lærling og læreplads. Generelt set er det vigtigste, at de oplæringsansvarlige arbejder med udvikling af læringsforløb, og at dette afstemmes, formidles og synliggøres overfor lærlingen.

De oplæringsansvarlige skal vejlede, give feedback og evaluere lærlingenes læring

De oplæringsansvarlige skal have kompetencer til at give vejledning og feedback samt evaluere lærlingenes læringsforløb. Disse kompetencer er nødvendige for at skabe læringsforløb, hvor lærlingene oplever, at der tages hensyn til deres forudsætninger, og at forløbene er tilpasset deres behov. Forskningen peger på, at en positiv spørge- og svarpraksis er væsentlig for god feedback og vejledning, idet både det at stille spørgsmål og at lytte til svar bidrager til læring. Samtidig skal evaluering være en integreret del af oplæringsforløbet for at styrke lærlingenes

læreprocesser. Evalueringspraksis kan tage udgangspunkt i flere forskellige kilder, afhængig af hvad der har relevans i de pågældende situationer, det være sig fx konkrete produkter, kunders tilbagemeldinger, det anvendte udstyr, fordeling af ansvar, konsekvenser, anerkendelse og instruktioner.

Forventningsafstemning mellem lærling og læreplads er vigtig

Forskningen viser, at det er vigtigt, at lærling og læreplads gensidigt afklarer og afstemmer forudsætninger og forventninger til oplæringsperioden. Det drejer sig både om lærlingens forventninger til oplæringen og forudsætninger for at lære og om lærepladsens forventninger til lærlingen samt forudsætninger for at understøtte lærlingens læring. Når lærling og læreplads afstemmer forventninger, bliver det synligt, hvilken læring der kan foregå – og ikke foregå – i oplæringsperioden. Dette kan ligeledes afklare, om der er det rette match mellem lærling og læreplads, fordi det er afgørende for begge parter, at der er en fælles forståelse af, at det er (eller kan blive) det rette match. Forskning viser, at lærlinge får mere mod til at lære, når der tages hensyn til deres forudsætninger, og når der er synlighed omkring ansvar og forventninger.

De oplæringsansvarlige skal rustes til samarbejdet mellem skole og læreplads

Det er vigtigt, at oplæringsansvarlige er klædt på til samarbejdet med skolen. Skole og læreplads er de primære læringsarenaer i et erhvervsuddannelsesforløb, og derfor er det væsentligt, at der samarbejdes på tværs af arenaerne. Samarbejdet kan være med til at skabe klarhed over, hvad læringsindhold, mål og potentialer består i på henholdsvis læreplads og i skoledelen, sådan at der kan dannes og synliggøres en helhed i lærlingens uddannelsesforløb. Flere studier viser, at lærlinge oplever, at det kan være svært at se sammenhænge mellem skole og oplæring.

INDLEDNING

Denne forskningsopsamling præsenterer et internationalt litteraturstudie om forskning i læring på lærepladser. Forskningsopsamlingen er en del af et større forskningsprojekt, som har til formål at bidrage med viden, som kan styrke kvaliteten af erhvervsuddannelserne. En stor del af læringen på erhvervsuddannelserne foregår på en læreplads, så derfor er det vigtigt at have en stærk viden om, hvordan man som læreplads bedst kan understøtte læring på lærepladsen. Se nedenstående boks om de forskellige dele af forskningsprojektet.

Forskningsopsamling

Viden fra forskning i læring på lærepladser

Formål: Opsamlingen formidler viden om læring på lærepladsen på baggrund af et systematisk litteraturstudie på området. Formålet er at identificere og formidle de tilgange og faktorer, som er særligt vigtige for lærlingenes læring i deres oplæringsforløb. Litteraturstudiet tager udgangspunkt i såvel national som international forskningslitteratur.

Udarbejdes i perioden: 2023

Udarbejdes af: Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Københavns Professionshøjskole

Elevsurvey

Kvalitet på lærepladsen – elevperspektivet

Formål: Surveyen skal give viden om elevers oplevelse af kvalitet på deres læreplads. Det undersøges bl.a., om eleverne oplever, at de kvalitetsparametre, som de finder vigtigst for, at kvaliteten er god, også bliver indfriet på deres læreplads. Surveyen blev sendt ud til 50.000 elever på alle hovedområder via Danmarks Statistik med en svarprocent på ca. 25 pct. Grundejernes Investeringsfond har medfinansieret projektet.

Udarbejdes i perioden: 2023 – 2024

Udarbejdes af: DEA

LÆRING PÅ LÆREPLADSEN

Kvalitativ dataindsamling

Arbejdspladsen som læreplads

Formål: Projektet bidrager med viden om lærepladsers gode praksisser ift. at planlægge og gennemføre oplæringsforløb for lærlinge. Den kvalitative dataindsamling består af interview på i alt 18 lærepladser inden for det merkantile og tekniske område. På lærepladserne er elever, ledere og oplæringsansvarlige blevet interviewet.

Udarbejdes i perioden: 2023 – 2024

Udarbejdes af: Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Københavns Professionshøjskole

Virksomhedssurvey

Kvalitet på lærepladsen – virksomhedsperspektivet

Formål: Surveyen skal give viden om virksomheders oplevelse af at have elever i oplæring. Så vidt muligt ønskes det at sammenholde elevernes besvarelser om kvaliteten af deres læreplads fra elevsurveyen med virksomhedernes besvarelser om, hvad de synes er vigtigt for et kvalitetsfyldt oplæringsforløb.

Udarbejdes i perioden: 2024 – 2025

Udarbejdes af: DEA

Forskningsopsamlingen er udarbejdet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelserne (CEVEU). CEVEU er et tværinstitutionelt forskningssamarbejde bestående af Københavns Professionshøjskole, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og Tænketanken DEA. CEVEU er finansieret af Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB).

Indhold i og målgruppe for forskningsopsamlingen

På tværs af forskningslitteraturen træder en række tilgange og faktorer frem, som kan medvirke til at fremme gode læringsforløb hos lærlinge i forbindelse med deres oplæring. Disse tilgange og faktorer er præsenteret i nærværende opsamling, og det fremgår både, *hvorfor* de er vigtige, og derudover også *hvordan* man som læreplads kan arbejde med dem. På den måde har

opsamlingen både til formål at præsentere en forskningsmæssig baggrund for etablering af gode uddannelsesforløb samt at præsentere konkrete ideer og metoder, som lærepladser kan gøre brug af for at styrke lærlingenes læring.

I analysen af forskningslitteraturen bliver det tydeligt, at de forskellige tilgange og faktorer, som fremmer gode læringsforløb, går på tværs af fagområder, brancher og uddannelser. Det vil sige, at hvad der fremmer god læring på lærepladsen i fx bagerfaget også bliver fremhævet på fx det merkantile område. Der eksisterer naturligvis en række specifikke forhold og særkender inden for hvert enkelt fagområde og inden for hver af de over hundrede erhvervsuddannelser, der er i Danmark. Det har ikke været hensigten at dykke ned i disse specifikke forhold for hvert fagområde. Derimod fremhæver opsamlingen de mange tilgange og faktorer, som fremmer gode læringsforløb, som gælder inden for alle uddannelser og lærepladser. Forskningsstudierne i opsamlingen beskæftiger sig både med lærepladser, som lykkes med at skabe gode uddannelsesforløb for deres lærlinge og lærepladser, og lærepladser, som er mere udfordrede.

Forskningsopsamlingen henvender sig til oplæringsansvarlige og mestre på lærepladser, faglige udvalg og andre, som arbejder med oplæring af elever på erhvervsuddannelserne. Den kan læses i sin helhed, men de forskellige afsnit kan også læses uafhængigt af hinanden. På den måde kan opsamlingen bruges til at fokusere på at udvikle særlige elementer i forhold til oplæringen, der er relevante for den enkelte læreplads.

Sådan har vi gjort:

Forskningsopsamlingen er baseret på et systematisk litteraturstudie, der afdækker forskning om læring på lærepladserne og de faktorer, der påvirker lærlingens læring.

Undersøgelsen bestod af fire faser:

1. *Søgefase*, hvor den eksisterende forskningslitteratur blev lokaliseret i relevante forskningsdatabaser. Søgningen tog udgangspunkt i en søgestreng, der var baseret på de hyppigst anvendte søgetermer. I søgefasen blev der identificeret 1.108 unikke artikler.
2. *Screeningsfase*, hvor de lokaliserede studier blev screenet for relevans. Screeningen havde til formål at vurdere artiklernes relevans set i forhold til, om studiet var et empirisk studie, der var udgivet i perioden 1990-januar 2023 og omhandlede lærlingenes læring i oplæring på erhvervsuddannelser i en dansk, skandinavisk, europæisk, nordamerikansk, australsk eller newzealandsk kontekst. Dette efterlod 79 artikler, der blev inkluderet i studiet.
3. *Kodningsfase*, hvor de 79 artikler blev læst og kodet med udgangspunkt i følgende kategorier: Baggrundsinformation, studiets fund, teoretiske udgangspunkt, metodiske tilgang og anbefalinger til praksis.
4. *Analysefase*, hvor de centrale fund og anbefalinger fra de relevante forskningsartikler blev analyseret med henblik på at tematisere de relevante forskningsresultater, der bidrog til at belyse faktorer og tilgange af betydning for lærlingenes læring i oplæring. Dette arbejde udgør grundlaget for afrapporteringen i denne forskningsopsamling.

En detaljeret oversigt over metode og søgninger kan findes i forskningsopsamlingens metodenotat på CEVEUs hjemmeside.

Læsevejledning

Forskningsopsamlingen er delt op i tre hoveddele, som hver især indeholder en række tilgange og faktorer, som fremmer gode læringsforløb på lærepladsen. Alle tre dele er vigtige aspekter af lærlinges læring, som både overlapper hinanden og kan ses som selvstændige dele af arbejdet med læringen.

Første hoveddel samler de temaer, som omhandler **læringsmiljøet** på lærepladsen. Det drejer sig om den læringskultur, lærepladserne formår at skabe for lærlingene og lærlingenes deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber på lærepladsen.

Anden hoveddel handler om **lærlinges læring** på lærepladsen. Denne del handler om, hvordan lærlinge tilegner sig viden, og hvad lærlinge skal lære på lærepladsen udover det faglige indhold. Det drejer sig om dannelse af fagidentitet samt personlige og sociale kompetencer.

Tredje hoveddel formidler den forskning, der kredser om de **oplæringsansvarlige**. Denne del sætter fokus på lærepladsens ansvar ift. at tilrettelægge lærlinges forløb på lærepladsen samt de oplæringsansvarliges kompetencer til at vejlede, give feedback og evaluere lærlinges læring.



DEL 1: LÆRINGSMILJØ

Læringsmiljøet består af de rammer, vilkår og muligheder, lærlingen har for at lære i sit forløb på lærepladsen. Det kan være lærepladsens læringskultur og måden at være sammen på, lærepladsens tidsmæssige prioriteringer af lærlingens læring eller mulighed for inklusion i lærepladsens fællesskaber. Litteraturstudiet viser, at det er vigtigt, at lærepladserne fokuserer på læringsmiljøet, fordi det i særlig grad er en præmis for uddannelse af dygtige faglærte på lærepladserne.

I denne del præsenteres en række tilgange og faktorer, der påvirker læringsmiljøet på lærepladsen. Det handler for det første om spændingsfeltet mellem nogle forskelligartede kulturer, der kan være på lærepladserne, i form af henholdsvis produktionskultur og læringskultur. For det andet handler det om vigtigheden af, at lærepladserne skaber inkluderende fællesskaber, idet forskningen viser, at lærlinges inklusion i fællesskaberne på arbejdspladsen er en vigtig vej til deres læring. For det tredje handler det om væsentligheden af, at lærepladserne skaber læringsmiljøer, som uddanner fagprofessionelle til fremtidens arbejdsmarked.



LÆRINGSKULTUR OG PRODUKTIONSKULTUR

Det er en grundlæggende præmis for læring på lærepladser, at læringen foregår på en arbejdsplads, som har en produktion, og som på forskellig vis er økonomisk afhængig af en omsætning og indkomst eller skal levere bestemte typer af ydelser. I den forbindelse er det vigtigt for lærepladserne at synliggøre, hvornår der fokuseres på lærlingens læring, og hvornår arbejdspladsens produktion er det fremtrædende.

I dette afsnit udfoldes, hvad det vil sige, at lærepladsen primært fokuserer på produktion eller lærlingens læring.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Både læringskultur og produktionskultur er vigtige for lærlingens læring

Studier viser, at lærlingen både har gavn af, at lærepladsen er et sted, der hjælper ham eller hende med at lære, og samtidig er en "ægte" arbejdsplads, hvor opgaverne og produktionen nogle gange har førsteprioritet. En del af studierne beskriver, hvordan læring både finder sted i en 'læringskultur', hvor lærlingens læring er i centrum, og i en 'produktionskultur'¹, hvor arbejdspladsens produktion og opgaver er i centrum (Baumeler & Lamamra, 2019). Ordet 'kultur' forstås her i en bred forstand, som de skrevne og uskrevne regler for adfærd og prioriteringer, der er på arbejdspladsen.

'Læringskultur' er, når der er meget fokus på lærlingens læreprocesser i arbejdspladsens daglige drift. Dette indebærer en opmærksomhed på, at lærlingen skal sættes til at udføre de opgaver, der gør, at han eller hun kan blive fagligt dygtigt og tilegne sig de kompetencer og kvalifikationer, som hører til de ønskede læringsmål (Fjellström & Kristmansson, 2016). Forskningen viser helt overordnet, at det er vigtigt, at der er en kultur for lærlingens læring, og at en læringskultur kan se ud på mange forskellige måder, der afhænger af både arbejdspladsens og lærlingens muligheder, ønsker og behov.

'Produktionskultur' er, når der primært er fokus på arbejdspladsens daglige drift, og hvor lærlingens læringsmål derfor må tilsidesættes til fordel for de ordrer, opgaver og leverancer, som arbejdspladsen står overfor. Der kan fx være et tidspres i forhold til leverancer, eller der kan være nye ordrer og opgaver, som kan have de konsekvenser, at fx lærlingens læringssamtaler eller planlagte læringsopgaver må udsættes eller aflyses (Fjellström & Kristmansson, 2016). Studier viser, at det er væsentligt for lærlingens læring at være en del af en produktionskultur, især fordi det er lærerigt for lærlingen at se, mærke og fornemme, hvordan en hverdag på en arbejdsplads kan være (Brooker & Butler, 1997; Lensjø, 2017, 2020).

¹ Begreberne læringskultur og produktionskultur er inspireret af Ellström (2005; 2011)

Læringskultur og produktionskultur skal dog ikke kun ses som modsatrettede logikker (Juul, 2004; Sappa & Aprea, 2014). Studierne beskriver på forskellig vis, hvordan både læringskultur og produktionskultur kan bidrage til lærlinges læring (Brooker & Butler, 1997).

Derfor er det hensigtsmæssigt, at lærepladsen hverken tilsidesætter produktion og opgaver til fordel for lærlingens læring - eller omvendt tilsidesætter læringen til fordel for produktion og opgaver. I den forbindelse er det vigtigt, at lærepladsen gør sig bevidste om, hvornår og i hvilken grad hhv. læringskulturen og produktionskulturen gør sig gældende, sådan at de to kulturer kan forenes på den bedst mulige måde til gavn for lærlingens læring (Brooker & Butler, 1997; Juul, 2004; Sappa & Aprea, 2014). Bevidstheden på lærepladsen om, hvilken kultur der er gældende, er ligeledes vigtig for at minimere tilfældighederne, i forhold til om hhv. læringskulturen og produktionskulturen dominerer under lærlingens forløb på lærepladsen.

Det er således vigtigt, at der grundlæggende er en læringskultur til stede på arbejdspladsen, hvor der aktivt tilrettelægges et forløb for lærlingen, og hvor der på forhånd er tænkt over, hvordan læreprocessen skal forløbe, og hvor der også er fokus på, at lærlingens læring både indeholder faglige, personlige og sociale elementer. Samtidig er det vigtigt med en opmærksomhed på at justere og ændre aktiviteter og indhold i lærlingens læringsforløb undervejs. Herudover viser studier, at lærlingen i høj grad kan profitere af at indgå i en autentisk produktionskultur, hvor virksomhedens opgaver og produktion er det centrale, netop fordi produktionskulturen kan afspejle - og dermed give lærlingen indblik i - hverdagen i faget på en særligt autentisk måde (Lensjø, 2017, 2020).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Lærepladsen skal gøre sig bevidst om deres læringskultur

Lærepladserne skal forsøge at være opmærksomme på, hvordan der udvikles en god læringskultur på netop deres arbejdsplads. Lærepladsens læringskultur udvikles bl.a. ved at tilrettelægge, at der finder den rette sparring og vejledning sted, at der bliver sørget for opfølgningssamtaler, og at der fokuseres helhedsorienteret på udvikling af både lærlingens faglige kvalifikationer og personlige/sociale kompetencer (Duemmler et al., 2018; Fillietaz, 2013; Pylväs et al., 2018b). De eksakte måder at gøre dette på er funderet i netop de faglige og sociale sammenhænge, der er til stede på den pågældende arbejdsplads. Desuden er det i en læringskultur vigtigt at forventningsafstemme, idet ansvaret for læring både ligger hos lærling og hos læreplads (K. T. P. Nielsen et al., 2021; Smith, 2000)². Pointen er her, at lærepladsen kan arbejde med en bevidstgørelse af, hvad der kendetegner netop deres læringskultur. Hvad vægtes særligt? Hvordan arbejdes der med lærlinges læring på netop denne arbejdsplads?

Lærepladsen skal gøre sig bevidst om deres produktionskultur

Det er også vigtigt for lærepladsen at vide, at lærlingen lærer af at være en del af den produktionskultur, som er en naturlig del af arbejdslivet. Produktionskulturen kan nemlig nogle gange være usynlig for lærepladserne, fordi den er en integreret del af virksomhedens hverdagspraksis (Chan, 2014). Det er derfor vigtigt, at man på virksomheden synliggør overfor sig selv og lærlingen, hvornår og hvordan der er tale om en "almindelig" arbejdsdag med

² Se kapitlet 'Forudsætninger og forventninger'.

arbejdsopgaver, der reelt afspejler, hvordan det er at arbejde i faget. Man kan på lærepladsen arbejde med at skærpe bevidstheden om, hvad produktionskulturen består i, og hvordan og hvornår der er tale om, at produktionskulturen er dominerende. Dermed kan arbejdspladsen forøge opmærksomheden på, hvornår der bør være fokus på sikring af, at lærlingen arbejder med sine oplæringsmål (Tanggaard, 2004).

I perioder, hvor en produktionskultur er dominerende på arbejdspladsen, er det vigtigt med en opmærksomhed på, at lærlingene ikke kun skal lære, hvordan de konkret skal løse opgaverne, men også hvorfor – set i forhold til læringsmålene (Akkerman & Bakker, 2012). Hvis lærlingen skal lære i en produktionskultur, indebærer det, at der kontinuerligt samles op på læringsmålene og afsættes tid til forklaring og samtale mellem lærling og oplæringsansvarlige.

Samtidig er det væsentligt for lærlingen, at der er tid og plads til at fejle og lære af sine fejl³. Dette kan være svært i tilfælde, hvor produktionskulturen er mest dominerende, og hvor en kunde, eller anden type af rekvirent, stiller krav til leverancens kvalitet og overholdelsen af tid (Kilbrink, 2013). I sådanne tilfælde er der mindre plads til, at lærlingen kan lave fejl, og det er her endnu mere vigtigt, at der samles op gennem løbende samtaler med lærlingen. Samtidig kan disse autentiske situationer bruges som udgangspunkt for samtaler og vejledninger mellem lærling og oplæringsansvarlig.

Lærlingen skal have varierende opgaver på lærepladsen

Læringskultur og produktionskultur kan forenes, ved at lærlingen har varierende opgaver gennem sit forløb på lærepladsen. Varierende opgaver kan nemlig sikre, at lærlingen møder forskelligartede udfordringer, der indeholder faglig bredde og kan klæde lærlingen på til at varetage en mangfoldighed af opgaver inden for fagområdet (Bisgaard, 2018; Lüthi et al., 2021). Varierende opgaver kan også sikre, at lærlingen kommer rundt om de forskellige læringsmål for oplæringen, hvis disse medtænkes i planlægningen af lærlingens opgaver.

Når en produktionskultur er dominerende, kan det være svært - for både lærling og læreplads - at fastholde opmærksomheden på læringsmålene, fordi en ordre eller opgave kan kræve, at lærlingen udfører den samme type opgave dagligt over en given tidsperiode. Varierende opgaver og en opmærksomhed på læringsmålene kan medvirke til at sikre, at lærlingen kommer rundt om alle de faglige områder, der er en del af forløbet på lærepladsen, sådan at produktionskulturen ikke kommer til at overskygge lærlingens læring.

³ Se kapitlet 'Tilegnelse af fagligt indhold'.

FÆLLESSKABER, SOM INKLUDERER LÆRLINGE

Forskningen viser, at lærlinges deltagelse i fællesskaber på lærepladsen er afgørende for deres læring. En lang række forskningsartikler beskæftiger sig med fællesskaber på lærepladsen (Chan, 2015a; Conway & Foskey, 2015; Filliettaz, 2011b; Leiss & Rausch, 2022; Lensjø, 2017, 2020; Mårtensson, 2021; Tummons, 2022), og mange af disse tager udgangspunkt i en teori om, at læring er en social proces, som foregår i et praksisfællesskab⁴. Et praksisfællesskab kan fx være en arbejdsplads, da medarbejderne her har et socialt og fagligt fællesskab omkring de arbejdsopgaver, der skal udføres.

I dette afsnit udfoldes, hvorfor det er vigtigt, at lærlinge bliver en del af fællesskabet på lærepladsen, og hvordan lærepladser kan inkludere lærlingene i praksisfællesskabet.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Deltagelse i fællesskaber styrker læring og trivsel

Forskningen peger på, at lærlinges trivsel og læring afhænger af, om de føler sig som en del af fællesskabet på arbejdspladsen (Conway & Foskey, 2015; Leiss & Rausch, 2022). Dette gælder både det sociale fællesskab og det faglige fællesskab omkring arbejdsopgaverne. Derfor er det vigtigt for lærepladserne at sikre, at lærlinge har adgang til og bliver inkluderet i de sociale og faglige fællesskaber, som findes på lærepladsen.

Et forskningsstudie viser, hvordan sociale interaktioner med andre medarbejdere på lærepladsen styrker lærlinges læring. Hvis interaktionerne er af positiv karakter, fx hvis lærlingen har mulighed for at stille spørgsmål, eller hvis den oplæringsansvarlige stiller spørgsmål til lærlingen, har dette en positiv indflydelse på læringen. Omvendt har det en negativ indflydelse på læringen, hvis lærlingen oplever, at den oplæringsansvarlige eller andre på arbejdspladsen hæver stemmen eller endda råber ad vedkommende (Leiss & Rausch, 2022).

At deltage i fællesskabet på lærepladsen handler også om at blive accepteret som den, man er, og have en god social relation til sine kollegaer. Et forskningsstudie viser, at arbejdspladser som lykkes med at have et arbejdsmiljø, hvor medarbejderne har det sjovt og hyggeligt med hinanden i løbet af arbejdsdagen, også har lærlinge, som trives godt på lærepladsen (Conway & Foskey, 2015). Omvendt peger noget forskning på, at hvis lærlinge udelukkende behandles som arbejdskraft og ikke som lærende i et praksisfællesskab, kan dette føre til, at lærlingen falder fra uddannelsen (Dagsland et al., 2015).

Deltagelse i praksisfællesskaber har desuden en stor indflydelse på lærlinges uformelle læring. Den uformelle læring er den læring, som ikke er knyttet til en bestemt færdighed, men derimod handler om at udvikle: dømmekraft ift. sine opgaver og praksis (Chan, 2015a), værdier og

⁴ Teorien om, at læring er en social proces, der finder sted i et praksisfællesskab, stammer fra Lave og Wenger (1991) og udgør det teoretiske grundlag i flere af studierne fra litteraturstudiet.

overbevisninger, der er passende for det lokale fællesskab (Billett, 2008), fællesfaglig forståelse af faget og håndelag (Lensjø, 2017, 2020). Den uformelle læring sker i høj grad, når lærlinge deltager i praksisfællesskaber og lærer af deres kollegaer i praksis.

Hvad siger forskningen om hvordan?

Det er vigtigt at skabe inkluderende praksisfællesskaber for lærlinge

Det er vigtigt, at lærlinge oplever sig selv om en del af arbejdspladsen, hvor de føler sig inkluderet i arbejds- og læringsmiljøet, og hvor de også har plads til at være nye i faget og lære. For at lærlinge bliver inkluderet i arbejdsmiljøet, skal de opleve at blive set som en ligeværdig kollega, hvis mening har betydning (Juul, 2004), hvis arbejde anerkendes af kollegaerne (Duemmler et al., 2018) samt at blive tildelt et reelt ansvar for opgaveløsningen (Rintala & Nokelainen, 2020). Desuden skal lærlinge opleve at blive inddraget i arbejdsfællesskabet og det sociale fællesskab (Dagsland et al., 2015).

Inden for noget af forskningen er der særligt fokus på, at lærlinges baggrund som fx køn og etnicitet kan påvirke, hvorvidt og hvordan de bliver inddraget i fællesskabet på lærepladsen. Forskningen viser fx, at kvinder i fag, hvor medarbejdergruppen primært består af mænd, har sværere ved at blive inkluderet i arbejdsfællesskaber og de sociale fællesskaber (K. Nielsen, 2008a). Uanset lærlingens køn, etnicitet etc. skal de mødes med et arbejdsmiljø, der giver dem mulighed for at indgå i en udviklende læreproces. Dette kalder på en særlig opmærksomhed fra lærepladsens side, ift. at alle typer af lærlinge bliver inkluderet i praksisfællesskabet. I lærlingens opstart har den oplæringsansvarlige en særlig rolle i at få lærlingen inkluderet i fællesskabet (Mårtensson, 2021), men undervejs i oplæringsperioden har ledelse og andre medarbejdere lige så vel en rolle i, at lærlingen bliver inkluderet på lærepladsen.

At inkludere lærlinge i fællesskabet på lærepladsen handler også om, at der tages hensyn til, at lærlingen ikke blot er en del af produktionslinjen, men også er på lærepladsen for at lære (Filliettaz, 2013; Juul, 2004). Her fremhæves det, at virksomheden skal følge med i og vise interesse for lærlingens faglige udvikling og uddannelsesforløb (Juul, 2004). Det kan lærepladsen gøre, ved at både lærlingeansvarlige og andre kollegaer er opmærksomme på at udøve støtte og vejledning, når lærlingen har brug for det, og samtidig også at anerkende lærlingens arbejdsindsats og produkter (Duemmler et al., 2018). Desuden kan lærlingeansvarlige og andre kollegaer skabe tid til at stille spørgsmål i forbindelse med udførelse af arbejdsopgaver, som både udføres af lærlingen selv og i fællesskab med andre (Juul, 2004). Det er vigtigt, at lærlingen oplever, at kollegaer har tid til at svare på spørgsmål, og hvis ikke der er tid i situationen, er det vigtigt, at lærlingen får mulighed for at stille spørgsmål på et andet tidspunkt.

Undervisning og læring kan involvere forskellige medarbejdere

Lærlinge kan fx blive inkluderet i praksisfællesskabet på lærepladsen, ved at undervisning og læring foregår på forskellige måder og involverer forskellige medarbejdere. Undervisning og læring på lærepladsen kan se ud på mange forskellige måder og kan både forekomme som en planlagt aktivitet og som noget, der opstår i praksisfællesskabet på lærepladsen (Tanggaard, 2005). Undervisning kan desuden både foregå asymmetrisk og symmetrisk. Asymmetrisk betyder, at undervisning og læring foregår mellem en erfaren medarbejder eller oplæringsansvarlig og en lærling, hvor deres erfaringsgrundlag ikke er det samme. Symmetrisk betyder, at undervisning og læring foregår mellem fx to lærlinge, som er på nogenlunde samme

erfarings- og kompetenceniveau (Tanggaard, 2005). Lærepladser kan derfor overveje, hvordan undervisning finder sted og bruge dette til at inkludere lærlingene i forskellige typer af læringsfællesskaber. Ved at sikre, at der både finder symmetriske og asymmetriske undervisningsrelationer sted, får lærlingene mulighed for at indgå i forskellige relationer og bliver dermed inkluderet i praksisfællesskabet på forskellig vis (Tanggaard, 2005).

Lærepladser kan desuden overveje, hvilke typer af læringsmiljøer deres arbejdsopgaver bidrager til. Arbejdsmiljøet og strukturen på arbejdsopgaverne på lærepladsen har nemlig betydning for, hvilket læringsmiljø der etableres på den enkelte læreplads. Hvis arbejdsopgaverne fx indebærer meget individuelt arbejde kan dette være en barriere for at skabe et praksisfællesskab, hvor lærlinge lærer af hinanden og andre medarbejdere. I så fald er det nødvendigt at overveje, hvordan lærlinge kan kobles sammen med andre medarbejdere, så de får mulighed for at lære af og i fællesskab med andre (Chan, 2015a).

Sprog og symboler på lærepladsen har indflydelse på inklusion i praksisfællesskabet

Omgangsformen, jargonen og symboler på tøj etc. kan være med til at hæmme eller fremme lærlinges adgang til praksisfællesskabet. Forskningen viser, hvordan lærlinge oplever at være en del af praksisfællesskabet, når de kan bruge samme sprog og udtryk, som medarbejderne på lærepladsen bruger (Filliettaz, 2011b). Omvendt kan det opleves som ekskluderende, hvis lærlinge ikke kan eller ikke har mulighed for at indgå i samme sprog eller jargon. Helt konkret viser Nielsen (2008a), hvordan kvindelige lærlinges læringsmuligheder begrænses som følge af arbejdspladsens jargon.

Ligeledes viser noget forskning, at adgang til praksisfællesskaber hjælpes på vej af symboler, når lærlinge og andre medarbejder på lærepladsen fx går med samme tøj og kasketter med virksomhedens logo. Af denne grund kan det være værd for lærepladsen at overveje, om tøj og symboler kan medvirke til at støtte lærlingens inklusion i netop deres praksisfællesskab.

LÆRINGSMILJØER, DER SKABER PROFESSIONELLE

I litteraturstudiet går det igen, at erhvervsuddannelserne skal uddanne lærlinge til arbejdsmarkedet og til at kunne varetage bredere funktioner og indgå i forskellige typer af opgaver i et kommende arbejdsliv. I den forbindelse argumenteres der for etablering af såkaldte 'ekspansive' læringsmiljøer, hvor lærlingen har adgang til en bred vifte af læringsmuligheder både på og uden for arbejdspladsen. Dette ses som essentielt for, at lærlingen rustes til en karriere med udviklingsmuligheder inden for faget (Fuller & Unwin, 2003)⁵.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Læringsmiljøet har stor betydning for, hvad lærlinge har mulighed for at lære på deres læreplads, og hvordan det ruster dem til en fremtidig karriere inden for deres fag. I følgende afsnit undersøges det, hvorfor lærepladsen skal skabe et læringsmiljø, hvor lærlingen rustes til sit fremtidige arbejdsliv.

Lærlingene skal opnå brede kompetencer

Lærlinge skal i løbet af deres oplæring tilegne sig en række kompetencer, der spænder bredt over hele deres fagområde, og ikke blot beskæftige sig med mindre dele af faget (Fuller & Unwin, 2003). Får lærlingene ikke bred indsigt i fagområdet, vil de kun forbedre deres evne til at løse specifikke opgaver i deres nuværende virksomhed, men ikke nødvendigvis være i stand til at lære nyt på egen hånd og blive selvstændige i udførelsen af komplekse opgaver (Felder et al., 2021). Lærlinge, der kun får en smal indsigt i faget, vil desuden have udfordringer med at forme en professionel identitet, da de ikke altid oplever at høre til (Felder et al., 2021). Lærepladser skal derfor være opmærksomme på, at deres lærlinge ikke kun skal uddannes til det job, lærlingen varetager, men uddannes til en karriere med udviklingsmuligheder inden for faget.

Mangfoldige læringsmuligheder skaber dygtige og selvstændige professionelle

Når lærlinge er engageret i et læringsmiljø med muligheder for forskelligartede opgaver, er deres læring kendetegnet ved at være mere alsidig. Det betyder, at lærlingen får flere opgaver, der styrker dem som fagprofessionelle. I forskningslitteraturen fremhæves det, at lærlinge, der møder en bred vifte af læringsmuligheder, styrkes i at opbygge en faglig identitet og deltage i fællesskabet på lærepladsen, samt at de bliver mere selvstændige og formår at tage ansvar for opgaveløsning og egen læring (Felder et al., 2021; Reegard, 2015). Når virksomheden uddanner med en bred forståelse af faget for øje, oplever lærlinge også en større variation og kompleksitet i arbejdsopgaver (Doroftei et al., 2018; K. Nielsen, 2008b), som bidrager til, at lærlingene får en dybere læring (Doroftei et al., 2018). Dybere læring betyder her, at lærlingene får mulighed for

⁵ Denne forståelse tager udgangspunkt i Engeströms (2012) begreb om ekspansiv læring, der grundlæggende handler om, at det, der skal læres i praksis, er under konstant udvikling, hvorfor lærlinge skal lære at indgå bredt inden for faget og ikke kun at løse specifikke opgaver.

at anvende deres viden i flere forskellige situationer, der giver dem en bedre forståelse for det lærte.

Hvad siger forskningen om hvordan?

Læringsmiljøer, der er præget af mange læringsmuligheder, er en vigtig del af rejsen mod at blive udøvende fagprofessionelle. Lærepladsen skal derfor søge at etablere et læringsmiljø, der er kendetegnet ved en bred vifte af læringsmuligheder, træning af færdigheder, og inklusion i fællesskaber både på og uden for arbejdspladsen (Fuller & Unwin, 2003). Etablering af læringsmiljøer, der ruster lærlingene til en karriere med udviklingsmuligheder, er ikke noget, der sker af sig selv, men kræver, at lærepladsen gør oplæring til en central del af deres kultur. Det vil variere fra branche og virksomhed, i hvilken grad de forskellige tiltag kan implementeres. I visse brancher er der strukturer, der gør det vanskeligt at udvide lærlingens læringsmuligheder, men selv her er det væsentligt at bestræbe sig på at indarbejde elementer, der breder læringen ud (Reegard, 2015). Det er derfor ikke nødvendigt at have en ambition om at leve op til samtlige kendetegn, men at være opmærksom på at indfri de kendetegn, der er mulige i ens lokale kontekst.

Lærlingen skal deltage i flere professionelle fællesskaber

Lærlingen skal deltage i flere læringsfællesskaber både på og gerne uden for arbejdspladsen (Fuller & Unwin, 2003). Dette skal bidrage til, at lærlingene får en bredere forståelse for faget, og hvordan deres kompetencer kan anvendes i andre sammenhænge. Det er derfor ikke tilstrækkeligt, at der skabes et læringsfællesskab på arbejdspladsen, da det også er væsentligt med fællesskaber uden for arbejdspladsen. Det kan f.eks. ske ved, at lærlingene møder flere arbejdspladser og derigennem får en bredere erfaring med at indgå i forskellige arbejdsfællesskaber (Kilbrink, 2013). Derudover kan skolen være en del af det udvidede fællesskab ved at skabe en bedre sammenhæng mellem skole og oplæring (Doroftei et al., 2018). Lærlinge skal dog ikke deltage i flere fællesskaber for enhver pris, da fællesskabet kun bidrager til at udvide lærlingens læringsmuligheder, hvis fællesskabet er præget af et godt arbejdsmiljø og respekt (Doroftei et al., 2018), samt at der er en opmærksomhed på at skabe plads til forskellige typer af medarbejdere (K. Nielsen, 2008a).

Brede læringsmuligheder skaber professionelle

Når man som læreplads skal understøtte lærlingens oplevelse af et læringsmiljø, der forbereder dem til en karriere i faget, skal der overordnet set skabes brede læringsmuligheder i mødet med lærepladsens forskellige arbejdsopgaver. I forskningen fremhæves det, at sådanne læringsmiljøer er kendetegnet ved, at lærlingene:

- Lærer en bred række af færdigheder (Fuller & Unwin, 2003)
- Møder varierede og relevante opgaver (Doroftei et al., 2018; Felder et al., 2021)
- Oplever at få mulighed for at agere selvstændigt og blive tildelt et reelt ansvar (Felder et al., 2021; Reegard, 2015).
- Får mulighed for at eksperimentere (Doroftei et al., 2018)
- Får mulighed for at skabe plads til egne karrieremål (K. Nielsen, 2008a)

Når man som læreplads skal understøtte dette, kræver det, at de oplæringsansvarlige styrker deres evner til at skabe et læringsmiljø, der understøtter de ovenfor nævnte kendetegn (Doroftei et al., 2018; Felder et al., 2021). Det handler dermed om at opbygge en læringskultur i

virksomheden (Doroftei et al., 2018; Felder et al., 2021). Her fremhæves det særligt, at der skal være plads til vejledning, der er tilpasset lærlingens behov. Denne vejledning kan både have form af moralsk støtte, forklaringer og interventioner, der bidrager med struktur til lærlingens arbejde (Felder et al., 2021).

DEL 2: LÆRLINGENS LÆRING

Det er målet, at lærlingen får viden, færdigheder og kompetencer gennem sin oplæringsperiode. Af denne grund er det vigtigt at være opmærksom på, at lærlingene lærer gennem mange forskellige processer i mødet med lærepladsen, og at deres læring er afhængig af en række forskellige faktorer. Tiden i oplæring er en relativt afgørende del af det samlede erhvervsuddannelsesforløb, hvorfor det er vigtigt at rette opmærksomheden konkret mod den læring, lærlingen tilegner sig i oplæringen.

Denne del afdækker, hvordan lærlingenes læreproces udfolder sig på oplæringsstedet, og hvordan det er vigtigt, at de i mødet med arbejdsopgaverne både tilegner sig fagligt indhold, opbygger en identitet som faglærte, opøver deres personlige og sociale kompetencer samt motiveres gennem oplevelsen af at kunne mestre de tildelte arbejdsopgaver.



TILEGNELSE AF FAGLIGT INDHOLD

I litteraturstudiet fremhæves særligt to processer af betydning for tilegnelsen af fagligt stof, nemlig instruktion og refleksion. I den forbindelse har særligt lærlingenes refleksion været objekt for flere studier. Instruktion skal her forstås som de processer, hvor lærlingene instrueres i at udføre opgaver med henblik på tilegnelse af viden og kundskaber, der har relevans for den konkrete opgaveløsning. Refleksion forstås i denne sammenhæng som de overvejelser, lærlinge gør sig, både før, under og efter arbejdet udføres. Refleksion kan dermed udspringe af forskellige oplevelser så som fejl, udfordringer og forskelle mellem praksisser.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Tilegnelse af fagligt stof sker på baggrund af forskellige dynamikker og processer.

Forskningslitteraturen har dog et særligt fokus på instruktion og refleksion som to afgørende dele af lærlingens læring, der både omhandler, hvordan lærlinge introduceres for ny viden og selv bearbejder det.

Instruktioner er meningsfulde og giver adgang til viden

Undervisning finder ikke alene sted på skolen, men også på lærepladsen, hvor undervisning ofte optræder i form af instruktioner, der organiseres løbende på baggrund af de tilgængelige arbejdsopgaver (Tanggaard, 2005). Instruktionerne er derfor ikke en undervisningsform, som planlægges for længerevarende perioder, men i stedet organiseres, i takt med at lærlingen tildeles udvalgte arbejdsopgaver. I den forbindelse er instruktioner en vigtig del af lærlingens læring, som ofte opleves meningsfuld, da instruktioner tager udgangspunkt i et konkret indhold, som lærlingen efterspørger af en specifik medarbejder i en given kontekst (Tanggaard, 2005). Instruktionerne er således tæt koblet til den situation, lærlingene befinder sig i, og de aktuelle behov, de har. Instruktionerne sker dog ikke altid på lærlingens initiativ, men finder også sted i situationerne, hvor lærlingen ikke direkte har efterspurgt dette, f.eks. som en måde at svare på et spørgsmål, hvor spørgsmålet besvares ved at instruere lærlingen i, hvordan opgaven løses (Filliettaz, 2011a). Instruktionerne kan deraf også opstå som følge af, at mere kompetente individer vurderer, at lærlingen har et behov for instruktion. At lærlingen modtager en instruktion, er dog ikke ensbetydende med, at vedkommende har lært det tiltænkte. Det er nemlig vigtigt for læring i praksis, at der er mulighed for at tilegne sig færdigheder gennem gentagelse og opbygning af rutiner (Kvale, 1999).

Instruktioner på lærepladsen fungerer som adgangsbillet til flere dele af det lokale praksisfællesskab og den taktile viden, der findes i det (K. Nielsen, 2008b). Det er nemlig igennem interaktion med instruktørerne, at lærlinge får indsigt i og overleveret den viden, der er oparbejdet lokalt. Sådan en overlevering kan også have karakter af imitation (Chan, 2017; Kvale, 1999), hvor instruktøren mere ubevidst udgør en rollemodel, hvis handlinger lærlingen søger at efterligne. Overleveringen af den lokale viden er ikke en neutral og mekanisk overlevering, men i stedet er der tale om en kompleks bearbejdning af indhold, der både er følelsesmæssigt og relationelt forankret (Tanggaard, 2005). Dette ses f.eks., når lærlingen vælger at opsøge andre

instruktører end den tildelte. Der er altså tale om en kollektiv proces, hvor lærlingenes beundring, respekt og imitation af instruktøren rummer mere end overførelse af faglig viden og kundskaber, men også bidrager til at forme en fagidentitet⁶ i samspillet med en instruktør, der evt. også er en rollemodel (K. Nielsen, 2008b; Tanggaard, 2005).

Lærlinge forbedrer sig og forstår, når de reflekterer

Refleksion er en vigtig del af arbejdet, både når det gælder kvaliteten af opgaveløsningen og forståelsen for, hvorfor en opgave løses, som den gør. Refleksion bidrager i den forbindelse til læring, hvor lærlingen får en bedre forståelse for opgaven, og hvordan den løses bedre næste gang. Dette ses bl.a., når lærlingen skal efterligne andre medarbejders arbejde, hvor refleksion er et vigtigt element i at oversætte det observerede til sin egen opgaveløsning (Chan, 2017). Desuden er refleksion også nødvendig for at skabe mening med og forståelse for de forskelle, lærlingene oplever i skole og oplæringen (Kilbrink, 2013; Louw & Katznelson, 2019; K. Nielsen, 2009; Sappa et al., 2018). Læring på lærepladsen ses derfor også som en kollaborativ læreproces, hvor samspil er afgørende for oplevelsen af transfer mellem skole og praktik (K. Nielsen, 2009). Etableringen af samarbejde mellem lærer, oplæringsansvarlige m.v. kan således understøtte erhvervsuddannelser som en hybrid læringsarena, hvor viden og færdigheder fortolkes, modificeres og rekonstrueres i refleksioner på tværs af praksisser (Nore, 2015). Refleksion skal altså overordnet styrke lærlingens evne til at overføre erfaringer fra en situation til en anden, uanset om lærlingen skal overføre det lærte fra skolen til oplæring eller overføre erfaringer fra en opgaveløsning til den næste.

Forskningen fremhæver, at lærlinge, der reflekterer over deres handlinger, også udfører deres arbejde bedre (Cattaneo & Motta, 2021). Dette ses f.eks., når lærlingen reflekterer for at løse de problemer, der opstår i arbejdet (Bisgaard, 2018; K. Nielsen, 2009). Når lærepladsen arbejder med at skabe refleksion i forbindelse med oplæring, er det derfor ikke kun af betydning for lærlingens læreproces, men også afgørende for produktionens fortsatte udvikling og kvalitet. Refleksion er derfor ikke kun noget, som gavner lærlingens læring, men også produktionens kvalitet.

Hvad siger forskningen om hvordan?

Forskningen præsenterer en række forslag til, hvordan man som læreplads kan skabe instruktioner, der opleves relevante og meningsfulde for lærlingene, så de får adgang til den ønskede og nødvendige viden. Ligeledes præsenteres en række forskellige måder at skabe rum for refleksion, så der udvikles dygtige lærlinge med forståelse for fagets komplekse sammenhænge. Refleksion finder sted på forskellige tidspunkter og kan både ske, før, under og efter arbejdet udføres (Cattaneo & Motta, 2021; Witsø, 2018). Refleksion er derfor ikke kun noget, vi gør efterfølgende, men også noget, vi gør i planlægningen, udførelsen og evalueringen af opgaver.

Instruktioner med udgangspunkt i lærlingens ønsker og behov

Instruktioner på lærepladsen sker i en kompleks og differentieret kontekst, hvor både relationer og følelser spiller en afgørende rolle (Tanggaard, 2005). Lærlingen spiller ofte en central rolle for, hvornår instruktionerne finder sted, da det ofte sker på deres initiativ, når de opsøger viden,

⁶ Se kapitlet 'Lærlingens dannelse af fagidentitet'.

som de har behov for i den givne situation. Det er i den forbindelse essentielt for lærlingens oplevelse af relevans, at de instruktioner, der gives, er tilpasset til lærlingenes ønsker og behov (K. Nielsen, 2008b). Det er derfor ikke alle instruktioner, der er meningsfulde for lærlingens læring, da instruktionen altid skal tilpasses den enkelte lærlings forudsætninger. I litteraturen anbefales det, at lærepladserne decentraliserer instruktionerne, så det ikke kun sker mellem lærling og mester, men udvides til at inkludere hele arbejdspladsen. Desuden kan instruktion ske i både asymmetriske relationer mellem mester/svend og lærling samt i symmetriske relationer mellem lærlinge (Tanggaard, 2005). Her kan de asymmetriske instruktionsbaserede relationer bidrage med ekspertviden og dybdegående kendskab til de lokale praksisser, mens de symmetriske har en styrke i, at andre lærlinge bedre kan oversætte indholdet, da de netop selv har været igennem det (K. Nielsen, 2009). Som arbejdsplads kan man derfor med fordel søge at skabe en kultur, hvor lærlingen er klar over, at der er flere mulige instruktører, som de kan opsøge hjælp hos. Dette kan skabe rum til, at instruktionernes følelsesmæssige og relationsmæssige forankring kan anvendes som en ressource, ved at lærlingene kan opsøge de medarbejdere, der bidrager til, at de udvikler deres fagidentitet i den retning, som de selv ønsker.

Skabe rum for både planlagt og spontan refleksion

Typisk reflekterer vi, når der sker noget uventet, eller når vi møder noget ukendt. Det ukendte kan både være produktionsmæssige udfordringer, der kræver problemløsning (Bisgaard, 2018; K. Nielsen, 2009), fejl der skal korrigeres (Kilbrink, 2013), eller når vi støder på forskellige praksisser, der ikke passer sammen - f.eks. ved overgangen mellem skole og oplæring (Kilbrink, 2013; Louw & Katznelson, 2019; K. Nielsen, 2009; Sappa et al., 2018). Disse situationer har alle det til fælles, at lærlingen har et spontant behov for at lave justeringer og handle anderledes. For at understøtte den spontane refleksion skal lærepladsen inddrage lærlingen i problemløsning og oparbejde en kultur. Her skal refleksion være en naturlig del af arbejdet, og det skal være legitimt at lave fejl. Desuden skal lærlingen hjælpes med at forstå de lokale praksisser, og hvordan de adskiller sig fra dem, de har mødt på skolen.

Udover den spontane refleksion kan man også arbejde med en planlagt refleksion, der sker på den oplæringsansvarliges initiativ og på et valgt tidspunkt og format. Her anvendes refleksion bevidst for at støtte lærlingens læring, ved at de aktivt forholder sig til de erfaringer, de har gjort. Som læreplads og skole kan man tilrettelægge refleksionen på mange måder, men konkret foreslås det i forskningslitteraturen:

- at der i skolen udvikles pædagogiske scenarier baseret på lærlingens erfaringer på arbejdspladsen for at sætte gang i abstrakt tænkning og refleksion (Sauli et al., 2021). Her er lærlingen nødsaget til at overveje, hvilke erfaringer der er relevante at tage med retur til skolen.
- at lærlingen formidler sit arbejde til andre (Akkerman & Bakker, 2012). Dette kan både organiseres i skolen, hvor lærlinge deler deres erfaringer med hinanden, men også ved at lærlinge skal lære fra sig på lærepladsen.
- at der stilles krav om dokumentation af det udførte arbejde (Witsø, 2018). Dette fx gennem videooptagelser af eget arbejde (Cattaneo & Motta, 2021; Chan, 2015b), hvor lærlingen fx fortæller, hvad de gør, mens de gør det (Cattaneo & Motta, 2021). Dokumentationskrav kan her hjælpe lærlingen med at finde frem til de relevante dele af opgaven, men også med at genbesøge, huske og vurdere sit eget arbejde.

- at lærlingen får mulighed for at sammenligne sit arbejde med erfarne medarbejderes arbejde (Chan, 2017), hvorigennem lærlingene bliver mere bevidste om deres eget arbejde.

Refleksion som planlagt proces kan således ske i mere eller mindre rammesatte situationer, men de har alle det til fælles, at der opstilles en situation, hvor lærlingen tilbydes muligheder for at reflektere og dermed for at udvikle sig fagligt og personligt.

Refleksioner finder sted alene og i fællesskab

Både spontan og planlagt refleksion kan finde sted i forskellige organiseringer. Refleksion kan ske, alene ved at lærlingen selv sammenligner sit arbejde med andre (Chan, 2017) eller ved, at lærlingen dokumenterer og reflekterer over deres arbejde (Cattaneo & Motta, 2021; Witsø, 2018). Desuden kan refleksion ske i fællesskab med kollegaer, vejledere og lærere (Chan, 2015a, 2017; Louw & Katznelson, 2019; K. Nielsen, 2009) eller sammen med andre lærlinge (Chan, 2015b; Kilbrink, 2013; Sappa et al., 2018), f.eks. gennem fælles problemløsning eller videndeling. For at øge oplevelsen af samarbejde og sammenhæng skal der skabes et rum, hvor viden og færdigheder kan fortolkes, modificeres og rekonstrueres (Nore, 2015; Nore & Lahn, 2014). Dette kan gøres på flere måder, men det handler overordnet om at skabe flere læringsrelationer, som både kan have en asymmetrisk og en symmetrisk karakter (Tanggaard, 2005). F.eks. kan mere erfarne lærlinge fungere som en forhandler, der kan lave forbindelser mellem de forskelligheder, de mere uerfarne lærlinge har mødt i skole og oplæring, da de netop selv har været igennem denne proces (K. Nielsen, 2009). Ligeledes kan anvendelsen af portfolio være et rum for refleksion på tværs af praksisser (Nore, 2015; Nore & Lahn, 2014), hvor lærlingen samler og aktivt reflekterer over forskellige erfaringer i forskellige praksisser. Lærepladsen kan med fordel skabe rum for begge dele, så lærlingen både trænes i selvstændigt at kunne lære og forbedre sit arbejde, men også i at indgå i fælles problemløsning og vidensdeling på lærepladsen.

Refleksion skal læres

Vi kan ikke forvente, at alle lærlinge kan reflektere over deres arbejde, da refleksion er en kompetence, der skal tilegnes (Cattaneo & Motta, 2021; Chan, 2017). Der skal derfor laves rammer, der giver lærlingen mulighed for at reflektere, men også mulighed for at øve sig i at reflektere. Lærlingen skal have opgaver, hvor der er behov for refleksion, mulighed for at lave fejl og ikke mindst tid og rammer til at kunne reflektere over deres erfaringer og udfordringer. Denne refleksion skal både ske alene og i samarbejde med både medarbejdere, vejledere og andre lærlinge, men også understøttes af skolen og lærerne.

LÆRLINGES DANNEELSE AF FAGIDENTITET

Som en del af vejen mod at blive faglært indgår lærlinge i dannelse af en fagidentitet. Fagidentitet skal her forstås som det billede, lærlingen danner af sig selv som en faglig kompetent person og som vedkommendes oplevelse af at tilhøre en bestemt kategori af faglærte. Lærlingens fagidentitet er en væsentlig brik i deres selvopfattelse og er vigtig for både læring og trivsel på lærepladsen (Kvale, 1999; Reegard, 2015).

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Studier viser, at lærepladsen spiller en markant rolle i forbindelse med dannelsen af lærlingens fagidentitet (Chan, 2013, 2019; Felder et al., 2021; Hegna, 2019). At kunne se sig selv som en del af en bestemt gruppe af faglærte er en stor del af at gennemføre sin erhvervsuddannelse, og derfor er det væsentligt for lærepladsen at være opmærksom på, hvordan den gerne vil påvirke lærlingens fagidentitetsdannelse.

Fagidentitet dannes blandt andet via tilegnelsen af fagligt sprog

Tilegnelsen af fagligt sprog er et af de aspekter, der medvirker til dannelse af lærlingens fagidentitet (Sauli et al., 2021). Det faglige sprog er med til at definere den faglige identitet, da kendskab til og brug af fagbegreberne i faget og branchen styrker lærlingens følelse af at tilhøre en social og faglig gruppe (Felder et al., 2021). Det er derfor vigtigt at bemærke, at fagidentitet ikke kun dannes, ved at lærlinge lærer at udføre de specifikke faglige arbejdsopgaver på lærepladsen. Fagidentitet dannes også via en række faktorer, der omhandler faglig kultur, tilhørsforhold og tilegnelse af det formelle og uformelle faglige sprog (Hegna, 2019; Tanggaard, 2007). At lære at udføre opgaverne på lærepladsen er selvfølgelig vigtigt, men lærlingen føler sig ofte først som en legitim deltager på lærepladsen, når sprog, omgangstone og fagidentitet er blevet en del af deres adfærd og handlemuligheder (Chan, 2013). Dannelsen af fagidentitet er desuden en væsentlig faktor, der højner læringsmotivation hos lærlingen (Salzmann et al., 2018), og er dermed også af betydning for, hvordan de deltager i arbejdet og i egen læreproces.

At føle sig som en del af arbejdsmiljøet skaber fagidentitet

Lærlingens fagidentitet udvikler sig proportionelt med, at lærlingen styrker deres tilknytning til faget og arbejdspladsen (Chan, 2019). I den forbindelse styrker det fagidentiteten hos lærlinge at føle sig som en betydningsfuld del af et arbejdsmiljø, hvor de har vigtige opgaver, som reelt afspejler arbejdslivet inden for faget (Chan, 2019; Nyen & Tønder, 2018)⁷. Det indebærer både erhvervelse af konkrete kvalifikationer og ligeledes, at lærlingene føler sig som en accepteret del af arbejdsmiljøet på lærepladsen (Chan, 2013). I den forbindelse kan det være vigtigt for lærepladserne at være bevidste om, at lærlingene ikke 'bare' skal lære faget, men at de også skal

⁷ T-shirts med firmalogo eller anden form for artefakt eller symbol kan give lærlingene et tilhørsforhold til lærepladsen og faget.

lære at begå sig på arbejdspladsen med de pågældende adfærdsmønstre og sproglige koder (Filliettaz, 2010, 2011a). Identitetsdannelse er kulturelt forankret, og således må kulturen på lærepladsen tænkes med i lærlingens arbejde med at danne sin faglige identitet (Brockmann, 2013; Reegard, 2015). Lærlingens tid på lærepladsen rummer netop mulighed for at skabe og styrke en fagidentitet, ved at lærlingen indgår i arbejdsmiljøet på daglig basis og dermed udvikler sig i samspillet med den kultur, de deltager i.

Hvad siger forskningen om hvordan?

Lærlingens fagidentitet er noget, der kan udvikles i perioden på lærepladsen, og denne udvikling kan foregå gennem et fokus på forskellige faktorer hos såvel lærling som læreplads. Generelt skal både lærling og læreplads være opmærksomme på, at lærlingen lærer meget mere og andet end det, der er tilsigtet, og at denne utilsigtede læring i lige så høj grad medvirker til dannelsen af fagidentitet (Fuller & Unwin, 2003; Tanggaard, 2007). Af disse grunde kan man på lærepladsen forsøge at blive bevidst om de forhold, der, udover den rent faglige kvalificering, medvirker til lærlingens fagidentitetsdannelse. Det kan fx være en opmærksomhed på, hvordan lærlingen indgår i den formelle og uformelle sprogbrug og omgangstone, og hvordan lærlingen indgår i arbejdsmiljøet på lærepladsen.

Brug af det faglige sprog

Tilegnelse af det faglige sprog og de faglige begreber er vigtige brikker i dannelse af faglig identitet. Fagsproget medvirker nemlig til at bevidstgøre og synliggøre de faglige kvalifikationer, man har som lærling både over for sig selv og over for den omverden, hvor man skal agere fagprofessionelt. I forhold til lærlingens tilegnelse af fagsproget kan lærepladsen forsøge at have en opmærksomhed på netop at bruge de faglige begreber og det faglige sprog, der knytter sig til faget (Chan, 2013). Altså huske at bruge de faglige termer i samtaler med lærlingen og under det arbejde, der foregår på lærepladsen. Samtidig skal der være plads til, at lærlingen kan spørge, og plads til, at de selv kan øve sig i at bruge det faglige sprog.

Bevidsthed om den uformelle omgangstone på arbejdspladsen

Forskningen viser, at den uformelle omgangstone på lærepladsen har en stor indvirkning på dannelsen af lærlingenes faglige identitet. Derfor er det vigtigt at øge bevidstheden om, hvilken uformel omgangstone man har på den pågældende læreplads, og hvordan omgangstonen påvirker, eller kan påvirke, lærlingens dannelse af fagidentitet (Chan, 2014; Witsø, 2018). Dette kan lærepladser fx gøre, ved at ledere og/eller medarbejdere på arbejdspladsen i fællesskab analyserer de måder, man er sammen og taler sammen på, da omgangstonen smitter af på lærlingens dannelse af fagidentitet. Der behøver ikke at være noget galt med den uformelle omgangstone, men derfor er det alligevel vigtigt, at man på lærepladsen bliver bevidst om dette og derudfra tager stilling til, hvordan man gerne vil være sammen og tale sammen.

LÆRLINGES SOCIALE OG PERSONLIGE KOMPETENCER

På tværs af forskningen bliver der peget på vigtigheden af, at lærlinge udvikler sociale og personlige kompetencer (Barabasch & Keller, 2020; Chan, 2014; Pylväs et al., 2018a, 2018b, 2022). Sociale og personlige kompetencer består overordnet set i det, lærlinge skal lære, som ligger udover de faglige temaer og færdigheder i deres fag. I dette afsnit udfoldes, hvad disse kompetencer kan være, og hvordan de kan udvikles på lærepladser.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Sociale og personlige kompetencer er væsentlige for at gennemføre en erhvervsuddannelse og blive en dygtig faglært. Desuden har lærlinge, som besidder disse kompetencer, bedre forudsætninger for at lære i oplæringen (Chan, 2014; Pylväs et al., 2018a). Herudover viser forskningen eksempler på, at når lærlinge falder fra deres uddannelse, kan det hænge sammen med mangel på sociale og personlige kompetencer (Pylväs et al., 2018a, 2022).

Lærepladser har en stor rolle ift. lærlinges personlige og sociale kompetencer

Sociale og personlige kompetencer er forbundet med en vis dobbelthed i forskningsstudierne. For det første beskrives de som noget, lærlinge har brug for i forhold til at få kontakt til og blive ansat på en læreplads – altså at lærlinge gerne skal have gode sociale og personlige kompetencer, inden de kommer ud på en læreplads. For det andet peger litteraturen på, at de sociale og personlige kompetencer skal udvikles i løbet af oplæringen, og at lærepladserne skal medvirke til udvikling af disse kompetencer hos deres lærlinge. Forskningen peger på, at det er vigtigt, at lærepladserne påtager sig den dannelsesmæssige opgave, det er at hjælpe lærlinge med at udvikle deres sociale og personlige kompetencer på arbejdsmarkedet (Vaughan, 2017). Dette er både nødvendigt for at undgå frafald (Pylväs et al., 2018a, 2022) samt for, at de får de optimale forudsætninger for at lære det tiltænkte (Chan, 2014; Pylväs et al., 2018a).

Sociale og personlige kompetencer består primært i samarbejdskompetencer, selvstændighed og problemløsningskompetencer

Sociale og personlige kompetencer er et bredt kompetenceområde, som kan indebære forskellige elementer af betydning for lærlingenes deltagelse og læringsmuligheder. I forskningslitteraturen kan beskrivelserne af kompetencerne inddeles i især tre forskellige kategorier. Det drejer sig om *samarbejdskompetencer*, *selvstændighed* og *problemløsningskompetencer*.

Samarbejdskompetencer handler om at kunne samarbejde med forskellige typer af mennesker, at kunne kommunikere om sine udfordringer og at spørge om råd og vejledning ved behov (Barabasch & Keller, 2020; K. Nielsen, 2009).

Selvstændighed indebærer at have indsigt i egne styrker og svagheder, at kunne strukturere sin egen tid og at håndtere sin egen læreproces. Sidstnævnte handler om, at lærlinge skal kunne sætte mål for egen læring og have overblik over egne præstationer i fællesskab med kollegaer og oplæringsansvarlige (Barabasch & Keller, 2020; Pylväs et al., 2022).

Problemløsningskompetencer består i at kunne gå systematisk og velovervejet til et problem og løse problemet ved hjælp af viden og kritisk tænkning. I nogle artikler kobles dette også med kreativitet og innovative kompetencer – altså at lærlinge kan være med til at tænke nyt og udvikle på lærepladsens arbejdsopgaver og produkter (Barabasch & Keller, 2020; Vaughan, 2017).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Oplæringen er et oplagt sted for lærlinge at udvikle sociale og personlige kompetencer. For mange lærlinge er oplæringen et af de første møder med arbejdsmarkedet, hvilket stiller

nye krav til deres sociale og personlige kompetencer (Vaughan, 2017). Derfor spiller oplæringen en oplagt rolle i udviklingen af disse kompetencer. Forskningslitteraturen peger på en række måder, hvorpå lærepladser kan styrke og udvikle lærlingenes sociale og personlige kompetencer.

Lærlinges deltagelse i udviklingen på arbejdspladsen med plads til at lave fejl

Lærepladser kan udvikle lærlinges personlige og sociale kompetencer ved at invitere dem ind i at vurdere og udvikle lærepladsens arbejdsprocesser og produktudvikling. Forskningen viser, at det især kan styrke lærlingenes samarbejdskompetencer og problemløsningskompetencer. Noget af forskningen peger på, at lærepladser kan have den opfattelse, at lærlinge først skal lære alle de tekniske elementer af et fag, inden vedkommende kan være med i udviklingsprocesser. Det er dog en stor del af at udvikle sociale og personlige kompetencer, at lærlinge hurtigt inviteres med ind i lærepladsens udviklingsrum til at tænke med på udvikling og løsning af forskellige typer af udfordringer (Barabasch & Keller, 2020). Her kan lærepladser understøtte udviklingen af sociale og personlige kompetencer ved at give lærlingene mulighed for at udforske og eksperimentere. Det handler om, at lærlingene får opgaver, hvor de selv kan få indflydelse på og ideer til, hvordan den løses (Barabasch & Keller, 2020).

Hvis lærlingene skal have lov til at eksperimentere, er det vigtigt, at der også er plads til at begå fejl på lærepladsen. Forskningen peger på, at lærepladser med et arbejdsmiljø, hvor lærlinge trygt kan begå fejl og lære af disse fejl, understøtter udviklingen af både selvstændighed og problemløsningskompetencer hos lærlingene. Selv om fejl naturligvis helst skal undgås i en produktion, er det vigtigt, at de oplæringsansvarlige og andre kollegaer bidrager til et miljø, hvor det er trygt at fejle, og støtter lærlingene i at lære af deres fejl (Barabasch & Keller, 2020).

Understøttelse af lærlingenes regulering af egen læring

En del af de sociale og personlige kompetencer handler om selvstændighed og regulering af egen læring. Forskningen peger på, at lærlinge får mere ud af oplæringen, hvis de formår at regulere deres egen læring. Når lærlinge regulerer deres egen læring, kan de selv efterspørge viden og færdigheder i stedet for at afvente, at en oplæringsansvarlig tager initiativ til dette. Samtidig lægger de strategier for at opnå deres faglige mål (Pylväs et al., 2022). At regulere sin egen læring er noget, der i høj grad skal læres. Det er vigtigt at være opmærksom på, at selv om lærlinge er dygtige til at regulere deres egen læring, er det ikke ensbetydende med, at de kan

overlades til dem selv. Det stiller krav til de oplæringsansvarlige på lærepladsen at understøtte, at lærlingene har de bedste rammer for at regulere deres egen læring.

En del af at kunne regulere sin læring handler om at kunne sætte mål for sin læring og planlægge strategier for at nå disse mål. Lærlingene kan i fællesskab med den oplæringsansvarlige aftale, hvilke mål lærlingen skal nå i sin oplæring. Det kan både være officielle oplæringsmål, men det kan også være personlige mål eller udvikling af specifikke færdigheder. Det er vigtigt, at samtalen om målene også handler om, hvordan lærlingen skal opnå de udvalgte mål. Er der noget særligt, lærlingen skal øve sig på eller have mere viden om? Har lærlingen brug for bestemte opgaver for at nå sine mål? Er der bestemte områder, som lærlingen har brug for tæt dialog og feedback med den oplæringsansvarlige om? Og hvordan skal det foregå? Ved at tale om disse spørgsmål bliver lærlingen inviteret til at tage ejerskab over sin egen læreproces og bliver rustet til at regulere sin egen læring på lærepladsen (Pylväs et al., 2022).

En anden del af selv at kunne regulere sin læring handler om at vide, hvornår det er nødvendigt at spørge om hjælp til sine arbejdsopgaver og udfordringer på lærepladsen. Oplæringsansvarlige og andre, som instruerer lærlingene i deres opgaver, kan være tydelige omkring, hvilke typer af udfordringer der kræver, at lærlingen skal have hjælp. Derudover er det vigtigt, at den oplæringsansvarlige er tilgængelig, hvis lærlingen har brug for hjælp, og, hvis det ikke er tilfældet, at lærlingen ved, hvem på arbejdspladsen det ellers er muligt at spørge (Pylväs et al., 2022; Vaughan, 2017).

Fælles refleksion på arbejdspladsen over arbejdsopgaver kan understøtte, at lærlingene bliver bedre til at vurdere egne produkter og færdigheder. Desuden kan den fælles refleksion hjælpe lærlingene til at lægge strategier for, hvordan produktet evt. kan blive bedre næste gang (Pylväs et al., 2022; Vaughan, 2017)⁸.

⁸ Forskningsindsigter vedr. refleksion er også beskrevet i kapitel 'Tilægnelse af fagligt indhold' og hænger desuden sammen med feedback i kapitlet 'Vejledning, feedback og evaluering'.

LÆRLINGENES MESTRINGSOplevelser

I arbejdet med at styrke lærlingenes læring på lærepladsen er det vigtigt at sætte fokus på, hvilke forhold der motiverer for at lære. Her peger flere studier på mestringsoplevelser som en afgørende faktor for lærlingens motivation samt lærlingens forventning om at kunne mestre en aktuell arbejdsopgave. Dette afsnit afdækker, hvad der skaber disse mestringsoplevelser, og udfolder, hvorfor det er vigtigt.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Flere studier peger på, at lærlinge har brug for mestringsoplevelser for at være motiverede for at lære på lærepladsen (Luthi et al., 2021; Messmann & Mulder, 2015; Salzmann et al., 2018). Disse studier tager især udgangspunkt i teorier om motivation, som viser, at lærlinge motiveres, når de oplever medbestemmelse, og når de får mestringsoplevelser⁹. Medbestemmelse i en uddannelsessammenhæng indebærer at have indflydelse på sin uddannelse og blive inddraget i egne læreprocesser. Mestring handler om at opleve at udvikle sig og mestre mere og mere af sit fag over tid.

Mestringsoplevelser bidrager til at skabe motiverede lærlinge

Mestringsoplevelser er afgørende for lærlingenes motivation for at lære (Luthi et al., 2021; Messmann & Mulder, 2015; Salzmann et al., 2018). Det er dog ikke kun af betydning for motivation, men også for lærlingenes læringsudbytte, at de både oplever medbestemmelse og får mestringsoplevelser på deres læreplads (Wilbrandt, 2002). Mestringsoplevelser er således en central faktor i arbejdet med at få lærlingene til at engagere sig i arbejdet og deres egen læreproces. Dette styrkes af, at lærlingene har en nysgerrig tilgang til deres fag, arbejdsopgaver og deres refleksion over egen praksis (Messmann & Mulder, 2015). Ligeledes er oplevelser af mestring af betydning for lærlingenes oplevelse af faglig stolthed i erhvervet (Salzmann et al., 2018).

Det at fx den oplæringsansvarlige vurderer, at lærlingen mestrer en given opgave, er ikke nødvendigvis det samme, som at lærlingen selv oplever at mestre opgaven, hvilket har at gøre med lærlingens self efficacy (Chan, 2017), hvilket bedst kan oversættes som lærlingens selvtro eller tro på egne evner til at lære. I den forbindelse viser studier, hvordan det giver en følelse af ekspertise og mestring hos lærlinge i oplæring, når de selv føler at have gode eller tilstrækkelige kognitive kompetencer, som fx evnen til problemløsning, og sociale kompetencer samt selvindsigt og selvregulering (Pylväs et al., 2018a).

Et oplæringsforløb kan generelt give gode muligheder for, at lærlingen kan opnå de rette kompetencer og blive fagligt dygtig, men det stiller samtidig krav til, at lærlingen kan udnytte

⁹ Flere studier trækker på selvbestemmelsesteorien af Deci og Ryan (1985) – der beskriver, at motivation kræver, at eleverne oplever at få tilfældet deres behov for autonomi, kompetence og samhørighed.

læringsmulighederne, hvilket hænger sammen med deres tro på 'at kunne'. De lærlinge, som er motiverede, organiserede, koncentrerede og reflekterede, har de bedste læringsmuligheder i oplæringen, mens de lærlinge, som falder fra, kan mangle evne til selvregulering og til at forvalte egen læreproces (Pylväs et al., 2018a).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Lærepladserne tilbyder et særligt læringsmiljø, der er formet af de tilgængelige arbejdsopgaver og som udspiller sig i konkrete autentiske kontekster (Bisgaard, 2018). Lærepladsernes særlige læringsmiljø har mange forskellige kilder til evaluering og læring i form af produkter, der skabes, kunders tilbagemeldinger, det anvendte udstyr, fordelingen af ansvar, konsekvenser, anerkendelse og instruktion (Tanggaard & Elmholt, 2008). Alt sammen er noget, der giver lærlingene et tydeligt indblik i egen formåen, hvilket rummer et særligt potentiale for at give dem mestringsoplevelser, men også rummer en risiko for, at de fokuserer på deres mangler. Forskningen illustrerer, at lærlingene profiterer af at få mestringsoplevelser, og af denne grund er det vigtigt, at man på lærepladserne fokuserer på at håndtere de nævnte kilder til evaluering og læring på måder, der kan føre til oplevelser af mestring.

Mestring opstår ved løbende stigning i sværhedsgrad og ansvar

For at bidrage til en positiv udvikling i motivation kan lærepladserne fx arbejde med at styrke elevernes mestringsoplevelser ved at sikre en løbende stigning i arbejdsopgavernes sværhedsgrad. Det handler om, at lærlingene skal have forskelligartede og meningsfulde arbejdsopgaver, som passer til deres niveau (Luthi et al., 2021). Arbejdsopgaver kan være meningsfulde på mange måder. Rutineprægede og gentagne arbejdsopgaver kan sagtens være meningsfulde, hvis de er en del af arbejdet eller produktionen på lærepladsen og udgør en vigtig del af det, lærlingen skal lære. Her handler det om at tydeliggøre for lærlingen, hvorfor arbejdsopgaverne er meningsfulde, og hvad de bidrager til ved at udføre opgaverne. I takt med at lærlingene bliver dygtigere, skal de tildeles sværere eller mere komplicerede opgaver (Luthi et al., 2021)¹⁰. På samme måde kan lærepladserne styrke lærlingenes oplevelse af medbestemmelse som kilde til mestringsoplevelser. Lærepladserne kan her arbejde med at øge lærlingenes ansvar i dagligdagen, i takt med at de bliver mere sikre i faget. Det handler både om, at de får mere ansvar i løsningen af opgaver, og om, at de inddrages mere og mere i opgavefordeling og overvejelser om, hvordan arbejdsopgaverne løses bedst muligt (Luthi et al., 2021; Tanggaard, 2004). Forskning viser, at når lærlinge vises tillid og får ansvar, udvikler de også et større engagement ift. deres arbejdsopgaver (Reegard, 2015).

Hvis den løbende stigning i sværhedsgrad og ansvar skal bidrage til lærlingens oplevelse af mestring og medbestemmelse, kræver det målrettet vejledning og støtte (Luthi et al., 2021; Messmann & Mulder, 2015). De oplæringsansvarlige skal derfor have et godt indblik i lærlingenes niveau og være opmærksomme på, hvornår lærlingen er klar til sværere opgaver og mere ansvar.

Mestring understøttes ved lærlingens tro på egne læringsevner

Self efficacy er et vigtigt fundament for læring (Chan, 2017), og det kan styrke oplevelser af mestring hos lærlinge, hvis man på lærepladsen designer opgaver, som har til formål at styrke

¹⁰ Se kapitlet 'Tilrettelæggelse af læringsforløb'.

lærlingens opfattelse af kunne honorere de krav, der er forbundet med at udføre opgaven. Sådanne opgaver handler bl.a. om, at de rummer en grad af tillid til, at lærlingen kan udføre opgaven, og at der overlades en vis grad af ansvar (Chan, 2017).

Studier viser, at lærlinges tro på egne evner og deres motivation for læring kan understøttes ved at styrke deres selvevalueringskompetencer (Pylväs et al., 2018a). Inden for forskningen optræder begreberne selvevaluering og self efficacy som metoder til at inddrage lærlingene i deres egne læreprocesser. Dette er med pointen om, at det kan bidrage til, at de oplever at have medbestemmelse over deres egne uddannelsesforløb (Pylväs et al., 2018a). Det, at lærlingen medvirker til at regulere sin læring, kan generelt være en hensigtsmæssig vej til at understøtte læringen på lærepladser i målet om at hjælpe til lærlinges bevidsthed om egen læring, så længe dette understøttes af oplæringsansvarlige og andre medarbejdere på lærepladsen.

Mestringsoplevelser, når lærlingen opnår et mål

Studier viser, hvordan lærlinge benytter sig af forskellige strategier i deres læreproces som fx at sætte mål for egen læring og planlægge dette strategisk samt at holde øje med deres egne præstationer ift. oplæringsansvarlige og andre kollegaer (Luthi et al., 2021). For at understøtte lærlinges læring og deres mestringsoplevelser bør lærepladserne således styrke lærlingenes selvevalueringer i forhold til at sætte mål og opfylde dem med henblik på at gøre dem i stand til at forme og tage ansvar for deres læring i overensstemmelse med deres behov (Luthi et al., 2021).

Dog ses det i forskningen, at lærlingene har brug for social støtte og positiv feedback for at kunne regulere deres læring, og at det derfor er vigtigt, at man på lærepladsen medtænker dette. Det kræver opmærksomhed fra kollegaer og oplæringsansvarlige, når lærlinge selv skal regulere deres læring (Pylväs et al., 2018a). Kollegaer og oplæringsansvarlige er således vigtige, i forbindelse med at lærlingen sætter sig mål og oplever at mestre disse mål, og samtidig er de vigtige aktører, fordi de ofte vil være dem, lærlingen imiterer og efterligner (Chan, 2017). Forskning viser her, at lærlinge lærer ved at efterligne en mentor, og disse interaktioner bidrager således til måder, hvorpå lærlingen imiterer en mere erfaren medarbejder. Imitation er her mere end bare at kopiere, og der skal foregå fælles refleksion og feedback i forbindelse med imitation, hvilket bør kobles med lærlingens målsætninger. Der bør således udvikles pædagogiske værktøjer til, at lærlingen kan styrke sin self efficacy (Chan, 2017).

DEL 3:

OPLÆRINGSANSVARLIGE

De oplæringsansvarlige på lærepladserne er meget vigtige aktører i lærlingenes læring. De skal motivere og støtte lærlingene i at planlægge og gennemføre deres uddannelse samt hjælpe dem med at opstille læringsmål og reflektere over arbejdsopgaverne, så de udvikler erfaringer, viden og håndværksmæssige kompetencer i deres fagområde. Det er derfor vigtigt at synliggøre de udfordringer og potentialer, der er forbundet med de oplæringsansvarliges funktion og rolle, og dermed, hvilke pædagogiske kompetencer og kvalifikationer det kræver at være oplæringsansvarlig. I den forbindelse er det relevant at tage udgangspunkt i den forskning, der allerede er lavet på området, hvilket således kan danne grundlag for arbejdet med at diskutere, udvikle og beskrive de specifikke kompetencebehov for de oplæringsansvarlige i relation til de pågældende brancher.

I denne tredje del af forskningsopsamlingen beskrives resultater og refleksioner fra den forskning, der er lavet i forhold til oplæringsansvarlige. Dels omhandler den oplæringsansvarliges måder at organisere læringsforløb på med henblik på at skabe progression i lærlingens læring. Dels beskrives oplæringsansvarliges kompetencer, og i den forbindelse viser forskningen, at deres viden om vejledning, feedback, evaluering og forventningsafstemninger er væsentlige brikker i at skabe progression i lærlingens læring. Desuden er det vigtigt, at oplæringsansvarlige er klædt på til samarbejdet med skolen.



TILRETTELÆGGELSE AF LÆRINGSFORLØB

Dette afsnit beskriver, hvordan lærlingens progression finder sted på lærepladsen, og hvordan de oplæringsansvarlige bedst muligt kan tilrettelægge forløb, så der skabes læringsmæssig progression og gode betingelser for læring. Generelt handler dette om, at de oplæringsansvarlige sætter fokus på, hvordan læring kan tilrettelægges, og hvordan der kan arbejdes med læringsindhold med henblik på at skabe progression.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Progression betyder, at læring sker gradvist

For at fremme lærlingens læring på arbejdspladsen skal der ske en gradvis tilegnelse i forhold til arbejdsopgaverne. Lærlingen skal således starte med enkle dele af arbejdsprocesserne og langsomt bevæge sig mod mere komplekse opgaver, når de behersker simple opgaver (Kvale, 1999). Progression er en følge af, at lærlingene bliver mere og mere bekendte med opgaver og arbejdsgange i og omkring lærepladsen, hvor de nye arbejds erfaringer langsomt bliver mere genkendelige (Tanggaard, 2007). Progression er derfor også afhængig af, at lærlingen løbende har en oplevelse af at føle sig udfordret af arbejdets kompleksitet, hvilket bidrager til at fastholde den løbende refleksion (Messmann & Mulder, 2015).

Forskellige faktorer påvirker muligheder for at tilrettelægge læringsmæssig progression

Progression på lærepladsen kan ikke, i så høj grad som i erhvervsuddannelsernes skoledel, ses som en på forhånd fastlagt opbygning, hvor niveauet hæves løbende. På lærepladserne er der i højere grad tale om løse koblinger, der finder sted på baggrund af de konkrete arbejdsopgaver, der foreligger (Bisgaard, 2018). Læringsprogression på lærepladsen kan derfor ikke planlægges ned til mindste detalje, men skal derimod tænkes ind i arbejdet med de indkomne opgaver på arbejdspladsen, hvilket er en vigtig opmærksomhed for de oplæringsansvarlige. Dette arbejde er særligt vanskeligt på lærepladser, der er organiseret i projektbaserede teams, hvor lærlingen skifter mentor afhængig af projekt og derfor ikke oplever en ensartet tilrettelæggelse af deres læringsforløb (Guile & Lahiff, 2017).

Når vi taler om læringsmæssig progression på lærepladsen, er det samtidig vigtigt at være opmærksom på, at lærlingenes erfaringer fra skolen udgør en del af udgangspunktet for den progression, der kan ske på lærepladsen (Messmann & Mulder, 2015). Lærlingenes skoleerfaringer er derfor noget, som de oplæringsansvarlige må forholde sig til i samtaler med lærlingen.

Forskningsstudier viser, at læringsmæssig progression hænger sammen med, at der er et godt læringsmiljø, og at man derfor skal være opmærksom på at tilrettelægge læringen på måder, der kan bidrage til et godt miljø (Conway & Foskey, 2015). Tilrettelæggelsen forstås i denne sammenhæng som de mange rammefaktorer, der medvirker til at definere læringskonteksten,

men som ikke handler direkte om læringsindhold. Fx foretrækker en stor del af lærlingene, at læringen tilrettelægges sådan, at de får indblik i og bliver en del af den sociale kontekst på arbejdspladsen, og at tilrettelæggelsen samtidig tager hensyn til tid og mulighed for at afstemme forventninger (Smith, 2000). Med en hensigtsmæssig tilrettelæggelse kan det samtidig sikres, at lærlingene får mulighed for at løse mere og andet end ensartede rutinemæssige opgaver (Nyen & Tønder, 2018).

Tilrettelæggelse af læring ser ud på forskellige måder afhængig af muligheder og prioriteringer

Læring på arbejdspladsen er tæt forbundet med de konkrete aktiviteter og muligheder for læring, som den enkelte arbejdsplads har og kan tilbyde (Fjellström, 2017). Arbejdspladsernes behov kan sommetider tilsidesætte de uddannelsesmæssige målsætninger¹¹, og det er derfor afgørende for læringsmulighederne, at lærlingen har adgang til at deltage i de rette af de tilgængelige aktiviteter (Fjellström & Kristmansson, 2016). Organisering af læreprocesser kan have mange forskellige former. De endelige typer af organiseringer kan dog, særligt i små virksomheder, være afhængige af personlige holdninger hos oplæringsansvarlige og ledere. Desuden påvirkes organiseringerne af lærepladsens muligheder for - og vilje til - at prioritere lærlingens oplæring frem for de behov, som virksomheden har nu og her ift. levering af ordrer eller opgaver (Baumeler & Lamamra, 2019).

Faktorer som de oplæringsansvarliges og lederes personlige holdninger, muligheder og vilje til prioritering af lærlingens læring (set i forhold til evt. ressourcemangel) smitter af på tilrettelæggelse af læring. Som følge heraf kan der opstå forskellige typer af tilrettelæggelsesformer på arbejdspladsen:

Der kan være tale om en 'lær det selv-opfattelse', hvor lærlinge selv må tage ansvar for løbende at lære af de fejl, de laver. Her kan tolerancen for fejl blive gradvist mindre, og der finder ikke bevidst oplæring sted, der styres af en vejleder (Baumeler & Lamamra, 2019).

Der kan også være tale om en "udfyld hullerne-opfattelse", hvor den oplæringsansvarlige bevidst vælger at bruge den overskydende arbejdstid, hvor der ikke er opgaver/kunder til at lære lærlingen nye teknikker osv. Denne tilgang er dog udfordret af, at det kan være svært at planlægge og vide, hvornår denne overskydende tid opstår (Baumeler & Lamamra, 2019).

Herudover kan der være tale om en "ekstra undervisnings-opfattelse", hvor der bevidst tilrettelægges undervisning og læringsforløb på forhånd. Denne tilgang er organiseringsmæssigt den letteste at styre, og det sikres her i højere grad, at lærlingen møder de forskellige oplæringsmål. Omvendt er det en ressource- og tidskrævende tilgang, som til tider kan udfordre især de mindre arbejdspladser (Baumeler & Lamamra, 2019).

Ovenstående tre tilrettelæggelser af læring er ikke en komplet oversigt over organiseringsformer, der finder sted på lærepladsen, men eksempler fra forskningen på tilrettelæggelsesformer, der kan opstå som følge af forskellig prioritering af lærlingens læring.

¹¹ Se kapitlet 'Læringskultur og produktionskultur'.

Der kan dermed sagtens findes andre former, der ikke skriver sig ind i en af ovenstående tilgange.

Både virksomhed og lærling påvirker den læringsmæssige rammesætning

Tilrettelæggelsen af lærlinges læring er ofte styret af indhold og tid, og den skabes i samspillet mellem lærling og læreplads (Höhns, 2018). Rammesætningen af læringen kan her placeres på to yderpoler: På den ene pol er rammesætningen stærkt styret af lærepladsen, og lærlingens eksisterende kompetencer og måder at lære på tages ikke med i tilrettelæggelsen af læringsforløbet. På den modsatte pol er rammesætningen svag fra lærepladsens side, og lærlingen tager selv styring med form og indhold (Höhns, 2018). I den svage rammesætning vil man ofte se, hvordan lærlinge aktivt tager kontrol over (dele af) deres læringsforløb, fordi lærepladsen ikke påtager sig ansvaret for at tilrettelægge et bevidst læringsforløb (Höhns, 2018). Denne forståelse af stærk og svag rammesætning viser nødvendigheden af, at lærling og virksomhed sammen former en læringsmæssig rammesætning, der er hensigtsmæssig for lærlingens udviklingsmuligheder i mødet med de konkrete opgaver og den tid, der er til rådighed. En stærk rammesætning er ikke nødvendigvis bedre end en svag eller omvendt. Den stærke rammesætning tager fx ikke tilstrækkeligt hensyn til lærlingens forudsætninger og behov, mens den svage i for høj grad placerer læringsansvaret hos lærlingen selv. Der er således behov for en balance, hvor begge parter er bidragende i udformning af læringsforløbet.

Tilrettelæggelse af læringsindhold er forskellig i skoledelen og på lærepladsen

Læringsindholdet på lærepladsen er en kompleks størrelse, der både rummer bevidst og ubevidst udbytte. I skoledelen af lærlingens uddannelse vil det som regel være en lærer, som har valgt indholdet i undervisningen med udgangspunkt i læringsmål. På lærepladsen sker indholdsvalget oftest som en konsekvens af de autentiske arbejdsopgaver, der skal udføres, samt lærlingens forudsætninger, behov og ønsker. Derudover bliver indholdsvalget påvirket af, hvilke vejledere eller andre medarbejdere der er til rådighed ift. den pågældende opgave (Bisgaard, 2018; Fjellström, 2017; Fjellström & Kristmansson, 2016). Lærlingens opgaver på lærepladsen vil veksle mellem indsigt i specialiserede og brede forståelser af arbejdet (Bisgaard, 2018).

Lærlingen vil ofte ikke vurdere indholdet med udgangspunkt i, hvor meget de har lært, men efter hvor relevant og anvendeligt det opleves i den konkrete sammenhæng (Juul, 2004). Indholdet på lærepladsen adskiller sig fra indholdet i skoledelen ved at være implicit og rettet mod brugsmæssige hensyn, og det er ikke i samme grad styret af teoretiske mål og kendetegn (Harris et al., 2001; Wilbrandt, 2002). Ligeledes fremhæves det i visse studier, at det på lærepladsen fremstår tydeligt, hvorfor noget skal læres, mens det i skolen i højere grad omhandler, hvorfor det virker (Kilbrink, 2013). Der er dog ikke altid helt enighed blandt læreplads og lærling om, hvad der skal læres. F.eks. kan lærepladserne være optaget af faglig attitude og professionel væremåde, mens lærlingene fokuserer mere på de faglige kundskaber (K. T. P. Nielsen et al., 2021). Nogle lærlinge vil derfor også søge at påvirke læringsindholdet i den retning, de ønsker (Höhns, 2018).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Tilrettelæggelse af læringsforløb skal ske med udgangspunkt i lærlingens forudsætninger

I tilrettelæggelsen af lærlingens arbejde bør lærepladser forsøge at skabe en balance mellem deres oplevelse af opgavens relevans og den afskærmning, der foretages omkring lærlingen, for at gøre opgaven overskuelig (Nyen & Tønder, 2018). Afskærmning handler i denne forbindelse om, at lærlingen ikke skal tildeles ansvaret for en opgave, som de endnu ikke kan overkomme, blot fordi denne vurderes som relevant. Dette er særligt væsentligt for nye lærlinge, der ellers kan blive overvældet (Nyen & Tønder, 2018). I arbejdet med at skabe denne balance skal der efterstræbes en samklang mellem de individuelle, uddannelsesmæssige og arbejdspladsmæssige målsætninger (Fjellström & Kristmansson, 2016). Denne samklang i målsætninger handler om aktivt at tilpasse forløbet til den enkelte lærlings forudsætninger og de rammer, der er til stede på lærepladsen, som en del af arbejdet med at tydeliggøre relevante sammenhænge og koblinger (Bisgaard, 2018). Konkret er det vigtigt at fokusere på følgende:

- Den oplæringsansvarlige tager ansvar for at sammensætte opgaver undervejs og for at tilrettelægge disse på en måde, der passer til både lærlingens og virksomhedens behov - fx ved at lave en plan for læringsforløbet, som indeholder en oversigt med opgaver, vejledere, læringsmål og meningen med de enkelte dele i forløbet (Bisgaard, 2018; K. T. P. Nielsen et al., 2021; Smith, 2000).
- Der bør skabes klarhed om forventninger, og her skal det tydeliggøres, hvornår noget er rutineopgaver, og hvornår der er tale om særlige opgaver. I det hele taget er det vigtigt med dialog og kommunikation mellem lærling og virksomhed, fx ved at etablere faste mentorforløb (Conway & Foskey, 2015). I denne dialog skal der sættes fokus på balancen mellem hensyntagen til lærlingen, krav, der stilles, samt tildeling af reelle ansvarsområder (K. T. P. Nielsen et al., 2021). Samtidig bør lærepladsen bestræbe sig på at skabe ung-til-ung-relationer, når det er muligt og relevant (K. T. P. Nielsen et al., 2021).
- I arbejdet med at balancere lærlingens arbejde og læring skal lærepladsen bestræbe sig på at tilrettelægge et forløb, der både tager hensyn til lærlingens behov for oplevelse af relevans og reelt ansvar, afskærmning fra uoverskuelige konsekvenser af fejl i opgaver, inddragelse af forskellige målsætninger, etableringen af ligeværdige relationer samt rummer tydelige og afstemte forventninger.

Bevægelsen fra simple til komplekse opgaver og forståelser

Læringsforløbet bør tilrettelægges med udgangspunkt i, at der sker en progression fra simple til komplekse opgaver, i takt med at lærlingen behersker opgaverne (Akkerman & Bakker, 2012; Kvale, 1999). Her skal de erfarne medarbejdere vise og fortælle, hvordan opgaverne løses, for derefter gradvist at lade lærlingene selv overtage arbejdsopgaverne uden opsyn og til slut lade dem stå alene med ansvaret for hele processen (Kvale, 1999). Her er det vigtigt at sørge for, at lærlingen løbende føler sig udfordret af arbejdets kompleksitet (Messmann & Mulder, 2015). Dette arbejde sker i samarbejde mellem lærling og oplæringsansvarlig om relevante fokusområder i den enkelte opgave (Bisgaard, 2018). Det vil derfor ofte ske i en vekselvirkning mellem opgaver, der giver forståelse for specialiserede færdigheder, og opgaver, der giver en forståelse for helheden i deres arbejde (Bisgaard, 2018). Når vi taler om progression, handler det derfor ikke blot om, at lærlingene bliver mere og mere specialiseret, men også om, at de får

en stadig bedre forståelse for helheden omkring deres arbejde og for lærepladsens funktion i samfundet.

Planlægning af progression uden at detailplanlægge

Det kan være vanskeligt at detailplanlægge en progression for lærlingens samlede forløb, da den tilgængelige læring på lærepladsen altid er afhængig af de opgaver, der foreligger på lærepladsen. På trods af dette er det alligevel vigtigt at udarbejde en oversigt, der kan skabe sammenhæng i forløbet ved at synliggøre de arbejdsopgaver, der er, de vejledere, der er tilgængelige, og de læringsmål, der skal opnås (Bisgaard, 2018). Det er således meningsfuldt at arbejde med en plan, der tydeliggør den (ellers implicitte) progression for lærlingen. En progression, der også kommer til udtryk i balancen mellem hensyntagen til lærlingen og tildelingen af ansvar (K. T. P. Nielsen et al., 2021). En sådan planlægning kan også forhindre, at progression sker som følge af mere uhensigtsmæssige processer, som fx at lærlinge beder om nye opgaver, fordi de keder sig (Leiss & Rausch, 2022).

Overblik over læringsindholdet

Udgangspunktet for lærlingens progression i sin uddannelse er, at skoledel og oplæring bygger oven på hinanden, og dette kræver, at der etableres dialog mellem oplæringsansvarlige og lærere (Kilbrink, 2013). Oplæringsforløbet på lærepladsen har ikke en forudbestemt progression (Bisgaard, 2018), men læringen hænger stadig sammen med, at lærlinge gradvist introduceres til arbejdsopgaverne på lærepladsen (Kvale, 1999). Progressionen må altid tage udgangspunkt i lærlingens forudsætninger i mødet med lærepladsens ressourcer og opgaver. Dette etableres i en dialog om lærlingens progression i et samarbejde mellem skole, læreplads og lærling.

Når lærepladser arbejder med at strukturere læringsindholdet, bør de først og fremmest sikre, at lærlingene får opgaver - herunder også de komplekse opgaver - som skal løses under vejledning af mere erfarne medarbejdere (Fjellström, 2017). Derudover bør lærepladsen arbejde med at synliggøre og skabe overblik over indholdet ved at: Strukturere indholdet i en plan, der tydeliggør forløbet og meningen med de enkelte arbejdsopgaver, at inddrage lærlingens forventninger og tydeliggøre virksomhedens forventninger, at skabe balance i at tage hensyn og give ansvar, at styrke lærlingens indsigt i og viden om virksomhedens plads i samfundet, at give plads til lærlingens personlige oplevelse af forløbet på lærepladsen og fokusere på lærlingens faglige stolthed (Bisgaard, 2018; K. T. P. Nielsen et al., 2021). Et sådant overblik handler grundlæggende om at fremhæve de væsentlige elementer i progressionen i den faglige praksis og synliggøre disse samt koblingerne til skolen for lærlingen (Wilbrandt, 2002).

OPLÆRINGSANSVARLIGES KOMPETENCER

Det er vigtigt at sætte fokus på de oplæringsansvarliges pædagogiske kompetencer, fordi deres kompetencer er afgørende for lærlingens læring. Som alt andet undervisnings- og læringsarbejde rummer det udfordringer og muligheder at være oplæringsansvarlig, og derfor kræver det særlige kompetencer at have denne funktion på arbejdspladsen. Det er samtidig vigtigt, at der er de rette betingelser for læringssamarbejdet mellem oplæringsansvarlig og lærling.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Forskningen peger overordnet set på to aspekter, der er særligt vigtige i forhold til de oplæringsansvarlige. Dels at de oplæringsansvarlige besidder nogle grundlæggende pædagogiske kompetencer og forudsætninger for at indgå i oplæringsarbejdet, og dels at der opfyldes nogle minimumsbetingelser i form af tid og rum for læringsarbejdet mellem oplæringsansvarlig og lærling.

De oplæringsansvarlige skal have pædagogiske kompetencer

Det er vigtigt, at de oplæringsansvarlige har de nødvendige kompetencer til at understøtte lærlingens læring. Ét er, at de oplæringsansvarlige skal være fagligt kompetente, men studier tydeliggør også vigtigheden af, at de medarbejdere, som har med oplæringen at gøre, skal være klædt på til at kunne dele og formidle deres viden på en relevant måde, der både passer til deres faglighed og til lærlingens måde at lære på (Filliettaz, 2011b, 2013). Disse formidlingskompetencer og pædagogiske kompetencer kommer sjældent af sig selv, og derfor bør man på lærepladserne vurdere, om de oplæringsansvarlige er tilstrækkelig klædt på til at varetage deres læringsopgaver. Lærlinge profiterer af, at de oplæringsansvarlige interesserer sig for det, lærlingen arbejder med, og taler med dem om de udfordringer og succeser, de oplever. Flere studier viser, at de pædagogiske kompetencer hos de oplæringsansvarlige med fordel kan forøges (Filliettaz, 2011b; Harris et al., 2003). Dette gælder naturligvis ikke alle ansatte og oplæringsansvarlige, idet nogle er kompetente oplæringsansvarlige uden at have formel pædagogisk uddannelse, men studierne viser, at de oplæringsansvarlige kan have gavn af at forøge deres kompetencer i at tilrettelægge, planlægge, gennemføre og evaluere læringsforløb hos deres lærlinge (Conway & Foskey, 2015; Guile & Lahiff, 2017; Poortman et al., 2011; Salzmann et al., 2018).

De oplæringsansvarlige skal have de rette betingelser for læring

De oplæringsansvarlige har brug for tid og rum for at kunne vejlede, formidle og støtte i oplæringen af lærlinge. Forskningen viser nemlig, at det kræver nogle hensigtsmæssige rammer og betingelser, for at de oplæringsansvarliges pædagogiske kompetencer kan udfolde sig. Det nytter med andre ord ikke, at de har kompetencerne til at understøtte lærlingens læring, hvis der samtidig ikke er tid og rum for at kunne vejlede, formidle og støtte i læringsarbejdet (Cornford & Gunn, 1998). Rammer og betingelser kan både dreje sig om mulighederne for

lærlingens faglige udvikling, men de kan også dreje sig om lærlingens trivsel på lærepladsen ved at blive inddraget i arbejdsfællesskabet. Nogle studier viser, at der i flere små og mellemstore virksomheder ikke altid er et fokus på at skabe sådanne rammer og betingelser (Cornford & Gunn, 1998). Det kan både være pga. manglende kapacitetsmæssig mulighed for det i virksomhedens dagligdag med de løbende opgaver, ordrer og økonomiske forhold. Det kan også handle om, at man på nogle virksomheder i mindre grad er optaget af at skabe gode forhold og rammer for lærlingenes læring, måske fordi man ikke har en opmærksomhed på det eller mangler viden om, hvordan det kan prioriteres at skabe disse rammer og læringsbetingelser (Cornford & Gunn, 1998).

Vekseluddannelsesprincippet kalder på særlige kompetencer

Oplæringsansvarlige og virksomhedsejere har brug for kompetencer til at understøtte læringsbehov for lærlinge i en vekseluddannelse. Når tiden på lærepladsen er en del af et vekseluddannelsesprincip, er det væsentligt, at de oplæringsansvarlige har viden om forskelle i både form og indhold mellem skole og læreplads. Denne viden kan både være med til at udvikle de oplæringsansvarliges pædagogiske kompetencer og samtidig danne udgangspunkt for at skabe de rette betingelser for læringssamspillet med lærlingen, så det bliver muligt at få læringsarenaerne til at komplimentere hinanden (Harris et al., 2003). Andre studier identificerer et ofte usammenhængende syn på læring i de to kontekster og anbefaler derfor at indføre løbende pædagogisk træning af oplæringsansvarlige (Doroftei et al., 2018).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Oplæringsansvarlige skal have indsigt i motivation og relationsdannelse

Det er vigtigt, at de oplæringsansvarlige har indsigt i, hvordan lærlinge motiveres til at lære, samt hvordan man som oplæringsansvarlig kan danne gode relationer til sine lærlinge. Studier viser nemlig, at faktorer som lærlingens motivation for læring samt relationerne mellem oplæringsansvarlig og lærling er særligt vigtige at holde sig for øje i en læringssammenhæng (Poortman et al., 2011). Det er således ikke tilstrækkeligt, at de oplæringsansvarlige er kompetente i det faglige indhold, som lærlingen skal tilegne sig. Tilegnelse af fagligt indhold afhænger nemlig i høj grad også af, hvordan de oplæringsansvarlige kan understøtte lærlingens motivation og skabe relationer til gavn for lærlingen. Studierne viser, at nogle lærepladsers arbejde med lærlinges læring har et for snævert fokus på at formidle selve det faglige indhold, mens understøttelse af motivation og dannelse af relationer er underprioriteret (Poortman et al., 2011). I den forbindelse er det vigtigt, at de oplæringsansvarliges kompetencer ikke kun består af indsigter og kvalifikationer i faglige mål, men at de samtidig har et helhedsorienteret fokus i vejledning og sparring og interaktioner med lærlingen.

Oplæringsansvarlige skal opfordre lærlingene til at deltage og spørge

Det er vigtigt, at de oplæringsansvarlige fokuserer på at få lærlingene til at være deltagende og spørgende med henblik på at skabe faglig udvikling. Studier viser, at lærlinge er mere tilbøjelige til at være deltagende, spørgende og undersøgende i deres arbejdsopgaver på lærepladsen, når de enten har gode tidligere erfaringer med dette (fra fx skolen), og/eller når de understøttes på lærepladsen. Studierne viser også, at lærlinge er mere undersøgende og udspørgende, når de oplever deres opgaver og arbejdsmiljø som noget, der rummer muligheder for selvbestemmelse og opfyldelse af psykologiske behov som fx tryghed i arbejdsmiljøet (Messmann & Mulder, 2015).

Oplæringsansvarlige må have en bevidsthed om, at lærlinge lærer på forskellige måder

Ikke alle lærlinge lærer på samme måde, og samtidig foregår læring langt fra altid, ved at den oplæringsansvarlige viser eller fortæller om en opgave. I mange tilfælde sker læring først, når lærlingen selv arbejder med stoffet, eller når lærlingen selv får lov til at have indflydelse på måden, stoffet læres på. Læring er nemlig sjældent en instrumentel proces, men derimod også et spørgsmål om interaktion og dynamik mellem lærling og oplæringsansvarlig, hvilket er funderet i både den lærende og oplærerens individuelle præferencer, tidligere oplevelser og baggrunde (K. Nielsen, 2009). Herudover er læring et spørgsmål om den kontekst, den foregår i (K. Nielsen, 2009). Af disse grunde er det vigtigt, at de oplæringsansvarlige på lærepladsen er opmærksomme på de forskelligheder og varierende læringsmuligheder, der er blandt lærlingene. Forskellighederne kan have den konsekvens, at man må tilrettelægge forløb på differentierede måder i hensigten om at skabe et godt læringsrum for den enkelte lærling.

Oplæringsansvarlige skal sikre, at lærlinge møder forskellige aspekter af faget

De oplæringsansvarlige skal have redskaber og kompetencer til at kunne vurdere og sørge for, at den enkelte lærling stifter bekendtskab med fagets forskelligartede aspekter. Dette indebærer en opmærksomhed på, at der er variation i de faglige aktiviteter, lærlingen deltager i (Eraut, 2003). Desuden har det stor betydning, at de forskellige aktiviteter muliggør, at lærlingen får en grad af selvbestemmelse, ejerskab og opfindsomhed i arbejdet. De oplæringsansvarlige skal ligeledes kunne lede og hjælpe lærlingen med at planlægge, vurdere og tilrettelægge løbende udvikling og progression i sværhedsgraden i de opgaver, lærlingen får (Eraut, 2003).

I den forbindelse har det en særlig betydning, at lærlingen i sin læretid får mulighed for at interagere med forskellige kollegaer, kunder osv. (Eraut, 2003). Oplæringsansvarlige og vejleder kan ses som gatekeepers i forhold til lærlingenes inkludering i praksisfællesskabet, og det er afgørende, at de har indsigt i deres rolle, i forbindelse med at lærlingene kan blive en del af arbejdspladsens fællesskaber (Mårtensson, 2021).

Studier viser, at lærlingene i perioder kan opleve et ustruktureret læringsmiljø, hvor de skal arbejde selvstændigt med opgaver uden støtte fra erfarne kollegaer og vejledere. Her er det væsentligt, at de oplæringsansvarlige har kompetencer og indsigt, så de kan give den støtte på lærepladsen, som lærlingene har brug for. Både i forhold til de faglige områder, men også i forhold til at være en del af et kollegialt fællesskab (Smith, 2000).

VEJLEDNING, FEEDBACK OG EVALUERING

Både vejledning, feedback og evaluering handler om, hvordan lærepladserne kan være med til fremme gode læreprocesser, hvor lærlingene oplever, at der tages hensyn til deres forudsætninger, og at forløbene er tilpasset deres behov. De oplæringsansvarlige på arbejdspladserne er i høj grad dem, der koordinerer og udøver vejledning, feedback og evaluering. Løbende evalueringer med lærlingen giver en vigtig indsigt i arbejdet med den gode vejledning og feedback, da evalueringerne kan give anledning til, at der kan justeres i forhold til de relevante typer af indsatser og kommunikationen mellem læreplads og lærling.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Studier viser, at gode læringsforløb på lærepladserne først og fremmest kræver, at lærepladserne er optagede af at skabe de rette forhold for lærlingene. Det indebærer, at de relevante medarbejdere har de nødvendige kompetencer til at vejlede og give feedback på læring (Cornford & Gunn, 1998). Feedback skal her forstås i bred forstand, både som feedback, der er planlagt i forvejen, og den nu-og-her situerede respons, lærlingene får på deres arbejde. For at fremme god læring på lærepladsen er det nødvendigt at være opmærksom på, hvordan man får indblik i lærlingens niveau og vejleder dem videre gennem deres læreproces. I den forbindelse er vejledning, feedback og evaluering særligt vigtige områder at have indsigt i for de oplæringsansvarlige.

Evaluering er en integreret del af vejledning og feedback på arbejdspladsen

På lærepladsen foretages evaluering ofte i øjeblikket som en konsekvens af, om lærlingen kan anvende sin læring i praksis (Kvale, 1999). Evaluering kan dermed være en integreret del af hverdagen og ske flydende, mens opgaverne løses (Kvale, 1999, 2004; Tanggaard & Elmholdt, 2008). Evaluering kan overordnet set opdeles i to typer, der begge er til stede på lærepladserne: Dels summativ evaluering, der finder sted som en tilbageskuende form for kvalitetskontrol af produktet eller opgaven, og dels formativ evaluering, der peger fremad og sker løbende med det formål at sikre læring og forbedre produktet (Tanggaard & Elmholdt, 2008). Selvom begge evalueringsformer er relevante i forskellige sammenhænge, kan der ofte være et behov for at styrke den formative del på lærepladserne for skabe en bedre balance mellem de to former (Tanggaard & Elmholdt, 2008). For at lykkes med at skabe denne balance kræver det, at læringsmiljøet er præget af åbenhed om fejl, og hvor evaluering indgår som en del af arbejdet (Bisgaard, 2018).

Vejledning, feedback og evaluering kvalificerer fremtidig professionel adfærd

Vejledning, feedback og evaluering er vigtige dele af læreprocessen (Kvale, 1999, 2004). Feedback og formativ evaluering kan hjælpe lærlinge med at styrke kvaliteten af deres arbejde og deres egen læreproces og bidrage til at skabe et positivt læringsmiljø, hvor lærlingen oplever, at der sker fremskridt (Conway & Foskey, 2015; Tanggaard & Elmholdt, 2008). Desuden er evaluering og feedback aspekter i at kvalificere lærlingen til fremtidig professionel adfærd

(Filliettaz, 2011a). Evalueringer er derfor afgørende for at sikre, at den udøvede vejledning og feedback er anvendelig og tilgængelig for lærlingen og matcher dennes behov bedst muligt inden for de muligheder, virksomheden har for at give feedback og vejledning.

Læringsudbyttet afhænger af vejledning

Det er nødvendigt, at lærepladserne hjælper lærlingen med at opbygge deres viden og færdigheder, også når lærlingene møder udfordringer (Conway & Foskey, 2015). Her handler det om at styrke lærlinges deltagelse i lærepladsens aktiviteter via anerkendende vejledning, særligt når de møder udfordringer (Messmann & Mulder, 2015). Selve læringsudbyttet afhænger af den interaktion og vejledning, der sker mellem lærling, den erfarne medarbejder og oplæringsansvarlige (Fjellström, 2017). Læringsudbyttet er derfor afhængigt af, at lærlingen har adgang til den nødvendige vejledning og feedback på opgaver undervejs i sit forløb (Fjellström & Kristmansson, 2016). I den forbindelse viser studier, at en del lærlinge foretrækker at indgå i relativt strukturerede vejledningsforløb i en kontekst, hvor de støttes i at organisere deres tid, og hvor de får mulighed for at interagere med erfarne kollegaer og vejledere (Smith, 2000). Her er det ofte lærlingenes forventninger, at der afsættes ressourcer til vejledning (Juul, 2004). Udover afsættelse af ressourcer er det afgørende for lærlinges læring, at de har løbende adgang til den nødvendige vejledning gennem forløbet på lærepladsen (Fjellström & Kristmansson, 2016).

Det er vigtigt, men vanskeligt at skabe rum til rettidige spørgsmål

Den lokale spørgepraksis i oplæringen afhænger af, hvordan lærlinge stiller spørgsmål, og hvordan vejlederne svarer på disse spørgsmål (Filliettaz, 2011a). Spørgepraksis handler derfor både om, hvordan lærlinge forholder sig til det at stille spørgsmål, og hvordan virksomheden håndterer disse spørgsmål.

Både det at stille spørgsmål og at lytte til svar bidrager til læring (Leiss & Rausch, 2022). En positiv spørgepraksis rummer derfor læring udover det faglige, da den samtidig giver indsigter i, hvordan spørgsmål kan indgå i en arbejdskontekst (Filliettaz, 2011a). Positive spørgepraksisser kan være en udfordring i arbejdskontekster med høj intensitet og mange opgaver, da vejlederne og de oplæringsansvarlige samtidig er i gang med at løse opgaver. I etableringen af en positiv spørgepraksis er det nødvendigt, at lærlingene oplever deres arbejdsmiljø som værende præget af selvbestemmelse og tryghed (Leiss & Rausch, 2022; Messmann & Mulder, 2015).

Svarpraksisser udfolder sig også forskelligt, da svar fx både kan være instruerende, støttende og potentielt også kan bestå af negativ feedback med et opdragende formål (Filliettaz, 2011a). Forskning viser, at lærlinge til tider placeres i et spænd mellem forskellige spørgsmåls- og svarpraksisser. På den ene side kan lærlingens spørgsmål blive anset som en vigtig del af det at engagere sig i egen læring, og spørgsmålene kan give adgang til de vidensressourcer, der findes på arbejdspladsen. På den anden side kan spørgsmål opfattes som mangel på selvstændighed og som en uprofessionel måde at løse problemer i en arbejdskontekst, hvilket ligeledes kan blive mødt af negativ feedback med opdragende formål (Filliettaz, 2011a).

Hvad siger forskningen om hvordan?

God vejledningspraksis er en del af det at klæde lærlinge på til et liv som faglærte inden for deres specifikke branche. God vejledning er dog langt fra altid noget, der sker af selv, og det er derfor nødvendigt at sætte fokus på, hvordan det kan foregå (Fjellström & Kristmansson, 2016) under hensyntagen til både lærling og oplæringsansvarliges forudsætninger for at indgå i

vejledningssituationen (Bisgaard, 2018). I dette arbejde er det nødvendigt at udvikle de oplæringsansvarliges kompetencer i at vejlede og støtte læring (Cornford & Gunn, 1998) samt sikre, at lærlingene faktisk har adgang til den nødvendige vejledning, når behovet opstår (Fjellström & Kristmansson, 2016).

Evalueringspraksis skal være en del af arbejdet på lærepladsen

Evalueringspraksis antager forskellige former og har fx både udgangspunkt i produkter, der skabes, kunders tilbagemeldinger, det anvendte udstyr, fordelingen af ansvar, konsekvenser, anerkendelse og instruktion (Kvale, 2004; Tanggaard & Elmholdt, 2008). Evalueringer og den medfølgende feedback stammer derfor fra mange kilder i arbejdet, der alle spiller ind i behovet for evaluering. I visse tilfælde foregår evaluering spontant i form af samtale om fejl, der har konsekvenser, og i andre tilfælde foregår det mere bevidst i form af en instruktion til en ny arbejdsgang. Når vi taler om evaluering, er det derfor meningsfuldt at se på den organiserende, der fører til bestemte former for evaluering. Her kan der typisk opdeles i selvevaluering, evaluering fra andre og evaluering som følge af konsekvenser (Kvale, 1999, 2004). Tanggaard (2007) fremhæver, at evaluering af lærlinge imellem også kan være en organiseringsform, der med fordel kan anvendes, til at lærlinge kan inspirere og udfordre hinanden.

For at styrke lærlingenes læreprocesser og imødekomme deres behov for evaluering, kan lærepladsen forsøge at skabe en kultur, hvor evaluering er en integreret del af arbejdet (Bisgaard, 2018). Dette kan gøres ved at rette opmærksomheden mod de mange evalueringsressourcer og -former, der er til stede i løbet af arbejdsdagen, og dermed synliggøre det eksisterende læringspotentiale (Kvale, 2004). Det er dog ikke alene op til lærepladsen at rammesætte evalueringspraksissen, da lærlingene ligeledes påvirker evalueringspraksissens udformning. Dette gør sig særligt gældende i forløb med en løsere grad af strukturering (Höhns, 2018). Det er deraf væsentligt at overveje, hvordan lærepladsen kan skabe en kultur og ramme for evaluering, der inddrager lærlingens betragtninger og behov.

Evalueringskulturen på lærepladsen bør være præget af, at størstedelen af den feedback, der gives, er positiv (Conway & Foskey, 2015). Dette kan fx komme til udtryk gennem reel anerkendelse af vigtigheden af lærlingens arbejde via anerkendende ord og gestik (Tanggaard & Elmholdt, 2008). Feedback skal dog ikke kun rumme det positive, men skal konstruktivt føre lærlingen videre i sin læreproces med udgangspunkt i den enkeltes kompetencer. Derfor er det vigtigt at styrke den formative evaluering og skabe en bedre balance mellem den formative og summative (Tanggaard & Elmholdt, 2008).

Vejledning indebærer at have indblik i lærlingens forudsætninger

I et godt læringsmiljø er lærlingens læring faciliteret af oplæringsansvarlige og vejledere, der formår at se lærlingens forudsætninger og tage hensyn til deres mål og livsvilkår (Conway & Foskey, 2015). I planlægningen af lærlingens læreproces er det derfor vigtigt at forholde sig til den enkeltes læringsforudsætninger (Bisgaard, 2018). Vejledning handler i den forbindelse ikke kun om at tage udgangspunkt i faglige forudsætninger, men også om at fokusere på personlige og sociale forudsætninger. Det er derfor også nødvendigt at være opmærksom på lærlingenes sociale og personlige behov og ønsker (Messmann & Mulder, 2015) samt på deres motivation, der ligeledes udgør en vigtig faktor i læring (Poortman et al., 2011).

Vejledning skal skabe struktur og synliggøre det væsentlige i læringen

God vejledning og feedback indebærer, at oplæringsansvarlige skaber struktur i læringsforløbet og synliggør det væsentlige i lærlingens læring. Det handler om at skabe klarhed og afstemme gensidige forventninger samt at prioritere dialog mellem lærling og læreplads (K. T. P. Nielsen et al., 2021). God vejledning og feedback udfolder sig forskelligt, men ses blandt andet i form af guidet deltagelse, hvor erfarne medarbejdere forklarer arbejdsopgaverne for lærlingene ved at vise de centrale dele af arbejdsopgaverne (Kvale, 1999). Dette sker f.eks., når vejleder og lærling i konkrete arbejdsituationer laver en fokuseret sammensætning af fokusområder for læringen (Bisgaard, 2018). Vejledning sker dog ikke kun løbende i arbejdsituationen, men kan også ske allerede i planlægning af forløbet, hvor vejlederen synliggør læringsforløbet i et fastsat program, der kan fungere som en plan og bidrage til overblik over det samlede forløb (Bisgaard, 2018; K. T. P. Nielsen et al., 2021; Smith, 2000). Denne plan kan med fordel både indeholde opgaver, oversigt over medarbejdere, der kan vejlede i den konkrete opgave, og en oversigt over de mål, der opfyldes (Bisgaard, 2018).

Vejledning handler i høj grad om at hjælpe lærlingen med at lære de forventede færdigheder og kompetencer. Det er dog ikke tilstrækkeligt kun at fokusere på tilegnelsen af færdigheder, da vejledningen ligeledes skal hjælpe lærlingen med at se meningen med de forskellige opgaver i forhold til sit kommende professionelle virke (K. T. P. Nielsen et al., 2021). Ligeledes skal vejledningen udfordre lærlingen til at kaste sig over mere komplekse opgaver samt opfordre til at tænke nyt og udvikle nye løsninger på eksisterende problemstillinger (Fjellström, 2017).

FORUDSÆTNINGER OG FORVENTNINGER

Læring på lærepladsen tager udgangspunkt i såvel lærlingens som lærepladsens forudsætninger for at indgå i læringsarbejdet og i de forventninger, lærlingen og lærepladsen har til hinanden. Derfor er det vigtigt, at lærling og læreplads afklarer og afstemmer forudsætninger og forventninger både i fællesskab og hver for sig.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Det rette match mellem lærling og læreplads er vigtig

Forudsætninger for at indgå i et læringsarbejde rummer mange elementer så som faglige kompetencer, interesser, værdier m.v., og dette gælder både for lærlingen og for lærepladsen.

For at få det optimale forløb for begge parter er det derfor afgørende, at lærlinge og arbejdsplads finder sammen i en overbevisning om, at det er – eller kan blive – det rette match, og i samarbejde skaber et oplæringsforløb, der passer til både lærlingen og lærepladsens kompetencer, interesser og værdier (Salzmann et al., 2018).

Lærlinge tør mere, når der tages hensyn til deres forudsætninger

Lærlinge bliver mere selvsikre og bedre til at udvide egne læringsmuligheder, når de oplever, at der tages hensyn til deres forudsætninger (Felder et al., 2021). Hvis målet er, at lærlinge skal agere selvstændigt og være nysgerrige og opsøgende, er det derfor essentielt, at de oplever, at forløbet er afstemt med deres forudsætninger. Her er det vigtigt at være opmærksom på, at lærlinges læringspræferencer ikke altid stemmer overens med virksomhedens forventninger om selvregulering og selvstændig læring (Smith, 2000). Lærepladsen er derfor nødsaget til at indtænke en tilrettelæggelse af arbejdsopgaver, hvor både vejlederens og lærlingens forudsætninger er indtænkt (Bisgaard, 2018). I dette arbejde er det afgørende for den løbende feedback, at der er kendskab til, hvad udfordringerne består i, om så det drejer sig om manglende motivation eller forudgående viden eller noget tredje (Poortman et al., 2011).

Vigtigt at tage udgangspunkt i lærlingens forventninger

Lærlingenes forventninger ved uddannelsens start kan rumme et motivationspotentiale, der kan tages udgangspunkt i, når læringsforløbet på lærepladsen planlægges. Lærlingens forventning om at have valgt det rigtige erhverv, som vedkommende har lyst til at dygtiggøre sig i, er en vigtig indikator for senere faglig stolthed (Salzmann et al., 2018). Her kan det være en udfordring, når lærepladsens og lærlingens forventninger til læretiden er forskellige (K. T. P. Nielsen et al., 2021; Smith, 2000). Dette kan fx komme til udtryk ved, at lærlinge først og fremmest forventer, at de vil udvikle deres faglige kundskaber på lærepladsen, mens man på lærepladsen primært er optaget af lærlingens attitude og væremåde i en professionel kontekst i omgangen med kunder osv. (K. T. P. Nielsen et al., 2021).

Disse forventninger vil ofte se forskellige ud i forskellige sammenhænge og i forhold til de specifikke fagområder (Brockmann, 2010, 2013). Her må man være opmærksom på, at lærlinge ofte kommer ind i branchen med høje forventninger til et kommende arbejdsliv. Forventninger, der ikke altid opfyldes og dermed kan resultere i brudte forventninger, der kan føre til faldende engagement (Bisgaard, 2018; Dagsland et al., 2015). Lærlinge kan opleve en frustration i, hvad de forventes at lære, set i forhold til hvad lærepladsen kan muliggøre. De kan fx have forventninger om, at de både lærer, hvad de skal gøre, samt hvorfor og hvordan de skal gøre det, men hvor lærepladsen i nogle tilfælde kun lærer dem, hvad de skal gøre – og dermed ikke fokuserer så meget på hvorfor og hvordan (Akkerman & Bakker, 2012).

Lærlinges ønsker og drømme for deres arbejdsliv påvirker, hvordan de oplever deres arbejde (K. Nielsen, 2008b). Generelt kan det dog siges, at lærlinge som oftest forventer, at virksomhed og oplæringsansvarlige følger deres forløb, tager hensyn til dem og afsætter ressourcer til deres oplæring. Samtidig forventer lærlinge til en vis grad at blive set som ligestillede kolleger, hvis mening tæller (Juul, 2004). Lærlinge mødes dog ikke kun af lærepladsens og egne forventninger, men også af udefrakommende forventninger fra skole og samfund. Her fremhæver Jensen (2012), hvordan en lærling mødes med forskellige fortællinger undervejs, hvilket rummer implicitte forventninger til deres adfærd. Det kan fx handle om, at en lærling forventer at kunne fokusere på nogle faglige områder i sin læretid, mens der på lærepladsen er andre forventninger til, at lærlingen fx skal arbejde med at udvikle personlige og sociale kompetencer i relation til arbejdet (Jensen, 2012).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Lærepladsen skal være opmærksomhed på lærlingens forudsætninger

I lærepladsens møde med lærlingene er det overordnet set vigtigt, at der tages hensyn til lærlingens behov (Felder et al., 2021), og at man så vidt muligt inddrager lærlingens ønsker, drømme og livssituation i planlægningen og vejledningen af lærlingen (Conway & Foskey, 2015; K. Nielsen, 2008b). Det er derfor nødvendigt at skabe en klarhed over vejleders og lærlingens forudsætninger, sådan at det kan indtænkes i tilrettelæggelsen af arbejdsopgaver (Bisgaard, 2018). Her forstås forudsætninger i en bred forstand, der også vedrører lærlingens ønsker, potentialer og personlige forhold (Conway & Foskey, 2015). Der er selvfølgelig ikke ubegrænsede ressourcer på virksomhederne til at tilpasse forløbet til lærlingens aktuelle behov, men så vidt det er muligt, bør der være en opmærksomhed på lærlingenes forudsætninger, ønsker og behov og en ambition om at tage de mulige hensyn til disse.

Forventningsafstemning mellem lærling og læreplads er vigtig inden opstart

Lærepladsen skal, så vidt muligt, synliggøre deres forventninger til lærlingens læring i en samlet plan for forløbet (Smith, 2000). En sådan forløbsplan bidrager til at skabe klarhed og afstemme forventninger mellem lærling og virksomhed (K. T. P. Nielsen et al., 2021). I den forbindelse skal det tydeliggøres for lærlingen, at oplæringen ikke er progressivt bygget op i samme grad, som det kan være tilfældet på skoledelen i en erhvervsuddannelse (Bisgaard, 2018). Nogle gange er læringsmuligheder og læringsudfordringer afhængig af de konkrete opgaver, som virksomheden får og har i den pågældende periode. Lærepladsen må derfor løbende vurdere, hvordan de aktuelle opgaver kan bidrage til at imødekomme de forventninger, der er til lærlingens læringsudbytte, uagtet om forventninger stammer fra virksomhed, skole eller lærlingen selv.

For at hjælpe eleverne med at tydeliggøre egne forventninger er det relevant, at lærlingen reflekterer over de fortællinger, de mødes af, og derved får mulighed for at stille spørgsmålet ”hvem kunne jeg blive?” (Jensen, 2012). Dette skal bidrage til at få lærlingen til aktivt at arbejde med egne forventninger og reflektere over, hvordan disse kan opfyldes inden for rammen af de valgte erhverv. På samme måde som lærepladsen skal søge at synliggøre deres forventninger, er det hensigtsmæssigt, at lærlingen også gør det. Dette kan både hjælpe lærlingen med at blive klar over egne ønsker til faglig udvikling, og samtidig kan forventningerne blive realistiske i en fælles kommunikation med lærepladsen om deres forventninger og forudsætninger.

SAMARBEJDE MELLEM SKOLE OG OPLÆRINGSSTED

Forskningsstudierne viser generelt vigtigheden af et samarbejde mellem hhv. skole og oplæringssted, som udgør de to primære læringsarenaer i et erhvervsuddannelsesforløb. I det danske vekseluddannelsessystem er både skolen og oplæringsstedet vigtige elementer, og det er væsentligt, at der samarbejdes og kommunikeres på tværs af disse læringsarenaer, og at oplæringsansvarlige har kompetencer i forhold til at kunne samarbejde med skolen om læringsindhold, mål og potentialer.

Hvad siger forskningen om hvorfor?

Læringsforløb på skolen skal have relevans for læring på lærepladsen

Studier viser, at mange elever og lærlinge opfatter arbejdspladsen som der, hvor de lærer mest om deres fag, sammenlignet med den del af uddannelsen, hvor de er på skolerne (Juul, 2004; K. Nielsen, 2009). Denne opfattelse forklares med, at indholdet på skolerne er for generelt - og dermed ikke tilstrækkeligt specifikt i forhold til deres fag - og at indholdet på skoledelen nogle gange bliver for abstrakt, fjernt og til tider forældet i forhold til praksis (K. Nielsen, 2009). Det er selvfølgelig langt fra alle lærlinge, der har disse oplevelser, og det er vigtigt at slå fast, at mange har positive oplevelser med læring på skoledelen i deres erhvervsuddannelsesforløb. Men ovennævnte studier viser, at flere oplever læringen på skolen som mindre relevant for den faglige praksis, de uddanner sig til, og det er derfor vigtigt at arbejde med at styrke oplevelsen af relevans.

Den manglende oplevelse af relevans italesættes som en konflikt mellem, hvad der giver teoretisk mening på skolen og praktisk mening på lærepladsen (Tanggaard, 2007). Der er dermed tale om en oplevelse af, at det, lærlinge lærer i skolen, ikke er anvendeligt i den praktiske virkelighed på lærepladsen. Forskning viser, at det er væsentligt at styrke oplevelsen af relevans, da lærlinge er mere tilbøjelige til at være spørgende og undersøgende omkring udfordrende arbejdsopgaver på lærepladsen, hvis de har oplevet deres læreproces på skolen som arbejdsorienteret og praksisorienteret (Messmann & Mulder, 2015). Det pointeres i den forbindelse, at lærlinge, der har oplevet skoledelen som sammenhængende med deres erfaringer på lærepladsen, oftere gør brug af deres erfaringer fra skolen som startpunkt for deres videre læreproces på lærepladsen (Messmann & Mulder, 2015). Samarbejdet mellem skoler og oplæringssteder er her væsentligt for at imødekomme behovet for relevans, hvilket bl.a. fordrer, at de oplæringsansvarlige er klædt på til dette samarbejde (Luthi et al., 2021).

Tydeliggørelse og kommunikation af læringsmuligheder mellem skole og oplæringssted

Studier fremhæver behovet for gensidig vidensdeling mellem skole og oplæring, så det bliver mere tydeligt, hvilke læringsmuligheder de to arenaer tilbyder. Der fremhæves her et behov for specificering og tydeliggørelse af værdien i de respektive læringskontekster (K. T. P. Nielsen et al., 2021). Når disse specificeringer og tydeliggørelser kommunikeres mellem lærlinge, skole og læreplads, kan der blive klarhed over, hvad indhold, læringsmål og potentialer konkret består i på henholdsvis læreplads og i skoledelen (K. T. P. Nielsen et al., 2021). Forskning viser, at det kan være svært at arbejde med uddannelsesmæssige mål på lærepladsen, fordi lærlingenes muligheder for læring afhænger af lærepladsens arbejdsopgaver på det pågældende tidspunkt (Fjellstrom & Kristmansson, 2019; Paul & Gåfvels, 2021). Dette kan være svært, til trods for at oplæringen netop adskiller sig fra det almindelige arbejdsliv ved at rumme bevidste uddannelsesmæssige mål (Fjellstrom & Kristmansson, 2019).

Generelt adskiller læringen på skole og læreplads sig fra hinanden, ved at den på lærepladsen er løsere organiseret og afhængig af arbejdsopgaven, og ved at vejledning, sparring og instruktion ofte forekommer, når lærlingen efterspørger hjælpen (Tanggaard, 2005). Her afhænger lærlingens motivation for læring af muligheden for, at de kan arbejde med forskelligartede og meningsfulde opgaver, og at der er en løbende stigning i selvbestemmelse og medbestemmelse omkring opgavefordeling og opgaveløsning (Luthi et al., 2021). Det er væsentligt, at man på lærepladsen tydeliggør, hvilke konkrete områder lærlingen arbejder med, og at man på lærepladsen kommunikerer dette til skolen, sådan at man på skolen kan vejlede, forberede og reflektere sammen med lærlingen med udgangspunkt i de vilkår og potentialer, der er på lærepladserne. Omvendt er det væsentligt, at man også på skolen sørger for at tydeliggøre og specificere de pågældende vilkår, læringspotentialer og læringsmål, sådan at disse kan kommunikeres til lærepladsen, der kan tage udgangspunkt heri i læringsarbejdet. Det handler således om, at både skole og oplæringssted deler viden og kommunikerer med hinanden for at sikre, at lærlingene får den nødvendige støtte gennem hele deres uddannelsesforløb, og sådan at de i mindst mulig grad oplever skole og læreplads som to usammenhængende størrelser (Luthi et al., 2021).

Studier peger på at lærere, vejledere og oplæringsansvarlige spiller en afgørende rolle i at vise forbindelsen mellem skole- og oplæringspraksis, og at de ansvarlige lærere og vejledere på erhvervsuddannelserne bør have indblik i, hvordan de oplæringsansvarlige på lærepladserne arbejder (Mårtensson, 2021).

Hvad siger forskningen om hvordan?

Vigtigt, at læringen er helhedsorienteret i koblingen mellem skole og oplæring

Teoretisk og praktisk læring bør i høj grad være integrerede helheder - både på skolen og på lærepladsen. Dette kan foregå på forskellige måder, afhængig af kontekst og fag, og i den forbindelse kan man på skolen og lærepladsen undersøge, hvordan der konkret kan undervises i teori og praksis som sammenhængende og integrerede dele (Orozco et al., 2019). Forskning viser, at teori og praksis bør integreres i undervisning og læring på såvel lærepladsen som i skoledelen for at undgå teori-praksis-adskillelsen (Kilbrink, 2013; Louw, 2017; Louw & Katznelson, 2019; Luthi et al., 2021; K. Nielsen, 2009; Sappa et al., 2018; Sauli, 2021). Derfor er pointen her, at integrationen af teori og praksis skal skabes på tværs af skole og læreplads og

ikke i hver sin del. Dette kræver et helhedsorienteret samarbejde, som kan se ud på forskellige måder. Som tidligere nævnt er praksisfællesskabet en afgørende faktor for læring, og derfor vil det ofte afhænge af den pågældende sociale kontekst, hvordan integreret undervisning og læring kan/skal foregå. Ikke desto mindre er den helhedsorienterede teori-praksis-integration på læreplads og skole vigtig at have for øje. I den forbindelse anbefales det i studier, at der indføres løbende pædagogisk træning af oplæringsansvarlige (Doroftei et al., 2018).

Samtidig er det vigtigt, at skolerne tager ansvar for at hjælpe elever og lærlinge med at etablere forbindelserne mellem skole og læreplads (Louw & Katznelson, 2019). Læringsen er for ofte eneansvarlig for at etablere et vellykket forløb, og derfor er det vigtigt, at opgaven primært varetages på institutionsniveau. Når der etableres disse forbindelser på et institutionelt niveau, kan det hjælpe eleverne med at skabe en følelse af sammenhæng i deres uddannelse (Louw & Katznelson, 2019).

I forhold til skabelsen af en helhedsorienteret kobling mellem skole og læreplads er der studier, der formidler, at læring på skole og læreplads kan medieres ved fokus på transfer¹² som en del af læreprocessen, og at lærlingene skal støttes i at kunne overføre viden og færdigheder fra skolen til deres oplæringssted (Sappa & Aprea, 2014). Disse studier gør op med transfer som noget, der går i en ensidig bevægelse fra skole til læreplads, og viser, at der i stedet bør være tale om en mere cirkulær forståelse, der integrerer teori og praksis i både skole og på læreplads (Ibid.). Her gøres der op med en forståelse, hvor det udelukkende er skolen, der bidrager til at forbinde faglige og praktiske kontekster, og i stedet skal forskellene mellem skole og oplæring ses som muligheder for at lære at bevæge sig mellem teori og praksis - uanset om man er i en skolekontekst eller i en lærepladskontekst (Sappa & Aprea, 2014). Eleverne bør få opgaver, der kobler skole og oplæring, og forløbene skal tilrettelægges sådan, at de går på tværs af skoleundervisning og læreplads (Louw, 2017). Læring i erhvervsuddannelserne skal ikke hovedsageligt være en proces bestående af transfer af viden fra skolen til den praktiske kontekst, men bør i højere grad være en proces, hvor lærlinge bliver mere og mere bekendt med fagligheden og læringen på tværs af konteksterne (Tanggaard, 2007).

De forskellige læringsmiljøer skal komplementere og bygge oven på hinanden

Studier viser, hvordan lærlinge kan opleve at bevæge sig mellem to meget forskellige læringsmiljøer (Harris et al., 2003). Skolen som læringsmiljø karakteriseres her ved at have lærlingens og branchens interesse for øje, hvorimod nogle, især mindre, virksomheder kan være nødsaget til at fokusere på opgaver, der sikrer egen økonomisk overlevelse, hvilket kan have betydning for lærlingenes læring. Lærlinge kan således være fanget mellem disse to miljøer, hvilket stiller særlige krav til deres oplæringsansvarlige og vejleder på skolen i samarbejdet mellem skole og læreplads, som sammen skal være bevidste om, hvad de to forskellige læringsarenaer indebærer, og hvordan forskellighederne kan påvirke lærlingenes muligheder for at lære. Her er det vigtigt, at vejledere og oplæringsansvarlige spørger og lytter til lærlingenes fortællinger og dermed får viden om, hvilke læringsmuligheder de har i de forskellige arenaer (Harris et al., 2003). Disse indsigter og samarbejdet kan øge mulighederne for at få læringsarenaerne til at komplementere hinanden på bedst mulig vis (Harris et al., 2003).

¹² Der tages her udgangspunkt i en definition af transfer som det at overføre viden og kunnen fra en situation til en anden (Aarkrog, 2003).

Lærlinge kan opleve det som svært at se sammenhængen mellem skole og oplæring, og der findes forskellige studier, der omhandler, hvilke forhold der er vigtige, for at lærlinge kan se og opleve denne sammenhæng (Aakernes, 2018). De pågældende studier viser, at det ikke er tilstrækkeligt at etablere autentiske læringsmiljøer og autentiske opgaver på skolen for at skabe sammenhæng. Lærlinge kan stadig opleve manglende sammenhæng, når de er på deres læreplads, hovedsageligt fordi de mangler flere muligheder for at fordybe sig fagspecifikt og for at arbejde med netop de faglige områder, som de uddanner sig til. Studierne viser også, at lærlinge peger konkret på, at der er for lidt samarbejde mellem skoler og lærepladser i forhold til deres læring på lærepladserne, og efterlyser således mere samarbejde og mere sammenhæng (Aakernes, 2018). Her skal det understreges, at det er vigtigt, at de ansvarlige for oplæringen på skoler og lærepladser fokuserer på, at læringen i de forskellige arenaer kan bygge ovenpå hinanden. Refleksion og fordybelse er forudsætninger for at bygge videre på tidligere erfaringer og for at give eleverne forståelser og forklaringer bag ved opgaven, og her har skolen en styrke ved at kunne skabe rum for at fejle og arbejde i eget tempo, hvilket ikke altid er muligt på lærepladsen (Kilbrink, 2013).

I den forbindelse kan både skoler og oplæringssteder opfordre lærlinge til bruge fagsproget og understrege, hvorfor dette både kan bidrage til at mestre en opgave og til at blive anset som en professionel. Herudover kan der, i samtaler og vejledning på skole og læreplads, tages udgangspunkt i eksempler og scenarier baseret på lærlingens forskellige erfaringer på deres læreplads for at sætte gang i refleksioner (Sauli et al., 2021). Der bør ligeledes fokuseres på udvikling af lærlingenes personlige og sociale kompetencer (Pylväs et al., 2018b). Sådanne tværgående indsatser understøtter en helhedsorienteret udvikling af elever og lærlinges kompetencer ved at arbejde med andet end kun de rent faglige aspekter og erhvervsspecifikke kompetencer i oplæringen.

LITTERATURLISTE

- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76–97.
- Aarkrog, V. (2003). *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries between School and Work during Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173.
- Barabasch, A., & Keller, A. (2020). Innovative learning cultures in VET – “I generate my own projects.”. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 536–554.
- Baumeler, C., & Lamamra, N. (2019). Micro firms matter. How do they deal with the tension between production and training? *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 464–481.
- Billett, S. (2008). Subjectivity, learning and work: Sources and legacies. *Vocations & Learning*, 1(2), 149–171.
- Bisgaard, J. (2018). *Praktikkens didaktik: Hvordan styrkes lærlinges og studerendes engagement og læring i praktik?: Ph.d.-afhandling*. Forskningsprogrammet Livslang Læring, Aarhus Universitet.
- Brockmann, M. (2010). Identity and apprenticeship: The case of English motor vehicle maintenance apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(1), 63–73.
- Brockmann, M. (2013). Learning Cultures in Retail: Apprenticeship, Identity and Emotional Work in England and Germany. *Journal of Education and Work*, 26(4), 357–375.
- Brooker, R., & Butler, J. (1997). The learning context within the workplace: As perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education & Training*, 49(4), 487–510.
- Cattaneo, A. A. P., & Motta, E. (2021). “I Reflect, Therefore I Am... a Good Professional”. On the Relationship between Reflection-"on"-Action, Reflection-"in"-Action and Professional Performance in Vocational Education. *Vocations and Learning*, 14(2), 185–204.
- Chan, S. (2013). Learning through Apprenticeship: Belonging to a Workplace, Becoming and Being. *Vocations and Learning*, 6(3), 367–383.
- Chan, S. (2014). Crafting an Occupational Identity: Learning the Precepts of Craftsmanship Through Apprenticeship. *Vocations & Learning*, 7(3), 313–330.
- Chan, S. (2015a). Apprentices’ Learning of Occupationally Informed Practical Judgment. *Vocations & Learning*, 8(3), 335–351.

- Chan, S. (2015b). The contribution of observation to apprentices' learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 442–459.
- Chan, S. (2017). The Reciprocity of “Imitative Learning” through Apprenticeship. *Vocations & Learning*, 10(3), 325–342.
- Chan, S. (2019). From Job to Calling: Vocational Identity and the Role of Apprenticeship. *Vocations & Learning*, 12(3), 387–403.
- Conway, M.-L., & Foskey, R. (2015). Apprentices thriving at work: Looking through an appreciative lens. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 332–348.
- Cornford, I., & Gunn, D. (1998). Work-based Learning of Commercial Cookery Apprentices in the New South Wales Hospitality Industry. *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education*, 50(4), 549–568.
- Dagsland, Å. H. B., Mykletun, R. J., & Einarsen, S. (2015). “We’re Not Slaves—We Are Actually the Future!” A Follow-up Study of Apprentices’ Experiences in the Norwegian Hospitality Industry. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(4), 460–481.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US.
- Doroftei, A. O., Da Silva, S. M., & Araújo, H. C. (2018). Perspectives of young people enrolled in apprenticeship courses in Portugal about learning in work contexts. *Studia Paedagogica*, 23(2), 77–100.
- Duemmler, K., Felder, A., & Caprani, I. (2018). Ambivalent Occupational Identities under Modern Workplace Demands: The Case of Swiss Retail Apprentices. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(2), 278–296.
- Ellström, P.E. (2005). Two Logics of Learning. I P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer, & S. Høyrup (Red.), *Learning, Working and Living*, 33–49. Palgrave Macmillan.
- Ellström, P.E. (2011). Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics. I M. Malloch, K. Evans, & L. Cairns (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, 105–119, SAGE Publications Ltd.
- Engeström, Y. (2012). Ekspansiv læring: På vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. udgave), Samfundslitteratur.
- Eraut, M. (2003). Deconstructing apprenticeship learning: What factors affect its quality? *Oxford Studies in Comparative Education*, 13(1), 45–57.
- Felder, A., Duemmler, K., & Caprani, I. (2021). Restrictive and expansive participation in companies’ activities: A case study of bricklaying and automation technology apprentices in Switzerland. *Journal of Education & Work*, 34(1), 53–66.

- Filliettaz, L. (2010). Interactions and miscommunication in the Swiss vocational education context: Researching vocational learning from a linguistic perspective. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 7(1), 27–50.
- Filliettaz, L. (2011a). Asking questions... getting answers: A sociopragmatic approach to vocational training interaction. *Pragmatics and Society*, 2(2), 234–259.
- Filliettaz, L. (2011b). Collective guidance at work: A resource for apprentices? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 485–504.
- Filliettaz, L. (2013). Affording learning environments in workplace contexts: An interactional and multimodal perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 107–122.
- Fjellstrom, M., & Kristmansson, P. (2019). Constituting an apprenticeship curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 51(4), 567–581.
- Fjellström, M. (2017). Vocational learning in a Swedish post-secondary apprenticeship. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 9(1), 1–15.
- Fjellström, M., & Kristmansson, P. (2016). Learning as an apprentice in Sweden. *Education + Training*, 58(6), 629–642.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: Looking through the lens of apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2(1), 41.
- Guile, D., & Lahiff, A. (2017). Apprenticeship for “Liquid Life”: Learning in Contingent Work Conditions for Contingent Employment. *Vocations and Learning*, 10(2), 157–175.
- Harris, R., Simons, M., Willis, P., & Carden, P. (2003). Exploring complementarity in on- and off-job training for apprenticeships. *International Journal of Training & Development*, 7(2), 82–92.
- Harris, R., Willis, P., Simons, M., & Collins, E. (2001). The Relative Contributions of Institutional and Workplace Learning Environments: An Analysis of Apprenticeship Training. *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education*, 53(2), 263–278.
- Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training – from school to apprenticeship. *Journal of Education and Work*, 32(1), 52–65.
- Höhns, G. (2018). Pedagogic practice in company learning: The relevance of discourse. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(2), 313–333.
- Jensen, A. W. (2012). *Sosu-elevers læring i skolepraktiksamspillet: Analyser af klasserum, praktik og elevtilblivelser*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Juul, I. (2004). Læringsmuligheder i skole og praktik. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6(1), 49–63.
- Kilbrink, N. (2013). *Lära för framtiden: Transfer i teknisk yrkesutbildning* [Doctoral thesis, Karlstads universitet]. I *Studies in Science and Technology Education* (1–2013:4).

- Kvale, S. (1999). *Erhvervsuddannelse: Hvordan lærer man i praktik?*, Undervisningsministeriet.
- Kvale, S. (2004). Praktikkens evalueringsformer. *Uddannelse*, 37(10), 36–42.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (s. 138). Cambridge University Press.
- Leiss, T., & Rausch, A. (2022). How Personality, Emotions and Situational Characteristics Affect Learning from Social Interactions in the Workplace. *Vocations and Learning*
- Lensjø, M. (2017). *Læring og opplæring i rørleggerfaget: En etnografisk studie av fag- og yrkesopplæring i opplæringskontor og på byggeplass: Ph.d.-avhandling* (1. udgave). Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Lensjø, M. (2020). Stories of Learning: A Case Study of Norwegian Plumbers and Apprentices in TVET at the Construction Site and in a Training Agency. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 148–166.
- Louw, A. (2017). Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I K. Andreasen, & H. Duch (Red.). *Forandringer i Ungdomsuddannelserne*, 93-113, Aalborg Universitetsforlag,
- Louw, A., & Katznelson, N. (2019). Transfer and reflection in the Danish dual model: Findings from development projects in the Danish vocational education and training programmes. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 51–70.
- Luthi, F., Stalder, B., & Elferling, A. (2021). Apprentices' Resources at Work and School in Switzerland: A Person-Centred Approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(2), 224–250.
- Lüthi, F., Stalder, B. E., & Elfering, A. (2021). Apprentices' Resources at Work and School in Switzerland: A Person-Centred Approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(2), 224–250.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Conditions for apprentices' learning activities at work. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 578–596.
- Mårtensson, Å. (2021). Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv: En intervjustudie om yrkeslärares och handledares arbete med arbetsplatsförlagt lärande [Doctoral thesis, Linköping University]. I *Linköping Studies in Behavioural Science* (1–232).
- Nielsen, K. (2008a). Gender, Learning and Social Practice Gendered Discourses in the Bakery. *Vocations and Learning*, 1(3), 173–190.
- Nielsen, K. (2008b). Scaffold Instruction at the Workplace from a Situated Perspective. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 247–261.
- Nielsen, K. (2009). A Collaborative Perspective on Learning Transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 58–70.

- Nielsen, K. T. P., Louw, A., & Katznelson, N. (2021). *Plads til at lære – på lærepladsen: Dannelse i mødet mellem unge og arbejdsmarkedet*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv Nr. 11
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 182–194.
- Nore, H., & Lahn, L. C. (2014). Bridging the Gap between Work and Education in Vocational Education and Training. A Study of Norwegian Apprenticeship Training Offices and E-Portfolio Systems. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 21–34.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2018). *Development of Vocational Skills Through Integration of Practical Training Periods in School Based Vocational Education in Norway* (Bd. 29, s. 241).
- Orozco, M., Gijbels, D., & Timmerman, C. (2019). Empirical Conceptualisation of Integrative Learning. A Focus on Theory-Practice Integration in Technical Vocational Education and Training. *Vocations & Learning*, 12(3), 405–424.
- Paul, E., & Gåfvels, C. (2021). Apprenticeship education and school-based vocational programmes in the Swedish upper secondary school: Different tracks towards the same goal? I *Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation* (s. 135–159).
- Poortman, C. L., Illeris, K., Nieuwenhuis, L. F. M., & Cindy Louise Poortman, K. I. and L. N. (2011). Apprenticeship: From learning theory to practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 267–287.
- Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018a). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations & Learning*, 11(2), 223–243.
- Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018b). *Integration for Holistic Development of Apprentices' Competences in Finland* (Bd. 29, s. 143).
- Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2022). Vocational Students' Perceptions of Self-Regulated Learning in Work-Based VET. *Vocations and Learning*, 15(2), 241–259.
- Reegard, K. (2015). Sales Assistants in the Making: Learning Through Responsibility. *Vocations and Learning*, 8(2), 117–133.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations & Learning*, 13(1), 113–130.
- Salzmann, P., Berweger, S., & Ark, T. K. (2018). Apprentices' Affective Occupational Commitment During Vocational Education and Training: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Career Development*, 45(4), 315–329.
- Sappa, V., & Aprea, C. (2014). Conceptions of Connectivity: How Swiss Teachers, Trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching across Different Learning Sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263–287.

Sappa, V., Aprea, C., & Vogt, B. (2018). *Success Factors for Fostering the Connection Between Learning in School and at the Workplace: The Voice of Swiss VET Actors* (Bd. 29, s. 325).

Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: Perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 13(1), 1–22.

Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021). Supporting Apprentices' Integration of School- and Workplace-Based Learning in Swiss Initial Vocational Education and Training. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 387–409.

Smith, P. J. (2000). Flexible Delivery and Apprentice Training: Preferences, Problems and Challenges. *Journal of Vocational Education & Training: The Vocational Aspect of Education*, 52(3), 483–502.

Tanggaard, L. (2004). Evaluering som regulering af læring. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6(4), 57.

Tanggaard, L. (2005). Collaborative Teaching and Learning in the Workplace. *Journal of Vocational Education & Training*, 57(1), 109–121.

Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education & Work*, 20(5), 453–466.

Tanggaard, L., & Elmholdt, C. (2008). Assessment In Practice: An inspiration from apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 97–116.

Tummons, J. (2022). Knowledge, expertise, craft, and practice: Becoming and being a cycle technician. *Journal for Vocational Education and Training*

Vaughan, K. (2017). The role of apprenticeship in the cultivation of soft skills and dispositions. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(4), 540–557.

Wilbrandt, J. (2002). *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser: Lærlinges oplæring, faglighed og identitet* (1. udgave, 1. oplag). Undervisningsministeriet.

Witsø, H. (2018). Does the Introduction of Learning Management Systems in Vocational Education and Training Affect Learning? A Norwegian Experience. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2), 15–22.

Forskningsopsamlingen er udarbejdet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelserne (CEVEU). CEVEU er et tværinstitutionelt forskningssamarbejde bestående af Københavns Professionshøjskole, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og Tænketanken DEA. CEVEU er finansieret af Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB).