


Yrkeslärarutbildares konceptualisering och gestaltning av yrkesdidaktik i yrkeslärarutbildningen

Martina Wyszynska Johansson , Marie Påsse
Högskolan Väst

Kontakt: martina.wyszynska-johansson@hv.se

Abstract

Artikeln adresserar en kunskapslucka om hur yrkesdidaktisk kunskap skapas när svenska yrkeslärarutbildare forskar om den egna praktiken genom arbetsintegrerat lärande samt hur de konceptualiserar yrkesdidaktik som teori och praktik. Den bidrar till att stärka yrkeslärarutbildningens vetenskapliga grund genom att stärka yrkeslärarutbildares gemensamma professionskunskap.

Själv-studie som metodologi användes med fokus på interaktivt, iterativt och kollaborativt utforskandet av egen praktik. Empirin utgörs av tio intervjuer (N=10), så kallade kollega-intervjuer genomförda under vårterminen 2021. Forskningsfrågor är: Vilka epistemiska resurser använder yrkeslärarutbildare för att skapa en praktisk yrkesdidaktisk teori? Hur levandegör yrkeslärarutbildare yrkesdidaktisk teori genom att iscensätta ett yrkesdidaktiskt innehåll?

Genom reflektion utvecklar yrkeslärarutbildare en praktisk didaktisk teori som är personlig, professionell och kollektiv eftersom personliga erfarenheter av t ex arbete aktiveras som resurs. Som epistemisk resurs används den allmändidaktiska principen av radikalt erkännande av studenternas yrkeskunskande som vi tillsammans med studenterna avtäckar genom att verbalisera och sedan gemensamt "paketerar om". Eftersom detta yrkeskunskande framstår som yrkeslärarstudenternas exklusiva domän blir ömsesidigt erkännande av jämbördig relation mellan yrkeslärarstudent och lärarutbildare grunden för iscensättning av yrkesdidaktik i lärarutbildningen. Att vara generalist kräver dock och är avhängigt av ett samarbete med specialister, närmare bestämt handledare i verksamhetsförlagd utbildning.

Yrkeslärarutbildarnas fem gestaltande narrativ får i studien en analytisk funktion eftersom berättelserna står som grund för den yrkesämnesdidaktiska analysen som presenteras. Narrativen visar hur ett yrkesämnesdidaktiskt innehåll görs levande i yrkeslärarutbildningen sett ur yrkeslärarutbildares position som åskådare och generalist. Genom att berätta och lyssna träder vi in och positionerar oss själva och varandra som aktörer involverade i de samtida relationerna med innehåll och metoder. Detta för att innehållet ska kunna göras undervisningsbart. Artikeln är ett empiriskt bidrag till diskussion av möjligheter och hinder för arbetsintegrerat lärande i lärarutbildningar.

Nyckelord: själv-studie, yrkeslärarutbildare, yrkesdidaktik, praktisk teori, arbetsintegrerat lärande

Inledning

Yrkeslärarutbildningen i Sverige ställer krav på yrkeslärarutbildares allsidiga kompetens (Kaiser, 2021). Å ena sidan ska yrkeslärarutbildningen vila på vetenskaplig grund, vilket förutsätter att yrkeslärarutbildaren har vetenskaplig kompetens. Å andra sidan behöver undervisningen i yrkeslärarutbildningen utformas på ett sätt som gör det möjligt för yrkeslärarstudenterna att utveckla de kunskaper, färdigheter och förmågor som målen för yrkeslärarutbildningen gör gällande, vilket förutsätter att lärarutbildaren har didaktisk kompetens.

Yrkeslärarutbildare förväntas således hantera sitt dubbla uppdrag både som undervisande och forskande lärare som del av sin professionella utveckling (Ping med fl., 2018). Forskar- och lärarkompetens behöver samverka för att yrkeslärarstuderande ska få tillgång till yrkesdidaktisk kunskap som teori och i praktiska tillämpningar (Joram, 2007). Yrkeslärarutbildare i högre utbildning representerar olika professionella bakgrunder och kan tillhöra flera praktikgemenskaper (Murray & Male, 2005). De skilda områden av expertis kan medföra att yrkeslärarutbildares gemensamma professionskunskap inte framträder tydligt i likhet med övriga lärarutbildningar där lärarutbildares specifika professionskunskap beskrivs som heterogen eller fragmenterad (Ping med fl., 2018; Smith & Flores, 2019). Att bli yrkeslärarutbildare handlar således om en oavslutad och ständigt pågående process av professionsspecifik kunskapsutveckling genom och i arbete snarare än att uppfylla på förhandgivna kvalifikationer och meriter (Murray & Male, 2005; Pinnegar med fl., 2020). Genom att tillsammans granska och reflektera över olika sätt att instruera, förevisa, modellera, handleda och föreläsa kan yrkeslärarutbildare bidra till att utveckla en kollektiv yrkesdidaktisk kunskap som yrkeslärarutbildares gemensamma professionskunskap. Denna kunskap är nödvändig för att yrkeslärarstudenter ska få en möjlighet att planera och bedriva undervisning utifrån den mängd och variation av traditioner för yrkeslärande som finns (Schaug & Herudsløkken, 2019). I linje med Smith och Flores (2019) är vår utgångspunkt att det finns ett behov att synliggöra och dela den yrkesdidaktiska kunskap som uppstår i yrkeslärarutbildares arbete och de lärprocesser som sker i och genom arbete, arbetsintegrerat lärande.

Yrkeslärarutbildares kompetens innefattar och förutsätter med andra ord tillgång till en gemensam professionskunskapsbas som grund för både forskning och undervisning med avseende på yrkeslärarutbildning (Flores, 2017; Hökkä & Eteläpelto, 2014). Själv-studie som metodologi undersöker hur lärarutbildare inifrån formar en gemensam professionskunskapsbas baserad på deras levda erfarenhet av arbete i kontrast till den kunskap som kan vara påbjuden av andra, t ex policymakare eller forskning från andra discipliner (Crowe & Dinkelman, 2010; Whitehead, 1989). Genom reflektion utvecklar yrkeslärarutbildare en praktisk didaktisk teori som är personlig och professionell eftersom personliga erfarenheter gjorda i olika sammanhang används samtidigt som den är kollektiv (Annerberg & Fändrik, 2018; Kitchen med fl., 2020; Smith & Flores, 2019). Artikeln adresserar en kunskapslucka om hur gemensamt reflekterande om yrkesdidaktik som ett uttryck och metod för arbetsintegrerat lärande kan bidra till yrkeslärarutbildares gemensamma professionskunskap och därigenom stärka yrkeslärarutbildningens vetenskapliga grund.

Yrkesdidaktik som ett vetenskapligt fält handlar om teori och praktik i yrkesundervisning och är inbäddad i språkliga och kulturellt avgränsade gemenskaper (Vollmer, 2023). Centralt

är de yrkesspecifika arbetsuppgifter som yrkesdidaktiken gör undervisningsbara genom att transformera arbetsuppgifter till ett yrkesdidaktiskt innehåll i dubbel bemärkelse som ett konkret stoff och som dess meningsskapande (Hiim & Hippe, 2001). Yrkesdidaktik studerar tre samtidigt pågående och konstituerande relationer, närmare bestämt relationen mellan aktörerna (t ex yrkeslärare, handledare och yrkes elever) och ett innehåll; mellan ett innehåll och metod samt relationen mellan aktörerna och metod (Wyszynska Johansson & Andersson, 2024). Det finns få empiriska svenska studier som explicit gör bruk av yrkesdidaktiska teorier medan endast spår av begynnande yrkesämnesdidaktisk forskning kan utrönas (Fejes med fl., 2017; Lindberg & Wärvik, 2017; Wyszynska Johansson & Andersson, 2024).

Yrkeslärarutbildare i Sverige hanterar en mångfald av yrkeskunskaper och färdigheter inom ett flertal specifika yrkesområden, t ex vård eller industri och som potentiellt kan utgöra ett givet innehåll. Varje yrkesområde representerar specifika yrkeskunskaper och färdigheter som yrkeslärarutbildare tillsammans med studenterna rekontextualiserar och därmed transformerar till ett innehåll i yrkesdidaktisk mening (Deng, 2015). Yrkeslärarutbildare hanterar därför ett yrkesdidaktiskt innehåll som de inte är specialister i eftersom de generellt inte har de specialiserade yrkeskunskaper som deras studenter har med sig in i yrkeslärarutbildningen. Som yrkeslärarutbildare kan de däremot vara specialister inom yrkesämnena, som de undervisar i, och deras kompetens kan därför beskrivas som yrkesämnesdidaktisk (se Andersén med fl., 2018). Ett yrkesdidaktiskt innehåll som sätts i spel i yrkeslärarutbildningen aktualiserar ett flertal relationer, t ex den mellan lärarutbildare och studenter samt den mellan lärarutbildarkollegor som forskande och undervisande. Dessa relationer formar hur yrkeskunskaper och färdigheter kan göras undervisningsbara. Denna transformation från specifik yrkeskunskap till yrkesdidaktisk kunskap som yrkeslärarutbildare ansvarar för att iscensätta formar deras självförståelse av att vara forskande och undervisande yrkeslärarutbildare.

Syftet med artikeln är att visa hur yrkesdidaktik kan utgöra ett studieobjekt för yrkeslärarutbildare som forskar om den egna praktiken genom arbetsintegrerat lärande och hur deras konceptualiseringar av yrkesdidaktik som teori och praktik bidrar till att stärka yrkeslärarutbildningens vetenskapliga grund genom att stärka yrkeslärarutbildares gemensamma professionskunskap.

Följande frågor undersöks:

Vilka epistemiska resurser använder yrkeslärarutbildare för att skapa en praktisk yrkesdidaktisk teori?

Hur levandegör yrkeslärarutbildare yrkesdidaktisk teori genom att iscensätta ett yrkesdidaktiskt innehåll?

Bakgrund

Undersökningen som artikeln baseras på är ett delprojekt av ULF (Utveckling-Forskning-Lärande) som är en statlig satsning på praktikinära forskning i syfte att stärka skolans vetenskapliga grund (Utbildningsdepartementet, 2017). Inom ramen för ULF erbjöds yrkeslärarutbildarna vid ett lärosäte möjligheter att skapa forsknings- och utvecklingsmiljöer med praktisk didaktisk teori i fokus (Nihlfors, 2020a). ULF-projektet *Att begreppsliggöra yrkeskunskaper inom olika praxisgemenskaper (2021–2023)* involverade inledningsvis åtta yrkeslärarutbildare och uppstod

ur behovet att stärka yrkeslärarprogrammets forskningsanknytning. Yrkeslärarutbildarnas gemensamma intresse var hur närliggande lärandegemenskaper, yrkeslärare, yrkeslärarutbildare och yrkeselever relaterar till varandra (Korp med fl., 2025). Att genomföra en själv-studie var inte ett uttalat syfte men för författare 1 blev intervjuerna med kollegor som del av studiens design en impuls för att utveckla en personlig ingång till själv-studie som en metodologi för att utveckla sin kapacitet som yrkeslärarutbildare (Ritter & Quiñones, 2020).

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I följande själv-studie undersöks hur vi som yrkeslärarutbildare konceptualiserar yrkesdidaktik som vår gemensamma professionskunskap (Kitchen med fl., 2020; Zeichner, 2007). Fokus är på interaktivt, iterativt och kollaborativt utforskande av egen praktik genom berättande och återberättande i syfte att generera nya tolkningar av yrkesdidaktik i yrkeslärarutbildningen (Feldman, 2003; Vanassche & Kelchtermans, 2015). Ett konkret uttryck för detta interaktiva, iterativa och kollaborativa angreppssätt är produktion av så kallade mellantexter, (*interim texts*) som underlag för *diskussion* som en särskild analysmetod (Cooper & Curtis, 2022; McCool & Myers, 2023).

Sedan 1990-talet har själv-studier av lärarutbildares praktiker (*Self-study of Teacher Education Practices* eller *S-Step*) vuxit fram som ett forskningsfält (Vanassche & Kelchtermans, 2015). En central idé hämtad från Dewey är att själv-studie utvecklar yrkeslärarutbildares kapacitet att inta ett undersökande förhållningssätt (*inquiry*) till sin erfarenhetsbaserade praktiska kunskap både som individer och som ett kollektiv. Själv-studier som metodologi placerar lärarutbildaren som läroplanskonstruktör till skillnad från att endast implementera andras agendor (McIntosh Cooper & Curtis, 2022). Syftet är att utveckla lärarutbildares praktik och därigenom även lärarutbildning (Loughran & Russell, 2002). När vi som yrkeslärarutbildare verkar i kollektivet som vårt arbete erbjuder och orienterar oss mot studenter, kollegor och våra studenter blivande elever ges möjlighet för spegling i andras handlingar och tankesätt. Vår utgångspunkt är därför att vårt blivande som yrkeslärarutbildare uppstår ur skiftande situationer och relationer som är inbäddade i gemenskapen vi deltar i (jfr Pinnegar med fl., 2020). Yrkeslärarutbildares kunskap måste därför grävas fram ur dess kulturella och relationella bädd för att kunna blottläggas eftersom det vi kan och vet är situerat i kontext och relationer med andra som förkroppsligad kunskap (Lauvås & Handal, 2015). Våra intentioner, mål och kunskap som yrkeslärarutbildare uppstår i handling och är därför alltid villkorade och föränderliga (Whitehead, 1989).

Forskning om yrkeslärarutbildares utveckling av professionskunskap

Lärarutbildares utveckling av gemensam professionskunskap sker ofta genom samarbete med kollegor, t ex genom själv-studie av egen praktik som är enligt Ping med fl. ofta förekommande men inte välrepresenterat i yrkeslärarutbildningen (2018). En del av yrkeslärarutbildares kompetensutveckling handlar om att skapa möjligheter till kollektiv reflektion (Smith, 2015; Smith & Flores, 2019). Miljöer som kollektivt upprätthåller ett undersökande förhållningssätt till lärarutbildares egen praktik kan främja utveckling av lärarutbildning på vetenskaplig grund

med forskning och undervisning som komplementärt till varandra (Smith, 2015; Smith & Flores, 2019). När yrkeslärarutbildare konfronteras med alternativa förståelser av yrkesdidaktik, öppnas möjlighet att gemensamt kunna bearbeta olika förgivetta ganden. På det sätt kan yrkeslärarutbildare bredda sina handlingsalternativ och bli varse hur intentioner som grundas i praktiska didaktiska teori bättre kan stämma överens med handlingar (jfr Annerberg & Fändrik, 2018; Loughran, 1998). Därför erbjuder själv-studie yrkeslärarutbildare en möjlighet till kompetensutveckling i lärandegemenskapen samt en specifik metod för att studera arbetsintegrerat lärande (Aakernes med fl., 2023; Ping med fl., 2018).

Det behövs dock strukturer för att lärarutbildare ska kollektivt upprätthålla vetenskaplig kompetens, t ex för att skapa delaktighet och för att stödja individernas roll i den kollektiva processen (Smith, 2015; Hökkä & Eteläpelto, 2014). Organisatoriskt stöd och förutsättningar krävs för att länka samman arbetet med vetenskapliggörandet av lärarutbildningar på individ-, grupp och organisationsnivå, vilket generellt saknas i lärarutbildningen (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Denna avsaknad av institutionaliserat stöd för yrkeslärarutbildares kollektiva reflektion i arbete kan påverka deras möjligheter till arbetsintegrerat lärande.

I en norsk själv-studie av yrkeslärarutbildares kollektiva utveckling av handlingskompetens visar Aakernes med fl. (2023) hur yrkeslärarutbildarna vid ett lärosäte tvingas hantera professionella utmaningar genom att på eget initiativ bilda och driva en reflekterande grupp. I gruppens fria handlingsutrymme hjälper de varandra att förstå och hantera svårigheterna på olika plan, inte minst att förlika sig med känslor av otillräcklighet som är påtagliga i deras professionsutövning. Lärarutbildarnas forskarkompetens utvecklas genom att delta i en kollaborativ praktik av gemensam dataanalys som deras undervisning genererat vid ett norskt lärosäte (Hordvik med fl., 2023). Baserat på själv-studie visar Hordvik med fl. (2023) vikten av styrning och att styrningen av lärarutbildarnas arbete i lag inte är en linjär och kontrollerbar process. Vid ett svenskt lärosäte prövades däremot ett på förhand strukturerat sätt att vetenskapligt förankra en yrkeslärarutbildning genom en seminarierie om relevant forskning samt framtagande av yrkeslärarutbildningens progressionsmatris (Annerberg & Fändrik, 2018).

Undersökningar av studiehandledningar, studieguider och kurshandböcker ger en viss inblick i hur kravet på vetenskaplighet i relation till yrkesdidaktik hanteras i yrkeslärarutbildningen (Andersén med fl., 2018; Annerberg & Fändrik, 2018). Dokumentanalyser fokuserar former för undervisning i yrkeslärarutbildningen men lämnar frågan om hur yrkesdidaktiskt innehåll skapas obesvarad, vilket är vårt intresse i denna artikel. Utifrån ett identifierat behov att stärka den vetenskapliga kompetensen i yrkeslärarutbildningen och med utgångspunkt i ett lärosätes lokala målformuleringar av aktiviteter kopplade till vetenskaplighet har vissa utvecklingsinsatser riktat om intresset från individuella initiativ mot skapande av en forsknings-orienterad miljö som inkluderade samtliga lärare (Annerberg & Fändrik, 2018). I en dokumentstudie av samstämmighet mellan mål, innehåll, arbetssätt och examinationer i yrkesdidaktiska delar av yrkeslärarutbildningen har Andersén med fl. (2018) funnit en stor variation som de främst kopplar till och tillskriver yrkeslärarutbildarnas individuella utbildningsbakgrund. Undervisande yrkeslärarutbildarna baserade tolkningar av studenternas behov i egna erfarenheter av undervisning när de konstruerade praktiska uppgifter medan forskande yrkeslärarutbildarna lade större vikt vid att skapa kongruens mellan teoretiska perspektiv de valde att använda (Andersén med fl., 2018). Detta är i linje med Jorams resultat om skillnaden mellan generellt två synsätt

vanligt förekommande i lärarutbildningen, det ena baserat på förtrogenhet med samt tilltro till vetenskapliga metodens stringens och det andra grundat i förtrogenhet med kontextberoende lösningar (Joram, 2007).

Sammantaget disponerar yrkeslärarutbildare olika slags resurser i form av erfarenheter från tidigare yrkesliv, tidigare befattningar och utbildningsbakgrund inom olika fält. Yrkeslärarutbildares varierande bakgrund i kombination med anställningsform har visat sig ha betydelse för hur yrkesdidaktik kan konceptualiseras och omsättas i undervisning i yrkeslärarutbildning (Andersén med fl., 2018; Annerberg & Fändrik, 2018). Tidigare studier visar att yrkeslärarutbildares kompetens kan utvecklas med hjälp av olika insatser mer eller mindre själv-initierade och mestadels individuella (Aakernes med fl., 2023; Andersén med fl., 2018; Annerberg & Fändrik, 2018; även Hordvik med fl., 2023).

Metod

Empirin utgörs av tio intervjuer (N=10), så kallade kollega-intervjuer. En intervjuguide sammanställdes av tre yrkeslärarutbildarna som också koordinerade ULF-projektet. Dessa tre intervjuades och genomförde intervjuer och fick således erfarenhet av att både intervjua och bli intervjuad av en kollega. Frågor som ställdes nämnde inte explicit yrkesdidaktik men behandlade övergripande studenternas didaktiska kompetens i relation till lärarutbildarnas personliga styrkor och erfarenheter för att kunna bidra till utvecklingen av studenternas didaktiska kompetens. Intervjuguiden och förfaringssättet diskuterades fortlöpande vid möten för att försäkra sig om att samtliga lärarutbildare fick möjlighet att vara och göra sig delaktiga. De frågor som ställdes, t ex om forskningsetiska aspekter vid kollega-intervjuerna, diskuterades i en demokratisk och kollegial anda (jfr McCool & Myers, 2023).

Intervjuerna, som varade ca 1 timma, genomfördes med hjälp av Zoom för senare ordagrann transkribering. Intervjuutskrifterna samt inspelningarna var tillgängliga för samtliga lärarutbildare i intervjustudien. Enligt överenskommelsen som fattades vid ett möte åtog sig de tre projektkoordinatorerna att analysera det transkriberade materialet. Ett alternativt förfaringssätt, som diskuterades men dock inte användes, hade varit att inom gruppen av de åtta involverade lärarutbildarna skapa mindre grupper för bearbetning av data för att i senare skede jämföra kodning av materialet (jfr Feldman, 2003). Att det alternativa förfaringssättet valdes bort av tidsbesparande och praktiska skäl kan ha påverkat samtligas grad av delaktighet och engagemang i studien. Författare 1 erbjöd sig (2021) att 1) konstruera ett analysverktyg 2) analysera data och 3) presentera preliminära resultat (mellantext 1) för sina kollegor för diskussion enligt överenskommelsen (jfr Cooper & Curtis, 2022; McCool & Myers, 2023). Vid ett av de regelbundet återkommande möten diskuterades de preliminära resultaten i relation till dataanalysen, t ex kodningen. Efter att ha närläst och granskat mellantext 1 delgav två av projektkoordinatorerna vid ett möte kritiska synpunkter på samtliga delar med fokus på resultat och diskussion. Efter att samtliga lärarutbildarna fick möjlighet att diskutera de preliminära resultaten författade författare 1 ett första utkast av texten (mellantext 2). Denna utgjorde ett diskussionsunderlag för vidare databearbetning som författare 2 anslöt till.

Dataanalys

Den initiala dataanalysen (författare 1) bestod av två steg, varav det första var grovkategorisering av empirin för att i senare skede kunna urskilja teman. Samtliga intervjuer grovkategoriserades med hjälp av Nvivo, ett datahanteringsprogram. Initialt hade två kategorier använts för att särskilja utsagor som handlade om kunskap respektive "socialitet". Med hjälp av den förra fångades lärarutbildarnas tal om kunskaper och olika slags kunnande i relation till studenternas aktuella yrkesområden. Utsagor om såväl kunskapsdimensioner som kunskapsformer placerades i den kategorin. Socialitet kategoriserade tal om sociala attribut som kan förknippas med tillgång till en viss kunskap, inklusive benämningar av personer, dispositioner och interaktioner med signifikanta andra. De två kategorierna kunde ibland överlappa till en viss del, vilket blev föremål för diskussion med kollegorna. Till exempel diskuterades kodningen lärling och mästare i ljuset av att utsagorna som hade placerats där berörde både specifika sätt att utveckla en viss, t ex hantverksmässig kunskap (mästerläran) som belysa sociala hierarkier mellan lärlingen och mästaren.

Ytterligare en kategori av utsagor om vår, lärarutbildarnas yrkesmässiga bakgrund och erfarenhet, konstruerades. Detta för att samla våra skilda erfarenheter som kan bidra till att skapa mening av vår kollektiva kunskapsbas och förhållningssätt till vår egen yrkeslärarutbildares praktik. I steg 2 förfinade författare 1 urskiljning och gruppering av kategorier som i steg 1 hade identifierats tillhöra de ursprungskategorierna kunskap och socialitet. En särskild kategori som samlade de illustrerande yrkesdidaktiska berättelser utkristalliserades således induktivt. Teman som tonade fram handlade om 1) yrkeslärarutbildares uppfattningar om yrkeskunskap som innehåll i yrkeslärarutbildningen 2) konstruktion av yrkesämne i yrkeslärarutbildningen och dess didaktiska implikationer.

Resultat

Kapitlet inleds med ett avsnitt som identifierar de epistemiska resurser som vi som yrkeslärarutbildare använder för att skapa en praktisk yrkesdidaktisk teori. Den praktiska yrkesdidaktiska teorin guidar vårt iscensättande av ett yrkesdidaktiskt innehåll i yrkeslärarutbildningen, vilket belyses i det andra avsnittet och följs av ett förslag till yrkesämnesdidaktisk analys presenterad i det tredje avslutande avsnittet.

Yrkeslärarutbildarnas praktiska yrkesdidaktiska teorier

Yrkeslärarutbildarnas sätt att hantera och transformera de olika specifika yrkeskunskaper och färdigheter till ett yrkesdidaktiskt innehåll grundas i ett radikalt erkännande av den andres, närmare bestämt våra studenters yrkeskunnande. Eftersom detta yrkeskunnande framstår som yrkeslärarstudenternas exklusiva domän blir ömsesidigt erkännande av jämbördig relation mellan yrkeslärarstudent och lärarutbildare grunden för iscensättning av yrkesdidaktik i lärarutbildningen. Detta erkännande är radikalt så till vida att vi utan förbehåll erkänner den andres yrkeskompetens som grund för de tre samtida relationer som iscensätts, den mellan aktörerna och innehållet, mellan aktörerna och metoden samt mellan metoden och innehållet. Vår relativa "okunnighet" kan vara en fördel i att positionera sig som engagerad coach snarare än lärare i bemärkelsen mästare: "Den stora tillgången, det är naturligtvis den stora fördelen är

att de inte erbjuder positionen som lärling. De positionerar sig själva inte som lärlingar. Utan de är medvetna om sina styrkor eller som sin position som lärare". Uttryckligen konstateras yrkeslärarutbildares position som den som lär och vill lära sig i en jämbördig relation med yrkeslärarstudenterna. Relationen som yrkeslärarutbildare strävar att upprätthålla bygger därför på ett ömsesidigt radikalt förtroende för den andre partens kompetens och fullkomlighet i relation till något, i det här fallet arbetslivets krav. Våra praktiska yrkesdidaktiska teorier placerar oss som yrkeslärarutbildare i rollerna "coach, katalysator och förebild": "Jag tänker att det blir lite, majevtiskt. Vi blir lite som vägledare och handledare, pekar ut riktningen och lite så". Denna handledande funktion bekräftar vår självförståelse av att ingå i jämlika förhållanden och ett ömsesidigt erkännande av lika värda men olika och därför komplementära expertområden. Den naturliga avsaknad av specifika yrkeskunskaper som lyfts fram uppfattas som något som kan gynna handledning av process där mer genuina frågor främjas i lärarutbildningen: "Vad ser du? Hur förklarar du det själv? Hur kan du ändra det här?" Som yrkeslärarutbildarna ger vi uttryck för viljan till att bemyndiga eller bekräfta medmänniskor ("jag ska få dem att tänka" samtidigt som "vi kan ju inte kunna alla de 200 yrkesämnena") ur ett mer jämlikt perspektiv. Erkännande av den andres kompetens och sin egen relativa okunnighet verkar starkt formerande för vårt blivande som yrkeslärarutbildare. Genom våra personliga yrkesdidaktiska teorier positionerar vi oss således som nyfikna åskådare till våra studenters expertis:

Jag kan ju inte, alltså jag förstår att det är viktigt hur vinkeln på saxen när du håller den när du ska klippa någon, men jag kan ju inte visa, jag kan ju inte förstå om det här yrkesspecifika är bättre eller sämre. Däremot kan vi ju organisera situationer där studenterna får berätta och får formulera sin yrkeskunskap och relatera det till hur ska vi jobba då med elever, hur ska vi organisera undervisning. Så det här blir synligt för elever och så. Så att det är ju hela tiden utmaningen, fast det är också väldigt, väldigt roligt för man lär ju sig väldigt mycket om olika ämnen.

Utifrån föreställningen om att yrkeskunskap är något som studenter redan har och som lärarutbildarna kollektivt erkänner arbetar vi med att paketera om den "färdiga" kunskapen. Metaforen om paketering av kunskap som redan finns inneboende i människan och som majevtiskt avtäcks och leds fram kan därför ses som sprungen ur det allmändidaktiska erkännande av människans kraft till bildbarhet. Paketeringen handlar om att "organisera situationer där studenterna får berätta och får formulera sin yrkeskunskap" som ett av de bärande uttryck för yrkeslärarutbildarnas praktiska yrkesdidaktiska teori.

Yrkesutövning förutsätter att yrkeskunskap verbaliseras när situationen så kräver, t ex vid störningar av arbetsprocesser, vid bedömning av kvalitet eller när erfarna yrkesutövare handleder varandra. Den yrkesområdesspecifika och delade förståelsen saknas i undervisningen på yrkeslärarprogrammet. Förmågan och uppdraget att skapa ett utrymme för verbalisering av yrkeskunskap ger oss som yrkeslärarutbildare legitimitet i iscensättande av tre samtida relationer, mellan aktörerna (studenter och yrkeslärarutbildare) och innehållet, innehållet och metoder samt metoder och aktörerna. Studenterna tränas och utmanas verbalisera sin yrkeskunskap för de andra "okunniga" och därigenom utveckla "ett språk för att samtala om praktiken" i yrkeslärares lärandegemenskap:

Jag tänker att det finns en mängd olika yrkeslärare i samma grupper och att de ofta uttrycker att 'men när du säger så där om dina byggelever, då förstår jag hur jag ska tänka med mina fordonselever', kring att lära sig just den här biten. För att jag fick en idé av dig. Man samlar verkligen på sig idéer och den här ständiga reflektionen över 'hur ska jag göra för att eleverna ska lära sig det här? Vad behöver jag då tänka på?'

Ibland ompaketerar vi de radikalt accepterade yrkeskunskaperna till ett innehåll i ett skolämne i analogi till andra skolämnena som vi har tidigare erfarenhet av att undervisa och som därigenom utgör en individuell resurs. Ett yrkesämne blir till genom "paketering" av de kunskaper som studenterna bär med sig in, genom att studenter "packar om" sin yrkeskunskap för att organisera den som ett ämne. Enligt vår praktiska yrkesdidaktiska teori likställer vi ett yrkesämne med ett skolämne eller som dess föreställda motsvarighet. Att tillämpa en ämnesdidaktisk ingång till yrkesämnen riskerar dock att snäva in förståelsen av yrkesdidaktiskt innehåll som en i grunden komplex sammanflätning av specialiserad kunskap och yrkesidentitet. Yrkeskunskap integrerar handling och "angelägenhet om tredje part" som båda är ständigt och samtidigt närvarande: "Men att vara angelägen handlar också om att vilja bidra till att de eleverna också blir på något sätt en del av den yrkesgemenskapen". Yrkesmässig ansvarighet gentemot en tredje part, t ex kund utgör en central dimension av yrkesidentitetsutveckling som ämnesdidaktisk ingång utelämnar. Eftersom innebörden av ämnen i relation till skapandet av ett yrkesdidaktiskt innehåll inte är klart går det att problematisera huruvida våra studenter redan från start "står ju stabilt i sin superkompetens vad gäller ämneskunskaperna när de kommer till oss". Reducering av yrkesdidaktiskt innehåll till ett innehåll i ett skolämne ger oss yrkeslärarutbildare däremot generiska begrepp, t ex lektionssekvensering, konstruktiv länkning, ledarskap och konflikthantering för att erbjuda våra studenter stödstrukturer:

Att uppmuntra studenterna att ta ett steg tillbaka för att liksom lägga all sin expertis åt sidan, för att på något sätt upptäcka gänget framför sig. Det är också så där som 'ja men du har helt rätt. Jag är otroligt självfokuserad, jag behöver lyfta blicken', eller att de får syn på sig själva i filmsekvenser i att 'det är bara jag som pratar'

Vi som yrkeslärarutbildare är delaktiga i när yrkeskunskap transformeras till innehåll och därigenom görs till ett yrkesämne men eftersom vi gör det utifrån en mer eller mindre åskådarposition kan fokus skifta på de yttre generella förutsättningarna, t ex hur studenten disponerar den kontext som erbjuds vid VFU. Ett undervisningssinnehåll, t ex "frukostservering" kan ses erbjuda en möjlighet för studenten att träna på att rama in ett visst undervisningsförlopp i ett logiskt flöde av aktiviteter. I yrkeslärarutbildarens praktiska yrkesdidaktiska teori betonas därför den generiska kompetens som krävs för att handleda studenten oavsett karaktären på yrkeskunskaper och färdigheter:

Men om du i stället skulle berätta om frukostservering så får jag lita på att frukostserveringen har du koll på och att ni övar den aktiviteten. Men jag kan i alla fall jobba med att 'startade hon på ett sätt som fick med eleverna som gav dem en bakgrund, och avslutade så att hon kollade att de hade gjort något i frukost i mitten och att de pekade lite framåt till nästa gång?'. Det är min kompetens. Inte aktiviteten mer än att 'är det variation på det? Sitter ner bland, står de upp ibland?'

Sammanfattningsvis använder vi olika epistemiska resurser för att forma vår egen praktiska yrkesdidaktiska teori som vår gemensamma professionskunskap som yrkeslärarutbildare. De resurserna innehåller allmändidaktiska principer av radikalt erkännande av studenternas kunskaper som vi tillsammans med studenterna avtäcker genom att verbalisera för att sedan gemensamt paketera om. Med hjälp av de generiskt didaktiska begrepp som medierar ett yrkesdidaktiskt innehåll konstruerar vi därigenom som yrkeslärarutbildare tillsammans med våra studenter yrkesämnen.

Yrkesdidaktiska narrativ

Som yrkeslärarutbildare levandegör vi yrkesdidaktik för varandra genom berättelser och återberättande av situationer från vår undervisning i yrkeslärarprogrammet. Dessa korta narrativ (*stories*) centrerar lärprocesser för att utveckla yrkesspecifika kunskaper och färdigheter och som är förlagda till olika rum: klassrum, skolverkstad, skolsalong, skolrestaurang och arbetsplats. Genom att berätta och lyssna träder vi in och positionerar oss själva och varandra som aktörer bredvid de andra, t ex elever, yrkeslärare, lärarstudenter och handledare som involveras i de samtida relationerna med innehållet och metoder för att innehållet ska kunna göras undervisningsbart. De fem narrativen (a-e nedan) fångar de yrkesspecifika metoder som sätter innehållet i spel för samtliga aktörer. Narrativen presenteras nedan och exemplifieras inledningsvis med ett något längre utdrag.

a

Berättelsen handlade om en blivande fordonslärare (aktör) som byggde en lådbil (metod) för att få elever träna på ett särskilt krävande yrkesdidaktiskt innehåll, att backa med släp. Den egenhändigt tillverkade trampbilen som var utrustad med släp erbjöd fordonseleverna en möjlighet att färdighetsträna utanför lektionstid (metod). Eftersom tillgången till maskinpark var begränsad av olika anledningar så begränsades även den tid som eleverna kunde träna på. Enligt lärarutbildarens berättelse blev eleverna snabbt varse hur effektiv denna träning visade sig för deras förmåga att backa med släp även "på riktigt". Yrkeslärarutbildarens berättelse om studentens kreativa uppfinning erbjöd de unga elever (aktör) reella möjligheter för att träna att bli lastbilschaufför, vilket blev en lärdom som delades med både kurskamrater och yrkeslärarutbildarkollegor genom yrkeslärarutbildares berättelse:

Jag tänker på den här berättelsen när de gjorde en lådbil, en trampbil, för att lära sig backa med släp, för att det är ju någonting som man verkligen behöver kunna. Och då var det en student som byggde en trampbil med släp, och det var ju lite löjligt då att de här tonårskillarna skulle sitta och åka trampbil. Men han visade verkligen så här: hur lång tid tar det att lära sig att backa med släp? Och de bara får köra de här stora lastbilarna under lektionstid, jämfört med hur fort det gick då liksom när de, alltså killarna i det här fallet satt ju och backade och höll på och grejade på raster och tränade på det. De fattade också att de själva kunde lära sig det genom att träna på det här. För det är svårt, det är ju jättesvårt att backa med släp. Men går du på transport och ska bli långtradarchaufför, det är ju någonting som du måste kunna. Så de höll på att greja och träna och öva på rasterna och då kortade ner tiden som de behövde använda i de stora motorekipagen. Så det är ju ett sätt att visa yrkeskunskapen och yrkesämnesdidaktiken.

b

Berättelsen hämtad från frisörprogrammet handlade om hur eleverna (aktör) hade uppmanats av yrkeslärarstudenten (aktör) föna varandras hår för att simulera (metod) en viss frisörkundsupplevelse och för att komplettera färdighetsträning på dockhuvud (innehåll). Att träna på dockor ger nödvändiga men begränsade möjligheter till att få tillgång till frisörens kunskap: "Det klart att i början kan de inte göra på kunder men om du håller fönen för nära så bränner du i hårbotten och då säger nån 'aj', och det är en form av feedback som du inte får på dockor". Studenten skapade ett yrkesdidaktiskt innehåll fokuserat på yrkesmässig hantering av kund och material samt färdighetsträning genom att ge eleverna möjlighet till kroppslig, sinnlig och slutligen verbaliserad upplevelse.

c

I en skolrestaurang erbjuds möjligheter att iscensätta lärprocesser under specifika förhållanden av t ex tidspress. Skolrestaurang förutsätter att elever (aktör) får träna på de arbetsuppgifter som förekommer på arbetsplatsen (metod). De både lagar och serverar mat för betalande kunder, iordningsställer och utför sedvanliga arbetsuppgifter (innehåll) vars organisering ibland kan krocka med skolans lektionsschema. Denna brist på tid i anslutning till de genomförda arbetsuppgifterna skapade ett problem för relationen mellan ett yrkesdidaktiskt innehåll och metod för studenten (aktör): "De praktiska förutsättningarna var inte optimala och då försökte han liksom komma runt det så de ändå fick till en reflektion. Så det är ju yrkeskunskap, alltså du behöver ju reflektera över...". I lärarutbildarens berättelse tonade en uppfinningsrik yrkeslärarstudent fram som hade kommit runt problemet med bristande tid och kontinuitet för reflektion efter de sedvanliga arbetsuppgifterna var avklarade:

Så då gjorde han en utvärderingsapp, väldigt enkelt, som han testade: 'vad gick bra? Vad fungerade mindre bra? Vad ska vi ta med oss till nästa vecka?'. Då hade han ett underlag 'ni sade så här, det här, det här och det här fungerade bra, men det här körde ihop sig helt.' Ja, så kunde de prata om det så de fick till liksom en reflektion över hur det hade gått i köket då.

Med hjälp av en egenhändigt tillverkad digital applikation hade yrkeslärarstudenten, huvudpersonen i lärarutbildares berättelse gett eleverna en möjlighet att utvärdera sitt arbete i direkt anslutning till det genomförda arbetet, vilket skapade kontinuitet för deras lärprocess över tid.

d

Design av lektion, t ex i brudsminkning som exempel på kursuppgift yrkeslärarutbildaren hade introducerat satte relationen mellan ett innehåll (tekniskt, estetiskt och begreppsmässigt kunnande) och aktörer (elever, yrkeslärare, yrkeslärarutbildare) i spel:

Vid något tillfälle gjorde vi en brudsminkning och då var det anvisningar om när den här studenten då ska visa gruppen hur man jobbar i stylistprogrammet med sminkning inleder med att berätta lite grann om hur man tänker omkring brudsminkning kulturellt och att det är lite olika mellan olika kulturer och vad man vill åstadkomma för estetiskt uttryck. Vad bröllop betyder, hur man tänker tekniskt och estetiskt med olika ansiktsformer och olika tekniker för att åstadkomma olika saker.

Samtidigt som aktörerna (kurskamraterna) interagerade med yrkesspecifika metoder levandegjordes relationen mellan metod och specifikt yrkesdidaktiskt innehåll: "Och sen så gruppvis, eller parvis, förväntas alla kurskompisarna göra en planering, rita på ansikten, papper och planera och så göra det här och förklara hur man har tänkt". Yrkeslärarutbildares berättelse om lektion i brudsminkning fångar och ramar in teknisk kunskap och färdighetsträning i ett kulturellt sammanhang där de estetiska uttrycken varierar och kan ha olika innebörder. Det upplägg som yrkeslärarstudenten hade arbetat fram med grupparbete i olika konstellationer gav rika möjligheter till interaktion och återkoppling om kvalitet i utförandet, avhängiga tillgången till deklarativ yrkesspecifik kunskap: "hur man tänker omkring brudsminkning kulturellt och att det lite olika mellan olika kulturer och vad man vill åstadkomma för estetiskt uttryck".

e

När förutsättningarna för undervisning i industritekniskaprogrammet hade förändrats under pandemin blev en student som en yrkeslärarutbildare berättar om varse behovet att tillfälligt separera uppgifter som handlade om deklarativ kunskap ("teori") från de uppgifter som kretsade kring färdigheter och förtrogenhet ("praktik"). Denna uppdelning såg studenten principiellt som konstlad men nödvändig under rådande omständigheterna. Lösningen på dilemmat av särskiljande av yrkestheori från praktik blev för studenten som lärarutbildaren berättade om videofilmande "vid svarvarna och maskinerna" för att "skapa olika bitar" med inbyggda och noga övervägda felaktigheter. Lärarstudenten i yrkeslärarutbildarens berättelse designade tekniska fel omsorgsfullt för att stimulera elevernas läroprocess i en situation där undervisning i skolverkstad inte var möjlig:

Så får jag göra sådana här moment vid svarvarna och vid maskinerna och skapa olika bitar och så gör jag dem olika bra och med olika fel. Så då filmar jag mig när jag gör det här och sen så lägger jag upp filmerna och sen så får eleverna prata in, liksom ge mig feedback på det här. Hur man borde göra det, hur jag gör och vad som har lett till att det här resultatet blir så här. Varför blev det så här när jag gjorde så här? Då kan jag se dem omsätta sina kunskaper och då kan jag också ha de filmerna till att ha samtal om utförandegrejerna.

Felen blev en startpunkt och stimulans för elevernas läroprocess då de uppmanades att identifiera dessa i undervisningssituation skapad med hjälp av de inspelade filmerna (metod).

De fem berättelserna ovan presenterar hur de tre generiska samtida relationerna, mellan aktörer och innehåll, aktörer och metod samt mellan metoder och innehållet kommer till liv i en bredd av yrkesspecifika kontexter som aktualiseras i yrkeslärarutbildningen.

Yrkesämnesdidaktisk analysmodell

I de fem berättelserna ovan går det att urskilja gemensamma och återkommande kategorier. Yrkeslärarutbildarnas fem narrativ som skapas och återberättas blir generativa som grund för en yrkesämnesdidaktisk analys som kan appliceras oavsett yrkesprogram. Strukturen för analysen som utkristalliserats ur yrkeslärarutbildares berättelser är den konkreta arbetsuppgiften som yrkeslärarstudent iscensätter; den kunskapsform hämtad från läroplan som aktualiseras; materialitet som möjliggör; läroprocessens kännetecken och till sist den yrkesidentitetsformande aspekt som aktualiseras i kontexten av ett yrkesprogram (Tabell 1).

Tabell 1 Yrkesämnesdidaktisk Analys Hämtad ur Yrkeslärarutbildarnas Berättelser

Kategorier	Program				
	Hantverksprogrammet	Fordons- och transportprogrammet	Restaurang- och livsmedelsprogrammet	Hantverksprogrammet	Industritekniska programmet
Arbetsuppgift	Tvätta och föna hår	Backa med släp	Iordningsställa efter lunch	Brudsminkning	Simulation av svarvning
Kunskap	Färdighet, handlag, förtrogenhet	Färdighet, förtrogenhet	Utvärdera arbetsprocess och resultat	Färdighet, estetik, deklarativ, begreppsmässig	Deklarativ
Materialitet	Redskap och utrustning	Lådbil med släp	Utrustning, digital applikation	Ritningar, redskap och utrustning	Utrustning och produkter videospelningar
Lärprocess	Mängdfärdighetsträning, sinnligt, kroppsligt, verbaliserad	Mängdfärdighetsträning	Planera för reflektion om arbetsprocess och resultat under tidspress	Att förvandla en idé till produkt, verbaliserad	Utvärdera arbetsprodukt, verbaliserad
Yrkesidentitet	Omsorg om kundupplevelse, servicegivande	Att bli varse kravet på effektivitet och ekonomi	Servicegivande under tidspress	Att bli varse om vikten av begreppsmässig kunskap	Kvalitetsmedvetande i arbetsprocess och resultat

Genom dessa berättelser om våra yrkeslärarstudenters didaktiska upplägg konstruerar vi som yrkeslärarutbildare tillsammans med våra studenter *yrkesämnenas* didaktik. De kunskaper som vi som yrkeslärarutbildare inte är specialister i, utan åskådare av, konceptualiserar vi med hjälp av kunskapssynen hämtad från läroplanen. De arbetsuppgifter som våra studenter genomför och gör oss delaktiga i, omvandlas i yrkeslärarutbildningen till ett yrkesämnesdidaktiskt innehåll. När brudsminkning, föning av hår, filmande av svarvning, iordningsställande av köket och backande med lådbil hanteras som materialitet och multiplicitet av lärprocesser i yrkeslärarutbildningen öppnas det upp ett visst innehåll för elever, yrkeslärarutbildare och kurskamrater. Utveckling av yrkesidentitet som en särskild kategori i analysen ovan fångar de aktuella yrkesmässiga dispositioner som aktualiseras, t ex ansvar för omsorg om kundupplevelsen eller ansvar för kvalitet i utförandeprocessen och produkten.

Diskussion

Studien är ett exempel på hur yrkeslärarutbildares lärande sker genom och i arbete. Arbetsintegrerat lärande stimulerade oss att pröva ett undersökande förhållningssätt till vår kollektiva undervisningspraktik som blev föremål för öppen och handlingsorienterad reflektion. Reflektionen skärpte vår blick på hur yrkesdidaktik kan konceptualiseras och gestaltas i våra, yrkeslärarutbildares handlingar vilket i förlängningen väcker vidare frågor om hur de andra aktörerna, yrkeslärarstudenter, verksamma yrkeslärare och handledare iscensätter yrkesdidaktik (Wyszynska Johansson & Andersson, 2024).

Resultaten gäller för en specifik institutionell kontext som formar yrkeslärarutbildarerfarenhet vid ett lärosäte, men dess relevans för yrkeslärarutbildningen vid andra lärosäten är uppenbar. Detta utifrån sin karaktäristika, t ex studentmålgruppens samt lärarutbildares bakgrund och studiernas upplägg (Crowe & Dinkelman, 2010; Murray & Male, 2005). Genom att studera yrkeslärarutbildares lärprocesser i arbete, arbetsintegrerat lärande, är det möjligt att utveckla och

integrera den kollektiva yrkesdidaktiska praktik som yrkeslärarutbildare som professionsgrupp formar tillsammans (Dinkelman, 2003).

Vi som yrkeslärarutbildare identifierar oss med rollen som yrkesdidaktikens generalister. Att undervisa om yrkesdidaktik och yrkesämnesdidaktik som generalist ställer krav och innebär utmaningar som de flesta yrkeslärarutbildare kan känna igen sig i. Yrkesdidaktik är ett av flera områden som ingår i yrkeslärarexamen. Fördelen med att vara yrkesdidaktisk generalist är att fokuset i yrkeslärarutbildningen ständigt måste skifta och täcka olika kunskapsområden för att förbereda våra studenter för läraruppdraget på ett holistiskt sätt. Alltför snäva och djupa yrkesdidaktiska specialiteter skulle kunna stå i vägen för en önskad bredd (Schaug & Herudsløkken, 2019). Vår generalistkompetens hjälper oss att urskilja och identifiera de specifika och kontextbundna frågor som uttryck för generiska intressen, t ex vid bedömning av studenternas prestationer. Att vara generalist kräver dock och är avhängigt av ett samarbete med specialister, närmare bestämt VFU-handledare. Generalistkompetens hjälper oss att tillsammans med VFU-handledare identifiera den enskilda studentens förmåga att transformera ett specifikt yrkeskunnande till ett yrkesdidaktiskt innehåll, t ex utifrån elevens förkunskaper. Det är i samråd med VFU-handledare som vi kan följa hur ett specifikt yrkeskunnande transformeras till ett yrkesämnesdidaktiskt innehåll. Iscensättning av yrkesdidaktik för yrkeslärarutbildares lärande i och genom arbete kräver och villkoras av samarbete mellan specialist- och generalistkompetens.

Yrkesdidaktik som kunskapsområde i denna studie orienteras mot arbetsintegrerat lärande genom att upplösa teori/praktik dikotomin. Den yrkesämnesdidaktiska analysen som ger teoretiska insikter i hur yrkesundervisning kan modelleras i yrkeslärarutbildningen uppstår ur de levda och delade narrativen med yrkeslärarstudenter, yrkeslärarutbildare och elever som aktörer (Wyszynska Johansson & Andersson, 2024). Eftersom vår modell har utkristalliserats från vår levda erfarenhet som yrkeslärarutbildare och deltagare i arbetsintegrerat lärande blir gränsen mellan teori och praktik porös.

Vi är medvetna om att radikalt erkännande av studentens yrkeskunnande kan göra oss blinda för eventuella brister på specialistkunskaper, men det kan avhjälpas genom samarbete med VFU-handledare. Det är ytterligare ett argument för varför vi behöver samarbeta tätare med skolverksamheterna som en förutsättning för arbetsintegrerat lärande i yrkeslärarutbildningen. Tidigare studier (Aakernes med fl., 2023) visar hur yrkeslärarutbildare konfronteras med känslan av otillräcklighet som ibland inte erkänns. Att radikalt erkänna någon annans kunnande kan framstå som ett sätt att skapa legitimitet genom att underförstått kräva ett erkännande tillbaka. Vi är medvetna om att det kan vara ett uttryck för att hantera känslor av otillräcklighet, men genom att öppet och villkorslöst erkänna studenternas yrkeskunnande modellerar vi för studenter som representerar vitt skilda yrkesspecifika kunnanden ett generöst och ödmjukt förhållningssätt som vi tror gagnar deras lärande.

Själv-studie som metodologi möter kritik av att producera fristående narrativ som inte bidrar till en kumulativ kunskapsbildning (Zeichner, 2007). Vårt bidrag belyser de konceptualiseringar av yrkesdidaktik i yrkeslärarutbildningen som finns inbäddade i yrkeslärarutbildares praktiska yrkesdidaktiska teorier och som är uttryck för ett arbetsintegrerat lärande. För att konceptualiseringarna ska kunna utgöra yrkeslärarutbildares professionskunskap behöver de därför synliggöras för kollektiv granskning. Genom själv-studien får vi syn på vårt eget

yrkeslärarutbildarblivande (jfr. Zeichner, 2007). Berättande och återberättande får i studien en analytisk funktion eftersom berättelserna står som grund för den yrkesämnesdidaktiska analysen vi presenterar och använder i yrkeslärarutbildningen med våra studenter. Yrkeslärarutbildarnas generalistkompetens så som den uttrycks i vår yrkesämnesdidaktiska analys erbjuder en riklig grund för diskussion i yrkeslärarutbildningen med utgångspunkt i yrkesämnenas inbyggda föränderlighet. Modellen bidrar till en generisk diskussion av planering av yrkesundervisning i studentgrupper med blandade yrkesämnen. Vår modell är även ett bidrag till diskussion om "spår av yrkesämnesdidaktik i forskningen" (Lindberg & Wärvik, 2017) eftersom vi argumenterar för att genom att relatera kunskapssynen från läroplanen och inkludera den i modellen så hjälper vi till att positionera yrkesämnenas didaktik mot yrkesdidaktik (Wyszynska Johansson & Andersson, 2024).

Resultaten synliggör en mångfald av praktiska yrkesdidaktiska teorier som uppstår genom arbetsintegrerat lärande i ett yrkeslärarutbildarkollektiv och som överskrider på förhand bestämda uppdelning mellan antingen forskande eller undervisande yrkeslärarutbildare (jfr Andersén, Asghari & Petersson, 2018; Annerberg & Fändrik, 2018; Smith, 2015; Smith & Flores, 2019). Erkännande av denna mångfald som överskrider yrkeslärarutbildares formella kompetens och meriter är ett steg mot att utveckla yrkeslärarutbildares gemensamma professionskunskapsbas, sprungen ur arbetsintegrerat lärande men som idag saknas (Ping med fl., 2018).

Kollega-intervjuerna som metod i studien kompletterade tidigare resultat av undersökningar baserade på dokumentanalys (Andersén med fl., 2018; Annerberg & Fändrik, 2018). Intervjuerna gav tillgång till yrkeslärarutbildares personliga och kollektiva erfarenhet av yrkesdidaktik som skapas genom arbetsintegrerat lärande medan dokumentanalyser ger en ingång till den avsedda dimensionen av yrkesdidaktik styrd av yrkeslärarutbildningens examensmål. Yrkesdidaktik som teori och praktik av arbetsintegrerat lärande blev synliggjord på basis av våra praktiska yrkesdidaktiska teorier som vi gjorde varandra delaktiga i.

Vår praktiska yrkesdidaktiska teori för handling grundar sig i behovet att vara generalist eftersom den måste svara mot en mångfald av praktiska tillämpningar av hur yrkeslärande kan gå till i de olika yrkesområden (Schaug & Herudsløkken, 2019). Oavsett hur ett specifikt yrkesdidaktiskt innehåll konstrueras behöver studenterna utveckla en kompetens i att planera och bedriva undervisning med hänvisning till principer, t ex yrkesämnesdidaktisk analys, snarare än kontext-bundna tips och råd (Joram, 2007).

Narrativen representerar yrkesdidaktik som praktiska exemplifieringar medan den ämnesdidaktiska analysen som vi föreslår representerar teori användbar för undervisning oavsett yrkesämne eller annat yrkesområdesspecifikt sätt att arrangera ett yrkesdidaktiskt innehåll. Narrativen visar hur ett yrkesämnesdidaktiskt innehåll görs levande i yrkeslärarutbildningen sett ur yrkeslärarutbildares position som åskådare och generalist. Åskådarpositionen begränsar yrkeslärarutbildares kritiska förmåga att ifrågasätta hur yrkeskunnande uttryckt i specifika arbetsuppgifter transformeras till yrkesdidaktiskt innehåll (jfr Wyszynska Johansson & Andersson, 2024). När innehåll betraktas som givet och likställs med studenternas "färdiga" yrkeskunnande finns risk för att den gemensamma konstruktionen av innehållet inte bjuder in till en kritisk undersökning. När yrkesdidaktiskt innehåll endast konstrueras i relation till styrningen genom examensmålen finns det risk att yrkesdidaktiskt innehåll förblir underteoretiserat.

Ämnesdidaktiska begrepp framstår som alltför trubbiga för att begreppsmässigt fånga yrkesidentitetsutveckling som central yrkesdidaktisk aspekt. Resultaten visar hur vi som yrkeslärarutbildare skapar en praktisk teori för handling, vars grund är ett ömsesidigt erkännande av varandras skilda men lika värda expertisområden. Men att ge ett radikalt och ovillkorligt erkännande av studenternas yrkeskunnande måste skiljas från deras förmåga att konstruera ett yrkesämnesdidaktiskt innehåll. Konstruktion av detta innehåll behöver stöd i yrkesdidaktisk teori.

Själv-studie öppnar upp för studier av det fria handlingsutrymme som yrkeslärarutbildare individuellt och kollektivt förfogar över. Men den metodologiska flexibiliteten kräver transparens i redogörelsen av hela forskningsprocessen för att stärka resultatens validitet (Feldman, 2003). Forskningsprocessen har varit krävande med tanke på de olika intressen på individ-, grupp-, och organisationsnivå som kontinuerligt *förändrades* och omförhandlades under projektets gång, t ex styrning och grad av delaktighet (jfr Hökkä & Eteläpelto, 2014; Hordvik med fl., 2023). Aakernes med fl. (2023) har visat hur utveckling av professionskunskap är avhängigt det ömsesidiga förtroende som successivt byggs upp i en grupp av yrkeslärarutbildarna som väljer att gå ihop. Utifrån vårt projekts syfte har dock graden av frihet att ingå eller avstå från deltagande från start varit begränsad, vilket är problematiskt som själv-studiens premiss (Dinkelman, 2003). Byggnad av miljöer som stärker yrkeslärarutbildningens vetenskaplighet kräver dock någon grad av institutionalisering och ledning (Hökkä & Eteläpelto, 2014; Smith, 2015; Smith & Flores, 2019). Deltagarnas antal var från början stort, vilket skapade svårigheter att koordinera projektet utifrån deltagarnas önskemål, arbetssituation och forskningsintresse, vilket av naturliga skäl också var föränderligt. Eftersom själv-studien använder förstapersonsperspektiv genomgående aktualiserades etiska frågan om hur vi som yrkeslärarutbildare relaterade till varandra som arbetskamrater. Omsorg om varandra mellan kollegor som delar yrkesvardag har varit en intention. Strävan att utveckla sin kompetens som yrkeslärarutbildare har explicit varit relevant i studien, men självgranskning av egen praktik har inte varit ett primärt syfte utan något som växte fram efter hand. I själv-studier fungerar lärarutbildares genomlevda erfarenhet både som data och studiens kontext vilket skapat spänningar gällande studiens validitet. Detta eftersom både individuella och kollektiva analyser vid studiens *samtliga* faser krävs och behöver vävas in i varandra (McIntosh Cooper & Curtis, 2022; Nihlfors, 2020b). Uthålligheten i deltagande över tid har varit en utmaning. Fler möjligheter till kritisk diskussion genom t ex gemensam kodning och triangulering av resultat hade stärkt tillförlitlighet av studiens kunskapsanspråk (jfr Feldman, 2003; McCool & Myers, 2023; McIntosh Cooper & Curtis, 2022).

Implikationer för yrkeslärarutbildning

På institutionsnivå har deltagandet i ULF-projektet skapat en tillfällig struktur för att öka yrkeslärarutbildarnas forskarkompetens riktat mot ett identifierat behov av att öka graden av vetenskaplighet generellt i lärarutbildningar (jfr Aakernes med fl., 2023; Annerberg & Fändrik, 2018; Hordvik med fl., 2023; Smith, 2015; Smith & Flores, 2019). Strukturen erbjöd möjlighet till arbetsintegrerat lärande för en grupp yrkeslärarutbildare vid ett lärosäte, men själva strukturen som incitament för deltagandet i en vetenskaplig process blev ett föremål för kontinuerlig och resurskrävande förhandling och omförhandling (jfr. Hordvik med fl., 2023). Strukturens flyktiga karaktär speglar villkoren för arbetsintegrerat lärande som drivs av flera behov samtidigt och kan skapa legitimitetsproblem om vilka behov får ett företräde. *Vår kollektiva reflektion* handlade

om ett ständigt pågående och reciprokt fokusskifte från vetenskaplig metod till yrkesdidaktiskt arbete vilket ledde till ett undersökande förhållningssätt som integrerar de båda processerna. Hur integration av dessa syften över tid manifesterar arbetsintegrerat lärande och bidrar till utveckling av yrkesläroarbildares professionskunskap är *vårt* bidrag till arbetsintegrerat lärande som ett kunskapsfält. Strukturen, trots sin institutionella bräcklighet erbjöd dock yrkesläroarbildarna kollektiv reflektion som både mål och medel för arbetsintegrerat lärande i yrkesläroarbildningen till skillnad från mer traditionella kompetenshöjande insatser (Aakernes med fl., 2023; Andersén med fl., 2018; Annerberg & Fändrik, 2018; Dinkelman, 2003; Hökkä & Eteläpelto, 2014; Ping med fl., 2018). Precis som framtagande av progressionsmatriser och seminarier kan vår själv-studie ses som ett konkret exempel på hur ett lärosäte kan stärka vetenskaplighet i yrkesläroarbildningen för att skapa en inkluderande miljö genom arbetsintegrerat lärande (Annerberg & Fändrik, 2018; Smith, 2015). Föreliggande text kan ses som ett bidrag för att stimulera kollaborativt och demokratiskt utforskande av yrkesläroarbildares praktik (Smith & Flores, 2019). Avsikten är att bidra till att kritisk granska och utmana yrkesläroarbildares praktisk yrkesdidaktiska teori i kontexten av en kort utbildning i jämförelse med övriga läroarbildningar (Nihlfors, 2020a). De lokalt utformade narrativen som den yrkesämnesdidaktiska analysmodellen grundas på kan ställas och prövas mot erfarenheter av yrkesläroarbildare vid andra lärosäten och därför bidra till en kumulativ kunskapsutveckling.

Tillkännagivanden

Vi tackar följande personer för deras delaktighet i och bidrag till studien; Helena Korp, Jenny Edlund, Karin Flensner, Kurt Wicke, Lina Grundberg, Maj-Lis Lindholm, Maria Fischer och Sandra Carlsson. Ett tack riktas till Ingela Andersson för hennes värdefulla synpunkter på utkast av texten.

Erkännande av finansiering

Studien *Att begreppsliggöra yrkeskunskande inom olika praxisgemenskaper (2021–2023)* finansierades av Högskolan Väst.

Biografi

Martina Wyszynska Johansson, Universitetslektor och fil. dr i pedagogik vid Högskolan Väst, Sverige. Hennes forskningsintresse är utveckling av lärares professionskunskap under läroarbildningen och i arbete. Särskilt intresse riktas mot läroarbildares professionella utveckling genom arbetsintegrerat lärande med fokus på samarbete mellan skola och högskola. Ett annat intresse är forskning om yrkesdidaktisk teori i yrkesutbildning. Martina undervisar blivande lärare.

Marie Pässe är adjunkt på Högskolan Väst, Trollhättan, på institutionen för Individ och samhälle. Där undervisar hon på KPU- och yrkesläroarbildningsprogrammet. Vidare arbetar hon som VFU-ledare med vfu-utveckling, samverkan och nätverk med skolhuvudmän t ex övningskolor. Hon intresserar sig för arbetsintegrerat lärande som form och det lärande som kan möjliggöras när de samverkande parterna erkänner och är ödmjuka för "den andres" kunnighet och kompetens.

Referenser

- Aakernes, N., Møllerhagen, T. H., Olstad, H. B., & Schaug, R. (2024). Creating a free space for professional development through collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 20(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2212683>
- Andersén, A., Asghari, H., & Petersson, M. (2019). Yrkesämnesdidaktik på universitet: mål, innehåll, arbetssätt och examination. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 98–123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188398>
- Annerberg, A., & Fändrik, A. K. (2019). Att vetenskapligt förankra ett yrkeslärarprogram: erfarenheter från ett utvecklingsprojekt. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 124–140. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1883124>
- Crowe, A. R., & Dinkelman, T. (2010). Self-study and social studies: Framing the conversation. I A. R. Crowe (Red.), *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education* (s. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3943-9_1
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773–786. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- Fejes, A., Lindberg, V., & Wärvik, G.-B. (Red.). (2017). *Yrkesdidaktikens mångfald*. Lärarförlaget.
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003026>
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52. <https://doi.org/10.1177/0022487113504220>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Engebretsen, B., & Møller, L. (2023). Using the metaphor of orchestration to make sense of facilitating teacher educator professional development. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 417–434. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1946510>
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
- Kaiser, F. (2021). Academisation of the vocational school teaching profession and the genesis of vocational educational science. *Bulletin of Institute of Technology and Vocational Education*, 22(4), 1–25. [28 \(uni-rostock.de\)](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.1000028)
- Kitchen, J., Berry, A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H., & Thomas, L. (Red.). (2020). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6>
- Korp, H., Grundberg, L., Lindholm, M.-L. L., Pässe, M., & Wyszynska Johansson, M. (2025). Vocational knowing and becoming in VET and VTE: How bringing them together can provide new insights for vocational pedagogies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(3), 207–233. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.24143207>

- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteor*. (3., uppdaterade uppl.). Studentlitteratur.
- Lindberg, V. & Wärvik, G-B. (2017). Vad är ett yrkesämne? I A. Fejes, V. Lindberg, G-B. Wärvik (Red.), (s. 23–58). *Yrkesdidaktikens mångfald*. Läraryrket.
- Loughran, J. (1998, april 13–17). *Being a conduit for learning: Understanding and interpreting feedback from teaching experiences*. [Paper presentation]. American Educational Research Association Annual Meeting San Diego, CA, United States.
- Loughran, J., & Russell, T. (Red.). (2002). *Improving teacher education practices through self-study* (s. 239–248). RoutledgeFalmer.
- McCool, M., & Myers, J. (2023). Reviewing the literature to clarify self-study research. *Educational Action Research*, 31(3), 472–489. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1976660>
- McIntosh Cooper, J. M., & Curtis, G. A. (2022). Employing self-study research across the curriculum: Theory, practice, and exemplars. I S. Watson, O. Williams-Duncan, S. Austin & J. Bell (Red.), *Conceptual analyses of curriculum inquiry methodologies* (s. 1551–81). IGI Global.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Nihlfors, E. (2020a). Respekt för varandras kunskaper. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 112–116. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.11>
- Nihlfors, E. (2020b, december 10). *ULF spaning nr 6 – Etiska frågor*. Den nationella samordningsgruppen för försöksverksamheten Samverkan kring praktikinära forskning (ULF). [c_709236-1_3-k_ulf-spaning-6_etik.pdf](https://www.ulf.se/709236-1_3-k_ulf-spaning-6_etik.pdf) (ulfavtal.se)
- Ping, C., Schellings, G., & Beijsaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Pinnegar, S., Hutchinson, D. A., & Hamilton, M. L. (2020). Role of positioning, identity, and stance in becoming S-STTEP researchers. I J. Kitchen med fl. (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 97–133). Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_4
- Ritter, J. K., & Quiñones, S. (2020). Entry points for self-study: Where to begin. I J. Kitchen med fl. (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 339–375). Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_11
- Schaug, R., & Herudsløkken, K. (2019). Teaching and teaching practice in vocational teacher education: Vocational student teachers' and practice teachers' perspectives on teacher education for and in teaching practice. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Smith, K. (2015). The role of research in teacher education. *Research in Teacher Education*, 5(2), 43–46. <https://doi.org/10.12968/prtu.2015.43.46>
- Smith, K., & Flores, M. A. (2019). The Janus faced teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 433–446. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1646242>
- Utbildningsdepartementet. (2017). Regeringsbeslut. Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning. U2015/03573/UH, U2017/01129/UH. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Uppdrag om försöksverksamhet med praktikinära forskning - Regeringen.se](https://www.regeringen.se/uppdrag/2015/03/uppdrag-om-forsoksverksamhet-med-praktikinara-forskning)
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508–528. <https://doi.org/10.1080/0022027.2.2014.995712>

Vollmer, H. J. (2023). International transfer of knowledge: Translating Didaktik, Fachdidaktik, Allgemeine Fachdidaktik. *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 5(1), 39–55. <https://doi.org/10.2478/ristal-2022-0105>

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>

Wyszynska Johansson, M., & Andersson, I. (2024). Vocational Didactics: Mapping the terrain in Swedish upper secondary vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 76–95. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.4>

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0022487106296219>