

---

# ARCADA PUBLIKATION

**BEHÖRIGHET OCH KOMPETENS  
I YRKESHÖGSKOLANS FÖRÄNDERLIGA  
LÄRARSKAP**

UTVÄRDERING AV DAko 2-PROJEKTETS  
GRUNDSTUDIER

ELLINOR SILIUS-AHONEN, TORE STÅHL (RED.)

---

1 | 2008

ARCADA PUBLIKATION 1 | 2008

[www.arcada.fi](http://www.arcada.fi)

REDAKTION Kaj Eklund  
OMBRYTNING Antonomia  
FORMGIVNING Jonatan Hildén

Arcada Publikation 1/2008

ISSN 1456-1867 (TRYCKT)

ISSN 1797-7134 (NÄTVERSION)

ISBN 978-952-5260-28-1 (TRYCKT)

ISBN 978-952-5260-29-8 (NÄTVERSION)

Arcada  
Helsingfors 2008

Tryck: Yliopistopaino, Helsingfors



EUROPEISKA  
GEMENSKAPEN  
Strukturfonderna



LÄNSSTYRELSEN  
I SÖDRA  
FINLANDS LÄN

---

# Behörighet och kompetens i yrkeshögskolans föränderliga lärarskap

Utvärdering av DaKo 2-projektets grundstudier

ELLINOR SILIUS-AHONEN, TORE STÅHL [red]

Arcada Publikation 1 | 2008



<i>Utgivare</i>	<i>Utgivningsdatum</i>
Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola	2008

<i>Författare</i>
Ellinor Silius-Ahonen, Tore Ståhl red.

<i>Publikationens namn</i>
Behörighet och kompetens i yrkeshögskolans föränderliga lärarskap – utvärdering av DaKo 2-projektets grundstudier

<i>Typ av publikation</i>	<i>Uppdragsgivare</i>	<i>Datum för uppdrag</i>
Publikation	DaKo 2-utvärderingsprojektet, Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola	2007

*Sammandrag*

DaKo 2-utvärderingsprojektets syfte var att utvärdera grundstudierna i DaKo 2-behörighetsutbildning för lärare vid yrkeshögskola, yrkesläroanstalt och fri bildning, som förverkligas som ett ESF-finansierat projekt.

Rapporten består av fyra kapitel, varav det första ger en bakgrund till projektet och utvärderingen, och det andra anger teoretiska utgångspunkter i form av en förankring i pedagogisk teori med markeringar gällande kunskaps- och lärsyn, och där vuxenutbildning fungerar som en referensram. Fokus ligger dels på de lärande aspekterna i utbildning, dels på ett yrkeshögskolepedagogiskt underlag, och dels på nätpedagogiken. En utvärderingsteoretisk grund och en utbildningspolitisk initierande diskussion om kompetens och behörighet anges i kapitlet.

I det tredje kapitlet presenteras utvärderingen med insamlings- och analysmetoder och resultatredovisning. Datainsamling skedde i form av intervjuer med samtliga deltagare, med utbildare och representanter för intressentorganisationerna. Deltagarnas synpunkter samlades in med hjälp av webbaserade enkäter i slutet av tre av kurserna i grundstudiehelheten. Informantgruppens pedagogiska erfarenhet och intresse noterades som ett utgångsläge, värd att beakta i behörighetsutbildningen. På basen av en diskursanalys introduceras nya rolltaganden för den deltagande och handledande läraren: facilitator, mentor och coach.

I det fjärde kapitlet tolkar vi resultaten i relation till yrkeshögskolepedagogik och nätpedagogik. Vi återknyter till frågor om lär- och kunskapsyn och tar ställning till dem i den kontext som ligger i skärningsfältet mellan vuxenpedagogisk och distansstudiekontext samt yrkeshögskolekontext och nätbaserad kontext. Frågorna aktualiserar yrkeshögskolorna som lärmiljö och lärarna som bärare av kollektiv kunskap. Informationsteknisk kompetens och särdragen i den kommunikativa kompetens som krävs i nya och framtida, nätbaserade lärmiljöer, diskuteras i deras relation till pedagogik och lärande.

*Nyckelord*

e-lärande, yrkeshögskolor, pedagogik, lärarrollen, behörighet, kompetens, informations- och kommunikationsteknik, utvärdering, kritik

<i>Seriens namn och nummer</i>	<i>ISBN</i>	<i>ISSN</i>
Arcada Publikation 1/2008	978-952-5260-28-1	1456-1867

<i>Språk</i>	<i>Sidantal</i>	<i>Pris</i>	<i>Sekretessgrad</i>
Svenska	79	-	Offentlig

<i>Distribution</i>	<i>Förlag</i>
Arcada Jan-Magnus Janssons plats 1, 00550 HELSINGFORS Tel. 0207 699 699 –information@arcada.fi	Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola



<i>Published by</i>	<i>Date of publication</i>
Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola	2008

<i>Author(s)</i>
Ellinor Silius-Ahonen, Tore Ståhl, eds.

<i>Title of publication</i>
Formal qualification and competency in the changing teachership – evaluating the DaKo 2 basic qualification studies

<i>Type of publication</i>	<i>Contracted by</i>	<i>Date of contract</i>
Report	The DaKo 2 evaluation project, Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola	2007

*Abstract*

The aim of the DaKo 2 evaluation project was to evaluate the basic qualification studies in the DaKo 2 for teachers at polytechnics, vocational schools and for liberal education that was conducted as a project with funding from the ESF.

The report contains four chapters, of which the first describes the background of the project and the evaluation. The second chapter provides a theoretical foundation based on educational theory, where our thinking about knowledge and learning is drawn and adult education is used as a frame of reference. The evaluation focuses on the aspects of learning, the pedagogical challenge in the polytechnic context and on eLearning pedagogy. The chapter also includes a foundation of evaluation theory and initiates a discussion about the educational policies around competency and formal qualification.

The evaluation with its methodology and results are presented in the third chapter. Data collection was performed using interviews with all the participants, with educators and representatives for the stakeholder organizations. At the end of three of the basic courses the opinions of the participants were collected using web based surveys. The educational experience and engagement of the participants appears to be a starting point worth taking into account in qualification education. Based on discourse analysis new role-takings are introduced for the participating and the guiding teacher: the facilitator, the mentor and the coach.

In the fourth chapter the results are interpreted in relation to pedagogy in the field of polytechnics and eLearning pedagogy. We connect the discussion to epistemological considerations and make some statements about them within the context that lies in between the contexts of adult education, distance education, polytechnics and eLearning. Questions arise about the polytechnics as a learning environment and the teachers as carriers of a collective knowledge. IT-competency and the distinctive features of the communicative competency required in current and future networked learning environments are discussed in relation to pedagogy and learning.

*Keywords*

e-learning, pedagogy at polytechnics, teachership, competency, formal qualification, ICT, evaluation critique

<i>Name and Number of Series</i>	<i>ISBN</i>	<i>ISSN</i>
Arcada Publikation 1/2008	978-952-5260-28-1	1456-1867

<i>Language</i>	<i>Pages</i>	<i>Price</i>	<i>Confidentiality</i>
Swedish	79	-	Public

<i>Distributed by</i>	<i>Publisher</i>
Arcada Jan-Magnus Janssons plats 1, 00550 HELSINGFORS Tel. 0207 699 690 – biblioteket@arcada.fi	Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola

---

## SKRIBENTERNA

**Ellinor Silius-Ahonen** är fil.dr i pedagogik från Åbo Akademi. Hon har som lektor vid Arcada medverkat i teamet som utvecklat PBL inom socionomutbildningen. Före det har hon varit verksam inom ett brett vuxenutbildningsfält, det akademiska och det folkbildande, det yrkesutbildande, fortbildande och den fria bildningssektorn

**Tore Ståhl** är sjukvårdslärare och PeM från Helsingfors universitet. Han har intresserat sig för nätbaserade verksamhetsformer i utbildning sedan slutet av 1990-talet, och bl.a. lett det ESF-finansierade Pil-projektet åren 2001-2005. Han har sedan år 2002 lett utvecklingen av nätbaserade arbetsformer vid Arcada, och sedan år 2005 koordinerar han utvecklingen av en systematisk utvärdering av undervisningen vid Arcada.

**Karl Johan Wickström** är pol.kand. från Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet, och fungerade som projektassistent för DaKo 2-utvärderingsprojektet. Han studerar sociologi vid HU och arbetar som bäst på en pro gradu-avhandling om mansrepresentationer i svensk och finsk TV-reklam.



---

# INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	9	3.2	Enkäter gällande utbildningen och kurserna.....	43
1.1	Om behörighetsutbildning.....	9	3.2.1	<i>Datainsamling</i> .....	43
1.2	Utvärderingsprojektet.....	11	3.2.2	<i>Redovisning av kursutvärderingarna</i> .....	44
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	13	3.2.3	<i>Om lärarens roller</i> .....	47
2.1	Avstamp: Första ingången.....	13	3.2.4	<i>De nätbaserade arbetsformerna</i> .....	49
2.2	Andra ingången: Utvärderingsteoretisk grund.....	15	3.2.5	<i>Slutsatser</i> .....	51
2.3	Tredje ingången: Ett utbildningspolitiskt uppdrag.....	17	3.3	Övrigt insamlat material.....	52
2.4	Yrkeshögskolepedagogik.....	18	3.3.1	<i>Intervju med forskningsledaren, AT</i> .....	52
2.4.1	<i>Lärarskapet i yrkeshögskolan</i> .....	19	3.3.2	<i>Utbildningsarrangörernas tidiga erfarenheter</i> .....	53
2.4.2	<i>Lärrroller</i> .....	24	3.3.3	<i>Kommentarer från stödpersoner i projektet</i> .....	55
2.5	Distansutbildning och eLärande.....	26	3.3.4	<i>Intervju med ordförande för styrgruppen, IK-T</i> .....	55
2.6	Nätbaserade studier och lärande.....	27	3.3.5	<i>Samtal med styrgruppsmedlemmar</i> .....	56
2.6.1	<i>Meningsfullt lärande</i> .....	27	4	TOLKNING OCH DISKUSSION.....	59
2.6.2	<i>Lärarens roller</i> .....	28	4.1	Den första spegeln.....	59
2.6.3	<i>Kommunikation och lärande i nätbaserad kontext</i> .....	28	4.2	Den andra spegeln.....	60
2.6.4	<i>Nätbaserat lärande i framtiden</i> .....	29	4.2.1	<i>Modellen</i> .....	60
3	UTVÄRDERING		4.2.2	<i>Om den nätkommunikativa kompetensen</i> .....	61
	AV GRUNDSTUDIER INOM DAKO 2.....	31	4.3	Den tredje spegeln.....	62
3.1	Analys av lärarstudenters berättelser.....	32	4.3.1	<i>Behörighet och kompetens</i> .....	62
3.1.1	<i>Analysmatris</i> .....	32	4.3.2	<i>Nätpedagogisk kompetens</i> .....	63
3.1.2	<i>Beskrivning av teman i intervjuerna</i> .....	34	4.4	Granskning av utvärderingen.....	65
3.1.3	<i>Redovisning</i> .....	34	4.5	Projektet och de deltagande organisationerna.....	66
3.1.4	<i>Slutsatser</i> .....	42			

## Figurer

- Figur 1.** Evalueringsmodeller (Dahler-Larsen 2001, delvis efter Vedung 1991). s. 16
- Figur 2.** Utvärderingens tre speglar (efter Poikela & Poikela 2005, 15). s. 17
- Figur 3.** Diskursanalys i relation till spegelmodellen. s.33
- Figur 4.** Analys av den första spegeln. s. 33
- Figur 5.** Tre lärardiskurser. s. 41
- Figur 6.** Tre handledande stilar. s. 42
- Figur 7.** Översikt över de variabler i enkäten som beskriver de olika lärarrollerna. s. 46
- Figur 8.** Hur kompetens och behörighet överlappar. s. 62

## Bilagor

- Bilaga 1.** Utdrag ur undervisningsplanen för yrkespedagogik 2006
- Bilaga 2.** Enkätblankett för kursutvärderingarna
- Bilaga 3.** Sammanfattning av feedback från studerande i DaKo 2.
- Bilaga 4.** Samarbetet mellan läroanstalterna Arcada, YH Sydväst och Åbo Akademi i DaKo 2-projektet

# 1 INLEDNING

Föreliggande rapport baserar sig på en utvärdering av grundstudierna i DaKo 2, ett projekt som står för en behörighetsgivande utbildning för lärare. Utbildningen har anordnats av yrkeshögskolan Arcada som köptjänst från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi.

Uppdraget har sin upprinnelse i det intresse för lärarutbildningsfrågan i Svenskfinland som visats av Länsstyrelsens i Södra Finland svenska avdelning.

Grundstudierna inleddes mot slutet av år 2006 och har pågått till slutet av 2007. Utvärderarna står som redaktörer för rapporten. Namnet på skribenten som anges under rubrikerna gäller fram till dess att ett nytt namn anges.

Inledningsvis några bakgrundsdata. Det första avsnittet är författat av projektets forskningsassistent Karl-Johan Wickström. Det markerar det samhälls- och utbildningspolitiska sammanhanget för det projekt som här utvärderas.

## 1.1 Om behörighetsutbildning

KARL JOHAN WICKSTRÖM

Läraryrket är ett s.k. reglerat yrke som kräver auktorisation. Yrkeshögskolorna och yrkesläroanstalterna reglerar behörighetskraven i sina egna instruktioner enligt gällande lag (se bilaga 1, s.1).

### *Den traditionella yrkeslärarutbildningen vid Åbo Akademi och dess roll för Svenskfinland*

Åbo Akademis pedagogiska fakultet har bl. a. som uppgift att utbilda behöriga yrkeslärare/yrkeshögskolelärare för Svenskfinlands behov. PF erbjuder studiehelheten Pedagogiska studier för lärare, 60 sp, med inriktning på andra stadiets yrkesläroanstalter, yrkeshögskolor och det fria bildningsarbetet (F 357/2003) som flerform/deltidsstudier. Undervisningens mål är att utbilda lärare med bl. a. tillräckliga yrkesmässiga och pedagogiska färdigheter, en vetenskaplig världsbild och en medveten grund för sin

verksamhet. Till den utbildning som startar 2008 i Vasa antas 20 studerande. Utbildningen innefattar sammanlagt 60 sp, varav 25 sp är grundstudier och 35 sp ämnesstudier med inriktning på yrkesundervisning. Sökande som påbörjar en behörighetsgivande utbildning bör ha tidigare studier, m.a.o. en lagstadgad ämnesmässig yrkesutbildning, lagstadgad arbetserfarenhet (F 986/1998) och avklarade grundstudier i pedagogik, vuxenpedagogik eller högskolepedagogik (25 sp). Avklarad pedagogisk utbildning ger de utexaminerade behörighet att verka som lärare i alla skolformer och stadier förutsatt att de har examens- och ämnesmässig behörighet samt för området lagstadgad arbetserfarenhet. Studierna är till sin uppbyggnad flerformsstudier med närstudieperioder, studiegruppsarbeten och självständigt arbete. De schemalagda studierna sträcker sig över en period på 1,5 år och studerande bör ha slutfört sina pedagogiska studier senast tre år efter att de inletts. I annat fall krävs ett nytt antagningsförfarande.

Enligt Undervisningsplanen för yrkespedagogik 2006, pedagogiska studier för yrkeslärare – didaktisk linje, ingår i yrkeslärarutbildningen 25 sp grundstudier och 35 sp ämnesstudier (se bilaga 1, s. 2).

Pedagogiska fakulteten är en av Åbo Akademis sju fakulteter belägen i Vasa, och den grundades 1974. 1995 knöts enheten för barnpedagogik i Jakobstad samman med Pedagogiska fakulteten. Fakulteten utbildar pedagogie magistrar i allmän pedagogik och pedagogie magistrar med lärarinriktning samt pedagogie kandidater med inriktningen barnpedagogik. Pedagogiska fakultetens roll är att vara den som ansvarar för all lärarutbildning på svenska i Finland med undantag för lärare inom vårdvetenskapliga området som Samhälls- och vårdvetenskapliga fakulteten ansvarar för.

Pedagogiska fakulteten är den centrala aktören i fråga om utbildning av svenskspråkiga lärare och dess roll kan anses som mycket viktig med tanke på Svenskfinlands behov av lärare. Som målsättning anger PF i sin fakultetspresentation att ”Fakultetens mål är att nå högsta kvalitet på utbildning och forskning inom de pedagogiska veten-

skaperna speciellt beaktande av den finlandssvenska/tvåspråkiga befolkningsgruppens behov”.

Utbildningsortens placering spelar en viss roll och möjligheten till att studera nära sin hemort kan för studerande vara den avgörande faktorn vid val av utbildning. Ur verksamhetsberättelsen 2006 för Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi framgår det att av studerande antagna år 2006-2007 kommer 64 % från Österbotten, 23 % från Nyland, 7 % från Åboland, 3,5 % från Åland och 2,5 % från övriga områden, vilket till en del stöder detta antagande. För att nå så många lärarstuderande som möjligt har PF bl. a. utlokalisert och arrangerat undervisning också i Nyland (bl. a. ämneslärarutbildning) samt satsat på att ge undervisning på distans/flerform.

Ifråga om utbildning av yrkeslärare har kritiken handlat bl. a. om svårigheten att komma in på yrkeslärarutbildning då det för en lärare i yrkeshögskola krävs både en yrkesexamen, grundstudier i pedagogik och upp till tre års arbetsfarenhet. Detta har lett till att många yrkesarbetande lärare har sökt sig till andra utbildningsprogram, även finskspråkiga, där universitetens krav inte är lika höga samt där utbudet av olika skraddarsydda program är bättre. För att svara på det växande behovet av behöriga yrkeslärare på andra och tredje stadiet har DaKo 1- och DaKo 2-projekten startats där man bl. a. haft som mål att göra det lättare för den enskilde yrkesläraren att ta del av yrkeslärarutbildning, både vid sidan av sitt lärararbete och nära sin hemort.

#### *Flerformsvarianter vid Helsingfors universitet samt noteringar om finsk yrkeshögskolelärarutbildning*

Helsingfors universitet har koncentrerat största delen av sin flerformsundervisning till öppna högskolan. Vid Helsingfors universitet kan man studera pedagogik (allmän och vuxenpedagogik) på svenska vid Helsingfors universitets beteendevetenskapliga fakultet samt vid öppna högskolan på några orter i Nyland. För arrangerandet av pedagogikkurserna vid öppna högskolan ansvarar Helsingfors beteendevetenskapliga fakultet, men dessa studier är ordnade enligt traditionell modell med självständiga studier, föreläsningar och tentamen. Således finns inga egentliga möjligheter att studera pedagogik på svenska vid Helsingfors universitet enligt flerformsmodell. (Helsingfors universitet 2007b.)

På finska finns däremot många olika möjligheter att studera enligt flerformsmodellen vid öppna högskolan. Det ordnas t.ex. kurser i grundstudier i pedagogik och kurser i specialpedagogik på ett flertal orter runtom i Södra Finland. Sammanfattat kan konstateras, att Helsingfors universitet via öppna högskolan erbjuder flerformsstudier på finska i många olika ämnen och studiehelheter. (Helsingfors universitet 2007a.)

Yrkespedagogisk lärarutbildning är utbildning efter avlagd yrkeshögskole- eller högre högskoleexamen som ger pedagogisk kompetens för lärare i yrkeshögskolor, yrkes-

läroanstalter samt även behörighet för andra former av utbildning, dvs. en allmän pedagogisk kompetens. Yrkespedagogisk lärarutbildning som yrkeslärarutbildningsprogram ordnas vid yrkeshögskolor och utbildningen regleras enligt Lag om yrkespedagogisk utbildning 356/2003 och Statsrådets förordning om yrkespedagogisk lärarutbildning 357/2003.

Vad finskspråkig yrkeshögskolelärarutbildning beträffar så ordnas den i enlighet med lag i yrkespedagogisk högskola i samband med några finskspråkiga yrkeshögskolor runtom i landet. Inträdeskraven till yrkeslärarutbildning är en sådan utbildning och arbetsfarenhet som krävs för lärartjänst vid yrkeshögskola eller yrkesläroanstalt. Yrkeshögskolorna som ger yrkeshögskolelärarutbildning är Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu och Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Alla dessa fem yrkeshögskolor erbjuder ett antal olika studieformer för lärarstuderandena att välja mellan på olika orter – flerformsstudier på heltid/deltid, nätstudier, studier på engelska eller även möjlighet till att ge prov på sin yrkeskunskap genom fristående yrkesprov, dvs. avlägga en fristående examen. Oberoende vilken studieform lärarstuderade valt ingår i studierna självständigt arbete, arbete i smågrupper och övningar i att undervisa. En blivande yrkeslärarens pedagogiska studier är till sin omfattning minst 60 sp och innehåller grundstudier i pedagogik, yrkespedagogiska studier, undervisningsövningar och övriga studier.

#### *DaKo 1-projektet*

DaKo 1-utbildningen grundar sig på det stora behovet av behöriga yrkeslärare i Svenskfinland. Enligt Backman (2004) kan man räkna med att före DaKo 1-utbildningens start år 2005 var i snitt mera en tredjedel av alla yrkeslärare i Svenskfinland obehöriga och då 200 går i pension inom de närmaste åren kan behovet av nyutbildade yrkeslärare på andra stadiet anses vara stort. Man hade år 2005 räknat med att det borde antas i snitt ca 55 lärare per år till den svenskspråkiga yrkeslärarutbildningen till PF vid Åbo Akademi i Vasa (Backman 2004, 41). För att svara på detta behov startades DaKo 1-projektet som en extra utbildning utöver den traditionella yrkeslärarutbildning som redan fanns. DaKo 1-utbildningen riktar sig till anställda obehöriga lärare vid andra stadiets yrkesläroanstalter som vid sidan av sitt lärarjobb genomför utbildningsprogrammet DaKo 1.

DaKo 1-projektet kan även anses som ett led i den verksamhet som följer strategin för virtualisering av undervisningen vid Åbo Akademi för åren 2004-2006 som ÅA:s styrelse i februari 2004 godkänt (Åbo Akademi 2004). Åbo Akademi har upplevt det viktigt att utveckla den nätbaserade undervisningen, vilket gör kurser lättare tillgängliga och flexibiliteten större hos lärarna, då akademins studerande finns över hela Svenskfinland. Det nya med DaKo 1-utbildningen är att den hålls i lång utsträckning som nätbaserad flerformsundervisning vilket därmed gör

hela utbildningen till ett pilotprojekt. Nytt är också att en hel utbildning av det här slaget läggs ut på nätet, dessutom hålls den samtidigt i fyra olika delar av Svenskfinland. För de enskilda studerandena betydde detta att man varken behöver befinna sig på en bestämd studieort eller ta studieledigt vilket resulterar i betydande tid- och kostnadsbesparingar.

Pedagogiska fakultetens fakultetsråd konstaterade på sitt möte i april 2005 att de studier som då hade föreslagits ingå i DaKo 1-utbildningen avviker ganska mycket från övriga pedagogiska studier för lärare, och kan därför heller inte anses som ett prejudikat för hur studier inom yrkeslärarutbildning i framtiden bör arrangeras. Vid detta möte godkändes härmed DaKo 1 som ett engångsprojekt för att råda bot på behovet av behöriga yrkeslärare i Svenskfinland. (Åbo Akademi 2005.)

### *Samarbete med yrkesutbildande institutioner*

DaKo 1-utbildningen omfattar 60 sp pedagogiska studier fördelade på 25 sp grundstudier och 35 sp ämnesstudier med inriktning på yrkesundervisning. Målet med DaKo 1-utbildningen är enligt Åbo Akademis pedagogiska fakultet att ”... utbilda den reflekterande praktikern som har tillräckliga yrkesmässiga och pedagogiska färdigheter för sin verksamhet samt har en vetenskaplig världsbild och en medveten grund för sin verksamhet”. Som ett viktigt mål anger PF också att studerandena skall få beredskap för systematiskt och livslångt lärande. Målet med DaKo 1-utbildningen är att även studerande som inte fyller kraven på lagstadgad yrkesexamen och arbetserfarenhet skall kunna antas till utbildningen. Antagningskraven till utbildningen har varit: 1) sökande är anställd inom en läroanstalt på andra stadiet (inte gymnasieutbildning), 2) innehar minst nio månaders arbetserfarenhet inom ifrågavarande område, 3) har avklarat minst hälften av lagstadgad yrkesexamen och 4) studerande gör upp en individuell studieplan (inklusive tidsplan) bestyrkt av ansvarig rektor/ledare vid respektive utbildningsenhet, såvida den sökande inte uppfyller kravet på lagstadgad yrkesexamen. (DaKo 1 2005.)

80 nya yrkeslärarstuderande antogs hösten 2005 till DaKo 1-utbildningen. I DaKo 1-projektet ingår fyra utbildningsgrupper, A (Åboland), B (Nyland), C (Vasaregionen) och D (Jakobstadsregionen) med en projektort för varje grupp med flera deltagande läroanstalter. Varje enskild grupp har en utbildningskoordinator, kontaktperson, pedagogisk resurs, ekonomiansvarig och IT-stöd. De deltagande läroanstalterna har en egen kontaktperson, ekonomikontakt samt IT-stöd.

### *DaKo 2*

DaKo 2 startade i och med att yrkeshögskolan Arcada och Åbo Akademis pedagogiska fakultet ingick avtal om att Arcada köper grundstudier inom helheten pedagogiska studier för yrkeslärare motsvarande 25 sp av pedagogiska

fakulteten. DaKo 2-projektets målgrupp är lärare som saknar pedagogisk behörighet eller kompetens i nätbaserad undervisning vid svenska yrkeshögskolor och yrkesinstitut i södra Finland. Projektets ursprungliga mål var att under 2006-2009 öka antalet behöriga svenskspråkiga yrkeshögskolelärare i södra Finland med ca 30 och ge ytterligare ca 10 lärare nätpedagogisk kompetens. Antalet lärarstuderande som slutligen började i DaKo 2-utbildningen var 28 stycken – 13 lärare från Arcada, 12 från Yrkeshögskolan Sydväst, 2 från Practicum och en lärare från Arbis.

Projektet är tudelat och del 1 som pågår 2006-2007, resulterar i lärare som avlagt grundstudier i pedagogik med inriktning på datakommunikation. Del 2 av utbildningen pågår 2008-2009 då lärarstuderandena avlägger ämnesstudier i pedagogik, 35 sp. Utbildningen ger pedagogisk behörighet och följer utbildningsprogrammet vid Åbo Akademi, som även ansvarar för studiernas innehåll. Utbildningen är till sin omfattning sammanlagt 60 sp varav 25 sp utgörs av grundstudier och 35 sp av ämnesstudier. Studierna genomförs i sin helhet som distansstudier på Arcada med hänsyn till riktlinjerna för andelen lärarledd undervisning som Åbo Akademis pedagogiska fakultet beslutat om (8h/sp). Den lärarledda undervisningen sker i form av närstudier, nätstöd, DiVi-undervisning samt videokonferenser.

För finansieringen av grundstudiedelen inom utbildningen pedagogiska studier för yrkeslärare har Arcada och DaKo 2-projektet erhållit medel av Europeiska strukturfonden, Länsstyrelsen i södra Finlands län och Svenska Kulturfonden. Eftersom Arcada är projektägare är dess roll stor i förverkligandet av projektet, men PF är ansvarig för studiernas innehåll. Ämnesstudierna finansieras av Åbo Akademi. Samarbetet mellan Arcada, YH Sydväst och Åbo Akademi är strukturerat av en arbetsfördelning (se bilaga 4).

DaKo 2-utbildningen motsvarar till sin uppbyggnad långt DaKo 1 med undantag för vissa justeringar. Grundstudierna (25 sp) i DaKo 2 är till sin utformning motsvarande som i DaKo 1. Ifråga om ämnesstudier har det på Arcadas initiativ tillsatts till DaKo 2-kursen ”IT-baserad ämnesdidaktik i yrkesundervisningen, 3 sp” genom att göra kurserna ”Yrke och fostran i samhället”, ”Praktik I” och ”Praktik II” i motsvarande grad sammanlagt 3 sp mindre omfattande. Den virtualisering av lärarutbildning som DaKo 2-projektet medför kan ses som en del i en större helhet beträffande utvecklingsarbete kring lärarutbildningens struktur i Svenskfinland.

## 1.2 Utvärderingsprojektet

ELLINOR SILIUS-AHONEN

Bakgrunden till utvärderingsprojektet ligger i att en svenskspråkig behörighetsutbildning för professionssek-

torn som förverkligas i Södra Finland ses som en viktig utvecklingsfråga för hela Svenskfinland. Syftet som formulerades inför starten har varit att utreda i vilken mån den aktuella utbildningen ger kompetens för yrkes(högskole) lärare i dagens samhälle. Tre fokusområden preciserades: *Lärare i utbildning, Utbildningsmodellen och Utbildningsprocessen.*

Den första fasen av utvärderingen utförs under initialskedet medan den avslutande inte kan genomföras innan utbildningen har avslutats 2009. Den primära målgruppen för DaKo 2-projektet är lärare vid svenska yrkeshögskolor och yrkesinstitut som saknar pedagogisk behörighet. Av de 28 antagna lärarna var 25 yrkeshögskolelärare. Fem har avbrutit sina studier medan 23 går vidare under år 2008 med ämnesstudier.

Den första fasen av utvärderingen av grundstudierna har pga. utvärderingsprojektets tidtabell specificerats till tiden fram till november 2007. Objektet för den är:

1. DaKo 2-grundstudierna som helhet
2. Kurserna inom grundstudierna under den angivna tidsperioden
3. De nätbaserade arbetsformerna.

De tre granskningsobjekten går delvis in i varandra. Studierna är uppdelade i kurser och nätpedagogiken står för den didaktiska uppbyggnaden. Med rapporten ger vi en bild av DaKo 2-behörighetsutbildningen förankrad i en kontext. Val av ansats och fokusområden hänger samman med utvärderarnas utbildningssyn. Perspektivet är pedagogiskt vilket innebär att de lärande aspekterna framstår som de mest centrala. Frågan om lärarkompetens har förutsatt en teoretisk referensram.

För själva DaKo 2-projektet har en styrgrupp tillsatts där Pedagogiska Fakulteten och yrkeshögskolorna Arcada och Sydväst är representerade. Prorektor vid Arcada, Iselin Krogerus-Therman, har fungerat som ordförande och som sekreterare Gerd Kummel-Kunnas från Arcada. Rollbeskrivningar kan läsas i bilaga 4. Utvärderingen har utförts som ett samarbete mellan FD Ellinor Silius-Ahonen och PeM Tore Ståhl. Eftersom bägge också har sin anställning vid yrkeshögskolan Arcada är det skäl att kort notera något om positioneringen.

Fördelen som vi uppfattar är en målgruppskännedom som bygger på erfarenhet från yrkeshögskolesektorn (sedan starten 1996). Vi har sett den som ett underlag för resonemanget kring lärarskapet i yrkeshögskolan, speciellt eftersom båda är pedagoger och Tore Ståhl expert inom nätpedagogiken. Den potentiella nackdelen har jag (ES-A) i rollen av ansvarig noga övervägt. Utbildad och disputerad vid Åbo Akademi och med samarbetserfarenheter av yrkeshögskolan Sydväst har jag uppfattat uppgiften som utvärderare möjlig att genomföra på ett fördomsfritt sätt. Styrgruppsmedlemskapet har för egen del förverkligats uteslutande genom den specifika uppgiften. Tore Ståhl har ytterligare haft ett uppdrag som pedagogisk resursperson. Med examen från Helsingfors Universitet och i rollen som

utvecklingschef med ett speciellt ansvar för att utveckla instrument för utvärdering av den utbildning som ges vid Arcada, har vi utvecklat ett dialogiskt samarbete.

## 2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

ELLINOR SILIUS-AHONEN

Utvärdering i sig är ett tidstypiskt fenomen i det senmoderna samhället. Utvärderingar följer på utvärderingar och det finns skäl att kritiskt granska varför de utförs, på vems villkor och hur de ska betjäna de intressenter som borde betjänas. Det har känts som ett ytterst ansvarsfullt uppdrag att utvärdera DaKo 2-grundstudier. Det har krävt, inte bara etiska, utan också kunskaps- och utvärderingsteoretiska överväganden. Ett teoretiskt avstamp förankrar utvärderingen i ett sammanhang.

Vuxenutbildning är vald som den kontext som utvärderingen speglar sig mot. Den ramar in två utgångspunkter, yrkeshögskolepedagogik, målgruppens verklighet, och utvärdering av eLärande, som är ett specifikt fokusområde. En tredje inkörsport till rapporten är den utvärderingsteoretiska ansatsen. Det är på sin plats att inledningsvis ställa sig frågan: varför ett teoretiskt angreppssätt? Avstampet startar i det resonemanget.

### 2.1 Avstamp: Första ingången

Tre ingångar till rapporten presenteras varav denna är den första. Evalueringen framstår som ett forskningsuppdrag, en form av kunskapsgenerering med specifika krav. Behörighetsutbildningen DaKo 2 som utvärderas gäller vuxna i utbildning. Studerande i det undersökta fallet är redan verksamma som lärare. En del av de studerande i DaKo 2 deltar därtill i närstudier på sin egen arbetsplats. De former för förverkligande som har valts för ändamålet – nätpedagogiska verktyg – är inte i sig kopplade till utbildningsarrangemang och distansstudier. Lämpade som de är att främja vuxna arbetstagares möjligheter att delta i utbildning, ser vi flera angelägna motiv att låta en vuxenutbildningsdiskurs forma den teoretiska kontexten.

Uppfattningen om den lärande som en aktiv skapare av kunskap har ofta upprepats i dagens utbildningssammanhang. Vårt val att förankra utvärderingen i en peda-

gogisk diskurs bygger på synen på lärande som kunskapskapande. Väl medvetna om de glapp som uppstår mellan ord och handling har det varit viktigt att ta orden på allvar och reflektera över vad de betyder i handling. Relevansen av att man lär sig något i en utbildning är till synes självklar men i praktiken är det tvärtom ofta en faktor som anses alltför komplicerad att undersöka. Det räcker inte med yttre arrangemang – att utbildning ordnas – lärande förutsätter något som man kunde kalla deltagarnas inre arrangemang.

Med den grundattityden har utvärderingen av grundstudier setts som ett framåtriktat projekt där föreliggande rapport utgör den första delen.

Den andra ingången är den utvärderingsteoretiska. Evalueringsverksamhet ingår i dagens samhälle som ett legitimerat instrument för organisationsutveckling. Vuxenutbildningskopplingen är här dubbel. Dels verkar målgruppen i utbildningen inom utbildningsorganisationer stadda i utveckling. Dels möter deltagarna i utbildningen myndiga studerande.

För det tredje är själva projektet DaKo 2 ett utbildningspolitiskt uppdrag. Lärarutbildning är formell utbildning, akademisk professionsutbildning. Den lärarbehörighetspolicy, som Undervisningsministeriet stipulerar, hänger samman med en vidare diskussion om utbildningsansvar, om institutioners samarbete i Svenskfinland. Den samhällseliga aspekten på den aktuella utbildningen kommer att avgränsas till en framtidsdiskussion.

I föreliggande utvärdering kan man skönja material för en ”trippelhermeneutik”<sup>1</sup>. Varje utbildningssammanhang karaktäriseras av att kunskapsfrågan hanteras. En lärarutbildning bygger på att den ligger i fokus eftersom lärare arbetar med sina elevers och studenters kunskapsproduktion. Utbildningsinstitutioner fungerar som arenor för ett flertal lärande processer. Hur syften formuleras i läro- och

<sup>1</sup> Utöver informanternas tolkning och utvärderarnas tolkning av densamma problematiseras strukturer i relation till undersöknings temat

studieplaner exemplifierar den syn på kunskap och lärande som institutionen medvetet och omedvetet står för. Lärarstudenter i arbetslivet växlar under utbildningen mellan sina olika roller, vilket ställer frågan om de egna läroprocesserna i ett intressant ljus.

### *Forskarparadigm*

Kunskapsgenerering förstås som ett sätt att språkliggöra fenomen; genom att utforska i tanke och handling och formulera i ord (eller andra uttrycksmedel). Jag utgår i min redogörelse för den paradigmatiske och epistemologiska grunden från begreppen kunskap och lärande.

I den reflektiva senmodernitet vi lever i är kunskapsfundamenten ifrågasatta. Uppdelningen av objektiv och subjektiv kunskap har problematiserats i utbildningar allt sedan postmodernism och retorisk (lingvistisk, textuell) vändning satt sina spår, också i den pedagogiska diskursen. För undervisning och utbildning är frågan nämligen rykande aktuell: vad ska undervisas och varför? Hur hanterar utbildning den snabbt tilltagande informationsmängden? Nästan som ett mantra upprepas att det som är sant idag är förlegat i morgon. Vad kan sägas vara bestående i den kunskap som bearbetas och byggs?

Utvärderingen baserar sig på en sociokulturell syn på kunskap. En sådan syn betonar kunskapers kontextualitet och föränderlighet i tid och rum. Kunskap formas i situationer, i sammanhang, medieras i kulturer, och distribueras under och med vissa förutsättningar.<sup>2</sup>

Kunskap, ett samlat vetande och kunnande, har inte enbart en epistemologisk utan också en ontologisk aspekt. Någon person, ett kollektiv eller en organisation har tillgång till den, den finns och verkar någonstans. Artefakter, agendor, metoder, liksom begrepp och också individer kan betraktas som semiotiskt material. I ett sådant ljus (som inte reducerar individen till en viss aspekt men väljer att fokusera den aspekt som växelspelar med omvärlden) blir lärande konkret och synligt.

*Kunskapsbildande* eller – *skapande* samt *kunskapsproduktion* står som formuleringar för lärande verksamhet som pekar på resultatet (en kvalifikation, kompetens, ett kunnande) medan läroprocess används för att uttrycka lärande verksamhet som ständigt pågående handlingar. Med begreppen önskar jag tydliggöra två centrala, sammanflätade aspekter. Om man inte lär sig något medan man studerar är det ingen idé för individen. Om sammanhanget är kunskapsproducerande per definition (formell utbildning) är den personliga kunskapen grunden, men det räcker inte, det behöver också vara någon idé för ett sammanhang, en kompetens.

Motviljan mot totaliserande resonemang i post- och senmodern teoribildning styr in forskningen på att lyfta fram flera röster och presentera multipla tolkningar på de

<sup>2</sup> Vygotskij 1973, 1978, Dysthe 2001 ger en översikt av det sociokulturella teoriperspektivet på kunskap och lärande.

företeelser som undersöks. Det finns ett kännetecken för ett kritiskt angreppssätt och en postmodern retorik som förenlig med vuxenlärandets idiom: det reflektiva förhållningssättet. Enligt Uscher (1996, s. 31-32) innebär kritisk reflektion ett ifrågasättande av implicita och underliggande antaganden om neutralitet. Detta ställer krav på texten som produceras, på det som yttras och medvetenhet om det som man är tyst om. Han frågar (op.cit.) på vilket sätt texten emanciperar dem som är involverade? Vad är det som ger forskningstexten dess narrativa auktoritet?

När språket inte uppfattas som transparent uppmärksammas representationsproblematiken, det må sedan gälla teoretiska utsagor, empiriska undersökningar eller evalueringar som denna. Utvärdering handlar som ordet säger om värden. Vi behöver fråga oss: med vilket mandat kan vi formulera påståenden i den här utvärderingen?

De bedömningar som en evaluering medför och som formuleras i en rapporttext behöver utgå från ett medvetengjort perspektiv (Stables 2005, s. 64). För att ett perspektiv ska fungera som en röd tråd i utvärderingen är det fråga om paradigmatiske överväganden. Här lyfter jag fram tre huvudpunkter i föreliggande forskarparadigm.

Betoningen av kunskapers lokala och skiftande karaktär står för en kontextuell epistemologisk hållpunkt. Kunskapsrelativism ses inte som ett alternativ i utbildning trots att verkligheten inte kan beskrivas ”som sådan”. Konstruktion av kunskap är ett epistemiskt arbete. Den konstruktionen uppfattas inte, vilket ibland antas, som motpolen i ett dikotomiserat förhållande till realia.<sup>3</sup>

Lärande betraktas som transformation(er) inom och mellan individer, grupper, organisationer och samhället.

En reflektiv position baserar sig på teoretiska underlag – vilka kort formuleras i avsnittet om utvärderingsteoretisk grund - för att medvetengöra och i möjligaste mån motverka några av de icke-önskade bieffekter som utvärderingar kan föra med sig.

### *Vuxenutbildning som kontext*

Ingångarna till utvärderingsuppdraget markerar den grundläggande hållningen till utvärderingsprojektet. En medveten avsikt har varit att betona deltagarna som subjekt. Det är ett uttryck för den studentcentrerade synen på lärande som präglar dagens utbildningsdiskussion. Vuxenutbildningssammanhanget förstås på det sättet inte utslutande som ett arrangemang för vuxna. Valet av referensram är förenligt med karaktären i DaKo 2 som är en behörighetsutbildning för redan verksamma lärare.

Kännetecknande för vuxenutbildning är dels det anti-auktoritära förhållningssättet mellan lärare och studerande, dels studerandes självstyrda verksamhet (Mezirov 1991, Hätönen 1992). Detta gäller såväl formell som informell utbildning. Vuxenutbildningsarrangemang baserar sig på

<sup>3</sup> För en inhemsk diskussion om konstruktivism och realism se Kalli, P. & Malinen, A. 2005. För en notering av epistemiskt arbete, se Poikela 2006



flexibilitet, exempelvis arbetsplatsutbildning, olika former av distans- och flerformsutbildning samt individuella och anpassade läroplaner och hela den fria bildningssektorn har sina egna särdrag.

I ett betänkande från 1983 (Undervisningsministeriet i Lehtisalo 1986) betonar man redan begreppet livslångt lärande. Två motiv särskiljs, å ena sidan behovet av arbetskraft i samhället som har mobiliserat utvecklandet av alternativa utbildningsformer, å den andra har den högklassiga skolutbildning som ges i vårt land också lagt grunden för individens intresse för fortsatt personlig tillväxt. Rosengren (2006) betonar hur människors arbetskarriärer blivit mer fragmenterade. Förändringar i näringslivet och förskjutningar i arbetets innehåll har omformat och utvidgat de krav som ställs på yrkesskickligheten. Det har blivit allt viktigare att kunna arbeta självständigt, att använda sina kunskaper kreativt och flexibelt och att vara beredd på ett livslångt lärande, skriver Salo (1996 i Rosengren 2006).

Man kunde kalla diskursen ”lärande” en trend i det senmoderna samhället. Från en modern syn som långt utgått från diskursen ”utveckling” med referens till framsteg och ”bättre tider” har ekonomisk recession och förändringar i samhällsklimatet framkallat alternativ till kontinuerlig tillväxt. Att beakta förändring från en lärande synpunkt erbjuder komplement till de linjära synsätt som har varit företrädda inom utbildning. Utvecklingen inom det digitala tänkandet (Langager 2004) är förenlig med cirkularitetsbegreppet i lärande.

## 2.2 Andra ingången: Utvärderingsteoretisk grund

För att behålla en kritisk distans till vår tids evalueringsboom förutsätts en medvetengjord teorigrund. Valet av paradigm blir avgörande för själva utformningen av utvärderingen. I det följande presenterar jag det övergripande paradigmet för utvärderingen. Begreppen *utvärdering* och *evaluering* används parallellt. Beskrivningen utgår från begreppen: kritik, modell och kontext.

### *Kritisk grund*

Utvärderingar är typiska för vår tid. Den första frågan att ställa sig inför ett utvärderingsuppdrag är: vad ska utvärderas och varför? En evaluering innebär inte automatiskt en förändring eller förbättring av det som utvärderats. Utvärderingar har fått en självklar plats i utvecklingsarbete i organisationer men behöver i sig ut- eller omvärderas och förankras i något sammanhang.

Hur mycket inverkar de sedan på de verksamheter som utvärderas? Vad är deras funktion och finns där ett medvetet eller omedvetet syfte? På vilket sätt bör lärarutbildning evalueras så att den blir relevant för de involverade och för en diskussion som för framåt? Hurudan behörighetsutbildning är bra och enligt vilka kriterier? Ett kritiskt

perspektiv på att utvärderingar också utförs ”för utvärderingens skull” leder till frågan om för vem som avgör kriterierna. Vad önskar deltagaren få ut av behörighetsutbildningen? Varför? Vad förväntar sig yrkeshögskolorna att en behörig lärare är kapabel till? Hur hänger kraven samman med de villkor som läraren arbetar under? Vad ser lärarutbildarna som sin uppgift när det gäller lärarkompetens?

Dahler-Larsen (2001) lyfter fram den rituella dimensionen i dagens utvärderingsboom. Utvärderingar är konstruktioner. De signalerar något och de symboliserar något som visserligen hänger ihop med det förra men som har en större sträckvidd. Därigenom utgör de s.k. liminala tillstånd; de identifierar en social praxis där något ser ut att förhålla sig på ett visst sätt, läst genom ett specifikt instrument. Samtidigt utgör de själva en verksamhetsform i organisationer. På det sättet kan de sägas konstituera den verklighet som de beskriver.

Varför väljs de utvärderingsinstrument som väljs? Mot vilka kvalitetskriterier mäter man kvalitet i utbildning? Varje utvärdering är ett val som baserar sig på värderingar och värden (som redan namnet säger). Valet av instrument är inte värdefritt och alla instrument har fördelar och nackdelar.

### *Utvärderingskontext*

Guba och Lincoln (2000)<sup>4</sup> ger en översikt av fyra historiska perioder av evaluering. Den första utvärderingsgenerationen hänförs till tiden efter första världskriget och den bedömning av mental förmåga och soldatfärdigheter som den amerikanska armén utförde. Dess inflytande på utbildningsvärlden var omfattande i fråga om att mäta prestation genom testning. Den första generationens paradigm för utvärdering förekommer fortfarande i kvantitativa test.

Den andra generationens utvärdering baserade sig inte längre på enskilda individer utan riktade sig direkt till organisationer och program. Utgångspunkten, svagheter och styrkor i relation till mål och resultat, har sedermera präglat utvärderingsgrunder i allmänhet.

I den tredje generationen började man beakta och ifrågasätta relevansen i uppställda mål. Man uppfattade att en sådan kritisk granskning saknades i den föregående generationens kriterier. Evalueraren hamnade i en isolerad bedömarroll då hon eller han skulle dra slutsatser från insamlade data. Ett vidare perspektiv lades dock på förtjänster och värden. Ekonomiska faktorer kom att betonas, enligt kritiker på andra världens bekostnad.

Den fjärde generationens utvärderare kom på 1980-talet med en kritik av den föregående generationens procedurer och praxis. Det blev uppenbart att evalueringens bedömning inte nödvändigtvis delades av alla berörda parter. Den huvudsakliga uppgiften för evalueringen kom

<sup>4</sup> se också Guba & Lincoln 1987, i Poikela & Poikela 2006, 230–231, Poikela 2006

därför att handla om kunskapsproduktion för att kunna ge respons och värdera verksamheter. Vikt lades vid ansvarfrågan. Därigenom skulle utvärdering bäst kunna utföras i den lokala kontext som utvärderas.

Förändringen av kunskapssyn är skönjbar i paradigmskiftet mellan den tredje och den fjärde generationen. Medan de tidigare generationerna utgick från kunskap som objektiv föranledde detta en brytning med tron på neutralitet och entydighet i värdeomdömen. I den fjärde generationen blev förståelseaspekten central. Teorier om lärande organisationer hade vunnit inträde.

Den fjärde generationens utvärdering är med andra ord pluralistisk, dialogisk och flervärdig. Styrkan ligger i dess kontextualitet. Utvärderarnas ansvar betonas i en förhandlingsprocess som i bästa fall kan trigga läroprocesser. Angreppssättet är hermeneutiskt.

En femte generation omnämns av Guba & Lincoln, som den realistiska. Följdriktigt med att följande generation kritiserar den föregående är det pluralismen i det konstruktivistiska paradigmet som nu ses som otillfredsställande. Kaarlejärvi (2000) och Poikela (2006) lyfter fram

Pawsons och Tilley's CMO- modell från 1997, som exempel på en utveckling av utvärderingsteoretiskt underlag inom det realistiska paradigmet. Från att antingen följa ett positivistiskt eller konstruktivistiskt synsätt eftersträvar den realistiska generationen en helhetssyn där drag av bägge synsätten förekommer.

### Modell

Dahler-Larsen (2001, delvis efter Vedung 1991) presenterar fem evalueringsmodeller (se figur 1.). Han framhåller hur utvärderingar i bästa fall görs medvetet, kritiskt och i dialog med den kontext där den utförs. På det sättet undviks oanalyserade slutsatser mellan enskilda uttalanden och de omdömen som rapporteras.

Vårt val av modell för föreliggande evaluering, den teoribaserade, baserar sig på dess möjligheter:

- att genom ett medvetengjort teoretiskt perspektiv lägga brukare och intressenter sida vid sida så att flera röster hörs och dialogen hålls levande under processen och bidrar till *processinsikt*
- att underställa de enskilda komponenterna ett med-

	<i>måluppfyllelse- evaluering</i>	<i>bieffekt- evaluering</i>	<i>användar- evaluering</i>	<i>intressent- evaluering</i>	<i>teoribaserad evaluering</i>
styrande idé	har programmet säkert uppfyllt förut fastslagna mål?	måluppfyllelse + ev. Bieffekter	användares önskemål och bekymmer	intressenters önskemål och bekymmer	principer och förutsättningar för programmets tilltänkta funktion
kräver klara formella mål	ja	nej	nej	nej	nej
bieffekter belyses	nej	ja	ja	ja	ja
typiskt syfte	kontroll	kontroll (+ lärande)	lärande	lärande	kontroll och lärande
vem definierar kriterier	officiella program-mål	programmål + evaluatör + intressenter	användarna	intressenter	utvärdering efter explicering av programteori
processinsikt	nej	litet	insikt i någon mån	mera insikt	mest insikt
legitimitet	parlamentaristisk styrningskedja: lever systemet upp till demokratiskt vedertagna krav?	parlamentaristisk styrningskedja: lever systemet upp till demokratiskt vedertagna krav?	användardemokrati	intressentdemokrati	utvärdering som facklig-teoretisk aktivitet
svagheter	finns det klara mål? avsaknad av bieffekter och processinsikt; relevans för lokala aktörer	saknar justering av program	användardemokrati saknar motiv	"intressentdemokrati" saknar övergripande motiv	existerar sällan en klar programteori

Figur 1. Evalueringsmodeller (Dahler-Larsen 2001, delvis efter Vedung 1991).

vetengjort övergripande syfte enligt synen på evaluering som en *facklig – teoretisk aktivitet* där sammanhanget gör utvärderingen kontextuell

### Sammanfattning

Det teoretiska underlaget ovan baserar sig inte på ett realistiskt paradig utan på ett kontextuellt. Generationsmässigt ligger vi, år 2007 - 2008, och balanserar mellan den femte generationen och den fjärde traditionen. Utgående från Dahler-Larsens terminologi:

- Valet av teoribasering som *styrande idé* hör hemma i den femte generationens
- Valet av ett naturalistiskt paradig för utvärdering av eLärande liksom valet av flera synvinklar hör hemma i den fjärde traditionen med dess metodologiska följder: olika instrument tas i bruk vid insamling och analys av material från brukare, intressenter, möjliga bieffekter
- Valet av kontextuell modell överbygger det binära tänkandet<sup>5</sup>
  - *formella mål* för behörighet existerar
  - utbildare och deltagare i utbildning har möjlighet att formulera egna mål
  - *evaluatorerna har ansvar för valet av kriterier* i utvärderingen med beaktande av teoretiska och empiriska synpunkter
  - *synen på lärande som transformativt* förutsätter ett mera komplext utvärderingsparadig än ett som saknar reflektiv potential.

### 2.3 Tredje ingången: Ett utbildningspolitiskt uppdrag

Den tredje ingången till utvärderingen är utbildningspolitisk. Med den öppningen önskar vi markera det samhälleliga intresset för utbildningsfrågor. Vårt utvärderingsuppdrag gäller en specifik behörighetsgivande utbildning. Ett syfte för utvärderingen som helhet är att förankra den aktuella lärarbehörighetsutbildningen i ett föränderligt kunskapssamhälle. Skola och formell utbildning utgör offentliga rum vars samhälleliga relevans är obestridlig. Organisationens och myndighetens intresse av behöriga lärare är inte oavhängigt behovet av kompetenta lärare. I Svenskfinland är frågorna speciellt aktuella eftersom finlandssvenskarna är få till antalet och utspridda regionalt. En ständig diskussion förs om högskolepolitik och övriga utbildningsfrågor, en diskussion med stor relevans för såväl enskilda utbildningsenheter som för hela regioner.

Fokus i utvärderingen är deltagarnas erfarenheter och förväntningar. På vilket sätt tangerar den problematiken det utbildningspolitiska intresset?

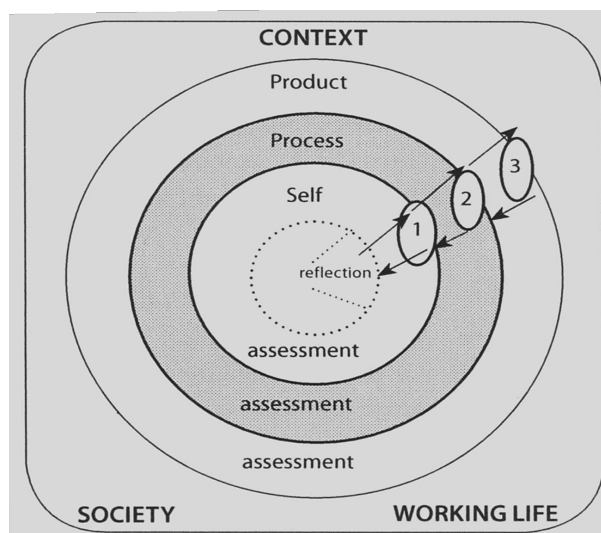
<sup>5</sup> Kritik mot en uppdelning av antingen rationalistiskt eller naturalistiskt paradig

Det har varit centralt att basera utvärderingen som helhet i en samhällelig kontext. Poikela & Poikela (2006) presenterar en kontextuell modell, CBA, som belyser centrala pedagogiska tyngdpunkter kopplade till arbetslivet. Deras modell är skapad för utvärdering av problembaserat lärande men exemplifierar den teoretiska utvärderingsmodell som aktualiserar DaKo 2: behörighetsutbildning för professionsutbildare.

En lärare i yrkes(hög)skolan fungerar i relation till det omgivande samhället, inklusive den specifika regionen och arbetsmarknaden över lag på ett sätt som hänger samman med uppdraget inom den s.k. dualmodellen. Detta skapar en kontext för utbildningen som markant skiljer sig från grundskole- och gymnasiefältet. Utbildningssammanhanget har konsekvenser inte enbart på det praktiska utan också på det teoretiska planet.

I föreliggande utvärdering fokuseras enbart vissa huvudfrågor. Utvärderingsdesignen bygger på en uppdelning i olika zoner och speglar emellan dessa. Vinsten med ett sådant förfarande har setts som tudelad. Den första är att motverka riskerna när flera röster läggs sida vid sida och olika intressenter får utrymme (i enlighet med den fjärde utvärderargenerationens paradig). Den risk som då uppstår är att utvärderingen inte tar ställning överhuvudtaget. En ”realismförespråkare” kunde ställa frågan: om ingenting är mera sant än något annat, på vad baseras slutsatserna som dras? Den motsatta risken är den att falla i den andra generationens fälla, att utvärderarna önskar framstå som omnipotenta domare över de olika aktörgrupperna

Den första spegeln i figur 2 utgör gränsen mellan själv- och processutvärdering. Den karaktäriseras av dialog mel-



Figur 2. Utvärderingens tre speglar (efter Poikela & Poikela 2005, 15).

lan deltagare och utbildare. I utvärderingen tacklar vi den personliga zonen genom att ställa självreflekterande frågor till de involverade, genom kursutvärdering och genom att ha en viss utsiktspost under processen, något som beskrivs under punkt 3.3 i rapportens redovisningskapitel.

Den andra utvärderingspegeln gäller målsättningar och kriterier för att uppnå dessa. Objektet är själva modellen för utbildning. Aktörer inom DaKo 2 har, utöver deltagarna, bidragit med synpunkter. Ett teoretiskt underlag för yrkeshögskolepedagogik lyfts fram – i all sin översiktlighet – av tre skäl. För det första finns det inte mycket skrivet inom området på svenskt håll. För det andra är det väsentligt att delta i den diskussion som däremot förs i den finskspråkiga yrkeshögskolegruppen. För det tredje ses utvärdering som en facklig – teoretisk aktivitet. Yrkeshögskolepedagogiken framträder som pejlingsobjekt för resonemanget.

Den tredje spegeln utgör gränsen mellan produkt (här: DaKo 2-grundstudier) och samhällsliga kompetenskrav och intressen. En diskussion om kompetens kontra behörighet hör hemma i den här gränssonen. Det som speglas är utbildningen i relation till kompetenskrav i det föränderliga lärarskapet.

## 2.4 Yrkeshögskolepedagogik

1990- talet kunde kallas yrkesutbildningens årtionde. När finsk yrkeshögskolelärutbildning år 1995 överfördes till fem yrkeshögskolor (och inte till universitet) var det kopplingen till arbetslivet som utgjorde det starkaste motivet. I en utvärdering (AMOVA 2005)<sup>6</sup> gällande den nya utbildningen framkom att lärarutbildningen gett verktyg till att planera sitt arbete, att den erbjudit en teoretisk grund och ökat en tillämpad forskarattityd till arbetet. En kanal till arbetslivet hade öppnats i och med behörigheten. (Laukia 2007.)

I Svenskfinland valde man en annan väg. Enligt Sjöberg & Hansén (2006 s. 7-14) är det avgörande i valet av innehåll och form i lärarutbildning huruvida och i vilken utsträckning den borde vara forskningsorienterad. Eftersom vetenskaplighet är central för en förståelse av utbildningens karaktär är det betydelsefullt att studerande under utbildningens gång involveras i teoretiska aktiviteter. Författarna framhåller att förmågan att tänka samman teori och praktik är det som konstituerar lärarens professionella identitet.

Enligt Rosengren (2006) karakteriseras yrkeshögskolan av flexibilitet vad bl.a. beträffar innehållet i utbildningsprogram, undervisnings- och arbetsmetoder. Sådana undervisningsformer som anknyts till verkliga situationer och problem i arbetslivet och som kräver egen aktivitet vid inlärninng förespråkas. Yrkeshögskolorna förväntas utexa-

minera experter vars kunnande omfattar större områden än enbart skilda uppgifter eller yrkesområden. Kunnandet skall också grunda sig på vetenskaplighet och i praktisk tillämpning. Experten bör besitta sociala och kommunikativa färdigheter. (Rosengren 2006.)<sup>7</sup>

Utbildningsprogrammen i yrkeshögskolan är professionsinriktade med dess branschvisa kännetecken och kvalifikationskrav. Lehtisalo (1986) noterar kärnkvalifikationers betydelse. Utan dessa finns det risk för att yrkesbilden och identiteten, och i slutändan själva yrket försvinner. Den frågan var aktuell redan för tjugo år sedan och det som har förändrats i bilden av professioner är att man tidigare såg randkvalifikationer som något utanför, som en föränderlig, samhällelig och teknisk ram runt en yrkeskärna som i sig uppfattades vara intakt.

En enda kärnkvalifikation som är förknippad med olika yrken har i dag suddats ut och ersatts av flera komponenter som ständigt befinner sig i rörelse. I vissa yrken spelar yrkes stoltheten en större roll än i andra. I andra yrken är färdigheter som särskiljer yrket från andra yrken tydliga. I yrken där humanistiska och sociala faktorer ingår i kärnkompetensen är det ofta svårt att särskilja generella och specifika kompetenser. Läraryrket är ett exempel på ett sådant. Kompetensbegreppet som kännetecknar professionsutbildningen idag är trots det tillämpligt på läraryrket som är en profession verksam i handling, en reflektiv praxis.

Yrkeshögskolekonceptet ligger i ett spänningsfält mellan yrkesutbildning och akademisk universitetsutbildning. Verksamhetsfälten i bakgrunden har format traditioner som syns i yrkeshögskolan på sätt som särskiljer formen från den akademiska högskolan. Traditionerna skönjs som byggstenar i den kultur som formats efter hand då yrkeshögskolorna har etablerats.

I konceptet inverkar en mångfald traditioner, däribland starkare och svagare yrkesutbildningskulturer från det andra och tredje stadiet. Herranen (2003) anger fem kännetecken för yrkeshögskolan under detta årtionde. Det första är att utbildningsformen är märkt av ständiga förändringsprocesser i det senmoderna samhället. Man kan påstå att själva reformen i sig utgör ett hot mot traditioner. Det andra kännetecknet, den praktikinära undervisningen i relation till förväntningar ute i arbetslivet, är en länk som förenar den med tidigare yrkesutbildning. Den högskoleförankring som reformen inneburit har fört undervisningen mot en friare och mera studentcentrerad uppbyggnad. Inom vissa branscher – hon nämmer hälsovårds och företagsekonomi – förekommer en utvecklad pedagogisk retorik. Denna strävan bort från skolmässighet förekommer inte inom de tekniska branscherna, enligt Herranen. Ett femte kännetecken är enligt henne att yrkeshögskolan bärs av en symbolisk gemenskap, ett vi, samti-

6 se Penttilä, Lahtiranta & Vanhanen & Nuutinen 2007

7 Med referens till Eteläpelto 1992, Ekola 1992 och Laakkonen 2003

digt som många involverade upplever organisationerna som hierarkiska. Yrkeshögskolan är delvis ett resultat av ett gemensamt bygge, delvis en splittrad enhet där olika subgrupper förhandlar om utrymmet på sitt eget sätt på en delad arena.

På svenskt håll kan man notera att branscherna hälso- och socialvård arbetar inom samma avdelningar. Införande av PBL vid Sydväst och inom det sociala området vid Arcada, har inneburit en pedagogisering av utbildningen och därmed av retoriken kring yrkeshögskolestudier. Styrkan i det nya konceptet kan sägas ligga betoningen av den handlingskompetens som de utbildade sakkunniga skall visa prov på i arbetslivet. Man betonar ordet kunnande (*osaaminen*) i yrkeshögskolesammanhang och däri ligger en pedagogisk potential.

Globaliseringen medför nya kunskapsbehov. Förväntan i näringslivet på utbildad personal ställer krav på genomströmning av studenterna. Samtidigt uppmanas högskolorna konkurrera på den globala marknaden. De krav som ställs på högskolor har konsekvenser för de förväntningar som ställs på enskilda lärare.

Arbetslivsbaseringen syns tydligt i examensarbetsrekommendationer vilka prioriterar projekterade arbeten och direkt samarbete med näringslivet. Kravet på arbetslivsnätverk känns för många lärare som betungande. Lärare upplever ofta att arbetstiden inte räcker till också om intresse funnes.

#### 2.4.1 Lärarskapet i yrkeshögskolan

Yrkeshögskoleläraren befinner sig i en situation där läraryrket har förändrats och blivit mera mångfacetterat. Detta gäller alla lärarkategorier men därtill representerar hon och han en ny kategori, drygt tio år gammal. Dimensioner av fostran, bildning och samhällsmedvetenhet hänger på olika sätt samman med pedagogens uppgift. Lärarrollen i yrkeshögskolor har utvidgats från undervisningsfunktionen, på gott och ont.

Förväntan på yrkeshögskoleläraren som en social innovator och en samfundspåverkare, en planerare och förverkligare av nya modeller för arbetslivet uttrycks i dagens yrkeshögskola ofta som ett krav (Lehtelä & Viitala 2007).

Utvidgningen av arbetsrollen hänger samman med själva tillkomsten yrkeskategorin och dess tjänstekollektivavtal och med bakgrundsorganisationernas interna utvecklingsprocesser. Den organisatoriska utvecklingen inom professionsutbildningsinstitutioner har gått från en tunn till en tätare förvaltningsstruktur (*from loosely coupled to tightly coupled*). Nya möjligheter uppstår i en struktur som betonar det komplexa samspelet på olika nivåer (*tangled coupling*) (Vanhalakka-Ruoho 2006 med referens till Rowan 2002).

I Svenskfinland har vi idag två, tidigare tre, yrkeshögskolor. I rapporten diskuteras bakgrundsorganisationerna enbart i relation till det som tangeras i lärarstudenternas uppfattningar om behovet av stöd från sin organisation.

Det som är centralt att notera är att yrkeshögskolan Sydväst fungerar på tre orter och i framtiden kommer Novia som en fusion med Svenska Yrkeshögskolan att fungera på ytterligare flera orter medan yrkeshögskolan Arcada har ett campusområde för all utbildning.

En yrkeshögskolelärare har divergerande bakgrund. En grupp kommer direkt från ett arbete inom det yrke de undervisar i. De som tidigare arbetat som yrkeslärare (vid yrkesanstalter och tidigare inom yrket) utgör en grupp som liksom den förstnämnda uppvisar stor branschvis heterogenitet. Skillnaderna gäller inte enbart de olika yrkenas färdighetsbas utan specifikt hur praxis skapat diskurser om vad yrkesteorietisk kunskap och yrkesskicklighet innebär. De som kommit från den akademiska världen utgör en växande grupp. Den grupp vars bakgrund är inom fri bildning formar en egen heterogen grupp.

Vad krävs då av de lärare som verkar i dagens yrkeshögskola? Bolognaprocessen har blivit en drivande faktor i uppbyggnaden av högskolestudier över lag och universitetens sats kan te sig ännu mer problematisk än yrkeshögskolornas. De senares uppgift, enligt dualmodellen, är riktad mot arbetsmarknaden mera direkt, vilket kan motivera formaliseringen. De korta utbildningstiderna i högre professionsutbildning ställer dock specifika krav på läraren eftersom praktisk och teoretisk undervisning allt mer ses som integrerade.<sup>8</sup> Målet för studentens lärande är ett kunnande som integrerar vetande, färdigheter och förmågor med värden, i specifika och allmänna kompetenser.

Dagens pedagogiska utmaningar i yrkeshögskolan har formulerats av Lehtelä & Viitala (2007) som:

- Handledning av studenter
- Arbetslivsbaserad
- Nätpedagogik
- Det interaktiva samspelet mellan olika berörda parter.

Behovet av professionell och pedagogisk handledning har stigit fram som en nyckelfråga. Isokorpi (2003, i Lehtelä & Viitala 2007) definierar handledning i yrkeshögskolekontext som en samspelsrelation för att främja studentens lärande och självständiga läroprocess. I branscher inom människonära fält är attityden till handledning klart positiv, likaså betonar kvinnor mera än män handledningens betydelse. En skillnad i attityd skönjs också mellan dem som varit längre tider i läraryrket vilka uppfattas vara mera handledarvänliga än nya lärare. (op.cit.)

Penttilä, Lahtiranta & Vanhanen-Nuutinen (2007) formulerar yrkeshögskolelärarens kunnande i följande punkter:

- Pedagogiskt kunnande
- En utveckling av ett yrkesmässigt kunnande från ett lärarperspektiv
- Ett kunnande gällande arbetsgemenskap
- Ett generellt arbetslivs- och nätverkskunnande
- Ett forsknings- och utvecklingskunnande

<sup>8</sup> se närmare Wikström-Grotell 2006

- Ett yrkesmässigt kunnande för att delta i utvecklandet av branschen.

Den förändrade lärarkompetensen innehåller kunskap om läroprocesser och interaktionsfärdigheter eftersom kärnfunktionen kretsar kring den medierande rollen i studenternas läroprocesser. Planering, förverkligande och utvärdering är ständigt aktuella färdigheter. Allt mera krävs det ett expertkunnande i pedagogisk handledning. Förmåga att stöda läroprocesser innebär att läraren också kan ta den lärandes perspektiv. I det ingår färdigheter att möta studenter som har speciella och individuella behov. Att enbart känna till olika lärostilar eller ha kunskap om olikheter eller hysa förståelse för individen är inte alltid tillräckligt. Att klara av att ta den andras perspektiv betyder ett perspektivskifte.

Nätpedagogikens frammarsch kräver ett kunnande om olika läromiljöer. Arbetsgemenskap förstås inte längre som något utanför lärararbetet utan som ett område för kunskapsutveckling inom själva lärarprofessionen. Det här tänkandet är förenligt med synen på praktik – teori som ett integrerat samspel. För en lärare av idag är det kollektiva stödet och gemenskap med kolleger en del i utövande av professionen.

Förmåga att skapa nätverk innefattar organisatorisk medvetenhet i relation till den egna arbetsplatsen och till arbetslivet i övrigt. Det regionala kunnandet är ett uttalat kännetecken för yrkeshögskolorna. I fråga om regiontänkande brukar man dels uppfatta Svenskfinland som en helhet, dels särskilja mellan en sydligare och en nordligare del. Det grepp i arbetet som benämns som utforskande (jfr utforskande lärande) uppstår genom de konfrontationsytter som bildas av att yrkeshögskolors forsknings- och utvecklingsverksamhet möter lärarens arbetsfält. Den enskilda läraren har ett uppdrag att följa med utvecklingen i sin egen bransch för att kunna vara med och utveckla professionen och därigenom arbetslivet.

### Professionen

Lärararbetet är ett arbete i förändring. Varje utövare är med om att påverka förändringen men samhällsutvecklingen och enskilda organisationskulturer skapar olika förutsättningar för lärarens möjligheter att verka i sin profession. Vanhalakka-Ruoho (2006) ställer sig frågan om lärarens professionalitet ligger i egna eller andras händer. Hon särskiljer fyra nivåer i lärarprofessionen:

1. Den individuella
2. Den kollektiva
3. Den organisatoriska
4. Den samhälleliga

Den individuella nivån i lärararbete har av tradition uppfattats som ett autonomt fält. Autonomi ses i vår kultur också som ett mål för fostran och utbildning. Den autonoma läraren som fostrar unga människor till självständiga individer uppfattas långt som en självklar bild för professionsutövandet. Utbildningsinstitutioner har av

hävd betonat sin autonomi gentemot statsmakten. Lapinoja & Heikkinen (2006) diskuterar hur *frihet från* yttre reglementen präglat lärares yrkesbild. Autonomi betyder då ett bestämmandefält där påbud och yttre förändringar med nödvändighet stöter mot lärarens professionella identitetsuppfattning.

Autonomi som *frihet till* utgår från bildningsbegreppets inre logik. Läraren frigör sig från det som för henne eller honom bort från de ideal som främjar den egna värdegrunden. Läraren förbinder sig *till* dem. Som det framkommer i Lapinoja & Heikkinen (2006) förenas den negativa och den positiva friheten i lärarens autonomi. Det blir centralt i en fördjupning av autonomibegreppet att det inte räcker med autonomi på den individuella nivån. Ett deltagande, kollektivt och organisatoriskt, formar lärarens professionella identitet idag.

I ett individualistiskt samhälle uppstår en efterfrågan på delaktighet. Det interaktiva elementet som ingår i själva professionen stiger fram som själva kvaliteten i arbetet. Det som framstår som centralt är de faktiska uppgifter och den konkreta verklighet som yrkeshögskoleläraren hantlar. Vilka uppgifter tar en merpart av arbetstiden? Hur förenliga är de med uppfattningen om lärarens grunduppgifter? Kan det centrala i professionen formuleras i ett enda grunduppdrag? Hur stöder den kollektiva gemenskapen på en läroinrättning det uppdraget? Är den organisatoriska nivån ett stöd för den enskilda läraren i relation till det uppdrag läraren ser som mest centralt?

En förnyad uppfattning om autonomi kan man se som en utgångspunkt för att närma sig delaktighet i lärarprofessionen. Det i sin tur förutsätter deltagande där man ser på informationsutbyte över hierarkiska skrankor. Samtal på bredden skapar förutsättningar för äkta dialog. Ledaransvaret förminskas inte, den baserar sig istället på ett starkare underlag. Varje strategisk plan benämner handlingsprocedurer, medan varje handling är en agent i levande (aldrig kontrollerbara) processer. Medverkan i en organisationskultur innefattar en ökad transparens. Risken att det uppstår s.k. plastiska tomrum<sup>9</sup> infinner sig när olika verksamhetsformer som egentligen är sammankopplade börjar leva sitt eget liv. För att inte öka plasticiteten behöver den enskilda läraren också delge sitt kunnande i olika frågor till övriga medarbetare och organisationsledning. Gamla vanor inom den äldre synen på autonomi leder ibland till att läraren önskar ”hålla saker för sig själva”, så att ”ingen blandar sig i”. Öppenhet förutsätter förtroende, vilket byggs på motsvarande öppenhet i beslutsprocesser.

Att integrera teori och praktik är ett särmärke för yrkeshögskolan. Kopplingen finns både inom praktisk och teoretisk undervisning och vid uppgörande av läroplaner. I det enskilda klassrummet aktualiseras likaså behovet av att med ord formulera handling och med handling mani-

<sup>9</sup> Företeelser som skenbart är sammanfogade men som i verkligheten har börjat särskilja sig allt mer

fester ord. Så länge man nöjer sig med att tala om förete-  
elser börjar de olika talesätten bilda sina egna vokabulärer  
som snart uppfattas som något totalt avskilt från lärarens  
verksamhetsfält.

### Identiteten

Yrkesarbete är en central del i individens livshistoria. Den  
professionella identiteten gestaltas i relation till arbets-  
tagarens egen livsberättelse. Till livsberättelsen hör en ökad  
medvetenhet om den egna identiteten. Betydelsen av en  
värdegrund att stå på och hur denna förverkligas i hand-  
ling, är något som aktualiseras i en tid som vår där vär-  
den varken är självklara eller gemensamma för yrkeskårer.  
Som en kärnfunktion i lärararbete framstår dialogen med  
studenten. Det interaktiva samspelet och kommunikatio-  
nen med olika parter förutsätter också en förmåga att gå  
i dialog med sig själv.

Hänninen (2006) framhåller att yrkesidentitet är nå-  
got individen i vår tid bör skapa själv. Man kan alltså se  
hur friheten också kan framstå som en plikt. Samtidigt  
ligger i kravet en positiv utmaning. Hänninen (op.cit.)  
lyfter fram behovet av emanciperande processer på ar-  
betsplatsen (empowerment-program). En lärare tröttnar  
ensam, en känsla av empowerment är alltid relaterad till  
befintlig kontext.

Karlsen (2006) betonar dubbelheten i lärarens iden-  
tetsarbete. Dels skall läraren uppmuntra och stöda stu-  
denten samt till och från bjuda på motstånd för att stärka  
studentens identitetsprocess. Hon skall dessutom ständigt  
arbeta på sitt eget identitetsprojekt.

Enligt Nissilä (2007) syns såväl känslor som medvetna  
uppfattningar i de egna föreställningarna om den profes-  
sionella identiteten i handling på olika sätt. En mera kri-  
tisk och medveten syn föds i regel efter erfarenheter som  
kräver bearbetning. När tidigare meningsspektiv känns  
otillräckliga börjar man reflektera över dem. I den proces-  
sen sker ett transformativt lärande.

### Lärande

I det föränderliga lärarskapet betonas studentens lärande.  
Läraren lär sig själv genom att undervisa men det tema  
som här aktualiseras gäller frågan om lärarstudentens  
egen läroprocess i rollen av studerande, som deltagare i ut-  
bildning. Några definitioner får tjäna som underlag för  
följande resonemang.

Om lärande kan man med en viss säkerhet ange följande  
empiriska påståenden: att verksamhet i skol- och utbild-  
ningssammanhang associeras med lärande; att subjektiva  
erfarenheter som är anknutna till förändring och utveckling  
i den personliga eller autobiografiska domänen förknippas  
med lärande; att processer som kvalificerar individen för  
något, har en lärande referens. (Stables 2005, s. 67.)

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004) kallar ett lä-  
rande som inte stannar vid en kunskapsinhämtande as-  
pekt för ett utforskande lärande. Kunskapsproducerande

och deltagande aktiviteter lyfts fram. I formell utbildning  
refererar lärande till kunskapsbegreppet. Kunskapska-  
pande förutsätter personliga insatser och en koppling till  
kunskapsmål.

Scardamalia och Bereiter (1994) har myntat begreppet  
*knowledge building*. Författarna betonar lärande som en  
kollektiv, gemensam aktivitet i grupp. Deras teser är in-  
tressanta speciellt ur tre synvinklar som är aktuella i rap-  
porten. För det första diskussionen om lärarskap som en  
gemensam, snarare än en privat angelägenhet i en kun-  
skapsorganisation. För det andra är kunskapsproduktio-  
nens rumsliga aspekt ett brett område. Det innefattar såväl  
fysiska och virtuella rum som institutionella och kontex-  
tuella hinder för kunskapskapande just i skolor. För det  
tredje ser författarna möjligheter att utveckla skolor till  
kunskapsproducerande med hjälp av en infrastruktur som  
baserar sig på eLärande.

Inom den kulturhistoriska traditionen har Engeström  
(1987) format en aktivitetsteoretisk modell där lärande är  
ett kunnande som expanderar. När kunskap produceras  
har detta konsekvenser för individen vars repertoar blir  
större, mer kongruent och sammanhängande. Varje gång  
ett stoff hanteras sker förskjutningar också i själva kun-  
skapsmassan. Engeström belyser hur människan agerar i  
sociala sammanhang i relation till aktivitetssystem.

I vissa utbildningsdiskussioner särskiljs kunskapspro-  
duktion från lärande. I den sociokulturella däremot är  
lärande och kunskapsbildande olika namn på menings-  
skapande aktiviteter i en social kontext (Säljö 2000). Den  
sociokulturella synen är bredare och djupare än de kogni-  
tiva och konstruktivistiska teorierna.

Samhällsfaktorer och social kontext ses inte enbart  
som randfaktorer utan något som verkar i lärosituationer  
(Engeström 1996). Det innebär t.ex. här att yrkeshögsko-  
lelärtet formar ett sammanhang som inverkar i klassrum-  
men likaväl som den kunskapsutveckling som sker stu-  
denter på sikt kommer att synas ute i arbetslivet. Lärande  
sker aldrig i ett vakuum. För det andra står det sociala  
sammanhanget för en praxisgemenskap (Lave & Wenger  
1991). Ett gemensamt arbete kring olika frågor skapar ett  
samarbetsklimat med sina egna praktiker, vokabulärer,  
underliggande antaganden osv.

En sådan syn betonar hur de förändringar som lärande  
innebär på olika nivåer (individ-, grupp-, - organisations-,  
- samhällsnivå) kan göras till objekt för analys och uppfat-  
tas inte längre som oåtkomliga för forskning. Det äldre an-  
tagandet, att läroprocesserna är dolda inne i huvuden, har  
haft en genombrytande inverkan på praktisk pedagogik.  
Detta skönjs också bland sådana som använder en retorik  
från ett sociokulturellt begreppsspråk. Uppfattningen om  
att lärande "egentligen" förläggs till en mystisk och oät-  
komlig sfär osynliggör den sociokulturella ansatsen.<sup>10</sup>

Mezirovs (1991) transformativa teori för vuxenläran-

<sup>10</sup> se Silius-Ahonen 2005, 2006

de är förenlig med den kontextuella synen på kunskap och lärande som är aktuell i rapporten. Han exemplifierar hur vuxenlärande kan särskiljas utgående från tre nivåer av epistemiskt arbete. Den första nivån är den minst komplexa. Den innebär att den vuxna lär sig genom existerande meningsscheman. Följande nivå handlar om att lära sig genom att ta i bruk nya scheman. Den tredje och mest komplexa nivån förutsätter att den vuxna transformerar dessa scheman.

Den reflektiva handlingen förstås som individens sätt att orientera sig i tillvaron. Den lärande orienterar sig i ett tankesätt, i en teoretisk utsaga, i en handlingsrepertoar, i en uppsjö värden med hjälp av mentala och kroppsliga handlingar. På det sättet blir läroprocesser mångfacetterade. Flera människors samverkande handlingar, inre och yttre dialoger, i sammanhang som är historiskt förankrade och komplexa är sällan betjänta av att ses i ljuset av förenklade modeller. Det mentala arbetet är inte enbart kognitivt. Det integrerar hela människan med kropp, känsla och andlig medvetenhet.

Enligt Mezirov (1991) sträcker sig en reflektiv hållning utöver det metakognitiva tänkandet. Metakognition tas i bruk när studerande reflekterar över stoff och över sitt eget lärande. Därutöver syftar hållningen på en problematisering av trosföreställningar och uppfattningar som konstituerar våra tankesamar. Dessa meningsperspektiv transformeras i det lärande som är det mest genomgripande för individen. Mezirov betonar en reflektiv hållning som sträcker sig utöver det metakognitiva. Reflektion över stoff, eget lärande och därutöver de trosföreställningar och uppfattningar som konstituerar våra tankesamar kallar han meningsperspektiv. Mezirov särskiljer epistemiska, sociolingvistiska och psykologiska perspektiv vilka alla medverkar till att forma meningsperspektiv. Reflektionen är i sig ett exempel på ett epistemiskt perspektiv. Andra är vidden av medvetenhet, tänkandets former (t.ex. konkret – abstrakt). Språkliga koder och språkspel, retoriska och sociala normer hör till de sociolingvistiska faktorerna. De psykologiska faktorerna kallas ibland självreglering. Självbild, på vilket sätt individen tolererar ambivalens, personliga försvarsmekanismer och riktningen till eller från undervisning är exempel på psykologiska perspektiv.

Lärande som kommunikativt handlande innebär ett resonemang som bygger på metaforer snarare än på hypoteser. Den metaforiskt-abduktiva logiken hjälper individen att jämföra mellan det okända och tidigare erfarenheter (Mezirov 1991). Den abduktiva logiken tar i bruk deduktiva härledning och induktivt samlande av information utan att stanna därvid utan bygger mening i pendelrörelsen dem emellan.

Lärande som en förändringsprocess är transformativt. Greimas (1987) definition på lärande, som en epistemisk, dynamisk och social handling av transformation, sammanfattar de föregående perspektiven. Det dynamiska står för processtänkandet i synen på mänsklig handling,

det sociala hänger samman med den aktuella kontexten av samhällskomponenter, organisationskulturer, miljöaspekter. Ett epistemiskt arbete framstår som lärandets primära aktivitet i formell utbildning.

Betraktar man lärande som en utforskande handling framstår det i ett helt annat ljus än som det traditionellt setts som ett ”präntande”. Varje utbildningssituation bär på en potential för lärande. Vardagssituationer har likaså lärande dimensioner. I skola och utbildning är det av stor betydelse att individen uppfattar deltagandet i undervisning som lärorik. Så är inte alltid fallet. Många minns sin iver och glädje när de lärt sig cykla medan klassrum kan associeras till misslyckanden och orimliga krav eller till icke-vettig långdragen verksamhet. Lärandet i formell utbildning har att lära av det informella lärandet när det gäller upplevelsen av mening. En syn på människan som tar fasta på hur hon orienterar sig både kroppsligt och mentalt<sup>11</sup> riktar fokus på den lärande handlingen till den lärande, hon som är den som ”gör jobbet”. När individen utforskar, såväl omedvetet som medvetet, deltar hon i en lärande process. I utbildning deltar läraren med sin mediering och s.a.s. röjer utrymme för att stärka studentens redskap för att reflektera över sina erfarenheter, formulera utsagor på prov och lyssna till andras reflektioner. På det sättet överskrids den individuella sfären och transformation möjliggörs.

### Läroplan

En studieplan står för den kurskronologi som deltagarna följer i en utbildning. Den kan vara generell eller individuell. I det senare fallet blir deltagaren befriad från vissa kurser, hon eller han kan beredas möjlighet att studera i egen takt eller ta del av utbildningen på alternativa sätt. Planen hänger samman med det som här kallas läroplan, ett dokument där mål (i en vokabulär) eller inlärningsresultat (learning outcomes, i en annan vokabulär) formuleras på förhand för att rikta studierna mot formulerade kompetenser.

En uppgjord plan, som ett instrument för att förverkliga utbildning, innefattar alltid mer än vad dess formulerade text indikerar. Ropo (1992) kritiserar det önskebrunnstänkande som lätt uppstår i läroplansarbete. Lärande handlar inte om att fylla luckor utan om en livshållning av färdighet, vilja och beredskap. Läroplanen medverkar på det sättet till formandet av själva lärokulturen. Själva omgivningen och de olika verksamhetsformerna ska förstås som delar av själva planen.

Underliggande antaganden i en läroplan kallas ibland ”den tysta läroplanen”. I fråga om vuxenutbildning aktualiseras tänkesätt från dagens marknadsekonomi som har skapat instrumentella förutsättningar för att reducera utbildning till ett kursplock för den enskilda deltagaren. Å andra sidan har formell utbildning av hävd varit lärarstyrd

<sup>11</sup> se närmare om orientering i Merleau-Ponty (1962) och efterföljare, bl.a. Greene 1972, Greene 1975 i Mezirov 1991, Molander 1993



och det skapar utrymme för den enskilda läraren att förverkliga kurser på sitt eget sätt. Klassrumsverklighetens tysta antaganden utformar i bästa fall en frihet full av möjligheter och i sämsta fall en miljö som utestänger studerande från möjligheter att påverka.

Det som lätt uppstår när formuleringar inte kopplas till det som behöver ske för att mål ska uppnås kunde kallas en avpedagogisering av läroplaner. De pedagogiska handlingarna och verksamheter som metodiskt borde leda fram till målen sker inte av egen kraft. Enligt Kotila (2003) har det tidigare intresset för människosynsfrågor utvidgats till en diskussion om kunskapssyn men sedan har man inte kommit vidare. En ytterligare konkretisering av lärande handlingar skulle tydliggöra den pedagogiska processen.

Tradition och sammanhang präglar både uppbyggnaden av den struktur ett kursprogram följer och det innehåll som fokuseras. Hur studieplaner relaterar till en mera övergripande läroplan blir ofta dunkelt för andra än för dem som involverats i läroplansplanering. Vilket stoff som erbjuds, hur det erbjuds, och varför, är centrala indikatorer på både den synliga och den osynliga ideologi som präglar uppbyggnaden av utbildning.

Läroplan som ett identitetsarbete är ett exempel på hur kontextuell kunskapsteori formar basen för läroplanen. Förmågan att fatta beslut, att lösa problem, att ta tillvara tyst kunskap hör till de pedagogiska färdigheter som kunde övas upp i processen mot en djupdimension.<sup>12</sup>

### Lärmiljö

En sociokulturell syn på lärande innefattar miljöns betydelse i vid bemärkelse. Uppbyggnaden av en läromiljö ses som ett led i läroplansbygget. Omgivningen fungerar inte som en yttre ram, den ingår i händelseförloppet (Engeström 1996). För människorna i miljön är arkitektur, kultur och socialt sammanhang sinsemellan involverade faktorer. Miljön har en lärande potential.

Lärmiljöer är komplexa lager av materiella förutsättningar och symboliska artefakter. I formella lärmiljöer som utbildningsenheter och skolor, liksom i informella miljöer, erfar deltagare hus, korridorer, rum, salar, verkstäder, teknisk apparatur etc. genom sina sinnen. Nätpedagogiska verktyg är inbäddade i intrapersonella, interpersonella, sociala och kulturella nätverk. Ett virtuellt utrymme har därmed också sina fysiska rumsliga särtecken. Deltagarna erfar samtidigt omgivningen som en psykosocial miljö där påverkan sker verbalt och nonverbalt. I levande miljöer inverkar redan det faktum att man befinner sig i samma rum.

Människor svarar på ”erbjudanden” i sina handlingar och uttalanden. Det är den lärandes aktivitet i vid bemärkelse, handlingar av engagemang och reflektion, som är avgörande för kunskapsproduktion. Begreppet *affordances*<sup>13</sup> baserar sig på antaganden som är förenliga med Vy-

gotskijs (1978) teori. Gemensamma aktiviteter i miljön igångsätter lärprocesser.

Gemensamt för de punkter jag noterar är den icke-reduktiva synen på läromiljöer<sup>14</sup>

- tecken i miljön – exempelvis arkitektur, möblering, teknisk apparatur – uppfattas som förslag från omgivningen, något som inbjuder till respons av de deltagande
- tecknen är sällan medvetengjorda men de erfars kroppsligt
- tecknens funktion kan däremot analyseras samhällsligt och historiskt som kultur
- kulturen fungerar som en situationskontext
- relationen mellan individ och omgivning är inte förutbestämd utan ses som ett ständigt växelspel
- aktörens handlingar sker i miljön, inte från en utifrån-position.

Kroppsligheten – hur man agerar, sitter, rör sig, i relation till andra och rummet, alla sinnen som erfar formspråket i omgivningen, färgsättningen, grader av funktionalitet, mängden av teknisk apparatur och luftkvalitet - allt har betydelse för läropotentialen i miljön. Individer skiljer sig från varandra i visuellt, auditivt, kinestetiskt hänseende och den optimala miljön för en person är inte densamma som för en annan.

Vissa gemensamma drag kan trots individuella olikheter utläsas. Hur klassrum och skolsalar är byggda och möblerade berättar en historia om sociala och symboliska artefakter. I den utformade miljön finns synliga och dolda tecken på hur samarbete och individuellt arbete förväntas uppstå. I äldre skolsalar hade läraren en upphöjd piedestal som visade på hans och hennes höga status. Ett auditorium ökar det fysiska avståndet mellan lärare och studerande och därmed också, på det omedvetna planet, det psykiska. Miljön uttrycker rådande kultur och bär spår av tidigare traditioner. Klassrum bär bud om didaktiska antaganden genom skolmässig eller icke-skolmässig möblering – stolar bakom varandra eller placerade runt bord, förekomsten av höjdskillnad och avstånd mellan podium och publik bär ett symboliskt budskap.

Bengtsson (1998) tar avstamp i en målning av Peter Tillberg, ”Blir du lönsam lille vän”, för en kritik av det traditionella klassrummet. Klassrum världen över ser ut på liknande sätt. Skolmässig organisering begränsar det sociala livet och eleverna reduceras främst till sina huvuden som är riktade mot läraren som ”elevernas enda attraktion i klassrummet” (op.cit., 36).

I konst- och kulturutbildningar premieras i regel rörlighet i rum medan stillasittande sällan ifrågasätts i andra mera skolmässiga utrymmen för vuxna människor. För att ett möte mellan människor ska uppstå spelar utrymmen en stor roll. Små rum skapar intimitet vilket ökar trygg-

12 Savin-Baden 2004 i Lindén & Alanko-Turunen 2007, se också Poikela 2006, Poikela & Nummenmaa 2006

13 myntades av Gibson J.J. (1979) i The ecological approach to visual

perception. Boston: Houghton Mifflin.

14 se Poikela 2006 om ekologiska teorier, Bengtsson 1998 (fenomenologi), Sawyer 2001 (emergence-teori), Stables 2005 (semiotik)

hetskänslan men kan å andra sidan försvåra en kritisk diskussion. Anonymitetskänslan väcks i stora salar.

Scardamalia och Bereiter (1994) framhåller hur modeller utanför skolvärlden kan erbjuda idéer för ett målinriktat lärande. De pläderar för en nydesign av skolan där studerande kan agera ”som en historiker, en biolog” etc. (op. cit., 269). Det som är aktuellt i högre utbildning är tanken på utbildningssamfundet som en intellektuell gemenskap. Om kunskapsproduktion ses som en kollektiv produkt betyder det att rumsliga och kulturella förutsättningar för deltagande i en praxisgemenskap behöver utformas.

Siemens (2004) lyfter fram betydelsen av det informella lärandet i det formella. Teknologin erbjuder nuförtiden kognitiva operationer som de lärande tidigare själva sysslade med. Äldre teorier om lärande har varit linjära och kommer här till korta. Kunnskap bygger inte på fullständig förståelse. Det räcker inte med ”know-how och ”know-what”, det behövs ett ”know-where”. Förutom kunskap om var man kan finna information efterlyser författaren teorier som utgår från samband mellan informationskällor. Sådana beaktar systemiskt nätverkstänkande och komplexa mönster ur kaos- och ekologiska teoribildningar. Hans erbjudande, konnektivismen, baserar sig på ett ny-tänkande för den digitala eran vi befinner oss i.

Två förmågor av stor betydelse utkristalliseras för att förverkliga lärande ur konnektivistisk synvinkel. Utvidgningen av ett personligt nätverk, en personlig kunskap<sup>15</sup> förutsätter förmågan att urskilja väsentlig information från oväsentlig, liksom den att se samband mellan helt olika fält, idéer och begrepp (Siemens, op.cit.). Här lyfts fram en central problematik kring de värden som krävs för att, tillfälligt eller mer beständigt, besvara frågor som ”vad är mera väsentligt än vad?” ”varför, när och hur?” Konnektivismen utger sig inte för att svara på dem och beaktar inte heller hela den sociokulturella kontexten.

#### 2.4.2 Lärarroller

En lärarroll formas i skärningspunkten mellan samhälleliga och organisatoriska villkor å ena sidan, lärarens egen historia och sammanhanget hon verkar inom, å den andra.

Man kan tacksamt notera att bilden av den egenmäktiga läraren som verkar inom stängda dörrar där han eller hon möter den undertryckta klassen lyckligtvis är passé idag. Den asymmetriska relationen i fråga om makt och befogenhet mellan lärare och elev är däremot en faktisk utgångspunkt. Den utmanas av den numeriska obalansen. Lärarens interaktiva färdigheter är grundläggande ingredienser i hennes professionsutövning. En enskild lärare möter dels individer, dels en gruppkonstellation. Den auktoritet som förknippades med läraren i ett traditionellt samhälle gäller inte i dagens individualistiska. Den identitet som yrkesrollen medför förändras med rollen och

med bärarna av dessa roller. Självkänedom byggs upp av respons i interaktion, genom att individen processar och tolkar erfarenhet och rekonstruerar minnen. Människan ger dem betydelse och värde och självbilden granskas ur olika erfarenhetsperspektiv. Både färdigheter och föreställningar kommer fram som tyst kunskap. Kravet på förmåga att arbeta i team och nätverksfärdigheter är förväntningar som idag ställs på läraren och hennes agerande utanför klassrummen.

Jag presenterar en kort översikt av rollens utveckling i relation till innehållet i lärararbetet (Hätönen 1992).

1. Lärararbete som ett hantverkaryrke
2. Det rationaliserade lärararbetet
3. Det humaniserade lärararbetet
4. Det teoretiskt styrda lärararbetet

Lärarrollen som ”hantverk” bygger på kunskapsförmedling, traditionen i ett samhälle där boklig kunskap var få förunnad. Läraren föreläser och förklarar och hon eller han styr undervisningssituationerna på ett instinktivt sätt. Sitt arbete utför hon ensam, privatiserad. I den traditionella högskoleundervisningen särskiljer lärare i roll 1 teori från praktik. En förmedlare av idag eftersträvar hos studenten en bred kunskapsbas och välkomnar kritiskt tänkande och självständiga grepp.

I den rationella lärarrollen fungerar läraren som en undervisningstekniker och arrangör. Hon faller gärna tillbaka på ”färdiga paket”<sup>16</sup>. Hennes undervisning är målinriktad och hon fäster vikt vid delprestationer och deras specifika nyttoaspekter. Studenten förväntas ge respons genom utvärdering.

I den humanistiska lärarrollen är läraren ledare för grupprocessen. Hon deltar som medaktör och koncentrerar sig på det interaktiva samspelet. Kollaborativt arbete ges ett egenvärde. Hon erbjuder erfarenheter och upplevelser och ställer sig i dialog med studenten. Personlig tillväxt sker såväl hos läraren som hos studenten.

Den fjärde lärarkategorin undervisar studenten i att behärska praxis (professionen) med hjälp av teori. Hon strävar efter att förena undervisning med forskning och utveckling av praktiska färdigheter. Hon behärskar det teoretiska underlaget och kunskapsvillkoren för detta. Hon samarbetar med andra experter. Undervisningen koncentrerar sig på centrala principer och på teoretiska strukturer och begrepp. Studenten förväntas rekonstruera genom att disponera och tolka stoff. Studenten förväntas också särskilja väsentligheter från detaljkunskap och dra slutsatser på basen av de framställda principerna. Det ställer krav på lärarens förmåga att förankra stoffet.

Ur lärarhantverket har de två motpolerna, ”den tekniska” och ”den humanistiska” utvecklats. Med beaktande av aspekter i båda två har den fjärde lärarrollen formats. Den sistnämnda är lätt igenkännbar i dagens yrkeshögskola

15 se Polanyi 1978 och Bereiter 2002 för personal knowledge

16 Något som idag kan jämföras med diskussionen om läroobjekt och om undervisningsteknologins blomstringstid

som ett ideal. I yrkeshögskolan hittar man ”den ensamma vargen” (en variant av roll 1) liksom dess motpol ”lagspelaren” (roll 3) och ”kunskapsserveraren” (roll 2).

Lagspelarens interaktion med studenten har utvidgats till att omfatta den kollektiva nivån av lärarskapet med kolleger och externa samarbetspartner. I samma lärarperson hittas bägge rollerna i relation till olika typer av uppgifter. Det som är centralt är att betrakta roller som rolltaganden, inte som personlighetsdrag. Med en viss läggning åtar man sig vissa roller lättare än andra men de är inte statiska utan föränderliga.

En positiv attityd till kollegialitet och kollektivt arbete (*yhteisöllisyys*) stärks vid utbildningsenheter med aktivt lärardeltagande i diskussion och förhandling och verklig (inte skenbar) delaktighet i beslut som fattas. Om man betänker att den fjärde rollen kan hänföra sig till 1980- och -90 talens konstruktivism ställer man sig frågan: hur har rollen utvecklats fram till år 2007?

Ett sätt att indela lärarrollen är att särskilja den traditionella från den handledande. Till den traditionellt inriktade lärarrollen brukar man förlägga uppgifter som att förmedla kunskap, bestämma arbets sättet i undervisningen och utforma detaljerade instuderingsuppgifter. Man fäster vikt vid kunskapskontroll. En handledningsinriktad lärare erbjuder alternativ, uppfattar studerande som kunskapsökande individer och uppmuntrar till eget ansvar. Relevans och verklighetsanknytning betonas i undervisningen. (Rosengren 2006.)

Om den traditionella rollen utformats ur lärararbete som hantverk, har den teoretiskt inriktade rollen drag av samma hantverk. Skillnaden ser ut att ligga i referensramen. I den äldre rollen levde läraren på sin fingertoppskänsla. I den nyare rollen bygger hon på evidensbaserade rön och en teoretisk kunskapsbas. Om handledningsrollen hämtat sin grund i det humanistiska lärararbetet skönjs hon i den teoretiskt styrda rollen genom att hon förlitar sig på den forskning om lärande och läroprocesser som producerats.

Läraridentiteten byggs upp av lärande processer, såväl formella som informella. Yrkesidentiteten som speglas i lärarrollen formas i de praktiker läraren deltar i, professionen. En intressant fråga är likaså om morgondagens lärande är den deltagande läraren. En sådan roll har drag av gårdagens byskollärare, dvs. en samhällspåverkare. Det är professionens utveckling från det individuella till det kollektiva som präglar det nya begreppet, lärarskap. Här ser vi den största förändringen i lärarrollen sedan konstruktivismen formade ett nytt kunskapsbegrepp för utbildningssammanhang.

Gullberg, Heilä-Ylikallio, Sjöholm & Østern (2006) spanar efter en deltagande lärare. Med referens till Niemi (1999 i op.cit. 2006) betonar de vikten av värdegrundsfrågor, av att se läraryrket återigen som en moralisk profession.

Man kan å ena sidan se en trend som bygger på den etis-

ka dimensionen och på begrepp som demokrati och medborgarskap. Man kan å andra sidan se en motsatt trend som bygger på lärararbetet som rationaliserat.

En lärare har i sitt lärarskap parallella funktionsroller. Fyra av dem som är speciellt aktuella inom nätpedagogiken kommer att tas upp i det kapitlet.

### *Lärarkompetens*

Professionell identitet är resultatet av processer och står i ständig utveckling. Lärarutbildning lägger en viktig grund för en fortsatt livslång process. Vilken typ av kunnande främjar de uppgifter yrkeshögskoleläraren hanterar i sitt dagliga arbete?

Ramberg och Haugalokken (2006) betonar behovet för förändrings- och utvecklingskompetens hos lärare i relation till deras långa yrkeskarriär. Förändringar på institutionsnivå, i ämnesinnehåll, i lärarrollen är oundvikliga. Krav ställs på lärarutbildningar för att dels stimulera läraren till en utvidgad kompetens, dels erbjuda analysverktyg för att kritiskt granska läroplaner, innehåll och praxis. En autonom professionell självutveckling förverkligas genom att lärare studerar andra lärare och testar olika idéer i klassrum. Förutom förändringskompetens nämner författarna facklig, didaktisk, social och yrkesetisk kompetens som huvudområden för det som ska utvecklas genom lärarutbildning.

Mot bakgrunden att lärande a priori handlar om förändringsprocesser blir lärarens eget lärande en förutsättning för studerandes lärande. Lärarutbildning ställs inför höga, t.o.m. orimliga krav. Svårigheten med en uppdelning i kompetensområden för läraryrket är att alla de ovan nämnda går in i varandra. Den praxis lärararbetet innebär integrerar kompetenser i beredskap att handla situationskänsligt. Kompetenserna relaterar till varandra hierarkiskt beroende på kontextuella villkor. Uppfattningen om vad som är kärnkompetens varierar mellan lärarkategorier och i utbildningsenheter.

”Att utföra, delta i, tillägna sig, reflektera, känna och uppleva sig i stånd till” exemplifierar handlingskompetensen dels som något i nuet, dels som en potential (Engh 2006, s. 153). För att kunna bemästra något tidigare oprövat behöver läraren kunna välja bland alternativa lösningar och stärka sin identitet. Engh (op.cit.) hänvisar till Jensens sociokulturella kompetensmatris<sup>17</sup> för att förstå processen med kompetensutveckling. Hon särskiljer kärnkompetens som en bredd-dimension och personlig kompetens som en dimension på djupet. Till den förra hör fackliga kvalifikationer, de kritiska och reflektiva förmågor som krävs för att kunna anta nya perspektiv av social, politisk och etisk art. Kompetens på djupet omfattar färdigheter på det sociokulturella fältet. Förmågan att leva sig in i situationer, visa empati och konstruera en identitet förläggs till den personliga kompetensen. Jensen (i Engh, op.cit.)

17 Jensen 2002 i Engh 2006

visar hur kärnkompetens kan utvecklas på djupet när individens reflektiva potential och meningsbildande kommer till uttryck.

För att utbilda reflektiva praktiker är det betydelsefullt att läraren själv utvecklar reflektiv praxis. Schön (1991) betonar hur ett förnimmande, eller seende i handlingssituationer medan de pågår, erbjuder den som ser och förnimmer en stor mängd information. Denna rika information ligger som underlag för en medveten förståelseakt av situationen, efteråt. Reflektionen opererar under ytan vid följande deltagande i praktisk verksamhet och det skärper den deltagandes syn på skeenden medan de är pågående. Att tala om att "tillämpa teori" är enligt honom ett missvisande uttryck för det som är ett integrerande samspel mellan handling och reflektion.

## 2.5 Distansutbildning och eLärande

TORE STÅHL

Guri-Rosenblit (2005) påtalar att man under de senaste åren sammanblandat distansutbildning och eLärande och inte gör en klar distinktion mellan dem. Man antar generellt att eLärande är det nya formatet för distansutbildning. Hennes översikt visar dock å ena sidan att distansutbildning inom högre utbildning för det mesta inte bedrivs med hjälp av eLärande, och å andra sidan att eLärande inom högre utbildning till övervägande del används inom närstudier och inte inom distansutbildning.

Guri-Rosenblit granskar distansutbildning och eLärande utifrån perspektiven 1) distans/ närhet, 2) målgrupp och 3) kostnadseffektivitet.

Distansutbildning definieras på olika sätt, och renodlade närstudier i motsats till renodlade distansstudier förekommer sällan. Gemensamt för olika definitioner på distansutbildning är att de för det mesta försiggår på distans, och att kommunikationen mellan lärare och studerande inte är kontinuerlig, utan präglas av avbrott som beror på att deltagarnas aktiviteter försiggår i olika rum eller platser och på olika tider. Denna brist på kommunikation menar Guri-Rosenblit att har varit distansutbildningens akilleshäla så länge man bedrivit distansutbildning.

Målgruppsperspektivet handlar om att distansutbildning av tradition bedrivits för att bereda möjlighet till studier även för sådana målgrupper, som inte har möjlighet att delta i undervisning som är bunden till tid och plats. Distansutbildning har därmed haft ett emancipatoriskt syfte, som man strävat efter att uppfylla genom att avlägsna olika hinder mellan målgrupperna och studieresurserna.

Kostnadseffektivitet inom distansutbildning i högre utbildning handlar om att man genom distansstudieupplägg velat nå så stora målgrupper, att man kan producera en utbildning enligt en industrialiserad modell. Detta skulle bl.a. innebära att kursmaterialet återanvänds, vilket sprider

den initiala kostnaden för uppbyggnaden över en längre tid. Modellen innebär också att man riktar utbildningen till så stora massor att man därmed når tydliga skalfördelar. För det tredje präglas modellen av att man använder personal på ett kostnadseffektivt sätt så, att högt avlönade specialister endast har ett helhetsansvar för kursen, medan de löpande funktionerna (jfr Maors roller s. 44) handhas av assistenter med en lägre lönenivå.

eLärande har alltså trots allt inte blivit en sådan succé inom distansutbildning som man kanske kunde förvänta sig. Bland de orsaker Guri-Rosenblit anger vill jag här nämna följande:

- Kommunikationsproblemet är svårt att hantera i stora deltagargrupper.
- Distansstuderande uppskattar trots allt närstudier just för att de då kan träffa andra studerande, vilket uppfyller ett socialt behov.
- Man har hållit fördelarna med IT-verktyg som självklara utan att definiera vilka fördelar de egentligen erbjuder eller vilka problem de egentligen löser. Min kommentar är att pedagogiken delvis själv bär skulden till detta: man har tillåtit teknologin att invadera pedagogiken och gett vika för trenden att se teknologi som den universala lösningen, utan att ifrågasätta den.

Kurserna inom studiehelheten DaKo 2-grundstudier – liksom hela DaKo-utbildningen – bygger på ett distansstudiekoncept. Deltagarnas distans till utbildningsinstitutionen härrör ur den finlandssvenska kontexten, dvs. deltagarna kommer från nästan hela den finlandssvenska regionen, medan den enda utbildningsinstitution som kan anordna denna typ av utbildning finns vid Åbo Akademi i Vasa.

Den diskontinuitet i kommunikationen som Guri-Rosenblit påtalar strävar man att överbrygga genom att som kommunikationsnav använda nätstudieplattformen Moodle<sup>18</sup> som även i övrigt används vid Åbo Akademi. Moodle innehåller – i likhet med de flesta andra nätstudieplattformar – olika verktyg för såväl synkron som asynkron kommunikation och kollaboration – e-post, diskussionsfora, chat och wiki – som ger deltagarna en större frihet gällande tid och rum. Detsamma gäller videokonferens, som används som kommunikationsmedium i en del av närstudietillfällena, som därmed inte heller binds till plats men nog till tid. En del material distribueras i form av DiVi-material (digitala videobandningar), men pga. sin envägs kommunikation skall dessa kanske inte klassas som kommunikation, utan snarare som materialdistribution.

Målgruppsorienteringen som Guri-Rosenblit nämner är synnerligen relevant för DaKo 2-deltagarna. Samtliga förvärvsarbetare som lärare och många har familj, vilket innebär att en bundenhet till tid och plats kunde utgöra oöverstigliga hinder. Därtill kommer, att de flesta inte kan

<sup>18</sup> se <http://moodle.org/>

få fast anställning hos sina nuvarande arbetsgivare om de inte har den formella lärarbehörighet som DaKo 2-utbildningen ger. På så vis kan utbildningen i sig anses emanciperande, eftersom den på sikt frigör deltagarna från sina nuvarande, osäkra anställningsförhållanden och samtidigt gör dem konkurrenskraftiga på arbetsmarknaden.

Av de tre perspektiv Guri-Rosenblit anför är kostnads-effektiviteten det enda som inte kan användas för att granska DaKo 2-projektet. Även här ligger grunden i viss mån i den finlandssvenska kontexten, dvs. de finlandssvenska yrkeslärarna är så få att man aldrig kan nå stora volymer inom den målgruppen.

De orsaker som Guri-Rosenblit anger till att eLärande och distansutbildning inte mötts kan granskas som potentiella risker för DaKo 2-utbildningen. Den första – kommunikation i stora grupper – kan knappast ses som en risk i DaKo 2, utan snarare som en möjlighet. Dels är gruppen på 28 lärarstuderande en rätt optimal grupp som läraren i respektive kurs väl kan hantera, dels finns sakkunskapen i nätbaserad kommunikation i DaKo 2-teamet.

Som andra riskfaktor nämndes att distansstudenter behöver sociala kontakter och därför gärna väljer närstudieformer framom distansstudieformer om det är möjligt. I DaKo 2-utbildningen erbjuds inte möjlighet till detta val, utan distansstudieformen är regeln. Däremot kompenseras distansen av ungefär månatligen återkommande närstudie- eller videokonferensföreläsningar, som tillsammans med de nätbaserade kommunikationsverktygen torde ge deltagarna de kontaktytor och den möjlighet till samarbete de behöver och som efterlystes även i intervjuerna (s. 60). Därtill kommer att samtliga deltagare även har sina egna kolleger vid respektive arbetsplats.

Som tredje riskfaktor anförde Guri-Rosenblit fritt omformulerat att ”IT är lösningen, men vad är problemet?”. Användningen av de IT-baserade hjälpmedlen i DaKo 2-utbildningen har åtminstone följande uppenbara motiv:

- Att överbrygga de tids- och platsmässiga hinder som utgörs av distans och asynkront arbete.
- Att bereda såväl lärarstuderande som lärare kanaler för kommunikation och interaktion.
- Att demonstrera användningen av och vänja deltagarna vid olika media, verksamhetsformer och verktyg för att nå olika pedagogiska syften, och därmed sporra dem att använda elektroniska hjälpmedel också i sin egen undervisning (DaKo 2 2006a, DaKo 2 2006b).

De två första är interna motiv och det tredje kan ses som ett externt motiv, men samtidigt är de interrelaterade på så vis att de två första ger dem motiv för det tredje och det tredje ger dem färdigheter att klara av de två första nu och i framtiden. Den tredje riskfaktorn – avsaknaden av ett identifierat problem eller behov – borde således inte föreligga. Motivet för IT-verktyg är klart och har även uttalats i utbildningsprogrammets målsättning.

Deltagarnas erfarenheter som insamlas i form av intervjuer och enkäter får utvisa, huruvida man lyckats utnytt-

ja den potential IT-verktygen utgör, och hur man lyckats omvända potentiella hot till resurser.

## 2.6 Nätbaserade studier och lärande

TORE STÅHL

### 2.6.1 Meningsfullt lärande

I diskussionerna runt kvaliteten i nätbaserade undervisnings- och studieformer utgår man ofta från de kvalitetskriterier Jonassen (1995) beskrivit, d.v.s. aktivitet, konstruktivitet, samverkan, intentionalitet, dialog, kontextbundenhet och reflektion. Liknande kriterier presenteras även av bl.a. Hacker & Niederhauser (2000), och parallellerna till AAHE:s principer för god praxis från år 1987 (i Achtemeier et al. 2003) är stora. Ruokamo och Pohjolainen (1999) har kompletterat dessa med ett åttonde kriterium som fritt översatt kunde kallas överförbarhet [opitun transfer, siirtovaikutus].

Jonassens kriterier för meningsfullt lärande är alla kopplade sinsemellan såsom framgår av översikten nedan:

*Kontextbundenhet* handlar om att studenterna lär sig något i en autentisk kontext, eller att det som är föremål för bearbetning är aktivt kopplat till en autentisk<sup>19</sup> kontext.

*Aktivitet* innebär att studerande konstruerar sin kunskap som ett resultat av medvetna aktiva insatser, som givetvis handlar om mer än läsning eller att åhöra föredrag.

*Konstruktiviteten* tar fasta på den konstruktivistiska grundtanken att ny kunskap dels konstrueras av personen själv, och att den konstrueras ovanpå redan existerande kunskap.

*Dialog* innebär att studenterna medverkar i ett samfund eller socialt sammanhang, där de konstruerar sin kunskap i växelverkan och i bästa fall äkta dialog med de andra.

*Samverkan* med de andra deltagarna innebär dels att konstruera och producera saker tillsammans, dels att stöda varandras konstruktionsprocesser.

*Intentionalitet* handlar om i vilken grad studenten själv kan ställa upp målen för sitt individuella lärande, i praktiken i en slags dialog med t.ex. de externa målsättningar som vanligtvis finns i form av program- och kursbeskrivningar.

*Reflektion* innebär att studenten formulerar vad de lärt sig och även kan granska och reflektera över sin egen läroprocess.

*Överförbarhet* som beskrivits av Ruokamo och Pohjolainen (1999) innebär alltså inte att kunskapen skulle

19 Autenticitet har under de senaste åren stigit fram som ett eget föremål för forskning, se t.ex. Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. Educational Technology Research and Development, 48(3), 23-48.

överförs från lärare till student, utan att studenten kan överföra och omsätta kunskapen på konkreta problem i en verklighetsnära kontext.

Jonassens kriterier har använts med framgång i olika sammanhang (se bl.a. Mäkinemi 2007), och man har även testat att operationalisera dem (Nevgi & Tirri 2003). Den operationalisering som Nevgi & Tirri gjort baserade sig på en studentenkät med bl.a. 49 påståenden som beskrev variabler som stöder nätbaserade studier och 44 påståenden som beskrev variabler som hämmar nätbaserade studier. Ur variablerna bildades faktorer som rätt väl beskrev bl.a. de ovan nämnda kvalitetskriterierna. I detta sammanhang var det dock inte möjligt att utsätta DaKo 2-deltagarna för så omfattande enkäter, men däremot beaktades Nevgis & Tirris rön i instrumentkonstruktionen.

### 2.6.2 Lärarens roller

Maor (2003) påtalar att undervisning över nätet kräver en grundlig omprövning av lärarrollen. Maor lyfter fram fyra olika roller som läraren bör kunna axla: den pedagogiska, den sociala, den administrativa och den tekniska rollen. Dessa roller har läraren också i "traditionella" upplägg, men i nätstödda och nätbaserade upplägg accentueras rollerna på ett annat sätt.

*Den pedagogiska rollen* handlar om att förse studenterna med sådana autentiska och verklighetstroga aktiviteter och uppgifter som sporrar dem till att söka och utbyta information, reflektera över den och fördjupa den till kunskap och som öppnar deras insikt om kunskapens relevans för den praktiska yrkeskompetensen. I denna roll återspeglas många av de tidigare nämnda kvalitetskriterierna.

*Den sociala rollen* handlar om att skapa en gemenskap som stöder deltagarna att förbinda sig till kursens inlärningsmål och som präglas av trygghet, tillit och vilja att stöda varandra för att nå de gemensamma och de individuella målen. Den sociala gemenskapen byggs till övervägande del upp genom den kommunikation man idkar i nätstudiemiljön, och den stämning läraren skapar genom kommunikationen.

*Den administrativa rollen* försvåras väsentligt av de speciella dragen och begränsningarna i kommunikationen och dess kvalitet. I en klassrumssituation bidrar den nonverbala kommunikationen avsevärt till att bedöma om mottagaren förstått budskapet rätt, och missförstånd är lätta att undvika och korrigeras med hjälp av kompletterande frågor etc. I nätbaserade kurser är avsaknaden av synkron kommunikation något av en överraskning för många lärare. Information måste vara ingående, klar och entydig, och kräver ständig uppföljning och eventuell komplettering och förtydligande. Brister i de administrativa anvisningarna förvärras lätt av den fördröjda kommunikationen. En del deltagare kan t.ex. misstolka en anvisning och fungera enligt den och hinna rätt långt på fel väg innan det på något vis uppdagas att de förstått anvisningen fel.

Till den administrativa rollen hör också att förse del-

tagarna med information om inlärningsmål och bedömningsgrunder, och dessa åligganden torde i och för sig vara självklara. Under de två år man pilottestat olika typer av kursutvärderingar vid Arcada (Arcada 2007) har det dock visat sig att kursbeskrivningar och inlärningsmål inte alltid är skrivna på ett sätt som den oinvidiga kan förstå.

*Den tekniska rollen* accentueras då hela kursupplägget bygger på olika nätbaserade verktyg och en fungerande IT-infrastruktur. I DaKo 2-utbildningen är det viktigt dels att IT-infrastrukturen fungerar, dels att de olika kurslärarna statuerar exempel i att axla också den tekniska rollen. Att ge deltagarna en introduktion till IT-infrastrukturen och tillhandahålla tekniskt stöd är viktigt, dels för att IT-infrastrukturen skall utgöra ett fungerande stöd, dels för att sporra deltagarna till användning av nätbaserade verktyg i sin egen undervisning.

Nygren (2007) använder det träffande uttrycket proaktiv närvaro, som har betydelse framförallt för den ovan beskrivna sociala och administrativa rollen – läraren bör med sina aktiviteter alltid föregå studenterna. Om lärarens närvaro endast är reaktiv är risken stor att miljön känns ödlig och saknar den grundstämning, som stöder utvecklingen av en social gemenskap. Enbart reaktiv närvaro kan också leda till att administrativ information missförstås och att missförstånden kumuleras, speciellt om lärarens reaktion att korrigeras informationen dröjer.

### 2.6.3 Kommunikation och lärande i nätbaserad kontext

I allt lärande är kommunikation och interaktion mellan lärare och studenter centralt, vilket också betonas i DaKo 2-projektet (DaKo 2 2006a, DaKo 2 2006c). I distansstudieupplägg saknas dock till rätt stor del de förutsättningar för interaktion och kommunikation som föreligger i situationer där parterna befinner sig i samma rum (jfr Guri-Rosenblit 2005). Av den anledningen betonas i DaKo 2 användningen av IT-baserade verktyg, som då bör ha rollen att överbrygga de brister och svårigheter som distansstudieupplägget förorsakar. För att IT-verktygen skall kunna ha denna överbryggande effekt, krävs att de sätts in i rätt sammanhang och att studieaktiviteterna läggs upp så, att möjligheterna till kommunikation och interaktion utnyttjas optimalt.

Ståhl har i en tidigare källa (2004) föreslagit att man i distansstudieupplägg noga bör överväga hur man förlägger de olika aktiviteterna i de olika konkreta och virtuella rummen. Eftersom närstudietillfällena ofta är få och "dyrbara", bör aktiviteterna förläggas så, att de aktiviteter där man strävar efter lärande på en låg kognitiv nivå förläggs till "ensamhet" och distans, medan de aktiviteter där man strävar efter lärande på en högre kognitiv nivå bör förläggas till miljöer – konkreta eller virtuella – där det är möjligt att kommunicera med andra studenter. Under den korta tid som förlöpt sedan nyss nämnda papper skrevs har förutsättningarna för IT-baserad kommunikation förbättrats märkbart och antagit flera nya former. Den rekom-

mendation som framfördes 2004 torde dock fortfarande vara helt hållbar, och de nya verktyg som tillkommit sedan dess ger ännu bättre möjligheter att välja rätt miljö och framförallt förlägga de aktiviteter som kräver kvalitetsmässigt högklassig kommunikation till de miljöer som kan erbjuda detta.

#### 2.6.4 Nätbaserat lärande i framtiden

Precis som synen på kunskap har även synen på lärande förändrats. Behaviorismen, kognitivismen och konstruktivismen (även konstruktionismen) har passerat i revy. Siemens (2004) beskriver begreppet konnektivism.

Om en traditionell lärarroll fäste ett allvetaruppdrag på läraren är läget enligt Siemens idag och speciellt i framtiden ett annat. Av de karaktäristika som beskriver konnektivismen kan följande nämnas i detta sammanhang (i fri översättning):

- Lärande handlar om att koppla samman olika specialiserade noder eller informationskällor.
- Lärande kan förekomma också i icke-mänskliga anordningar.
- Facilitering av ständigt lärande kräver att man odlar och upprätthåller kontakter.
- Förmågan att se kopplingar mellan olika områden, idéer/uppfattningar och begrepp är central.
- Tidsenlig och aktuell kunskap är avsikten med alla konnektivistiskt orienterade läroaktiviteter.

Siemens tankar om kunskap har sin bakgrund bl.a. i teorier om kaos, nätverk, självorganisering och mönster, och bryter därmed kraftigt mot den "traditionella" synen, där man ansett att kunskap bör vara strukturerad, och där man fäst stor vikt vid memorering av katalogkunskap. Enligt Siemens har tekniken övertagit en del av de kognitiva och memoreringsfunktioner som individen tidigare måste använda sin hjärna till. Detta är således numera onödigt för att all kunskap – som kan finnas både hos individer och hos icke-mänskliga anordningar – är kopplad, och att lärande till stor del handlar om att se mönster, att känna till olika kunskapskällor och -noder för att sedan i varje situation kunna göra de rätta kopplingarna. Den rätta kunskapens situationsbundenhet har att göra med samhällets föränderlighet och med att kunskapen därför snabbare än förr blir inaktuell.

Siemens fördömer inte de tidigare teorierna helt, utan kritiserar dem framförallt för att de placerat kunskapen uteslutande inom individen – även konstruktivismen, trots att man där betonar kunskapsbyggandet som en interindividuell och social process. Man har redan i ett par årtionden debatterat huruvida pedagogiken genomlever ett paradigmskifte eller inte. Om inte förr, så kan konnektivismen nu sägas representera ett nytt paradigm just i och med att den ser att kunskapen, förutom hos individen, kan finnas även i icke-mänskliga anordningar. Det som konstruktivismen ännu behöver uttrycka klarare är om man verkligen menar att icke-mänskliga anordningar kan ha

kunskap och utföra kognitiva handlingar. Även om dataoperationerna kan vara mycket komplicerade och innehålla ett slags lärande som baserar sig bl.a. på identifiering av mönster, handlar det kanske trots allt endast om data och logiska dataoperationer?





# 3 UTVÄRDERING AV GRUNDSTUDIER INOM DAKO 2

ELLINOR SILIUS-AHONEN

Kapitlet byggs upp av fyra avsnitt. I inledningen presenteras en övergripande modell för utvärderingen. Fokusområdet *Lärande i utbildning* fokuseras i kapitel 3.1 och 3.2. I kapitel 3.3 redovisas material i anslutning till *Utbildningsmodellen*. I slutet av kapitel 3 och i kapitel 4 drar vi slutsatser som baserar sig på analysen av det insamlade materialet utgående från det teoretiska underlaget.

I redovisningen lyfter vi fram:

- deltagarnas uttalanden som baserar sig på sex temaområden om lärarskap
- hurdana förväntningar på utbildningen och vilka tidiga erfarenheter deltagarna har
- kursvärderingar från de inledande grundstudierna
- en diskussion om den aktuella modellen med beaktande av
  - utbildarnas och arrangörernas syften för den aktuella formen för utbildning
  - samarbetet mellan läroanstalterna
  - det förändrade lärarskapet i professionsutbildning
- det nätpedagogiska förverkligandet
- lärarstudenternas kommentarer om grundstudierna som helhet.

Valet av utvärderingsparadigm, ett kritisk- teoretiskt angreppssätt, förverkligas genom att ta i bruk en övergripande modell: Tre speglar (Poikela & Poikela 2005, se figur 2 s. 24). Därigenom öppnar sig tre fält för en kritisk etnografi, med samlad information från flera källor. Valet av redovisningsform blir kopplad till de metoder som använts för att samla och analysera det material det gäller. Språkbruket (med beaktande av synen på språket som icke-transparent) är ett sätt att textualisera olika verkligheter. Vår position som utvärderare blir att ta ansvar för det som rapporteras och som på det sättet konstitueras som verklighet utan att påstå att vi kommer med ”sanningar” om de företeelser vi formulerar. Genom att beakta intresser och brukare parallellt vill vi undvika partsinlagor.

DaKo 2 som vuxenutbildningsprogram, baserat på den specifika nätbaserade profileringen av flerformsstudier, är

den produkt som speglas i det vi kallar **utvärderingsspegel (3)**, den **mellan produkt o. kontext**. Samarbetet mellan PF och de två yrkeshögskolorna anknyts till den diskussionen. Hur DaKo 2 som modell ter sig som helhet behöver man återkomma till efter avslutad utbildning.

Med **utvärderingsspegel (2)** belyses processen **mellan individ och läroplan**. Här lyfts frågan om den aktualiserade genren, nätpedagogik, upp. Resultat av webbaserat material och intervjumaterial presenteras i kapitlet. Redovisning för frågor som ställts utbildare och tekniska resurspersoner hänför sig till den diskussionen kring DaKo 2-modellen.

**Utvärderingsspegel (1)**, den **mellan individen och läroprocessen**, speglar deltagarnas mål och förväntningar och erfarenheterna av de kurser som de deltagit i under grundstudierna. Den ger en bild av den personliga satsningen och förväntningarna inför utbildningen. Dessa ses som byggstenar i de s.k. inre arrangemangen, dvs. lärande som en process. Både avsnitt 3.1 och 3.2 har som fokusområde *lärare i utbildning*.

Den första spegeln utgör utvärderingens fokus och inom ramen för den fungerar spegelmodellen som en pejlingsyta för det teoretiska underlaget. Spegeln ansluter jag till de positioner som bygger upp läraridentitet enligt Ropo & Gustafsson (2006). Författarna fokuserar lärarblivandet, lärovägen. De *intrapersonella positionerna* relateras till individens dialog med sig själv. De *interpersonella positionerna* hänför sig till den sociala miljön där individer lär sig av varandra. Det specifika med lärararbetet är att den positionen är tudelad. Dels är undervisningssituationerna sociala miljöer såväl i klass, verkstad, laboratorium som ute på arbetsfälten. Dels är lärarkollektivet och arbetsplatsen en social miljö.

De fyra nivåerna i lärararbetet (Vanhalakka-Ruoho 2006) aktualiseras här. Det som i texten kallas den individuella nivån, mötet mellan lärare och studerande är i grunden en interaktiv process. Den intrapersonella positionen är central för att betona individen som aktör i ett arbete som så långt rör sig på en social arena.

Den kollegiala nivån hänför sig till lärarsamarbetet. Den organisatoriska nivån hänger samman med de strukturella villkoren vid den utbildningsenhet läraren arbetar vid. Som social arena hänger nivåerna intimt samman. Den samhälleliga nivån kan inte uteslutas ur någon av de tre övriga nivåerna. Kulturen i den kollegiala miljön i relation till den organisatoriska ramen är betydelsefull för den enskilda läraren. Den bär i större eller mindre utsträckning drag av den empowerment som ett kollektivt stöd för lärarskapet innebär. Den interpersonella positionen belyses genom teman som ansluter sig till de här frågorna.

De *kontextuella positionerna* relaterar som namnet säger till kontexten. Den tredje spegeln beskrevs ovan som en zon mellan produkten DaKo 2 och hela utbildningskontexten. Fokuseringen på lärare i utbildning i nästa avsnitt utgår från lärarens egen bedömning av sitt samhällsuppdrag.

### 3.1 Analys av lärarstudenters berättelser

I början av DaKo 2-utbildningen har temaintervjuer genomförts med alla deltagare, utom en som hunnit avbryta redan vid initialskedet, av samma person, ES-A. N = 27 varav 25 arbetar i yrkeshögskola, 2 vid yrkesinstitut. Två av dem har utförts med hjälp av anteckningar, medan 25 intervjuer har bandats. Tillfället har pågått under 1 till 1,5 timmes tid. Transkriptionerna (ca 550 s.) har utförts av Karl-Johan Wickström. Ett kontrakt uppgjordes i början av varje intervju om att materialet behandlas konfidentiellt och att anonymitetsskyddet garanteras.

Intervjuerna har byggts på sex teman och utformats som en kombination av frågor och diskussion. Avsikten har varit att omedelbart ta med informanten i den vuxenpedagogiska kontexten där intervjuare och informant är jämbördiga som kolleger trots skilda funktioner och i en asymmetrisk situation. Det andra motivet har varit att ge alla informanter ett tillfälle att ge sina synpunkter på frågeställningarna under intervjuens gång. Informanterna har därmed ofta kommit tillbaka till teman. Vissa informanter har varit bekanta medan andra har träffat mig för första gången. Ingången har i bägge fallen varit likadan. Ibland har följdfrågorna varit flera, ibland färre men formen för intervjun har följt ett liknande mönster.

Jääskeläinen (2007) lyfter fram fyra dimensioner i inre berättelser: erfarenheter, värderingar, föreställningar och uppfattningar. Det finns en kvalitativ skillnad mellan hur de inre berättelserna (inre dialog) orienterar individen och hur de kommuniceras till en utomstående (yttre dialog). Det som en intervju av det här slaget berör är inte djupberättelsen utan yrkesarbetets identitetsskapande funktion. Övriga livsområden har inte tagits med.<sup>1</sup>

Ett narrativt grepp har valts för *tolkning* av de erfaren-

1 se Laine & Kuhmonen 1998, Vygotskij 1973

heter som informanterna bjudit på. Intresset har fokuserats på de enskilda rösterna och deras faktiska erfarenheter. Professionalitetsbegreppet hänger samman med såväl stipulerade krav som individuell integrering av sitt expertkunnande. Kvinnoforskare har framhållit hur läraridentiteten är knuten till konstruktionen av könsidentitet (Vuorikoski & Törmä 2004). Frågan om det kvinnliga och det manliga i lärarskapet har ingått i intervjuerna. Genusperspektivet har relevans på dess fyra nivåer.

Informanter särskiljs från varandra för att belysa exakta ordalydelser och därigenom formades ett underlag för analysen av materialet. Att lyfta fram bakgrundsfaktorer eller särskilja yrkeshögskolorna och de två representanterna för yrkesutbildningen från varandra har inte upplevts relevant. I redovisningen har det varit angeläget att lyfta fram vidden och bredden i materialet utan att ge avkall på konfidentialitet eller anonymitetsskydd. Anslaget i intervjuerna har varit reflektivt. Vissa frågor har uppfattats som väl teoretiska (svåra) men informanterna har i samtliga fall besvarat dem under diskussionens gång. Ur forskningsperspektiv är tillvägagångssättet gällande hanteringen av det insamlade materialet kongruent med syftet.

Genom valet att *analysera* informanternas utsagor som uttryck för diskurser<sup>2</sup> (Fairclough 2006) står materialet till förfogande för de tre speglar som aktualiseras. En diskurs kan representeras av en roll i samhället. Den sociala praxis som kallas lärarskap (jfr opettajuus) kan förstås ur den funktionella aspekten. Lärarrollen innefattar till sin grundstruktur en social dimension.

Betraktas lärarskapet från diskursivt perspektiv blir frågeställningen: vad innebär det att vara lärare idag? Rollens förändring under tid har såväl individuella som kollektiva drag eftersom såväl individen som samhället påverkar dess utformning.

Till lärarbehörighetsdiskursen hör frågor om kunskap och kontroll, om samhällets reglering av behörighetsvillkor, om hur lärarutbildning organiseras i Svenskfinland. Lagstiftningen aktualiseras som en samhällelig nivå i varje lärares vardag, den om att vara behörig eller inte. Man kan framhålla att såväl kompetens som behörighet är av samhälleligt intresse. Yrkeshögskolelärarens villkor hör långt samman med organisatoriska frågor.

#### 3.1.1 *Analysmatris*

Några ord inledningsvis om tillvägagångssättet i analysarbetet. I den första läsningen har jag markerat svaren utgående från de sex teman som aktualiserats i intervjuerna. I den följande har olika temata relaterats till varandra så att kompetens kopplats till uppfattningen om lärarprofessionalitet, den egna identiteten och rollen till diskussionen om samarbete och stöd för lärarskapet, förväntningar och

2 Begrepp föds ur erfarenheter och erfarenheter formar nya förbindelser mellan praktisk verksamhet och tänkande (praxis). Diskurser anknyter till hur tänkande är förbundet med en viss vokabulär. (Foucault 1994)

målen för utbildningen till uppfattningen om nätpedagogik. Det sistnämnda valet är baserat på målsättningen med uppläggningsen "DaKo". Utbildningen har specifikt innefattat ett mål som gäller kompetenshöjning på det nätpedagogiska området.

Efter de grundläggande läsningarna utformade jag en nivå där varje enskild informant beaktades. Narrativen är lästa utgående från diskurser (Ropo & Gustafsson 2006) som bygger upp lärarens professionella identitet. De bygger upp ett underlag för diskursanalysen.

I den kopplas de tre vägledande begreppen till utvärderingsmodellens tre speglar. På det sättet skapas tre skikt som konfronterar motsvarande tre skikt. På den närmaste nivån, från individen räknat, representerar den första spegeln erfarenheterna som lärarstudenter. Stilbegreppet framstår som det personliga förverkligandet av lärarskapet. Att vara lärare förverkligas i en genre, lärarskap som social roll. Ur samhällsperspektiv har lärararbetet en relevans. För den enskilda läraren har uppfattningen om vilken relevans lärararbete och utbildning spelar i samhället en konsekvens. Hon och han känner eller inte, ett direkt och/eller ett indirekt stöd för att utföra sin profession.

Den andra spegeln för resonemanget över till utbildningssammanhanget. Där är lärarstudenten en deltagare med sin egen målsättning i en redan uppgjord modell för utbildning. Hur mål och modell möts analyseras utgå-

ende från lärarrollen i förändring i det förändrade kunskapsamhället.

Den tredje spegeln anknyter till det specifika uppdraget i professionsutbildning. Eftersom yrkeshögskolepedagogik är ett nytt fält och målgruppen i det aktuella fallet nästan helt består av lärare verksamma i yrkeshögskola har jag valt att tala om yh-uppdrag. Det är i relation till en vidare diskussion uppdraget speglas.

I den föreliggande utvärderingen har tonvikten legat på insamlingsmaterial från lärarstudenterna, vilket har setts som ett etiskt val. Det finns skäl att nämna att matriserna som jag utformat för detta utvärderingsuppdrag bär potential för ytterligare analyser än de som presenteras här.

Figur 3 står för en övergripande diskursanalys, figur 4 för analys av det primära fokusområdet. Belysning har lagts på lärarroller, identitet och professionalitetsuppfattning som stiger fram ur det digra materialet. Fokusering på den första spegeln har utformats ur de tre positioneringar som bygger upp läraridentitet.

Resonemang kring läroprocesser, hur bilden av den kompetenta läraren framstår och hur hon uppfattar att hon själv passar in i den bilden, påverkar informanternas syn på lärarskapet. Vilken yrkesidentitet lärarstudenten bär, hur den hänger samman med den egna branschen, med lärarrollen eller med något annat incitament är av intresse. Hur lärarstudenten ställer sig till de olika funktioner-

<i>Utvärderingsmodell</i>	<i>Stil</i>	<i>Genre</i>	<i>Diskurs</i>
1 spegel: lärarstudent-processen	Identitet som lärande:	Mål: lärarkompetens:	Stöd för lärarskap:
2 spegel: förverkligande av utbildning	Utbildningens mål:	DaKo-modellen, nätpedagogisk:	Lärarroll i förändring:
3 spegel: lärar-behörighetsutbildning	Yrkeshögskole-uppdraget	Samarbete mellan parter i DaKo 2	Kompetens <-> behörighet

Figur 3. Diskursanalys i relation till spegelmodellen.

<i>Lärarstudentens 3 positioneringar</i>	<i>Stil: professionell identitet</i>	<i>Genre: lärarroll</i>	<i>Diskurs: uppgift i samhället</i>
1 position: Intra-personell	Identitetsbygge som lärar-studerande	Mål: lärarkompetens:	Stöd för lärarskap:
2 position: Inter-personell	Lärarkollektivet som lärande miljö	Samarbete och stöd från organisationen	Min syn på lärarskap
3 position: Kontextuell	Min värdegrund	Mitt förhållningssätt till nätpedagogik	Vad kompetent yh-lärarskap innebär för mig

Figur 4. Analys av den första spegeln.

na i lärararbetet, liksom hur lärarstudenten i sitt lärarskap uppfattar den mottagande parten för sin undervisning, ses som drivkrafter i det professionella identitetsbygget.

Fokusområdet Lärare i utbildning, som rapporten kretsar kring, innebär en djupdykning i den första spegeln, den som är närmast lärarstudenten. I anknytning till det intrapersonella bygger lärarstudenten sin professionella identitet. Inom ramen för utbildningen är hon och han den lärande, inom ramen för arbetslivet är hon och han läraren. Vilken diskurs av lärarskap som utformas hänger samman med bägge rollerna, studentens och lärarens. Genren förstås allmänt, inte enbart från det nätpedagogiska perspektivet som aktualiserats.

Utgående från en interpersonell position ställer sig informanten (i sina roller) till de sociala miljöer hon verkar inom. Hur hon och han ser på lärarskapet framträder som en dynamisk faktor i positionen. Den värdegrund läraren som människa bär med sig formar botten där sammanhanget och de övriga positioneringarna vägleder hur de personliga värderingarna kommer till uttryck.

### 3.1.2 Beskrivning av teman i intervjuerna

Det 1:a temat har berört lärarstudenternas uppfattning om begreppen **kompetens och behörighet**.

Det som har aktualiserats i temat är hur informanterna definierat begreppen, ser på skillnaden och de gemensamma nämnarna, på de egna behoven av det som begreppen står för.

Det 2:a temat har utgått från deras syn på **lärarrollen och professionen**.

Informanterna har berättat om lärarrollens utveckling från gårdag till visioner om morgondagen, från ett personligt och ett allmänt perspektiv. Hurudan roll hon själv identifierar sig med har tagits upp. Hur rollen framstår i organisationsutvecklingen har tangerats.

Det 3:e temat har gått in på informantens egen **lärarhistoria och förverkligandet av den**.

Det som fört in respondenten på lärarbanan, huruvida hon eller han uppfattar sig som en kvinnlig respektive manlig lärare och på vilket sätt, bemötande av studerande, värdegrunden i arbetet och lärarens huvuduppgift som den framkommer för respondenten, har varit underlag för det personliga temat.

Det 4:e temat har riktat sig mot utbildningen och de **mål och förväntningar informanten gjort upp och ställer inför utbildningen**.

Utgående från terminologin "learning outcomes" har jag bett respondenterna notera sina mål, tanke på egna insatser för att förverkliga dem, förväntningar på det som erbjuds av utbildningsarrangemanget, vad man hoppas att uppnå efter genomgången utbildning. Tidiga erfarenheter av grundstudierna har kommit upp.

Det 5:e temat tar fasta på **samarbete mellan deltagarna och organisationens stöd**.

Frågor om samarbete mellan kursdeltagarna och om

den interna kollegialiteten, liksom stödet från organisationen hänger samman med synen på lärande ur en sociokulturell synvinkel.

Det 6:e temat fokuserar på **nätpedagogik**.

Tänkar kring IKT, nätpedagogikens mervärde och problem, erfarenheter av metoder i utbildningen tillsvidare och hur respondenten tänker använda verktygen i sitt lärarvärv har diskuterats.

### *Teman i anknytning till aspekter i lärarskapet*

Teman 3 och 4 kopplar till den individuella nivån av lärarprofessionen. Teman 2 och 5 anknuter till den kollektiva, organisatoriska och samhällseliga nivån i arbetet. Tema 1 och 6 har såväl individuella som organisatoriska och samhällseliga referenser.

Fairclough (2006) särskiljer tre begrepp och de ligger till grund för analysen av informanternas utsagor. Det första begreppet är **diskurs** som redan nämnts. Det andra är **genre** som står för aktionsaspekten i social praxis. I det aktuella analysarbetet handlar arbetssättet i DaKo 2-modellen långt om nätpedagogik. Till genren som lärare idag kan man hänföra kravet på att vara nätpedagog. Den aspekten fokuseras men genrebegreppet har också en övergripande betydelse i analysen av lärarrollen.

Den relationella rollen i lärarskapet har lyfts upp som arbetets grundläggande byggsten. Lärarens maktposition gentemot studerande och uppfattning om makt, respektive maktlöshet i relation till organisation eller samhälle hänger samman med hur rollen gestaltas. Jag kopplar begreppet till den interpersonella positioneringen.

Det tredje begreppet ur Faircloughs vokabulär är **stil**. Den individuella och personliga nivån i lärararbetet tangeras i den egna berättelsen om hur det är att vara lärare. Yrkesidentiteten formad i den egna socialisationsprocessen och på basen av personliga erfarenheter beaktas ur en intrapersonell position. Den integrering av jaget som det yttermera handlar om på ett djupare plan faller utanför utvärdering och rapport.

### 3.1.3 Redovisning

I redovisningsavsnittet presenterar jag resultat från intervjuer med lärarstudenterna. Inledningsvis lyfter jag fram de mål som informantgruppen ställt för behörighetsutbildningen. De exemplifierar en läsning av materialet där informanternas svar utgående från sex temaområden belyses. Alla uttalade mål nämns. I samma avsnitt redogör jag för informanternas utsagor angående nätpedagogik i en räläsning. En diskussion om det nätpedagogiska följer i avsnitt 3.2 och i kapitel 4.

Redovisningen följer inte ordningsföljden för temadiskussionen i intervjuerna, utan går från en grundläggande analys fram till diskursanalysen.

### *Mål för DaKo 2*

Jag listar målen som de uttalats i intervjuerna vid inled-

ningen av utbildningen. De är numrerade och sammanfogade av mig enligt likhet mellan utsagor, men med exakt ordalydelse fastän citationstecknen inte tas i bruk här.<sup>3</sup>

Informanternas önskemål numreras på ett ungefärligt sätt utgående från de utsagor som förekommer oftare än andra. De enskilda målen ges inte olika vikt:

1. Pedagogiska verktyg för nya infallsvinklar, ny medvetenhet så att ens kompetens stöds, väggkost för bättre lärarskap, ökad medvetenhet
2. Redskap, verktyg, nya sätt att föra fram, ställa upp, att verbalisera sitt kunnande, för att inte fastna i rutiner
3. En teoretisk grund eller bakgrund, en begreppsapparatur för en helhetsuppfattning, pedagogisk terminologi
4. En ram för att se helheter och den praktiska nytta det genererar
5. Att se direkt nytta av utbildningen i det egna arbetet, nytta av input att använda i praktiken, verktyg för att förändra mig själv
6. Idéer och modeller och principer för att få undervisningen att fungera
7. Inblick i didaktiskt tänkande, om didaktik och metodik, känna till metoder för att kunna välja mellan dem, djupare insikt i undervisning
8. Om lärprocesser, bedömningsmetoder, om metoder, om såväl tekniska som etiska system, hur man strukturerar sitt arbete
9. Att förstå sammanhang och stärka situationskänslan
10. Att få ett stöd kopplat till eget arbete och egna case, yrkeshögskolepedagogik
11. Kunnande om olika pedagogiska inriktningar och om verksamhetsformer och hur de lämpar sig för olika grupper och situationer
12. Hur man anpassar undervisningen för alla, också för dem som har svårigheter, lär sig att lösa problemsituationer
13. Hur man skapar undervisningsformer, forum för att hitta egna modeller, hittar sin egen roll: hurudan lärare vill jag vara? Vad är det jag vill med min undervisning?
14. Planeringsförmåga, en röd tråd och en struktur för arbetet
15. Hur man gör sin undervisning mindre flummig och hur man lär sig att se objektivt på sin kompetens genom direkt respons, blir uppmärksam på brister i det egna arbetet, kan förändra sig om det inte går hem, klarar av situationer
16. Hur man uppträder, entusiasmerar, framför sitt budskap intressant
17. Tips för att upprätthålla kontakten till studenterna
18. Hur man för dialog, leder en diskussion så att alla deltar

<sup>3</sup> Jag har valt att använda de exakta orden fastän det kan synas som upprepning men orden har olika konnotationer

19. Hur man fostrar till kritiskt tänkande
20. Discipliner som pedagogik, psykologi, sociologi, etik, retorik, röst- och andningsteknik

Inställningen till nätpedagogik som genre varierar. Fördelarna som listas är flera än nackdelarna:

- ett bra sätt att anordna distansutbildning där man är oberoende av tid och rum
- sparar tid och man slipper resa, också för utländska gästföreläsare
- mervärde i distansstudier, ger lugn och ro
- möjliggör flexibilitet, uppbyggnaden passar ypperligt
- ypperligt sätt för informationsförmedling, behändigt sätt att dela ut material
- en konkret verktygslåda för dynamisk undervisning
- man slipper tuggkunskap och kan gå vidare från ett grundmaterial som deltagarna/studenterna redan tagit del av
- man når flera studenter och får arbeta med mindre grupper
- olika programvaror är användbara, likaså finns det utmärkt visuellt material på nätet
- det är roligt med apparater
- ska inte behöva vara så krångligt utan en naturlig sak
- ett värdefullt hjälpmedel för att repetera, att komma tillbaka
- det är framtidens melodi
- det hjälper en att tänka målinriktat
- materialet blir målinriktat och strukturerat
- ger nya idéer, ger frihet
- uppskattas av studenterna
- fint att samtidigt öka sin nätpedagogiska kompetens.

#### *Metoder som använts vid utbildningen*

##### *Fördelar*

- DiVi-föreläsningar tacksamt sätt, ger ett lyft när man kan ta till sig i egen takt, passiverar inte för man tar ansvar genom att trycka på play
- DiVi med röst och foto bättre än rörliga bilder
- DiVi speciellt bra för långsamma när man får ladda ner en stillbild
- Videokonferens bättre än telefon och kan användas i jämbördiga diskussioner kring ett ämne, vid nordiskt samarbete, egen teamutveckling
- Bra att upprätthålla Moodle-plattformen

##### *Nackdelar som listas är:*

- PowerPoint passiverar deltagaren
- PowerPoint ger ett sken av förberedelse men begränsar till ”stirrande”
- Videokonferenser frustrerande, slött, ger inget, känns konstlat

#### *Stöd och samarbete*

I det här avsnittet har informanternas utsagor analyserats i en läsning som baserar sig på att teman kopplats till var-

andra i ljuset av den interpersonella positioneringen.

Alla informanter talar för samarbete mellan studenter och om hur gruppen inverkar på enskilda läroprocesser. Man betonar hur olika synvinklar ökar lärande. Hur läraren satsar på att kommunicera med sin klass är ett genomgående drag, ”det viktiga är att skapa en vi-anda” (man).

Eftersom den interaktiva aspekten ligger i professionalitetens kärna betonas nedan samarbete som en kollektiv och organisatorisk komponent i lärarskapet. Frågorna om samarbete har också ställts i anslutning till utbildningen DaKo 2.

#### *Varför behövs stöd för lärarskapet?*

Stöd ökar självkännedom och i ett kollegialt samarbete som bygger på dialog ”får ej kolleger trycka ner en annan kollega”. Man måste ”våga visa sina brister”.

Teamarbete är ett sätt ”att skapa tillsammans”. Både en (man) och en (kvinna) som tidigare jobbat i team uttrycker avsaknaden av lärarteam inom sina program som en avsevärd brist. Också en (man) som vant sig att klara sig utan uttrycker betydelsen av det kollegiala stöd ett team innebär. Såväl lärare från Sydväst som från Arcada vilka upplever att de arbetar i team framhåller dess avgörande betydelse. Nedan exempel:

”Teamet ger stöd och fria händer. Vi har en gemensam linje. Jag skulle inte jobba en dag utan det”. ”Arbeteammet är a och o, annars går man i tjära. En gemensam värdegrund som handlar om att föra fram studenterna. Alla vet vad de andra sysslar med. De ska synas att vi samarbetar för studenterna.” ”Uppbackande grupper behövs. Samarbete skulle vara viktigt för hela organisationen, diskussionsfora saknas”. ”Teamets betydelse för att orka bygger på respekt och på att man tar tillvara resurser.” Kolleger skapar synergi”. ”För läroprocesserna är team-stöd viktigt”. (Uttalanden av sex män) ”Lärarsamarbete ger olika synvinklar till studenterna. Teamstödet är centralt, det byggs på diskussion.” ”Uppmuntran behövs. Teamet ger stöd men vi är för få till antalet” ”Man är beroende av varandras kunskap i team” ”samarbete i teamet är viktigt för studenternas lärande och för arbetsklimatet” (Fyra kvinnor).

Den som saknar team saknar ”ett bollplank” (två män), en annan (man) framhåller att ”det är viktigt att diskutera med kolleger. Man ska inte jobba individuellt, det är bra med nätverk”. ”Folk kommer och går, det blir inga team” (kvinna med avseende på kolleger).

Organisatoriskt stöd behövs ”för klimatet och miljön” (man), ”det ger bra stämning på arbetsplatsen” (kvinna), ”miljön borde fungera sparrande” (man).

#### *Samarbete på organisatorisk nivå*

Ungefär en tredjedel av informanterna uttrycker sin oro för att det organisatoriska samarbetet ökar antalet tidskrävande möten. I en diskussion om uppgifternas art och förändringen av lärarrollen under loppet av tid framstår ”allt fler administrativa uppgifter och ”byråkrati” för en utveckling som uppfattas negativ.

”Uppgifterna har förändrats mot mera administrativa rutiner. Det kan uppstå konflikter om organisationen kräver snabba strategier och skriftliga planer” (kvinna). ”Arbetstempot har ökat. Organisationen behöver ge tid och resurser. Jag vill delta. Lärararbete uppskattas inte som förr, nu skall alla forska” (kvinna). ”Lärararbete prioriteras inte som förr. För mycket administration. Finns motsättningar mellan olika grupper i organisationen” (man). ”Undervisningsrollen minskar hela tiden. Modeller tas från andra instanser än utbildningsvärlden vilket ger en ständig hotkänsla” (man). ”Mycket tid tas till femårsplaner och tal om effektivitet” (man). ”Organisationen får inte vara viktigare än studenterna” (man).

”Det existerar hierarkier mellan lärare. Man borde jobba mera tillsammans” (man). ”Samarbete borde organiseras. Nu handlar det om att räkna timmar” (kvinna).

”Yrkeshögskolan ställer höga krav och ledningen ger blandade signaler” (man). ”Organisationerna är så stora, det är långt till beslutsnivån” (man). ”Människor känner sig maktlösa. Hierarkin upplevs nerifrån men inte upifrån.” (kvinna). ”Prestigekamp i organisationer är ofruktbar” (man).

Frågan om status gäller specifikt timplärare ”vars status är låg” (man). De kan av organisatoriska skäl inte delta i det kollektiva arbetet. ”En timplärare får ingen respons av ledningen” (man). Endast två i informantgruppen kallar sig ”ensamma vargar” (män) medan en fingertoppsbedömning är att det rolltagandet förekommer i viss utsträckning på arbetsplatserna.

När det gäller lärarrollens status i relation till övriga grupper existerar skillnader mellan lärarkategorier. En universitetslärare har högre status än yrkeshögskoleläraren ”fastän pedagogiken vid uni sköts på en mycket lägre nivå” (man, kvinna).

#### *Genusaspekten*

Frågan om kön som jag ställt i anslutning till den egna yrkesidentiteten och till den organisatoriska nivån besvaras i ett inlägg med ”kvinnliga lärare är fogligare och snällare när det gäller att ställa upp” med avseende på allmänna möten osv. (man). En annan (man) framhåller att ”kvinnor värderas inte lika högt i organisationen”. ”Kvinnligt yrke ger sämre betalt” (man). En (kvinna) uttalar att ”kvinnor måste bevisa kompetens. Lönefrågan är ett könsspöke”. ”Lön är en statusfråga” (kvinna). ”Kvinnor har sämre betalt pga. branschen” (kvinna). ”Feminisering av lärarkåren ger sämre status” (kvinna).

”Kvinnliga lärare talar direkt med studenten, använder namn, frågar hur de mår” (kvinna). ”Kvinnlig inverkan i ett manligt yrke förändrar samtalstonen till det bättre” (man).

På frågan huruvida informanten känner sig som en kvinnlig respektive manlig lärare svarar över hälften att det inte är någonting de har tänkt på. En (kvinna) framhåller att hon som kvinna är ”mera mänsklig men man kan bli

för tillmötesgående”. En (kvinna) säger att en kvinnlig lärare ”blir mera och funderar efteråt på jobbet”. En annan (kvinna) framhåller att ”kvinnliga lärare hamnar att kämpa mera”. Detsamma framhåller också en (man) som också betonar den dynamiska aspekten i ett tvåkönt arbetsteam. En tredje (kvinna) säger att hon absolut känner sig som en kvinnlig lärare (som en del av identiteten) och att hon önskar att ingetdera könet gynnas i klasserna. ”Yrket är kvinnodominerat vilket inverkar” (kvinna). ”Det kvinnliga är en betydelsekvalitet i undervisningen” (kvinna).

En (man) framhåller att ”flickor i mansdominerade klasser lätt får en ledarroll” och att ”det är lätt som manlig lärare att undervisa pojkar i sådana branscher”. ”En manlig lärare provocerar lättare” (man, kvinna).

Ord som ”känslor i arbetet” och ”att skapa stämning i gruppen” har uttalats av manliga informanter. I relation till arbetets individuella nivå särskiljer sig inte informanterna enligt kön. I fråga om det organisatoriska förekommer smärre skillnader. Jag har efter citaten i redogörelsen valt att ange kön, dels för att presentera likheter och skillnader, dels för att jag inte tar i bruk en numrering av informanterna pga. anonymitetsskyddet.

#### *Samarbete i kursen*

Informanterna intervjuades vid ett tidigt skede av utbildningen. Redan i januari och fram till början av mars, uppfattar de allra flesta att samarbete mellan deltagare är en betydelsefull faktor. I fråga om DaKo 2 har majoriteten uppfattat samarbetet som positivt med tanke på stämningen i kursen. För dem som arbetar på Arcada har inverkan på arbetsplatsen uttalats eftersom utbildningen försiggår där. För Sydvästs del förekommer skillnader mellan de tre orterna huruvida det organisatoriskt har varit möjligt att utöka samarbetet mellan kolleger.

Några enstaka informanter påpekar att de inte fått några nya bekanta bland de övriga lärarstudenterna. En (kvinna) lyfter fram hur gemensamma uppgifter i DaKo 2-kursen skapar en god stämning på arbetsplatsen. ”Samarbete inverkar positivt på lärande, så också i DaKo” (man). ”Samarbete mellan oss ska synas också i DaKo” (man). ”Det är bra att bli bekant med de andra, olika människor förstår olika saker och på olika sätt” (man). ”Kurssamarbetet är en motiverande faktor” (man). ”Att vara en grupp som samåker har stor betydelse för samarbetet” (två kvinnor).

#### *Den fysiska miljön*

Något tema kring den fysiska lärmiljön fanns inte, men några resonemang i intervjuerna belyser den aspekten. De pedagogiska stödpersonerna har fått besvara frågor om lärmiljön som lyfts fram i p. 3.3.

En (man) framhåller hur utplacering av lärare långt från varandra försvårar samarbetet. ”Informella diskussioner faller bort”. Att ha ett eget arbetsrum (på Sydväst) uppfattas ”som ett grundvillkor”. Kontorslandskapen vid Arcada och Practicum lyfts upp av en enda (man) som saknar den

kreativa miljö som rörlighet och dynamik framkallar. Han framhåller den ”fysiska miljöns betydelse för lärare och studenter”. ”Synd om studenterna lyser upp endast under praktikfälten”. En informant (kvinna) lyfter fram de enskilda lärosalarna och hur svårt det känns att samarbeta i ett auditorium i jämförelse med andra större rum.

#### *Uppfattningar om studerandegruppen*

Flera respondenter (både män och kvinnor) tog upp frågan om hur studentgrupperna har förändrats under åren. Diskussionen kom upp i samband med den egna lärarrollen och hur den har utvecklats och aktualiserades inte hos dem med kort lärarerfarenhet. Det som främst skiljer dagens student från gårdagens är själva studentrollen. Den som studerar idag gör det mera sällan på heltid, arbete utanför är mera regel än undantag. Skolan är inte lika viktig som den någon gång varit. Många studenter har därtill redan bildat familj.

Ett par av respondenterna (kvinnor) kritiserade den förväntan på ”service” i form av uppgifter som kan finnas i vissa grupper, ”att få allt på en bricka”. En annan (kvinna) förvånar sig över att myten om läraren som allvetare ser ut att leva kvar.

Förändringar kan också noteras som gruppfenomen. En informant (man) tar upp gruppernas inbördes heterogenitet. Han framhåller att det saknas tyst kunskap om praktiska ting. Därför är deltagande i undervisningssituationer viktigt, för lärande är inte att ”kolla facit”.

#### *Lärarstudenternas roll i lärmiljön*

I en diskussion om den egna satsningen uttrycker informanterna medvetenhet om dess avgörande betydelse. Man ser aktivt deltagande som en förutsättning. Några av dem lyfter fram sin arbetssituation som en försvårande faktor men i initialskedet har inte den frågan samma aktualitet som längre fram i utbildningen. Samarbetets betydelse som kom upp under en tidigare rubrik framkom som en central stödfunktion för att få distansuppgifter gjorda. Några lyfte fram behovet av att initiera gruppssammansättningar från arrangörernas sida medan andra lyfte fram de geografiska hindren för att träffas på egen hand.

Tre respondenter (två män, en kvinna) lyfte fram diskussionerna vid närstudietillfällena från ett självkritiskt deltagarperspektiv. Den ena framhöll hur lärare på skolbänken lätt går i elevroll och t.o.m. förhåller sig ironiskt. De andra talade om manlig tävling i grupper som kan ta sig provocativa uttryck.

Lärprocessers karaktär och maktbalansen är en intressant fråga som jag enbart tangerar här. Kvaliteten i vuxenutbildning som den framkommit i förra kapitlet bygger på lärande som transformativt. Känslan av osäkerhet är en av förutsättningarna för lärprocesser. När man inte ”redan vet och kan” är man öppen för att se nya meningsperspektiv. Vägen till lärande via ett receptivt läge startar ofta i ”icke-

deltagande” positioner eller i ”motstånd”<sup>4</sup>

Det paradoxala är att läget inte uppnås utan att det reala kunnandet man redan besitter lyfts upp och erkänns. Be-kräftelse och beaktande av ”att man vet och kan” är m.a.o. en premis för att man ska kunna släppa det. Vikten av att utbildare aldrig undervärderar gruppen kan understrykas. Lärarstudentens roll formas i ömsesidighet och i relation till de omständigheter som råder.

I gruppdynamiska sammanhang sprids passivitet lika väl som ett aktivt och ett provokativt deltagande. Alla som deltar i rummet är med och påverkar, verbalt och nonverbalt, de som talar, de som är tysta, de som leder och de som medverkar. Scenen där läraren möter läraren är där-till delikat pga. av maktkonstellationen. En utbildare eller fortbildare av redan verksamma lärare utsätts för högre krav än andra. Behovet av ”perfekta modeller” kan väckas för någon i situationer när man får byta roll. Den som vanligtvis leder klasser känner studeranderollen i sig själv: ”jag får lära mig”, ”min ansvarsroll lättas lite för stunden på den här sidan skranket”. Mötet mellan människor, värdet i undervisning som lyfts fram av såväl deltagare som utbildare, förutsätter ett gemensamt fält där olika förväntningar och förverkliganden blir en delad angelägenhet för alla som medverkare, en praxisgemenskap.

#### *Kompetens och professionalitet*

I det tredje avsnittet är temat kompetens – behörighet kopplat till temat om lärarroll och profession och till övriga uttalanden från den kontextuella positioneringen.

Två informanter (en man och en kvinna) beskriver kompetens och behörighet som två sidor av samma fenomen. En (man) uttrycker det så att det handlar om två skilda saker, men som deltagare i utbildning känns det bra att se dem hänga ihop. En (kvinna) säger att man nog kan vara kompetent utan att vara behörig men svårligen motsatsen. En (man) framhåller att behörighet borde öka kompetensen.

Hur de två begreppen skiljer sig från varandra betonas men på olika sätt. Ungefär hälften av informanterna ser kompetensen som tudelad, dvs. facklig och pedagogisk. Två (män) gör en tredelning: facklig, social, retorisk. En (kvinna) uttrycker det så att det handlar om en balans mellan egen utveckling och organisationens förväntningar. Att det handlar om en handlingsförmåga, något som syns i praktiken framhålls av tre (två män, 1 kvinna). Sex informanter ser kompetens som snarast ett personlighetsdrag, en karisma det är svårt att utbilda sig till. En (kvinna) betonar att det finns grader av kompetens och en (man) att det är en levande förmåga, ingen rutin.

Behörighet uttrycks som bevis, körkort, stämpel, något som stipulerats, ett samhällskrav, något byråkratiskt, mätbart. Tre (män) kallar det ”ett rött skynke”. En (man) betonar anställningstryggheten och en annan (man) att

behörighet visar att man menar allvar i sin profession. En (kvinna) uttrycker behörighet som ett målsträck att sedan gå vidare ifrån.

En tredjedel av respondenterna lyfter fram känslan av att vara kompetent (både män och kvinnor). Det handlar om trygghet i lärarrollen, att man känner sig bekväm i den och inte hotad, att det ger en råg i ryggen, en trovärdighet, en känsla av att man behärskar sin uppgift, vet att man kan didaktiken. En (man) och en (kvinna) lyfter fram kompetensbegreppet som en samlade term för byggstenarna i arbetet medan en annan (kvinna) och (man) uttrycker det i orden ”att förstå vad, hur och varför man arbetar”.

Att ständigt upprätthålla kompetensen och ta till sig nytt betonar flera av deltagarna. Vad innehåller då en lärarkompetens för dem? Frågan är betydelsefull som

- en markör av ett utgångsläge
- en beskrivning av yrkeshögskolelärarskapet som det utformar sig för dem
- ett resonemang kring lärardiskurser som resultat av en analys av respondentgruppen.

Till ett allmänt lärarkunnande räknar man en känne-dom om utvärderingsmetoder- och kriterier, om olika didaktiska metoder och medel. (se avsnittet om mål för DaKo 2)

Uppfattningen om den individuella nivån i lärarbete ur ett kontextuellt perspektiv särskiljer informanterna i två lösa grupper. Ett samband mellan dem som såg kompetensbegreppet tudelat och en betoning av den fackliga och yrkesmässiga kompetensen som kärnkompetensen (”att veta vad man talar om”) kan skönjas. Rollen ”lärarbete som hantverk” (I) relaterar däremot undervisning både ur förmedlingsperspektiv och ur handledningsperspektiv. Förmedling handlar i informantgruppen främst om att behärska ett *område* (inte ett ”ämne”), ”känna sin bransch”. Till det ingår att ”hålla ämnet intressant”, ”inte förstöra intresset”, ”väcka intresse”. Man ser professionell kvalitet i att ”inte dumpa innehåll utan att ta ansvar, pejla om det går hem”. Någon säger ”att ge av sig själv”, medan en annan framhåller ”att tro på sin produkt”. Handledningen handlar om att ”styra gruppdynamik och skapa stämning” och ”vara empatisk mot dem” ”få igång studerande”, ”få dem att orka engagera sig”.

Den grupp (II) som kan betecknas som ”teoretiskt styrd” bär likaså två perspektiv i sin syn på undervisningsdimensionen. En (kvinna) betonar ”att ha en genomsyrande tanke med sin undervisning”, en (man) att ”ha en vision” och att lärarbetet är en process där man behöver kunna improvisera. Det som kännetecknar ”lektionen” som läraren bjuder på uttrycks som ”erbjuda aha-upplevelser”, ”att skapa intresse”, och ”väcka tankar”, ”entusiasmera”, ”väcka lust till kunskap”, ”lära dem att lära sig”, ”få dem att se att det angår dem på riktigt”.

Den kollektiva, kollegiala nivån framkommer i uttryck som ”social kompetens” och om kompetenskravet på för-måga till samarbete, om sociala färdigheter. Den samhäl-

4 se Silius-Ahonen 2005



leliga nivån lyfts specifikt fram kring frågan om den professionalitet som informanterna hänvisar till i sitt värv som yrkeshögskolelärare (25) och yrkeslärare (2). Det handlar om att "ligga mellan yrket och studenten", om att "undervisa och fostra till proffs", "förbereda för arbetslivet" å ena sidan, och "branschmedvetenhet", "forma en egen profil av teori och praktik", "koppla yrke och självreflektion som branschkunskande" (2 män) å den andra.

Det förekommer noteringar som "att koppla teori och praktik" (man), "problematisering" (kvinna) och "det finns pedagogiska situationer också i arbetslivet" (man). Det existerar ingen skarp linje mellan de ovan nämnda grupperna. Uttryck som "verklighetsförankring", "realistisk bild av branschen", att göra studenten "självkritisk", "föra till fältet så de förstår sin egen roll", "förstå helheter" och "projektkunskande" berättar något om professionsutbildare över lag. Fyra (män) uttrycker behovet av att hela tiden ha kontakt med det egna området så att branschkunskandet är up-to-date och kontakterna bibehålls.

#### *Professionell identitet och värdegrund*

I det här avsnittet läses utsagorna ur begreppet stil. Fokus ligger vid den första och tredje positionen. Den kontextuella positioneringen hänger samman med det underliggande uppdraget för informanterna. Varför lärare i vårt samhälle? Tema 2 är förknippat med tema 3 där informanten berättat något om sin egen lärarhistoria.

Jag önskade utreda huruvida informanten har en läraridentitet eller inte. Av svaren att döma hänger det mindre samman med behörighetsfrågan än man kunnat anta. Enbart två (man, kvinna) svarar "nej" på frågan om läraridentitet med förklaringen "obehörig, timlärare" medan de övriga informanterna antingen framhåller sin "splittade" eller "fluktuerande" identitet eller har en tydlig läraridentitet redan nu. Svaren påverkas av hur länge deltagaren har arbetat som lärare (mellan 1 och 25 år). Det finns skäl att notera att längden på lärarerfarenhet inte, enligt de svar som här ges, särskiljer de två ovan nämnda grupperna.

I sitt identitetsbygge är individens ambition integrativ (Ropo & Gustafsson 2006). I det här sammanhanget belyses enbart en yta av den professionella aspekten i bygget. Det som aktualiseras är den kontextuella aspekten. Hur förhåller sig den enskilda lärarstudenten i sitt lärarskap till det sammanhang hon verkar inom? Hur ser hon på sitt eget uppdrag som yrkes(hög)skollärare?

Majoriteten av de tillfrågade svarade att det var slumpan som fört in dem på lärarbanan. Någon har frågat och man har svarat ja – ibland efter några nej-svar. Vissa informanter berättade att de aldrig som barn kunnat tänka sig att bli lärare för de tyckte att det var obehagligt att hålla föredrag. Andra framhöll å sin sida att det yrke de verkat inom hade många liknande ledarskapsfunktioner som behövs i lärararbetet. En del informanter gav uttryck för den "kick" en undervisningssituation kan ge när interaktionen

fungerar. Några av respondenterna kom in på sin egen utveckling från osäkerhet, genom försök och misstag, till en känsla av att vara på rätt bana. Skräckexempel och goda modeller lyftes fram i diskussionerna. Hur studenten beaktas och behandlas gick som en röd tråd i de exemplen. Katederundervisning som ett mekaniskt serverande av kunskap (jfr lärarroller) uppfattades man negativt. Känslan av att man bör vara "allvetande", "ett orakel" minskar med längre erfarenhet.

Nedan listar jag några citat, valda för att belysa diversitet, i uppfattningar av samtidigt verkande värden, i informantgruppen.

"En yrkeshögskolelärare borde själv kunna grovjobbet" (man). "En yrkeshögskolelärare behöver kunna massor av teori och vara samhällsorienterad" (kvinna). "Problemställningarna måste vara nyttiga för samhället" (kvinna). "Samhällsteori skapar bättre praktiker" (kvinna).

"Lärararbete är ett ledaransvar" (kvinna, man). "En lärare får sin identitet av ansvaret men behöver inte kunna allt, man kan vara ödmjuk" (man). "Fortfarande har jag känslan av att läraren borde kunna allt" (kvinna). "Man behöver kunna svara på frågor" (man). "En lärare är ingen allvetare eller ett orakel men sådana krav kan förekomma" (kvinna). "Undervisning ger en kick" (man, kvinna).

"Jag känner mig ofta som en jonglör med alla motstridiga uppgifter" (kvinna). "Utan respons från klassen blir det tråkigt", "omedelbar respons gör det trivsamt", "man måste vara övertygande" (fyra män). "Det viktiga är att ställa sig i studentens position" (två män). "Studenten måste få misslyckas i trygga förhållanden" (man).

Hur uppdraget uppfattas hänger ihop med många faktorer. Anknytning till den egna värdegrunden är den som här lyfts upp. Värderingar som skulle uppfattas som grundade i organisationerna för att förverkligas av enskilda medarbetare förekommer inte i respondentgruppen. Mitt antagande att den som undervisar själv vill lära sig uttrycks i ord av flera informanter. Det handlar om "att ständigt kasta sig i nya utmaningar" där "varje dag utgör en lockelse" (två kvinnor) "om att alltid fortbilda sig" (man), "en vilja att utveckla mig själv" (kvinna), "vill ständigt lära mig nytt" (uttryckt av tre män). "Det är viktigt att själv finnas på arbetsplatsen och delta, inte enbart att ge ett proffsig intryck" (man).

"Min uppgift är att utexaminera kompetenta personer, samhället är min mottagande part." (kvinna) "Jag är här för att få jobba med unga människors växt" (man), "Jag vill fungera som motkraft i samhället" (man), "Min världssyn är etisk" (man), "Jag ser på studenten för att fram det bästa" (man), "Jag pushar så att de börjar driva sig själva" (man), "Jag erbjuder verktyg för en process" (kvinna), "Jag bygger på arbetet på humanistiska värden, på att integrera etik och samhällsmedvetenhet" (man), "Det finns av min personlighet, av erfarenhet och känslor i arbetet" (man), "Jag vill kunna svara på deras frågor" (man), "Studenterna är mina kunder" (man), "Lärararbetet är ett kall" (man),

”Glädjen i själva lärandet är viktig, likaså att lära studenterna kommunicera” (man), ”jag vill hjälpa människor på traven genom att väcka frågor” (man), ”Jag strävar efter att medvetengöra” (kvinna), ”Vill skapa tillsammans med gruppen därför är gruppdynamik viktigt” (man), ”Jag vill sprida yrkes stolthet” (kvinna).

Vad är att handleda? Informanterna svarar ”att dela med sig” (kvinna), ”vara steget före i branschen” (man), ”få fram det bästa ur studenten” (man), ”förmedla egna erfarenheter” (man), ”lära genom handling (action, doing)” (två män), ”locka fram kunskap hos studerande och vara medledare mot ett mål” (kvinna), ”stötta studenten och väcka till teorikritik” (kvinna), ”bygga kunskap” (man), ”ej någon servicegivare” (kvinna), ”arbeta genom försök och misstag” (kvinna), ”handleda i processer” (kvinna), ”öka självreflektionen” (man), ”handleda fram till intresse”, ”vill hjälpa på traven”, ”medvetengöra” (kvinna).

Utöver de värden som kommer fram i beskrivningarna ovan ställdes en fråga direkt om den värdegrund informanterna bär. Jag kursiverar svaren utan citationstecken eftersom samma ord förekommer ofta så att hela meningar inte genomgående anges.

Det värde som fem informanter gav uttryck för som röd tråd i sitt arbete är *respekt*. *Rättvisa, rättvist bemötande* uttrycks av fyra respondenter och en informant talar om att *motverka favorisering*. En respondent nämner *konfidentialitet*, en annan *professionalitet i kombination med etik*, en tredje *ansvar*. En respondent lyfter upp *jämställdhet*, en annan *självständigt tänkande*, en tredje *öppenhet*, en fjärde *att ha ryggrad*. Två informanter lyfter fram *samhälls- och miljövärden*, betydelsen av *att lyfta fram andra än ekonomiska värden i dagens samhälle*.

Två säger *ord och handling ska vara samma sak*. En respondent uttrycker vikten av att skilja sak och person medan en annan framhåller betydelsen av att *öka studenternas självkännet* (något som också hänförs till professionaliteten). Vikten av *att vara medveten om sina värderingar* framhålls av en informant medan en annan betonar *individens grundvärde, viktigt att se studenten som en människa som har kommit för att lära sig*. *Värdighet* nämns, *hur man hanterar makt på ett värdigt sätt*.

En syn där man framstår som i första hand ”ämnesexpert”, något som utmärker den klassiska förmedlarrollen, kan identifieras hos ett fåtal informanter av vilka ett par uppfattar sin identitet som ”forskare som undervisar”. Det betyder inte att de övriga inte skulle uppfatta sig som ”ämnesexperter”, utan det handlar specifikt om ytlärares rolltagande som aktör i något *mera än i klassundervisning*.

Bland de splittrade identiteterna (se ovan) består de flesta av sådana som snarast framstår som bransch - experter. Dessa har en dubbelroll i sitt värv. De lyfter också fram vissa negativa konsekvenser av att ha en lärarroll. En deltagare (kvinna) förundrar sig över att läraren förväntas ge uppgifter till studenter på högskolenivå. En annan

(kvinna) säger att hon inte kan gå med ”att säga till om studenterna har mössorna på och liknande”. En (man) med sin identitet i sin bransch uttrycker sin motvilja med att bli en ”karriärlärare”, en som räknar dagarna till pensionen. ”I forskningsvärlden finns mera frihet” (kvinna). ”Jag vill inte förlora kontakten till arbetslivet” (man). Inom vissa branscher förekommer uttalanden om uppdraget ur den kontextuella positioneringen som ”mera mänsklighet i värden” eller ”jag tänker på klienterna” (kvinna, man).

Hur ser man på en lärares uppdrag i allmänhet? En konsensus kring ”att studentens lärande främjas”, ”att stötta lärprocessen”, att underlätta lärande” uttrycks (två kvinnor, fyra män). Andra informanter väljer andra uttrycksätt för uppdraget att ”lyckas få ut sitt budskap” (man) eller ”att beröra studenten” (kvinna). Kring den interaktiva aspekten som kärnan i en lärares arbete formar sig rolltagandet ”lärare”. Som tidigare framgått i texten utmejslar sig lärarrollen i den intrapersonella positionen som ”den handledande läraren”. Det är i relation till kontexten som lärarrollerna utmejslas.

#### *Lärarroller som genre och stil*

I det här avsnittet är det främst de intra- och interpersonella positioneringarna som aktualiseras. Jag anknyter till de yrkeshögskolepedagogiska kännetecknen som framträder i informantgruppen (tema 2, 3, 5). Tema 6 som behandlar nätpedagogiken diskuteras i nästa kapitel. Först några reflektioner.

”Att vara lärare” kallar jag enligt Fairclough (2006) stil. Det innebär att ”ha en lärarroll”, ”att förhålla sig till den” och ”att inte stelna i den” som informanterna uttrycker det. Hur den utformar sig för sin bärare varierar mellan människor men också mellan situationer. Om man går med på att kompetensbegreppet för läraren innefattar de fyra nivåerna – individuell, kollektiv, organisatorisk och samhällelig – blir skilljelinjen mellan en förmedlande och en handledande lärarroll otillräcklig som kategorisering. Dels baserar den sig enbart på den individuella nivån i arbetet, dels brukar förmedlingsrollen förknippas med katederundervisning och en äldre auktoritär lärarroll.

Frågan i vilken utsträckning man implicit uppfattar den interpersonella positionen som ”teoretiskt styrd” eller som ”hantverk” särskiljer inte lärarrollerna i informantgruppen. Inom den grupp som kan betecknas som ”teoretiskt styrd” uppfattar sig läraren oftast vara handledare och inte förmedlare ens i föreläsningssituationer. I den andra löst sammanfogade grupperingen är handledarperspektivet likaså kännetecknande för den stil informanterna känner igen sig i. Detta tolkar jag utifrån den genre läraren verkar inom, nämligen professionsutbildningen.

En tredje, mindre, gruppering formar sig som humanistiskt styrd. Vilken specifik typ av kunskap läraren anser sig besitta har här betydelse. Förmedlingsperspektivet är nedtonat, ”det gäller att skapa en vi-anda” (man), ”bidra med miljö” (kvinna). Dels förekommer det företrädare för

branscher där kommunikation inte är medel utan innehåll, dels relaterar man till en samlad erfarenhet från skiftande arbetshistorier.

Den intrapersonella positionen urskiljer livsberättelser i materialet (vilka här faller utanför rapporteringen). Kännetecknande för genren professionslärare framstår som erfarenhetsbaserad där tyst kunskap och formulerad integreras.

I det föränderliga lärarskapet har de kollegiala, organisatoriska och samhälleliga nivåerna i arbetet accentuerats. Genre utformas i relation till arbetsplatsen som en social miljö. Den interpositionella positionen i förhållande till studenten påverkas av sådant som kollegialt stöd och organisationens stöd för själva lärarskapet.

Den intrapersonella positionen relateras till rollen på sätt som hänger samman med bakgrundshistorien. Lärarrollen kan kännas som ett lyft för den som arbetat i yrket och nu utbildar andra. I andra fall kan rollen upplevas som en statusförlust. En informant (man) berättar hur han från sin första dag blev ”läraren” medan en inbjuden utomstående branshexpert från det fält han själv representerat föregående dag, av studenterna sågs som ”den som känner till arbetslivet”. En annan informant (kvinna) refererar till vitsen ”om lärarna skulle ha något jobb att gå till, vart skulle då barnen ta vägen?” för att lyfta fram hur studenter kan uppfatta läraren som en person som agerar utanför det verkliga livet.

Den asymmetri i maktbalansen som själva kunnandet medför ingår i lärarskapet. Om man drar lärarrollerna till sin spets är hon eller han som förmedlare subjektet som handlar medan studentgruppen är den mottagande parten. Som handledare ställer hon sig till förfogande för studenternas subjektiva behov. En professionslärare däremot, som ser sig stå i samhällets tjänst uppfattar sällan sin subjektroll som subjektiv. Det är som tidigare nämnts sällan ”ämnet” eller ”min lektion” som styr i respondenternas svar<sup>5</sup>. När hon eller han föreläser finns ofta i bakhuvudet ”jag handleder studenterna i deras kommande profession”. När hon eller han handleder ser hon och han möjligheter

att välja olika positioner i förhållande till studenten.

I samklang med personlighet och temperament interagerar intra- och interpersonella aspekter. Samlad erfarenhet ligger i den professionella identitetsuppfattningen. Stilbegreppet hänför sig till roll i den betydelsen att arbetsuppgifterna kräver olika slags rolltaganden (se närmare kapitel 3.2) men anger en personlig och existentiell dimension i arbetet.

Exempelvis kallar läraren sin intention – att medvetengöra studenten om värden, att beskriva färdigheter, att ange deadlines, att förklara en teoris finesser så att studenten förstår – för att handleda. Att följa med – stå vid sidan om när studenten övar, att ge instruktioner under processens gång, ge respons, lyfta upp frågeställningar till ytan för bearbetning – går under samma beteckning.

Detta har inspirerat mig att göra en tredelning mellan *diskurser* som utgår från en övergripande handledarroll som skönjs i materialet. De betecknas: facilitator, mentor och coach, utgående från den tolkning jag gjort av begreppen såsom de framkommer i andra texter i utbildningssammanhang, kultur- och näringslivet, idrottsvärlden. Det centrala är att förstå dem som diskurser. För den enskilda läraren är det fråga om interpersonella *rolltaganden*, inte avgränsade roller. En sådan kategorisering skulle reducera läraren till en enda roll när sammanhangen och uppgifternas art i själva verket formar lärarhandlingarna i skiftande roller.

Man kan i informantgruppen se ett kontinuum gällande *intrapersonell genre* från att befinna sig *närmast studenten* till en position *närmast arbetslivet*. I det förstnämnda fallet är det rollen som facilitator som jag valt att beteckna positionen med och i det sistnämnda rollen som coach. Mellan dessa placerar sig mentorn.

Figur 5 kan läsas från vänster till höger och – med förbehåll – läsas i en kombination av de tre positioneringarna som utformar tre slags handledningsdiskurser. Förbehållen innebär att all kategorisering abstraherar och inte ska förstås som gränser mellan människor utan mellan roll-

	<i>Diskurs 1</i>	<i>Diskurs 2</i>	<i>Diskurs 3</i>
Stil: intrapersonell	Facilitator	Mentor	Coach
Genre: interpersonell position	Studentens behov i fokus	De möjligheter jag ser i studenten	Arbetslivets behov i fokus
Kontextuell position	Leda pedagogiska situationer	Bidra med lärmiljö	Utveckling av arbetsfältet

Figur 5. Tre lärardiskurser.

5 utan att här ta ställning till andra lärarkategorier

taganden i anknytning till den sociala praxis som hänger samman med diskursen i fråga. Kontext och mötet i en situation avgör behovet för vilken interpersonell position läraren uppfattar som mest fruktbar. Enskilda lärare känner sig därtill mera bekväma och hemma i vissa rolltaganden och de utformar en egen stil.

I den sistnämnda diskursen betonas målet att lotsa in studenten i arbetslivet. Detta gäller alla professionsutbildare, varför gränsdragningarna mellan de tre diskurserna inte handlar om skilda genrer eftersom den är gemensam för alla deltagare. Den faktor som markerats i min tolkning är det uppdrag man anser sig bära i relation till studenten.

Framtiden på arbetsfältet och resultatet är det som markeras starkast i coachdiskursen. ”Jag är här för att förbättra arbetslivet” eller ”för att lotsa in dem genom att ge en realistisk bild”. Resultatutvecklingen och samhällsuppdraget framträder kraftigast genom att coachen ser framtidsperspektivet från det fält studenten ska verka inom och betonar hur den blivande professionella kan medverka till dess utveckling. Styrkan ligger i ett vidare ansvarstagande.

Mentorgruppen formar sig kring uttalanden som ”jag är här för att se studentens möjligheter” Framtidsaspekten är nedtonad i den bemärkelsen att mentorn starkare ser studenterna som de aktörer som småningom själva ska utforma det framtida arbetslivet. Lärarens agerande är mera riktat mot studenten i utbildning än mot professionen. Repliker som jag hänfört till gruppen är ”att beröra studenten, att lämna spår”. Styrkan ligger i förmågan att inspirera och engagera studenten.

Facilitatorgreppet ingår i de övriga rollerna, men diskurs 1 har utformats kring uttalanden som ”jag är här för studentens skull”, ”jag ser vikten av att vara empatisk”. Studentens aktuella behov stöds och läraren ställer sig till förfogande. Att ”se studenten” innebär ett accepterande av den hon och han är just i den stunden. Det handlar om att bejaka studentens process utan att ständigt påminna om avståndet till produkten. Styrkan ligger i en förmåga att acceptera det läge var och en befinner sig i och på det sättet visa förtroende.

Alla tre diskurser är positiva med tanke på lärarens rolltaganden. De bär också alla sin egen överdrift. Facilitator-diskursens överdrift är *servaren*, hon eller han som ställer upp på kort varsel och på vilka villkor som helst. Överdriften visar upp en lärare som frångår subjekt-subjektförhållandet och gör sig till objekt. Mentor-diskursen bär på sig en risk för *manipuleraren*, den som spelar på de rätta

strängarna för att utmana innan studenten är mottaglig för steget. Coachen kan bli *den otåliga tränaren*, hon eller han som aldrig är nöjd med resultaten utan ständigt jagar på.

Facilitatorn tar som sin uppgift att stöda, stärka, hjälpa studenten så att hon eller han når målen. Mentorn går ett steg vidare i sin utgångspunkt och siktar mot möjligheter som studenten inte själv alltid är medveten om. Man kan inte locka till lärande utan att skapa tillit och förtroende. Den typ av majeutik som Sokrates är känd för hade sådana drag. Coachen har ena foten i arbetslivet och drivs av utvecklingsbehov inom detsamma. Såväl arbetslivets krav och en problematisering av dem aktualiseras för coachanslaget.

De enstaka respondenter som snarast framstår som ämnesexperter betonar sitt förmedlande budskap i relation till de tre diskurserna. De urskiljer sig inte i analysen från den kontextuella positionen.

I figur 6 markeras diskurserna ur rolltaganden som stil. Det är handlingsfaktorn i diskurserna som uttrycker tre slags *handledande stil*. Observera vid läsningen att

- Utvecklingen inom rolltagandena är markerade med pil för att ange processer inom stilen.
- Situationsfaktorer inverkar på vilket rolltagande som är mest angeläget.
- Övergripande handledningsstil innehåller ett flertal handlingar och interaktiva kompetenser.

Den deltagande läraren (utvecklad ur den ”teoretiskt styrda”) skönjs i professionslärarens syn på genren. Det har samband med den kontextuella positioneringen som är starkt uttalad i informantgruppen. Synen på läraren som bärare av lärarskap kan uttolkas ur materialet.

### 3.1.4 Slutsatser

Det intressanta i föreliggande resultat av Lärare i utbildning är informanternas gedigna pedagogiska erfarenhet. Väl medveten om att intervjun kunde ses som ett kollegialt möte, den asymmetriska situationen till trots, noterade jag hur reflektivt informanterna uttryckte sitt lärarskap. Min tolkning är den att erfarenheten av lärarskap – både på ett medvetet och på ett omedvetet plan – lägger grunden till studentrollen i föreliggande utbildning.

Tolkningen kan förefalla som en truism. Så är inte fallet. En behörighetsutbildning, också den som här utvärderas, orienterar deltagarna i ett pedagogiskt tänkande. Gruppen är heterogen visavi den pedagogiska vokabulären. Målen som informanterna ställt upp vid initialskedet visar ett

Leda	Locka	Lotsa
Vid handen <-> på vägen	Erbjuda <-> utmana	I detta skede <-> till nästa skede

Figur 6. Tre handledande stilar.

övertygande pedagogiskt intresse. Vissa informanter önskade bli bekanta med pedagogik medan andra redan då önskade gå vidare och fördjupa sig.

Det som är slående är informanternas resonemang kring lärarrollen. Det pekar på hur erfarenhet av lärarbete skapar förutsättningar för ett dylikt resonemang också i de fall där informanten känner sig osäker på terminologin. Under analys- och tolkningsprocessen har frågan ”hurudan lärare önskar jag bli” formulerats som ”hurudan lärare är jag i detta nu och vad vill jag av framtiden”. ”Det jag är idag” bildar ett underlag för att utforma målen för utbildningen (tema 1 och 4 i intervjun).

Resonemanget kring lärarskapet har i rapporten en funktion som berör bilden av läraren i dagens yrkeshögskola. Yngre och äldre deltagare, kvinnor och män, med allt från en ettårig till tjugofemårig erfarenhet, binder samman informanterna i en grupp vuxenstuderande. De fyra nivåerna i lärarbete exemplifieras. Professionslärarens villkor hänger samman med samhällseliga och organisatoriska nivåer på ett explicit sätt. Likheter med yrkeslärarkategorin och de akademiska lärarna är igenkännbar på lärarskapets samhällseliga nivå. Det regionala ansvaret för att utbilda yrkeskunniga människor, och ambitionen att utveckla arbetslivet och därigenom bidra till samhällsutvecklingen uttrycks av respondenterna gemensamt. Högskoleutbildning över lag har genomgått organisatoriska förändringar vilka syns i den enskilda lärarens arbete. Upplevelsen som några informanter betonade, att undervisning är något man sysslar med mindre och mindre, har konsekvenser för en vidare diskussion.

Å ena sidan kan man fråga sig huruvida en behörighetsutbildning ska fokusera på klassundervisning när uppgifterna är så varierande för målgruppen. Å andra sidan kan man fråga sig huruvida organisationerna allt mer ska fjärma sig från ett utbildningsuppdrag som ställer student-lärointeraktionen i centrum?

Slutsatser gällande behörighetsutbildning, som kan dras på basen av materialet, är att den kunde bära större drag av fortbildning. De lärare som väljer att bli behöriga ”visar att de menar allvar”, som en informant uttryckte det. Man kan därför utgå från ett pedagogiskt intresse hos de allra flesta deltagare. Anställningstrygghet nämndes i informantgruppen men informanterna betonar att det är ”ökad kompetens” som är målet med att delta, inte ett papper på formell behörighet. Det här utgångsläget är värt att markera för att motverka risken med att inte alltid beakta lärarnas aktuella kompetens inom det pedagogiska området.

Utbildningen har ägt rum på den ena yrkeshögskolan, Arcada. Respondenterna har gett uttryck för att utbildningen ökat det kollegiala samarbetet mellan deltagarna och att det märks i vardagen. För dem som kommer från den andra yrkeshögskolan eller yrkesinstitutet – med adresser i Helsingfors, Ekenäs och Åbo – har draget av arbetsplatsutbildning inte aktualitet. Respondenterna däri-

från har också betonat den kollektiva nivån som betydelsefull för att genomföra utbildningen.

Genusfaktorn har elaborerats på lärarskapets fyra nivåer. På den individuella nivån framkommer inte skillnader mellan män och kvinnor. I informantgruppen förekommer något oftare känslor (exempelvis just ”känslor”, ”stämning”, ”längtan efter teori”) bland männen. På den kollegiala nivån uttrycker män och kvinnor teamets betydelse likartat. Den nyansen som kan särskilja könen är det manliga uttrycks sättet att bli ”en ensam varg” om teamet saknas. Organisatoriskt framstår kvinnor i manliga ögon ”som mera fogliga”. Kvinnor lyfter själva fram att ”de inte alltid kan släppa jobbet på kvällarna”. Bägge könen kan framhålla att ”kvinnor hamnar att kämpa”. Samhällsfaktorn är den som urskiljer ojämlikhet mellan könen. Lönefrågan och uppfattningen om orättvisa som hänger samman med branscher och deras samhällseliga status uttalar av såväl män som kvinnor. Nätpedagogiskt intresse särskiljer inte könen från varandra.

Den *deltagande läraren* (utvecklad ur den ”teoretiskt styrda”) verkar ligga nära professionslärarens syn på genren. Det har samband med den kontextuella positioneringen som är starkt uttalad i informantgruppen. Synen på läraren som bärare av lärarskap kan uttolkas ur materialet. Det rationaliserade lärarbetet är det som är mest främmande för gruppen informanter.

### 3.2 Enkäter gällande utbildningen och kurserna TORE STÅHL

Insamlingen av data gällande deltagarnas upplevelser av kurserna i DaKo 2-grundstudierna med hjälp av enkätblanketter utgick från tanken att dels komplettera intervjumaterialet med kvantifierbart material, dels samla in sådana data som lättare kan kategoriseras och även följas upp longitudinellt. Enkäterna har sin bakgrund i erfarenheterna av Arcadas utvecklingsprojekt (Arcada 2007).

#### 3.2.1 *Datainsamling*

##### *Instrumentet*

För att greppa den nätbaserade dimensionen som betonas i DaKo 2 insamlades utvärderingsdata i slutet av varje kurs med hjälp av en webbaserad enkät. Konstruktionen av enkäten utgick från Jonassens kriterier (Jonassen 1995), Ruokamos och Pohjolaens modifiering (1999) samt erfarenheterna av Arcadas kursutvärderingsprojekt. Enkätblanketten konstruerades med avsikten att frågorna skulle belysa kvalitetskriterierna, och därtill skulle instrumentet ta fasta på de speciella mål gällande den IT-baserade kommunikationen som uttalar i DaKo 2-projektets målsättningar.

Enkätblanketten omfattade de flesta av de drag som

enligt Achtemeier et al. (2003) utgående från den omfattande litteraturoversikt de gjort borde utvärderas, speciellt i samband med nätbaserade kurser. Frågorna i blanketten var grupperade i åtta temaområden (bilaga 2) för att hjälpa respondenten att fokusera rätt.

Enkätblanketten innehöll både slutna och öppna frågor. De slutna frågorna bestod till övervägande del av påståenden, som respondenten kunde besvara genom att klicka sitt svar på en s.k. VAS (Visual Analog Scale), dvs. ett ograderat kontinuum, där endast extremvärdena fanns utskrivna (t.ex. nej, inte alls ... ja, absolut). I en del fall gavs respondenten även möjlighet att kommentera sitt val i en kommentarruta, antingen i anslutning till frågan eller i slutet av en frågegrupp.

Med hjälp av den webbaserade enkätblanketten insamlades data både om hela grundstudiehelheten och om de kurser som ingick i den under år 2007. Data om grundstudiehelheten insamlades i maj 2007, och eftersom denna enkät sammanföll tidsmässigt med enkäten gällande den första kursen skedde en viss sammanblandning. Utöver de standardiserade frågorna i blanketten hade lärarna även möjlighet att lägga till några frågor av eget intresse. Denna möjlighet utnyttjades av en lärare.

Den webbaserade enkätblanketten förverkligades tekniskt så, att varje respondent för varje kurs hade tillgång till endast sin individuella blankett, som kunde nås via en webblänk. Efter att respektive kurs avslutats sändes inbjudan att fylla i utvärderingsenkäten till deltagarna i form av ett personligt e-postmeddelande innehållande webblänken till den individuella blanketten. Efter ca en och två veckor sändes även påminnelser till dem som ännu inte fyllt i blanketten.

#### *Enkätmaterialet*

Det insamlade materialet gällde grundstudierna som helhet samt endast tre av de sex kurser som ingick i grundstudierna, nämligen IT i undervisning, Pedagogisk psykologi och Lärararbete. På grund av att utvärderingsprojektet upphörde i december 2007 var det inte möjligt att inkludera samtliga sex kurser i denna analys.

Svarsaktiviteten stannade mellan 53 och 87 % trots att två påminnelser sändes ut efter varje inbjudan. I kursen IT i undervisning var aktiviteten 63,6 %, i vissa frågor 59 %. I kursen Pedagogisk psykologi var motsvarande andelar 87,5 resp. 81,3 % och i kursen Lärararbete endast 52,9 resp. 47,1 %. Den låga svarsaktiviteten innebär att enkätmaterialet bör tolkas med förbehåll. Framförallt i kursen Lärararbete innebär den låga svarsaktiviteten att det bland dem som nu inte svarat finns en potential att totalt kasta om den profil som materialet nu antyder.

En jämförelse av svaren i de tre enkäterna varierar dock betydligt sinsemellan, vilket antyder att respondenterna nog satt sig in i frågorna. Detta stöds också av att de öppna frågorna besvarades både ofta och ingående.

#### 3.2.2 *Redovisning av kursutvärderingarna*

Resultaten från kursutvärderingsenkäterna struktureras i det nedanstående dels enligt Jonassens (1995) samt Ruokamo & Pohjola (1999) kriterier för meningsfullt lärande, dels enligt de lärarroller Maor (2003) beskrivit. För att göra resultaten lättare att överblicka kommer Jonassens och Ruokamo & Pohjola (1999) åtta kriterier att delvis granskas parvis, eftersom många av dem ligger rätt nära varandra och delvis kommer till uttryck i samma frågor i enkäten.

I redovisningen jämförs respondenternas svar i de tre kurserna, men det bör redan i detta skede påpekas att det absolut inte handlar om rangordning av kurserna. Kurserna var till sin substans väldigt olika och därmed kan en jämförelse vara både orättvis och omotiverad, beroende på vilken variabel det handlar om. Därtill kommer att svarsaktiviteten i kursen Lärararbete stannade runt 50 % vilket ger en alltför stor felmarginal.

Utgående från substansen i de tre kurser som utvärderades gjordes jämförelsen i en del fall mellan kursen IT i undervisning som en IT-orienterad kurs och de båda andra, Pedagogisk psykologi och Lärararbete, som humanistiskt orienterade kurser. Denna indelning tjänar främst syftet att granska huruvida det förekommer skillnader i hur IT-orienteringen i DaKo 2-utbildningen kommer till uttryck i kurser som i sig är IT-orienterade jämfört med andra kurser.

#### *Meningsfullt lärande*

##### *Aktivitet och konstruktivitet*

Huruvida arbetsformerna sporrade till egen *aktivitet* kom främst till uttryck i frågorna A2 och B5 (Kursens arbetsuppgifter gav kursen ett klart mervärde), där respondenterna upplevde de tre första kurserna något olika så, att kursen IT i undervisning (84p) upplevdes sporra till mera aktivitet än de två övriga (44-64p), och likaså upplevdes att arbetsuppgifterna gav ett mervärde. Skillnaderna i aktivitetsdimensionen kan ha sin naturliga förklaring i att IT-kursen bl.a. handlade om att deltagarna skulle producera konkret, IT-baserat material, medan de båda andra kurserna var av mera "reflekterande" karaktär.

*Konstruktivitetsdimensionen* testades med frågorna A3 (Jag hade möjlighet att använda min tidigare kunskap i kursen) och B1 (Syftet med varje deluppgift var klart uttalat). Denna dimension tar främst fasta på huruvida arbetsformerna handlat om kunskapsbyggande, där ny kunskap byggs på den existerande.

Respondenterna upplevde att de hade haft möjlighet att använda sin tidigare kunskap i kurserna i rätt stor omfattning med medeltal mellan 60 och 83. I fråga B1 förekom större skillnader (77, 57 resp. 40p) än i A2, vilket igen kan förklaras med kursernas och därmed uppgifternas olika karaktär. I IT-kursen upplevdes syftet med uppgifterna mer konkret, medan det i de båda andra kurserna på

grund av sin abstrakta karaktär var svårare att greppa, vilket respondenterna även uttryckt i kommentarerna.

#### *Dialog och samverkan*

I fråga A6 ställdes det direkta påståendet ”Jag hade tillfälle att idka problemlösning genom förhandlande diskussion (dialog) med de andra deltagarna”. Frågan formulerades på detta sätt för att lyfta fram att man med *dialog* inte avsåg vilket som helst samtal utan uttryckligen en dialog i sokratisk mening, där deltagarna i en jämbördig diskussion argumenterar för och emot varandras ståndpunkter. Mest (69p) stödde respondenterna påståendet i kursen i Pedagogisk psykologi, medan stödet i de båda andra kurserna var aningen mindre (49-61). Resultatet är kanske inte helt oväntat med tanke på kursernas karaktär, och antyder att åtminstone en del av respondenterna förstått frågan så som den var avsedd.

Dimensionen *samverkan* utforskades med påståendena D1 (IT-verktygen har stött interaktionen mellan lärare och deltagare) och D3 (De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att skapa grupptillhörighet). I båda frågorna upplevde respondenterna att IT-verktygen och -arbetsformerna bidragit mer i IT-kursen (67p/52p) än i de båda andra (48-52p / 36-40p).

*Dialog och samverkan* mättes även med de gemensamma frågorna A4 (Samverkan med de andra deltagarna i denna kurs var viktig för min lärprocess) och D2 (IT-verktygen har stött interaktionen deltagarna emellan). Fråga A4 utvärderar egentligen inte, utan visar hur viktig respondenterna upplever att samverkan är. Respondenterna var rätt eniga och poängsatte detta påstående med 58 till 71p. I påståendet D2 upprepas samma trend som i frågorna D1 och D3, dvs. IT-verktygen hade stött interaktionen i IT-kursen mer (ca 60p) än i de båda andra kurserna (ca 41p).

En granskning av hur t.ex. diskussionsfora använts i kurserna visar på en stor skillnad. I IT-kursen använde man sig av tre olika forum, som tillsammans innehöll 15 lärarinlägg och fem svar, samt 25 deltagarinlägg med 46 svar. I de båda andra kurserna använde man sig av endast ett forum, som närmast användes till enstaka meddelanden och påminnelser, men inte till diskussion.

I kommentarerna gällande dialog och samverkan lyfter deltagarna fram att de nätbaserade verktygen och den flexibilitet de medger gjort det möjligt för många att överhuvudtaget delta. Detta syfte – att stöda distansupplägget med IT-verktyg – har man således nått.

#### *Kontextbundenhet och överförbarhet*

Kontextbundenheten kartlades med frågorna A7 (Kursens innehåll var knutet till min arbetsverklighet) och A9 (Det jag lärde mig under kursen kommer jag att ha nytta av också i andra sammanhang i mitt arbete). Dimensionerna kontextbundenhet och överförbarhet beskriver tillsammans i vilken mån kurserna knyter an till deltagarnas yrkesverklighet. Tidsmässigt knyter kontextbundenheten

an till deltagarnas tidigare erfarenhet, medan överförbarheten handlar om deras framtida verksamhet.

Dessa dimensioner bedömde respondenterna rätt lika i kurserna IT-verktyg och pedagogisk psykologi (61-78p/62-87p), men betydligt lägre i kursen i lärararbete (46p/40p). Fråga A9 ger även uttryck för hur deltagarna upplevt överförbarheten i det de lärt sig.

I alla tre kurser kunde kontextbundenheten ha skördat högre poäng, men speciellt i kursen i Lärararbete är det låga poängtalet förvånande, eftersom samtliga deltagare dock hade lärarerfarenhet. Utslaget skall dock tolkas med reservation pga. den låga svarsaktiviteten. I enkäten gällande grundstudierna som helhet påtalades i några öppna svar avsaknaden av kopplingen till deltagarnas yrkesverklighet.

#### *Intentionalitet och reflektion*

Intentionaliteten kartlades med fråga A5 (Jag kunde själv ställa upp mina inlärningsmål för kursen). Deltagarnas svar på denna fråga varierade något (49-69p) och gav egentligen inget klart utslag. Mot bakgrunden av att det handlar om ett utbildningsprogram där krav, omfattning och innehåll är fastställda, är frågan egentligen fel ställd. I ett program som detta kan man kanske inte ens förvänta sig att deltagarna skall kunna ställa upp sina mål utifrån sina egna intressen och preferenser. Däremot borde man utvärdera, huruvida deltagarna har kunnat ta till sig och förbinda sig till de givna målsättningarna. Denna fråga ställdes i den första enkäten som gällde grundstudierna som helhet, och besvarades där med ett medeltal på 64,5 poäng. Det förblir dock oklart hur väl deltagarna satt sig in i målsättningarna.

Huruvida kursens arbetsformer stödde deltagarnas reflektion kan läsas ur flera av frågorna som deltagarna poängsatte enligt följande:

- A8. Arbetsformerna i kursen hjälpte mig att reflektera och fördjupa min kunskap (42-80p)
- B3. Läraren har gett mig konstruktiv feedback på mina uppgifter (43-88p)
- B4. Läraren har gett mig tillräcklig feedback på mina uppgifter (41-89p)
- D4. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att stöda min lärprocess (45-70p)

I kurserna IT-verktyg och Pedagogisk psykologi visade svaren på samtliga frågor i denna grupp att man upplevde att kursen gett förutsättningar till reflektion och stött deltagarnas intentionalitet, medan svaren gällande kursen Lärararbete – sannolikt pga. den låga svarsaktiviteten – uppvisade en så jämn fördelning över hela skalan att man inte kan dra några slutsatser av dem. Ett försök att samla de fyra variablerna i en gemensam ”reflektionsvariabel” gav samma utfall.

#### *Slutsatser*

Av de kriterier för meningsfullt lärande som beskrivits tidigare (kap. 2.6.1) utgående från Jonassen (1995) samt

Ruokamo & Pohjolainen (1999) är det främst dialog och samverkan som kan fördjupas en aning utgående från enkätmaterialiet.

Enkätsvaren uttrycker att deltagarna upplevde en stor skillnad mellan IT-kursen och de båda andra då det gäller hur de nätbaserade verktygen stödde interaktion och hur de bidrog till att skapa grupptillhörighet. Att de nätbaserade verktygen användes mycket aktivt i IT-kursen kan förklaras med att just den kursen ju hade som specifik

målsättning att introducera och pröva alla tänkbara verktyg för att låta deltagarna se möjligheterna och potentialen – men även riskerna och begränsningarna – med dem. Den målsättningen lyckades uppenbarligen, men samtidigt bör man ställa sig frågan om inte även de andra kurserna borde bygga vidare på det man uppnådde i IT-kursen, som ju var placerad alldeles i början av studierna just för att ge deltagarna ”verktyg” att jobba vidare med.

Borde inte alla kurser använda IT-verktygen för att

Fråga	Roll			
	pedagogisk	administrativ	teknisk	social
A1. Kursens innehåll framgick klart av kursbeskrivningen	X			
A2. Arbetsformerna i kursen sporrade mig till egen aktivitet	X			
A3. Jag hade möjlighet att använda min tidigare kunskap i kursen	X			
A5. Jag kunde själv ställa upp mina inlärningsmål för kursen	X			
A6. Jag hade tillfälle att idka problemlösning genom förhandlande diskussion (dialog) med de andra deltagarna	X			
A7. Kursens innehåll var knutet till min arbetsverklighet	X			
A8. Arbetsformerna i kursen hjälpte mig att reflektera och fördjupa min kunskap	X			
A9. Det jag lärde mig under kursen kommer jag att ha nytta av också i andra sammanhang i mitt arbete	X			
B1. Syftet med varje deluppgift var klart uttalat	X	X		
B2. Kraven i de olika deluppgifterna var klart uttalade	X	X		
B3. Läraren har gett mig konstruktiv feedback på mina uppgifter	X	X		
B4. Läraren har gett mig tillräcklig feedback på mina uppgifter	X	X		
B5. Kursens arbetsuppgifter gav kursen ett klart mervärde	X			
C1. Närstudietillfällena gav kursen ett klart mervärde	X			
C2. Videokonferenserna gav kursen ett klart mervärde			X	
C3. DiVi-föreläsningarna gav kursen ett klart mervärde		X	X	
D1. IT-verktygen har stött interaktionen mellan lärare och deltagare			X	
D2. IT-verktygen har stött interaktionen deltagarna emellan				X
D3. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att skapa grupptillhörighet				X
D4. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att stöda min läroprocess			X	X
F2. Kursen bidrog till att utveckla min informationstekniska kompetens		X		
F3. Kursen bidrog till att utveckla min ALLMÄNNA pedagogiska kompetens	X			
F4. Kursen bidrog till att utveckla min NÄTpedagogiska kompetens	X	X		
H1. Efter denna kurs ser jag på nätbaserade studieformer		X		X

Figur 7. Översikt över de variabler i enkäten som beskriver de olika lärarrollerna.



bekräfta DaKo 2-programmets generella målsättningar (DaKo 2 2006b, DaKo 2 2006d) och ge det trovärdighet? Målsättningarna betonar vikten av kommunikation och interaktion, och därför har man i DaKo 2-utbildningen lagt upp ett mångsidigt urval av nätbaserade kommunikationsmöjligheter för att kompensera för den ”interaktionstorka” som distansstudierna annars kan innebära. Förutsättningarna för mångsidig kommunikation föreligger således tack vare det breda urvalet av verktyg, som gör det möjligt att välja rätt kommunikationsform för ett specifikt ändamål.

### 3.2.3 Om lärarens roller

Frågorna i enkätblanketten uppgjordes ursprungligen inte utgående från Maors (2003) lärarroller utan från Jonassens och Ruokamos & Pohjolaens kriterier för meningsfullt lärande, samt från DaKo 2-projektets målsättningar. För att greppa de lärarroller som Maor beskrivit genererades i stället samvariabler som ett medeltal av de variabler som beskriver respektive roll, se nedanstående uppställning.

En del av variablerna ger uttryck för flera av rollerna vilket i sig är naturligt – t.ex. att klart uttala syften och krav med olika uppgifter är en pedagogisk handling som hjälper studenten att ställa upp sina inlärningsmål och kanske också väcker en viss metakognition, men samtidigt en administrativ handling som bidrar till studentens rättskydd genom att uttala grunderna för bedömningen av uppgiften.

En kursutvärdering bör givetvis inte fokusera på lärarens person, och därför handlar granskningen av Maors lärarroller främst om hur läraren lyckats tillmötesgå de förväntningar som ställs på respektive roll. Variablerna bygger ju på positiva påståenden och mäter i vilken grad respondenten anser att påståendet stämmer.

En granskning av fördelningen inom rollvariablerna kan ta fasta på dels hur de olika rollerna betonas inom en kurs, dels skillnader i hur de olika rollerna betonas i de olika kurserna. Inom kurserna visar det sig att i IT-kursen

betonas den administrativa och den pedagogiska rollen i nämnd ordning, och i psykologikursen samma roller men i omvänd ordningsföljd. Kursen i lärararbete lider även i denna analys av den låga svarsaktiviteten, som här leder till att alla fyra roller ser ut att betonas rätt lika.

En jämförelse av rollerna mellan kurserna visar att läraren i IT-kursen tillmötesgått samtliga rollförväntningar i markant högre grad än lärarna i de båda andra kurserna. För att belysa de kvantitativa svaren och för att kunna dra korrekta slutsatser av dem bör man även ta en titt på de kommentarer som respondenterna kunde skriva i samband med dessa frågor.

Nedan presenteras ett urval av kommentarer som deltagarna gett i anslutning till frågorna. Kommentarererna är hämtade ur samtliga tre kursers feedbackmaterial.

Deltagarnas positiva kommentarer gällande den pedagogiska rollen visar att lärarna i samtliga kurser lyckats engagera deltagarna i både tankeprocesser och praktisk verksamhet som stödde deltagarnas utveckling. En del av de negativa kommentarerna antyder att bristerna kanske inte alltid handlar om det som händer i klassen, utan att en del brister kan härstamma från utbildningsprogrammet (*nivå, relevans, struktur*).

Den administrativa rollen försvåras väsentligt av de speciella dragen och begränsningarna i den nätbaserade kommunikationen. Informationen måste vara ingående, klar och entydig, och kräver ständig uppföljning och eventuell komplettering och förtydligande. Brister i de administrativa anvisningarna förvärras lätt av den fördröjda kommunikationen. Det nätbaserade arbetssättet kräver även att lärarna förbinder sig till arbetet och att arbetssättet i de olika kurserna är någorlunda enhetligt, vad gäller t.ex. sätt att informera och vilka kanaler man använder.

Gällande den administrativa rollen förekommer inte så många kommentarer, men de nedanstående kan belysa vad det handlar om. Kommentarererna antyder att just instruktioner och kommunikation hanterats på olika sätt. I hanteringen av den tekniska rollen förekommer en del

#### Pedagogisk roll

##### positivt

... fick igång en bra diskussion i grupp och lade grunden för en längre tankeprocess ...

... tvungen att verkligen ta itu med ...

... bra att kräva oss att pröva ...

... att få göra det praktiskt gav mervärde ...

... kontakten viktig ...

... om ändå alla kurser skulle lämna känslan att de varit meningsfulla ...

... kursen öppnade en helt ny värld för mig ...

... har hjälpt mig att reflektera ...

##### negativt

... uppgifterna var kanske på en alltför allmän nivå ... alltför självklara ...

... fick en uppgift ... förbered ett tema ... ingen fick visa vad den förberett ...

... en nivå som inte alltid var relevant för yrkeshögskola ... väckte inte någon djupare reflektion ...

... vissa saker var alltför självklara ...

... svag struktur och obefintlig substans ...

skillnader mellan de tre kurserna, eller sammantaget mellan IT-kursen och de båda andra, men inte alls så markant som man kanske skulle vänta sig just då det gäller teknik. Även i detta fall är det kanske kommentarerna som innehåller den mesta informationen om vad som fungerar respektive inte fungerar.

De positiva omdömena om den tekniska rollen visar bl.a. att man nått DaKo 2-programmets generella målsättningar, dvs. att introducera de nätbaserade arbetsformerna som en möjlighet och som ett alternativ. Kommentarererna bekräftar även att de nätbaserade verktygen gett just det man eftersträvat, dvs. flexibilitet. Kommentarererna antyder också ett pedagogiskt värde, dvs. att användning av de olika mediaformaten hjälper att tillmötesgå olika lärstilar (*att lyssna och läsa samtidigt*).

De negativa omdömena visar å andra sidan att man inte alltid lyckats. Både i videokonferens och i DiVi har man inte alltid lyckats kompensera för den stelhet som dessa kommunikationsformer lätt medför. Att verktygen användes väldigt lite i kurserna Pedagogisk psykologi och Lärararbete kan kanske diskuteras – även om dessa kurser med rätta fokuserar på kommunikation och interaktion, kunde väl uttryckligen dessa kurser också användas för att demonstrera att man även i sådana kurser kan överbrygga distanser och kommunikationshinder med hjälp av nätbaserade kommunikationsverktyg?

Frågorna som borde beskriva den sociala rollen ger rätt mager utdelning. Variablerna ger i och för sig tydligt ut-

tryck för den sociala rollen, men svaren fördelar sig rätt lika runt mittlinjen i alla tre kurserna. Kommentarererna ger inte heller några fingervisningar om vad som skulle beteckna en fungerande social lärarroll i nätstudiesammanhang. Enligt Maors (2003) beskrivning handlar den sociala rollen om att skapa en gemenskap som stöder deltagarna att förbinda sig, och att detta bl.a. sker genom den kommunikation man idkar i nätstudiemiljön, och den stämning läraren skapar genom kommunikationen. Svaren på de öppna frågorna visar att deltagarna uppskattat nätstudiemiljön vad gäller material, men att t.ex. informationen inte alltid varit koncentrerad till nätstudiemiljön utan hanterats inkonsekvent, än per e-post, än i nätstudiemiljön. Användningen av diskussionsgrupper för skapande av gemenskap skilde sig markant i de olika kurserna (se s. 75).

#### *Slutsatser*

Gällande den pedagogiska och administrativa rollen "skördade" IT-kursen överlag högre poäng än de båda andra kurserna, men å andra sidan betonades den administrativa rollen i IT-kursen och den pedagogiska i psykologikursen, medan man pga. den låga svarsaktiviteten inte kan dra några slutsatser gällande kursen i Lärararbete.

Gällande det administrativa, som till stor del handlar om information och anvisningar, kan en förklaring ligga i att man på IT-kursen använde den nätbaserade studiemiljön och där användes t.ex. diskussionsgrupperna mycket mer

#### *Administrativ roll*

---

##### *positivt*

... lärde mej dels arbetet "bakom" en kurs\_ hur man praktisk gör det ...  
... instruktioner finns, material finns, allt har varit ok ...  
... Moodle har stött allt i kursen och utgjort stommen ...

##### *negativt*

... ingen kontakt har hållits via webbplatsen, allt har gått via den vanliga e-posten ...  
... material dels på nätet, dels i pappersform ...

#### *Teknisk roll*

---

##### *positivt*

... största värdet ... att bli van vid videokonferenser och att se möjligheter ...  
... bra att i lugn och ro ta del av DiVi-föreläsningar ... kunna avbryta, gå tillbaks och repetera ...  
... effektivt att lyssna och läsa samtidigt ...  
... man kan ta del av föreläsningar när man vill och att allt material finns på ett enda ställe ...  
... flexibilitet ...

##### *negativt*

... videokonferenserna var inte värda något alls ...  
... stela bilder utan att bejaka lärande som en genuint social process ...  
... jag tycker inte att bilden av föreläsaren gav något mervärde ...  
... under kursen behövdes/användes de väldigt lite ...

aktivt och konsekvent, vilket redan kommenterades i föregående kapitel.

Gällande den sociala rollen är det skäl att med tanke på kommande kurser igen betona möjligheten att i alla kurser, alltid då det är motiverat, använda olika nätbaserade verktyg för att skapa de kommunikationsytor som man annars saknar pga. det låga antalet närstudietillfällen. Ett uttryck för lärarens sociala roll är närvaron, som också efterlystes i intervjuerna. Lärarens närvaro kommer till uttryck i alla de aktiviteter läraren företar i nätstudiemiljön, och aktiviteterna har effekten att studenterna vid inloggning upplever att läraren är eller har varit närvarande. Uttrycket proaktiv närvaro (Nygren 2007, se även s. 45) låter motiverat mot bakgrunden av det föregående.

### 3.2.4 De nätbaserade arbetsformerna

För att granska hur deltagarna uppfattat de nätbaserade arbetsformerna skapades en aggregerad variabel som ett medeltal av svaren på frågorna C2, C3, D1-D4, F2, F4 och H1. Denna "nätverktygsvariabel" granskades genom att jämföra IT-kursen (som en IT-orienterad kurs) med de båda andra (som humanistiskt orienterade kurser). Jämförelsen visade att man i IT-kursen använt de nätbaserade verktygen markant mer (63,8 p) än i de båda andra kurserna (43,3 p).

För att granska skillnaden närmare skapades två samvariabler, som kan sägas beteckna "Nätlärande" respektive "Interaktion och gruppkänsla". Samvariablerna utgör medeltal av de ingående variablerna enligt nedanstående.

En jämförelse av *Nätlärande* visade att denna egenskap poängsattes med 63,1 p i IT-kursen och 46,7 poäng i de båda andra. En jämförelse av *Interaktion och gruppkänsla* visade att den egenskapen poängsattes med 61 p i IT-kursen och 46,2 poäng i de båda andra.

Skillnaderna mellan den IT-orienterade och de humanistiskt orienterade kurserna var alltså ungefär lika stora inom *Nätlärande* och *Interaktion och gruppkänsla*, vilket bekräftas och i viss mån belyses av kommentarerna till dessa frågor.

Inom egenskapen *Nätlärande* var respondenterna i alla kurser rätt eniga om att videokonferens är stelt, att de nätbaserade metoderna erbjuder flexibilitet och att DiVi-materialet förutom flexibiliteten har fördelen att kunna tillfredsställa olika lärstilar (bekräftas även i intervjuerna). För IT-kursen kommenterade en respondent frågan om studiemetoderna med att konstatera "Datakommunikation är inte pedagogik". Kommentaren kan tolkas så, att även om läraren i den kursen hade lyckats använda de nätbaserade verktygen på ett övertygande sätt (se kommentarer här nedan gällande *Interaktion och gruppkänsla*), så hade läraren inte lyckats övertyga denna deltagare om att kommunikationen även kan ske över datatekniska hjälpmedel. Detta trots att alla säkert är eniga om att pedagogik bygger på kommunikation.

Fråga	Nätlärande	Interaktion, gruppkänsla
C2. Videokonferenserna gav kursen ett klart mervärde	X	
C3. DiVi-föreläsningarna gav kursen ett klart mervärde	X	
D1. IT-verktygen har stött interaktionen mellan lärare och deltagare	X	
D2. IT-verktygen har stött interaktionen deltagarna emellan		X
D3. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att skapa grupptillhörighet		X
D4. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att stöda min läroprocess	X	X
F3. Kursen bidrog till att utveckla min ALLMÄNNA pedagogiska kompetens	X	
F4. Kursen bidrog till att utveckla min NÄTpedagogiska kompetens	X	
H1. Efter denna kurs ser jag på nätbaserade studieformer		X

Inom egenskapen *Interaktion och gruppkänsla* kommenterades kurserna enligt följande:

#### *Interaktion och gruppkänsla*

##### *IT-kursen*

... kursen öppnade en ny värld, nog sett möjligheter men nu känns det att jag har den praktiska kompetensen...

... ser styrkor och svagheter mer nyanserat ...

... öppnat ögonen för IT som stöd för undervisningen...

##### *humanistiskt orienterade kurser*

... inte upplevt dem som nätkurser...

... har inte påverkat [min] uppfattning om nätbaserade studiemetoder...

... nätbaserade verktyg har egentligen inte använts...

... ingen kontakt har hållits via webbplatsen ...

... diskussionen på nätet har saknats ...

Kommentarerna antyder att man i IT-kursen aktivt använt sig av flera olika nätbaserade verktyg och låtit deltagarna pröva på användningen av dem, vilket ju också var explicit uttalat i kursens målsättningar. I de båda andra kurserna är detta syfte inte explicit uttalat, däremot nog i det material som beskriver IT som stöd för DaKo 2-projektet (DaKo 2 2006b), där interaktionen speciellt betonas. Här inställer sig frågan om inte alla kurser – även de som inte är direkt IT-orienterade – borde sträva efter att påverka deltagarnas uppfattningar om och beredskap att använda nätbaserade studiemetoder.

##### *Arbetsformerna och lärandet*

Arbetsformerna inom DaKo 2-utbildningen handlade om föreläsningar i klass, föreläsningar över videokonferens, DiVi-föreläsningar, diskussioner i nätbaserade diskussionsfora och slutligen produktion av individuella arbeten såsom studiematerial eller rapporter. Det urval av olika verktyg och arbetsformer som står till förfogande har alla förutsättningar att fylla det behov av olika ”rum” som nämns tidigare (Ståhl 2004, se s. 46), även om det låga antalet närstudietillfällen onekligen innebär en stor utmaning.

Frågorna C1-C4 i enkätformulären – huruvida de olika tillfällena gav ett mervärde – var avsedda att ta fasta just på allokeringen av aktiviteter i olika rum. Därtill går en del att utläsa ur kommentarerna till dessa frågor och även svaren på en del andra öppna frågor.

*Föreläsningarna i klass* fick genomgående ett gott omdöme och deltagarna uppskattade att de användes till fördjupande diskussioner. I den mån kritik förekom handlade det just om att en del diskussioner hade rört sig på en alltför ytlig nivå. Deltagarna upplevde också att närstudietillfällena fyllde en viktig social funktion.

*Föreläsningarna över videokonferens* upplevde deltagarna tekniskt fungerande och att de medgav flexibilitet och möjlighet att delta. I övrigt upplevdes de i alla tre kurser

som stela, tungrodda, tråkiga och att interaktionen och den fördjupande diskussionen inte kom till sin rätt. Denna bedömning är aningen förvånande, eftersom videokonferenserna i DaKo 2-utbildningen körs över stor bandvidd och IP-baserat, och inte längre lider av den knäckighet som förekom i samband med ISDN-baserad videokonferens, där knäckigheten förvrängde deltagarnas mimik och kroppsspråk och därmed hela interaktionen. Kommentarna belyser inte problemet, men en faktor kan ha varit att avståndet mellan kamera och deltagare gör att deltagarna känns avlägsna, och att videokonferensen som medium inte tillåter en lika spontan diskussion som man annars är van vid.

*DiVi-föreläsningarna* upplevde deltagarna i alla tre kurserna att gav ett större mervärde än videokonferenserna. Som negativa drag nämndes stelhet och tråkighet, men dessa uppvägdes uppenbarligen av de positiva dragen, dvs. obundenheten till tid och rum och framförallt av att DiVi tillfredsställer olika lärstilar. Flexibiliteten och individualiteten stöddes ytterligare av att DiVi-föreläsningarna förekom i två format. Flash-formatet byggde på en layout som innehöll både en rörlig bild av föreläsaren och kompendiesidor som var synkroniserade med ljudet. Mp3-formatet innehöll endast ljudet och där kunde åhöraren istället öppna föreläsningskompendiet i ett separat fönster och även skriva ut det i pappersform.

*Diskussioner i nätbaserade diskussionsfora* användes i väldigt olika omfattning i de olika kurserna (se s. 75). Enkätsvaren visade även en stor skillnad i hur deltagarna upplevt att de nätbaserade verktygen hade stött interaktionen mellan lärare och deltagare samt deltagarna emellan (s. 75). Mot bakgrunden av att antalet närstudietillfällen – med möjlighet till fördjupande interaktion – var rätt lågt, är det aningen förvånande att man inte i större omfattning använt sig av nätbaserade diskussionsforum t.ex. till att kommentera, kritisera och föra en dialog runt sådant

som deltagarna tagit del av via DiVi-materialet.

*Produktion av individuella arbeten* och vilket mervärde de gav kartlades i fråga B5, där respondenterna även hade möjlighet att kommentera sitt ställningstagande. IT-kursens uppgifter upplevdes markant värdefullare än uppgifterna i de båda andra kurserna, men detta kan sannolikt förklaras med att de handlade om rätt konkreta produktioner som tvingade deltagarna att använda nya verktyg, vilket i sin tur genererade en del aha-upplevelser som färger bedömningen positivt. Uppgifterna i de båda andra kurserna var mer analyserande och reflektiva, och den utveckling de genererade färgade inte bedömningen lika markant. Att uppgifterna genererade en utveckling framgår klart av kommentarerna: *"... grupparbeten givande! ... en bra diskussion i grupp och lade grunden för en längre tankeprocess som fortsatt ... att reflektera tillsammans över något är viktigt ... tvingade till genomgång av materialet med eftertanke"*.

#### *Nätbaserade verktyg som potential i distansutbildning*

För att granska hur man lyckats utnyttja den potential de nätbaserade verktygen utgör i distansutbildning vill jag återkoppla till de riskfaktorer som Guri-Rosenblit (2005) beskrivit (se s. 40).

Guri-Rosenblit varnar för att man lätt sammanblandar respektive missar att distingera distansutbildning och nätbaserad utbildning, men det har man inte gjort i DaKo 2-utbildningen, som alltså bygger på ett klart och uttalat distansstudiekoncept och där man tagit in de nätbaserade arbetsformerna för att överbrygga och öka tillgängligheten.

Guri-Rosenblit nämnde också tre potentiella risker, nämligen 1) svårigheten att hantera kommunikationen i stora grupper, 2) distansstudenternas behov av sociala kontakter och 3) att man tar in en massa nätbaserade arbetsformer utan att ha klart för sig vad man egentligen vill nå med dem.

Studentgruppen i DaKo 2-utbildningen var givetvis inte så stor att kommunikationen med gruppen skulle ha utgjort någon svårighet, tvärtom är gruppen rätt optimal till sin storlek. Både enkätmaterialet och intervjuerna visar att informationsgången fungerat, men att deltagarna inte varit helt nöjda med kvaliteten på kommunikationen. Det man i framtida kurser kunde fokusera ytterligare på är sannolikt just att i större grad koncentrera kommunikationen till nätstudiemiljön, och kanske också skapa flera sådana arbetsformer som genererar och sporrar till mera kommunikation både mellan lärare och studenter och studenterna emellan.

Det ovan nämnda ger samtidigt en brygga till den andra potentiella risken, dvs. avsaknaden av sociala kontakter. Det naturliga sättet att tillfredsställa detta behov vore givetvis mera närstudier och tid för f2f-diskussioner, men då detta av praktiska orsaker inte är möjligt måste man leta efter lösningar bland de nätbaserade kommunikationsformerna. I framtida kurser kunde man – som ovan nämndes

– överväga flera arbetsformer som genererar och sporrar till kommunikation, men vid sidan om den arbetsbetonade kommunikationen också överväga former för dels mer umgängesbetonad kommunikation – t.ex. separata diskussionsforum för "kaffebordsdiskussioner" – dels andra typer av kommunikationsformer som inte är så stela som videokonferens upplevdes vara. Det som då kan komma i fråga är t.ex. en chat-kanal på nätstudiemiljön, som inbjuder till en spontan diskussion med en annan deltagare som man ser att är online, eller ännu bättre, möjligheten att starta spontana skrivbordskonferenser med andra deltagare som är online. Skrivbordskonferenserna medger en betydligt mer livfull och äkta kommunikation än videokonferens, och kunde även användas för såväl schemalagda träffar runt ett givet tema som även spontana diskussioner.

Gällande den tredje riskfaktorn – att använda nätbaserade arbetsformer utan att ha klart för sig vilket problem man vill lösa – konstaterades redan tidigare att problemen är klart identifierade. De två första handlar om att överbrygga tids- och rumsmässiga hinder och att bereda kanaler för kommunikation. Kommunikationen har kommenterats ovan, och de nätbaserade verktygen har verkligen fungerat som en brygga över tid och rum. Det tredje motivet – att demonstrera, vänja och sporra användning av nätbaserade arbetsformer som en del av DaKo 2-målsättningen – är ju också ett mål, och som jag konstaterat tidigare i detta kapitel har man nått det målet i varierande grad. Jag konstaterar här endast sammanfattningsvis att detta mål skulle kräva att de olika nätbaserade arbetsformerna i framtida kurser tas in ännu mera aktivt i samtliga kurser, och inte enbart i de IT- och mediatekniskt inriktade. En övergripande målsättning borde ju vara att övertyga deltagarna om att de nätbaserade arbetsformerna innehåller en stor potential *förutsatt* att de används kritiskt och målmedvetet.

#### 3.2.5 *Slutsatser*

I framtiden vore det meningsfullt att också utnyttja den potential diskussionsforum har att dels sporra till diskussion och utveckla reflektionsförmåga och kritik, dels att jämna ut skillnaderna mellan deltagarna. I intervjuerna påtalades att diskussionerna vid *"... när-studie-tillfällena bör styras så alla får muntur ... en del talar, andra är tysta."* Bl.a. Marttunen & Laurinen (2001) har konstaterat att diskussioner på nätet ger möjlighet till djupare analys och mer förberedda svar. I sin forskning konstaterade de också att en utjämnande effekt – i muntliga diskussioner kunde de mest talföra stå för 43-55 % av inläggen medan de mest tystlåtna stod för 2-7 %. Motsvarande siffror i en e-postbaserad diskussion var 35-40 % för de talföra respektive 18 % för de tystlåtna.

Diskussionsfora kan ha ytterligare en potential som kunde utnyttjas i kommande kurser, de kan nämligen i sig utgöra ett incitament för att besöka miljön och därmed skapa liv i den. Samarbete med de andra deltagarna ansågs viktigt och

betonades både i intervjuerna och i enkätsvaren, och då kan diskussionsforum användas som ett medium där deltagarna kan samarbeta utan bindningar till tid och rum. Deltagarna uppskattade det då ”allt” fanns på nätstudiemiljön respektive kritiserade det att ”ingen kontakt hållits via webbplatsen” och att material fanns dels på nätet, dels i pappersform.

Utsagorna ovan stöder tanken på att nätstudiemiljön bör utgöra ett slags huvudingång där allt finns samlat. Det förekommer att nätbaserade kurser stupar på att ingen besöker nätstudiemiljön vilket leder till att den förtvinar. Aktivitetsnivån i nätstudiemiljön och dess attraktivitet är således beroende av varandra: om miljön innehåller mycket intressanta och meningsfulla aktiviteter, blir den attraktiv, och är den attraktiv söker man sig gärna till den, vilket genererar ännu mera aktiviteter. Då inställer sig frågan hur aktivitetsnivån får en början, och ansvaret för detta ligger givetvis hos läraren just inom ramen för lärarens administrativa, pedagogiska och sociala roller (se s. 44).

I kommande kurser kunde man överväga hur man allokera olika aktiviteter till olika utrymmen, och om det utrymme man väljer har de optimala förutsättningarna för den kommunikation och interaktion som aktiviteten ifråga kräver.

Det finns skäl att överväga syftet med föreläsningar över videokonferens. Är de avsedda att fungera som en- eller tvåvägskommunikation? Beror den negativa kritiken på att deltagarna förväntat sig tvåvägskommunikation och interaktion, som sedan inte fungerat så som man förväntat sig? Kan den negativa kritiken dämpas genom att från första början gå in för att använda videokonferens endast för enkelriktad föreläsning utan diskussion, såvida man inte rentav helt förlägger dem till DiVi-miljön? Har man kanske överskattat videokonferensens kapacitet då man tänkt sig att föra en diskussion med ca 20 deltagare över videokonferens? Om man avser att diskutera, borde man i stället använda sig av skrivbordskonferens, där användningen av webbkameror kan medge att alla deltagares ansikten syns tydligare, och som pga. en annorlunda teknik även tillåter en större spontanitet i diskussionen. Eller kunde man dela upp diskussionen på färre deltagare i flera virtuella rum för att sedan eventuellt summera de olika diskussionerna i ett gemensamt rum?

Denna rapport medger inte en analys av själva innehållet i DiVi-materialet, men utsagorna i enkätaterialet antyder att DiVi-materialet sannolikt kunde utvecklas. Det man behöver överväga är om man vill ersätta föreläsningar med DiVi, eller om syftet med DiVi är att tillhandahålla korta informationspaket. Deltagarna var generellt rätt nöjda med DiVi fränsett att man inte tyckte att bilden av föreläsaren gav något mervärde. Denna kommentar väcker frågan om man vid produktionen av DiVi-material ”fastnat” i ett katederperspektiv som inte är motiverat i sammanhanget. Den stelhet som ohjälpligen uppstår av att läraren föreläser framför en kamera, utan riktig publik att interagera med, kunde lätt åtgärdas genom att helt enkelt

slopa bilden av föreläsaren. Den rörliga bilden av föreläsaren kunde användas i början och i slutet som en slags symbolisk handskakning, men under DiVi-föreläsningens gång vore det sannolikt nog med rösten och det synkroniserade presentationsmaterialet.

### 3.3 Övrigt insamlat material

#### ELLINOR SILIUS-AHONEN

I det här kapitlet redogör jag för sådant material som insamlats av andra berörda parter än av lärarstudenterna själva. För att klarlägga belysningen av själva modellen DaKo 2 hade en läroplansanalys<sup>6</sup> varit berikande, men en sådan har inte aktualiserats inom tidsramen. Jag inleder enbart med några kommentarer om det jag valt att kalla läroplan. Därefter följer en översikt av intervjuerna. Ett kort samtal med en lärarstudent redovisas, här i rollen som styrgruppsmedlem.

DaKo 2 är uppbyggd enligt kriterier för behörighet som gäller för flera sektorer. Det innebär att den inte enbart riktar sig till yrkeshögskolelärare. Detta är en viktig markering som hänger samman med de EU-direktiv gällande högskoleutbildning som brukar gå under namnet ”Bologna-processen”. En viss likriktning av utbildning är följden.

Följande intervjumaterial presenteras:

- intervju med forskningsledaren för utbildningen Arvid Treekrem
- gemensam intervju med utbildare och övriga inom DaKo 2-projektet vid PF
- samtal med projektledaren Iselin Krogerus-Therman och projektkoordinator Gerd Kummel-Kunnas
- samtal med Sydvästs representant i styrgruppen Christine Welander
- samtal med tekniska stödpersoner: Wiktor Wolff (Arcada), Klaus Hansen (Sydväst) samt Tore Ståhl (Arcada) i rollen av pedagogisk stödperson
- uppföljande samtal med studentrepresentanten i styrgruppen Annikki Arola.

Alla intervjuer är utförda av E S-A. De två första är bandade och transkriberade (50 s. text) medan de övriga baserar sig på anteckningar (4 st.) eller e-post (3 st.).

#### 3.3.1 Intervju med forskningsledaren, AT

Intervjun som utfördes 3.10 2007 pågick en timme. I redovisningen har jag valt att ange de frågor jag ställt och svaren därpå i komprimerad form utan citationstecken men med informantens ordval.

<sup>6</sup> Studieplanen för behörighetsutbildningen går inte under namnet läroplan, men ett utbildningsprogram med sitt innehåll, kronologi, metoder och uppläggning, också en undervisningsplan låter sig analyseras i relation till teoretiska underliggande antaganden.

1) Vad innebär grundstudier för er i detta sammanhang?

Det betyder att bygga upp en grund som är stark nog att tåla den verkliga utbildningen som börjar efter jul. Praktiken och forskningen kommer in då. Grundstudierna utgör basen. Den centrala ingrediensen är kopplingen mellan det praktiska och det teoretiska. Fyra, fem ingredienser som inkluderar psykologi, främst det som kallas pedagogisk psykologi, att smaka på didaktiken, att ana vad den pedagogiska vägen handlar om och hur man ska använda de moderna medierna i detta.

2) Skiljer sig DaKo från konceptet i övrig lärarutbildning? På vilket sätt i så fall?

Det gör den, och det skapar i viss mån problem när Bologna-processen förutsätter gemensamma grundstudier för alla kategorier. Det goda med detta är behörighet inom olika lärarkategorier genom en utbildning. Det som särskiljer yrkesutbildningen faller däremot utanför i fråga om pedagogik, didaktik, praktik.

3) Vilka specifika faktorer har beaktats vid den här utbildningen? T.ex. vuxenutbildningsgrunden

Alla som börjar undervisa på ”yrk” får en viss chock när studiemiljön och den didaktiska situationen är en annan. Den diskutativa undervisningsformen blir central. Också lärarna utvecklas i sitt tänkande genom kopplingen till olika ämnesområden. Det är det stora om man får till det.

På frågan hur detta syns i läroplanen svarar AT att undervisningsplanen behöver hållas neutral så att den kan förverkligas organisatoriskt. Visst sätter den som skriver planen sin prägel på den men godkännandet av den sker på flera nivåer. Hans egen tanke på att göra upp skilda planer för yrkesinstitut och yrkeshögskola har inte vunnit gehör.

4) Hur har samarbetet med yrkeshögskolorna inverkat på innehållet i studierna?

Samarbetet med projektägaren Arcada och styrgruppens ordförande har fungerat ypperligt. Kursen i IT för lärare som funnits med i grundstudierna är ett resultat av det. Samarbete med Sydväst har inte varit aktuellt då Arcada har varit den instans som köpt utbildningen.

5) Vad är förändrat från DaKo 1?

Det är kanske lite för tidigt att helt besvara den frågan anser AT. Men i diskussioner med styrgruppsordförande har frågan tagits upp. Den medierelaterade delen som en modern lärare ställs inför idag har beaktats. I metodlära och forskningsdelen hoppas han kunna se frukter av detta arbete. Varje grupp kommer med nya infallsvinklar och det har han betonat för lärarna: att den mixen ska vi ta väl vara på. Deltagarna har en gedigen erfarenhet och kompetens från näringsliv och annat.

6) Hur har detta med befrielse från vissa kurser tacklats? (kriterier för etc.)

Vi brukar få kritik för bedömningskriterierna men de följer regelverket. Ett av de stora momenten i den diskussion som förts var att kunna börja från scratch gällande pedagogiken. A.T. bedömde det så att de skulle kunna samtidigt ta de erforderliga andra examina om de fattades fastän det är tidskrävande med heltidsarbete. Gällande arbetserfarenhet kan man också se lite på olika sätt på frågan. Kriterierna är drastiskt sänkta för att alla skulle kunna komma i gång. Regelbunden närvaro i närstudierna är betydelsefull för att få en helhetsbild. Utan dem fungerar inte nätstudier, en sådan erfarenhet har vi att det ger mycket bortfall om allt sker över nätet. Den sociala kompetensen är något som man fäster vikt vid. Undersökningar visar att headhunters idag sätter 60-70 % tillit till detta vid besättandet av en tjänst.

På min fråga om hur det beaktats att lärarna redan har kunnande i pedagogiska frågor i bagaget svarar AT att de allra flesta har mycket lite av det i starten. De som har studerat pedagogik är befriade från de kurserna under grundstudierna.

7) Samarbete under utbildningen

Först ställde jag frågan om den egna rollen i styrgruppen. AT uppfattar att den beskrivning som finns i bilaga 4 är korrekt. Ansvar för den vetenskapliga nivån och ledningen av det månatliga mötet med involverade lärare är centralt för förverkligandet. Lärarna har möjlighet att ta fram sina frågor, berätta om hur de upplevt undervisningen, om deltagare sacker efter och annat som känns aktuellt. Studerandes strama tidtabell har lyfts fram.

Styrgruppens funktion har varit att kunna diskutera fritt och att kursägaren haft möjlighet att initiera frågor. Länsstyrelsen kan ses som ägare av kursen och Arcada som ägare av projektet. Inga samarbetsproblem har uppstått. Också möten genom videokonferens har fungerat tillräckligt bra. Diskussionen kring studerandes tidtabell har kunnat rendera i finansiering för vikarier vilket är ett tecken på gott samarbete.

### 3.3.2 *Utbildningsarrangörernas tidiga erfarenheter*

I avsnittet belyser jag synpunkter från intervjun den 3.10.2007 (1h 50min.) med de fem deltagarna som var lärarutbildare (3) och övrig personal vid PF (2) och anknutna till projektet.

#### *Samarbete*

På min fråga huruvida deltagarna kände igen sig i projektbeskrivningen var svaret jakande för de övriga utom för utbildningsledaren, som kommit med i planeringen senare.

Huruvida studenterna tagit direkt kontakt svarar man att de har gjort det ofta, främst över e-post. Vanligast har det varit frågan om tekniska bekymmer t.ex. krångel med Moodle-plattformen eller någon bandad föreläsning.

Kontakten med Arcada inför närstudierna kunde ha fungerat bättre. Det förekom i början att lärarna som rest saknat dator med nätuppkoppling i klassen och därigenom möjlighet till vissa presentationer. Det bastekniska

som utlovats har inte alltid gällt i Sydväst heller. Lite mera kontakt gällande praktiska arrangemang hade man önskat med Arcada, t.ex. någon som meddelar att man är beredd inför nästa närstudietillfälle, gärna tar personlig kontakt, ser till att det finns nycklar osv. Nu har lärarna skaffat fram nycklar på eget initiativ. Ett mänskligt ansikte ger alltid ett lyft som känns som samarbete.

Gällande styrgruppen diskuterade man huruvida en lärarrepresentant borde vara med eftersom AT inte fungerat som lärare vid grundstudierna. Betoningen på den större helheten, de ekonomiska frågorna t.ex., ser man dock som styrgruppens huvudsakliga uppgift. Egna diskussionsgrupper utöver månadsmötena – som i sig uppfattas viktiga och stabiliserande – kunde också vara på sin plats för att koordinera vissa frågor.

#### *Med beaktande av interaktion och lärande*

De frågor som ställdes vid den gemensamma intervjun har tagit fasta på didaktiska frågor gällande material och medel i grundstudierna.

– Hur har Divi-föreläsningar erfarits av dem som producerat dem?

Utbildarna berättar att de själva haft en fortbildning för ändamålet, produktionen av den här typen av material behöver beakta många nivåer. Redan det faktum att få kroppen stilla för den som är van att röra sig i rummet gör situationen annorlunda. Det material som producerats i den formen har sedan varit temat för närstudietillfällen. Innehållet bör relatera till litteraturen i läroplanen. Det finns en innehållsnivå, ett förhållande till läroplanen, till människan, till ansiktet och den kommunikativa aspekten i visualiseringen med avsikt på att få fram ”hör du jag är här och talar med dig” utan faktisk publik.

Om någon är i rummet som man kan vända sig till känns det bättre tyckte de tre utbildarna. I de skriftliga tentamensuppgifterna behöver deltagarna kunna hänvisa till litteraturen och det var inte alltid självklart i DaKo 1, men utgör inte ett problem i DaKo 2.

– Videokonferens

Det har förekommit fall då studerande droppat in när föreläsningen redan börjat pga. undervisning som pågått. Studion måste vara bokad i god tid för att [man skall] veta IP-adressen till den utrustning man har för videokonferensen. Då blir det frustrerande för de vuxna studerande som med beaktande av deras livssituation ger av sina dyrbara timmar. Ett motsvarande problem uppstår å andra sidan om all utrustning finns på plats men studerande uteblir vilket någon gång har hänt. Dynamiken naggas i kanten redan från början. Att anordna videokonferens är ett arrangemang med många komponenter som behöver klaffa. Funktionen av videokonferens för lärande är helt beroende av teknisk beredskap. Man kan inte samla folk till något som inte fungerar. Man blir dessutom så formell att interaktionen lider. För att vara till nytta ska alla medel vila i en större kontext.

– Moodle-miljön

Utbildarna betonar att den som lärmiljö har många funktioner. Möjligheter till interaktion är det primära. Miljön ersätter inte närstudier eller andra medel, men fungerar som ett komplement. Man kan informera, lägga in stoff och administrera material.

– Närstudietillfällen

Det är vanligt att lärare arbetar individuellt. Det finns en pedagogisk tanke med utbildningens grupparbeten. Lärararbete väcker ett behov av samarbete som utbildarna vill förmedla genom smågruppsarbeten i kurserna. Det finns ett talesätt – att vägen ska likna målet. I fråga om studentutvärdering berättar utbildarna att man bedömer studenternas deltagande efter varje tillfälle enligt en tidigare utarbetad modell. I IT var det på sin plats att dela in gruppen i två mindre för vissa hade mycket mera erfarenhet än andra.

– Målgruppen

På min fråga om den vuxenpedagogiska grunden svarar en av utbildarna att ”det är en självklarhet att vi är kolleger, studerande och vi. Vi lär oss själva genom att möta dem. Vi behöver beakta deras höga utbildning och erfarenhet”.

– Kurslitteratur

Jag ställer frågan om utbildarna själva beslutat om litteraturen till kurserna. Man hänvisar då till den fastslagna studieplanen. Utöver den obligatoriska har utbildarna själva kunnat komma med tillägg. Helst ser man att studerande läser litteratur från och med år 2000 om det inte gäller klassiska verk. Grunden i uppläggningsen ligger i att alla som studerar pedagogik ska ha en liknande bas.

I fråga om informationssökning och den uppgiften där studerande själva söker material har källkritik och sådant diskuterats i undervisningen.

– Nätpedagogik

”Vad är det som gör oss till lärare?” betonar en av utbildarna. ”I diskussionen mognar och växer vi och får reflektera över våra tankar. Ingenting är viktigare än det mänskliga mötet. Samtidigt får studerande stöd av andra studerande.” För att samla de splittrade grupperna i Svenskfinland ser alla nätpedagogik som ett bra alternativ. ”Men det har en hälsovådlig sida, det blir en verklig påfrestning för hjärnan. Allt i samhället försnabbas i takt med den tekniska utvecklingen på ett sätt som reducerar den mänskliga aspekten.”

Mervärdet uppfattas så att ”nätpedagogik ökar motivationen ju mer man blir bekant med medlen. Själva lärarutbildningen blir på det här sättet betydligt bredare. Den blir mer flexibel och det är lättare att individualisera.”



### 3.3.3 *Kommentarer från stödpersoner i projektet*

I det här avsnittet belyser jag samarbetstemat utgående från samtal och e-postsvar utgående från de funktionsroller som nämns i rubriken.

#### *Samarbete*

I fråga om kontakt med studenterna svarar de pedagogiska stödpersonerna att de inte idkat uppsökande verksamhet förutom i sådana kollegiala sammanhang där man ställt frågan "hur går det?" Studenterna har inte heller tagit kontakt med dem, men i viss mån med de tekniska stödpersonerna. De sistnämnda har oftast kunnat vara med i början av närstudietillfällena.

Med Arcadas pedagogiska representant har lärarutbildarna tagit kontakt i praktiska och tekniska frågor och samarbetet har uppfattats positivt. För de tekniska stödpersonerna har e-post-korrespondens däremot inte varit det smidigaste sättet att ta kontakt i brådskande fall. Samarbete mellan yrkeshögskolorna har inte förekommit.

Behovet av teknisk personal på de skilda platser där man kan delta i utbildningen uppstod under DaKo 1, framhåller man från Sydvästs sida. PF har tagit de problem som uppstod ad notam och varit mycket noggrann med utlokalisering av tekniska resurser. Den tekniska funktionen i anslutning till videokonferenser är den mest utmärkande funktionen. Studerande har inte tagit kontakt i övriga ärenden. Från en början med vissa tekniska problem gällande rumsreservering och att koppla IP- adresser har allt börjat löpa.

Samarbete har förekommit med Åbo Akademi och enheten i Åbo för Sydvästs del. I det senare har en lokal resursperson, anknuten till IT-centralen, utsetts. Något uttalat behov av samarbete med de tekniska och pedagogiska resurspersonerna vid Arcada har inte uppstått.

Kursutvärderingar i dubbel bemärkelse når en smärtgräns väldigt snabbt. I samarbete mellan Arcada och PF (TS, FÅ, OÖ) kom man överens om att undvika dessa.

#### *Studiemiljön*

Vuxenstuderande som arbetar och har familj utöver studierna är en specifik målgrupp. Lärnmiljön av närstudietillfällena, videokonferenser, DiVi-material och Moodle-miljön erbjuder många möjligheter. Det är viktigt att sporra och stöda lärare att hitta pedagogiskt vettiga sätt att använda IT.

Moodle-miljön uppfattas ibland vara långsam. Arrangemangen inför videokonferenser och DiVi-föreläsningar är arbetskrävande. Videokonferens kan fungera bra som mötesforum och undervisning i informationsform. Som föreläsningssätt behövs närstudier för möjligheten till interaktion. Skrivbordskonferenser är också tekniskt möjliga och har fördelar gällande ljusförhållanden i jämförelse med videokonferenser.

#### *Pedagogiskt stöd*

Erfarenheter från DaKo 1 hade lyft fram behovet av pedagogiska stödpersoner vid utbildningsenheterna. I DaKo 2 har två personer utsetts, men ingendera har uppfattat rollen som medverkare i processen. Själva utbildningsarrangemanget med månadsmöten och uppföljning har från arrangörernas sida fungerat som pedagogiskt stöd. Om någon annan sparring hade behövts förblir i detta skede oklart.

### 3.3.4 *Intervju med ordförande för styrgruppen, IK-T*

Samtalet 17 december pågick under en timmes tid.

#### *Bakgrunden*

I rollen som prorektor för Arcada, med ansvar för personalens kompetensutveckling, tog IK-T initiativ till den behörighetsutbildning som här är objekt för utvärdering. Jämförande data hade visat att andelen formellt behöriga sjunkit från 90 till 70 % av de anställda lärarna vid yrkeshögskolan Arcada. Som tidigare utbildare av hälsovårdslärare var den första tanken att anordna en egen utbildning.

Efter kontakt till Undervisningsministeriet aktualiserades däremot en möjlighet att söka om ESF-finansiering via Länsstyrelsen i Södra Finland för att i form av köptjänst anordna utbildningen vid Arcada. Diskussionerna med fil.dr och forskningsledare Arvid Treekrem var fruktbara: Arcada köper och PF arrangerar, enligt den roll som fakulteten getts i Svenskfinland. Målgrupp för deltagarna sågs i första hand som lärare vid yrkeshögskolorna i södra Finland, Arcada och Sydväst. Under förhandlingarna pågick den tidigare utbildning som går under namnet DaKo 1 och som var riktad till yrkeslärare.

#### *Nätprofileringen*

Distansutbildning som ett realistiskt vuxenutbildningsarrangemang sågs som en av anledningarna till en nätpedagogisk profilering. Den tanken har stötts av de kontaktade myndigheterna. Den andra anledningen uppfattar IK-T gälla mångsidigheten i de verktyg som härmed erbjuds. Formen för utbildningen (det som i rapportens teoretiska underlag här kallas genre) skulle i sig vara ny och attrahera lärare med teknisk utbildning. PeD Treekrems dubbla kompetens (som ingenjör, verksam i näringslivet under många år) sågs här som en speciellt lycklig utgångspunkt också för marknadsföringen av utbildningen för den egna lärarkåren.

En tredje anledning till nätprofileringen är den trend som är pågående i det nutida lärarskapet. Därmed såg IK-T behovet av att bereda jordmånen för hela lärarkåren vid Arcada för nya virtuella didaktiska möjligheter. Lärarkårens nätpedagogiska förkovran har varit tema för de

didaktiska forum<sup>7</sup> som ordnats under 2007 och kommer att anordnas under 2008.

Profileringen innebär däremot inte, framhåller IK-T, att man skulle frånga den allmändidaktiska tankegången att det är stoffet som styr metodiken.

#### *Samarbetet*

På tal om samarbete vill IK-T framhålla hur väl det löpt från hennes synpunkt med alla involverade vid PF. Lika så har det varit självklart att diskutera med de lärare i det egna huset som deltar i utbildningen. Vad som däremot varit svårare att upprätthålla har varit kontakten till den andra yrkeshögskolan, Sydväst.

Samarbetet med styrgruppens medlemmar och med den lilla egna gruppen vid Arcada har likaså fungerat. Sin egen roll ser IK-T utgående från målsättningen: 28 studerande blir behöriga. Till det hör att se över helheten, går arbetet enligt projektplanen i rätt riktning? Håller ekonomin? Efter avstampets aktiva roll som initiativtagare och marknadsförare har rollen som styrgruppens ordförande utvecklats till "intern inspektör".

Den möjlighet till yh-profilerings som samarbetet i sig implicerar till har framförts av IK-T i tre önskemål:

- exempel från yrkeshögskolevärlden i den undervisning som ges
- ytterligare exemplifiering av arbetslivsorienterande projekt
- utvecklingsuppgifter som är forskningsbaserade.

#### 3.3.5 *Samtal med styrgruppsmedlemmar*

I det här avsnittet redovisas för intervjun med koordinatör Gerd Kummel-Kunnas och med Sydvästs representant Christine Welander. Det uppföljande samtalet med Anniki Arola som representant för lärarstudenterna i styrgruppen presenteras, och från Vasa-mötet den 3.10 2007 har jag noterat Ola Österbackas uttalanden gällande samarbete.

#### *Rollen*

G K-K och OÖ uppfattar sina roller enligt projektbeskrivningen. Uppgifterna har dikterats av förhållandet till finansären, Länsstyrelsen. ESF-finansiering innebär EU-administration, krav på rapportering, att följa budget, sköta uppföljning B-kostnader mm. Rollen har varit klart avgränsad till praktiska förfaranden enligt ovan, samt sekreterarskap i styrgruppen. Genom sekreterarrollen har medverkan i styrgruppen varit aktiv.

Rollen skiljer sig från ordförandes, genom att fungera som dennes högra hand, men också genom att lämna ägarskapet av projektet till IK-T. G har tagit initiativen till

<sup>7</sup> Ett didaktiskt forum är i Arcada ett arv från Helsingfors Svenska Sjukvårdsinstitut, där lärarkåren samlades en gång i månaden för att inventera, diskutera och utveckla metodiska och övriga pedagogiska frågor efter en förberedd inledning inom den egna gruppen, s.k. interna experter.

kontakt och upplever att rollen varit möjlig att genomföra som den var tänkt.

För Sydvästs del har läget varit ett annat. Eftersom Arcada fungerat som projektinitiativtagare och köpare av utbildningen som också har försiggått i campusområdet vid Arabiastranden i Helsingfors, har yrkeshögskolan Sydväst fungerat som en mottagande part. Vilket mandat ett styrgruppsmedlemskap innebär har inte helt klarlagts. Ett tydliggörande av rollen som styrgruppsmedlem hade för CW:s del varit på sin plats. Studentrepresentantens roll har varit informationsförmedlande.

#### *Samarbete*

Kontakt mellan G K-K och projektsekreteraren vid PF, med styrgruppens ordförande i huset, med studerande för deltagarlistor; påminnelsebrev gällande rapporter över DiVi-föreläsningstid och vid bokning av intervjutider, exemplifierar de praktiska arrangemang som projekt innebär. Videokonferens vid styrgruppsmöten har varit en bra lösning pga. de långa resorna, anser såväl G K-K och OÖ. Det faktum att man sitter med i styrgruppen ger en känsla av delaktighet. Sydvästs representant som inte kunnat delta i samma mån har inte heller erfart den känsla av delaktighet.

#### *Om modellen*

Ett projekt förutsätter en förbindelse till det och ett ansvar för deltagande. I diskussionen om deras betydelse betonar G K-K vikten av att se på resultaten och värdera dem. Ger projektet något i utbyte? Att främja förnyelse är innovativt och utbildningsfrågor hör till de innovationer som behövs men som inte är så konkreta som t.ex. produkter, och kanske svåra att värdera. Ledningens stöd är a och o för organisationers projekt. Arcadas engagemang är större än Sydvästs, men så är Arcada projektägare och därigenom i en annan situation. PF som arrangör är en part likväl som Sydväst, men en känsla av att det bilaterala samarbetet verkar framstå som större än den trepartsmodell DaKo kunde innebära. I fråga om studerandeantal är bägge yrkeshögskolorna i samma situation. Sydvästs geografiska splittring är en orsak man kan spekulera i.

#### *Studentfeedback*

I anslutning till bilaga 3, där studeranderepresentanten antecknat feedback från en diskussion mellan lärarstudenterna om grundstudierna som helhet, ställde jag henne ett par uppföljande frågor. *På vilket sätt saknas YH-profilerings enligt er?* Två exempel anges.

- Att exempel från grundskolvärlden kan förekomma i innehållet hos vissa utbildare.
- Att uppgifter (och kompletteringsuppgifter) som gäller grundskolearbete har förekommit.

Deltagarna anser dem inte vara relevanta, inte heller diskussionen om närvarokontroll, eftersom de studerande man möter i sitt arbete är myndiga eller vuxna

Exemplen är värda att beaktas eftersom behörighet för

”andra stadiets yrkesläroanstalter, yrkeshögskolor och det fria bildningsväsendet” inte gäller grundskolan.

Den andra frågan gällde: *Vad menar ni med flexibilitet i utbildningen?* Det som lärarstuderande syftar på är å ena sidan utbildningens längd – 3 år – som verkar vara i det längsta laget och på den uppbyggnad som verkar låst och inte ger alternativa möjligheter. Man önskar kunna avgöra takten i högre grad eftersom lärarnas arbetsbelastning är så ojämn.

Frågan var ett diskussionstema på styrgruppens sista möte den 12.12, i Vasa. Från lärarutbildarhåll framhöll man på mötet den pedagogiska strukturen. En röd tråd är central för uppbyggandet av en utbildning som ska ge en behörighet för lärararbete. Det dilemma som här möjligtvis kan skönjas är av utbildningsideologisk art. Den uppläggning av studier som har pedagogiska förtecken, något som gäller flera utbildningsprogram, bygger på en medveten kronologi. De skiljer sig från sådana program som baserar sig på kurser där studerande själva väljer i vilken ordning och takt de avläggs. Det existerar en stor ideologisk skillnad i de två sätten att bygga utbildning. Man kan fråga sig om lärarbehörighet kan uppnås som ”riktiga distansstudier” (se bilaga 3).

Kursdeltagarnas behov av mera information och av fördjupning kan läsas i bilagan. Likaså de positiva kommentarerna om intressanta diskussioner och motiverande individuella uppgifter.



## 4 TOLKNING OCH DISKUSSION

ELLINOR SILIUS-AHONEN

I det avslutande kapitlet lyfter vi fram slutsatser som baserar sig på det insamlade empiriska och teoretiska materialet. Vi förankrar dem i den övergripande modellen för utvärdering.

### 4.1 Den första spegeln

Som det framkommer i intervjun med forskningsledare Treakrem är all lärarutbildning likriktad genom Bologna-processen. Ett problem som såväl utbildare som deltagare har lyft upp är professionskontexten i föreliggande utbildning. En lärare i yrkeshögskolan (den absoluta majoriteten) har arbetsuppgifter på lärarskapets fyra nivåer i större utsträckning än en lärare i grundskola och gymnasium. En lärare i yrkesinstitut (minoriteten) har motsvarande uppgifter på samma fyra nivåer men skiljer sig genom att hon och han också möter studenter som inte är myndiga. I yrkeshögskolan är studenterna främst unga vuxna men också medelålders studerande förekommer.

En lärare på det fria bildningsfältet möter i regel heterogena grupper. Det som urskiljer den lärargruppen, exemplifierad med läraren vid arbetar- eller medborgarinstitut, är likheten med timpläraren vid professionsutbildning. Det är den organisatoriska nivån som har olika förtecken. Dessa lärare arbetar främst på en av lärarskapets nivåer, den individuella.<sup>1</sup>

I professionsutbildarens vardag växlar däremot undervisning av divergerande art med ett flertal uppdrag såsom möten med nära kolleger, avdelningen, hela högskolan, datorbaserade administrativa uppgifter, individuell- och grupphandledning, egen planeringsverksamhet och sådan som är gemensam för team och cluster, kontakt med arbetsfält genom olika projekt och fältpraktik etc. Datorbaserad administration underlättar arbetet för vissa lärare

<sup>1</sup> I annan fri bildning gäller ofta motsatsen, typexemplet här är folkhögskolan med internatmiljö.

medan den för andra blir en tidskrävande börda. Satsningen som yrkeshögskolan Arcada med fondstöd gjort, gällande finansiering av vikarier, har varit betydelsefull. Det är ändå viktigt att notera att det stödet enbart gäller arbete i klass, det som kallats den individuella nivån av lärarskapet. En vikarie kan svårligen delta i de pågående planeringsprocesser som förekommer i högskolan.

Den diskussion om uppföljning av resultat (t.ex. inlämningsuppgifter) som utbildare och projektägare berörts av har likaså vuxenutbildningsförtecken. En vuxenstuderande betjänas inte av att bli betraktad som "elev" utan uppskattar ett jämlikt bemötande i vilket personlig feedback ingår. Balansen mellan behovet av integritet och stöd växlar mellan individer och det som en individ uppfattar som viktig respons kan av en annan uppfattas som förmynderi.

Lärarskapets utvidgning från undervisningsfunktionen uttrycktes i kapitel 2 som en utveckling på gott och ont. Det goda syns gälla den deltagande aspekten. Om morgondagens lärarroll är den deltagande läraren ligger professionsläraren väl till. För att den ska lyckas är stödet för lärarskapet avgörande. Ett kollegialt samarbete där mäniskor vågar mötas som "sig själva" är grundläggande. För att möjliggöra en sådan kultur är det organisatoriska stödet av största betydelse.

Om lärararbete av andra medarbetare i organisationerna uppfattas som uteslutande undervisning i klass, medan informanterna uppfattar arbetsuppgifterna mera mångsidigt, kan dialogen försvåras. Beslut som fattas inom organisationer har större inverkan på det dagliga lärararbetet än vad man alltid är medveten om. Vad som uppfattas som en utvidgning av ondo ser ut att hänga på åtminstone tre saker.

För det första är uppfattningen om stöd från organisationens ledning central. För alla informanter är det av betydelse att de övriga uppgifterna är meningsfulla och inte organisatoriska självändamål. För det andra markeras den egna yrkesidentiteten. Ju mera den främsta uppgiften ses i relation till studenterna – och det gäller för informan-

terna i utvärderingen – desto mera autonom i betydelsen ”frihet från påbud” önskar läraren vara. För det tredje gäller den lärarroll som läraren oftast tar. ”Läraren i klass” har utmanats i informantgruppen av ”läraren på ett vidare fält”. Uppfattningen huruvida de olika uppgifterna i lärarskapet hör till jobbet eller inte varierar mellan dessa två. I den förstnämnda är man mera kritisk medan man i den senare nämnda mera utgår från ”frihet till” deltagande. Den administrativa rollen som betonas på ett mera markant sätt för nätpedagogen än i klassundervisning, är med andra ord en roll som över lag markeras inom professionsutbildning.

## 4.2 Den andra spegeln

Slutsatser om utbildningen dras inte i ett skede då enbart grundstudier och tre av kurserna utvärderats. Det som här kan lyftas upp är modellen för utbildning och den nätkommunikativa kompetensen som är ett särdrag i utbildningen. Inledningsvis några rader om något som kan ha ett visst intresse gäller uppläggning av högskoleutbildning överlag.

Följande resonemang är fört trots medvetenhet om de styrprocesser som ligger bakom likriktning av utbildning. Av hävd är högskolestudier uppbyggda deduktivt, vid universitet och yrkeshögskolor. Samma tankegång förespeglas i yrkesinstitutens allmänna studier.

Grundstudier är av hävd deduktivt uppbyggda. Förverkligandet skiljer sig däremot. I föreliggande utbildning har deduktiva studier inlets induktivt enligt det mönster som är regel i vuxenutbildning: att pejla läget. Vissa deltagare har inte uppfattat det tillräckligt utmanande vilket kunde motivera skraddarsydd behörighetsutbildning. Problemet som då uppstår – och som i viss utsträckning förekommer nu pga. befrielser – är att helheten splittras för den som inte deltar i hela programmet. Deltagande i verksamheten under tid är i sig ett sätt att processa. Ett alternativ för grundstudier är en induktiv uppbyggnad. Utmejsling av discipliner skulle i en sådan design komma senare i utbildningen. En nulägesplattform som baserar sig på deltagarnas formulerade frågeställningar i anslutning till deras arbetsverkligheter skulle förlägga ett induktivt förverkligande i en ram. Då skulle den ”egentliga utbildningen” (A. Treekrem) finnas med i ett initialskede och utbildningen skulle bygga på ett fortbildningskoncept.

En annan möjlighet är att abduktivt växla mellan de två greppen, inte enbart i förverkligandet, något som redan förekommer i DaKo 2. Uppbyggnaden av studieplanen skulle i ett abduktivt koncept ha flera skraddarsydda drag.

### 4.2.1 Modellen

Modellens funktionsduglighet hänger ihop med:

- Köptjänst som en produkt förutsätter att ingen delta-

gare avbryter eftersom detta påverkar finansieringen. Till vuxenutbildningens karaktär – vuxna människor med arbete och familjer, och som flyttar, byter arbetsplats mm. – ingår a priori möjlighet till avbrott. Här skönjs ett problem.

- Köptjänst möjliggör förverkligande som ett projekt med Svenskfinland som upptagningsområde och med ESF-finansiering. Utan denna kunde inte projektet ha genomförts.
- Yrkeshögskoleledningars engagemang för projektet och dess idé är av avgörande betydelse för detta liksom för alla projekt.
- Styrgruppens insatser under processens gång för att öka samarbetet där man ser att det inte är tillräckligt, genom kontakter och deltagande på styrgruppsmöten är viktiga ingredienser för ett samarbete.
- En processinsikt där praktiska frågor kan lösas när information om brister förekommer. Det förutsätter att det finns personer resurserade för praktiska frågor. Samarbete bygger på personlig kontakt, att det uppstår mänskliga band.

### DaKo 2-modellen som behörighetsutbildning

Deltagarnas allmänna kommentarer om yh-profileringen i grundstudierna, se kapitel 3.3, berör förankringen i det lärarskap som målgruppen hanterar. Lärarstudenternas självbild av att vara mångsidiga experter hänger samman med den utvidgade lärarrollen. Undervisningsfunktionen ses som en del i en större helhet. Studentkontakten ligger i den utvidgade rollen fortsättningsvis i dess kärnpunkt. Rollen som handledare framstår som övergripande för professionsläraren. Det har därför varit angeläget i analysarbetet att forma ett förslag med tre uttrycksformer för handledarskapet.

Huruvida en djupare dialog gällande utbildningssamarbete kan aktualiseras i köptjänst kan vi inte ta ställning till. Konceptet har fullföljts på ett principiellt riktigt sätt. Den välvilja och den förmåga att lyssna och förstå som präglat styrgruppsarbetet har uppfattats av de berörda parterna som stor. Möjligheter till utvecklingsdiskussion om utbildningen för att göra den anpassad till yrkeshögskolan har därtill förts mellan styrgruppsordförande och forskningsledaren.

Tanken som förespeglar och som vi dristar oss att formulera gäller ett utökat samarbete mellan berörda parter. Yrkeshögskolornas egna sakkunniga kunde i något större utsträckning bidra inom behörighetsprogrammet. Ett sådant bidrag har noterats, det som gäller yrkeshögskolelagstiftningen. På så sätt skulle utbildarna från Pedagogiska fakulteten beredas ännu större möjlighet att lyfta fram sina egna expertområden.

Vid en jämförelse av de bortfall som förekommit under utbildningen framkommer inga speciella indikatorer. Snarare är det livssituationen hos vuxenstuderande som ligger bakom. En bedömning av att det är i alla samar-

betspartners intresse att bortfallet hålls lågt, är inte svår att göra.

### *Intressenter*

På vilket sätt har vi i utvärderingen beaktat intressenter och brukare? Hur har vi noterat möjliga bieffekter?

Yrkehögskolorna och utbildarorganisationen har uppfattats som intressenter. För utbildningsmyndigheterna är Svenskfinland ett gemensamt fält där lärarutbildningen är av största utbildningspolitiska intresse. Finansiärerna har varit intressenter så tillvida att projektet har haft ett samhälleligt stöd. De ekonomiska stödpersonerna vid PF och Arcada har haft centrala funktioner för förverkligandet. Det är i pedagogiska fakultetens intresse att anordna behörighetsutbildning och att värna om lärarutbildningen som ett led i det finlandssvenska universitets uppdrag. Yrkehögskolorna behöver behörig och framför allt kompetent personal.

Fokusområdet *Lärare i utbildning* präglar utvärderingen. Brukarnas intressen har ställts i första rum. Det har vi sett som förenligt med det pedagogiska utvärderingsuppdraget. Av bieffekter har vi noterat:

- hur deltagarna är mättade av att fylla i utvärderingsblanketter
- hur ett samarbete för att minska de negativa effekterna har varit möjligt mellan Arcada och PF men själva faktum kvarstår
- hur ett klarläggande av rollfunktioner i ett styrgrupps-samarbete är av betydelse både om rollfunktionen är en eller om det har förlagts flera på en person
- hur deltagande skapar delaktighet och hur viktig den är för samarbetet.

Modellen som ett samarbetsprojekt uppfattar vi som ett synnerligen värdefullt bidrag med avseende å:

- den finlandssvenska gemenskapen över regioner
- ett närmande mellan högskoleformer där Åbo Akademi och yrkehögskolorna kan – och yttermera kunde – erbjuda sina specifika kunskapsområden i ömsesidig respekt
- ett utökat pedagogiskt samarbete mellan de två svenska yrkehögskolorna som en motkraft i konkurrensen dem emellan
- en nätpedagogisk ansats som möjliggör den här typen av utbildning.

#### 4.2.2 *Om den nätkommunikativa kompetensen*

### **TORE STÅHL**

Under de senaste åren har man utgående från Bologna-processen börjat uttrycka målen för utbildning i termer av kompetenser, och i Finland har yrkehögskolorna skapat gemensamma rekommendationer för hur kompetenserna

skall beskrivas<sup>2</sup>. Kompetenserna indelas grovt i allmänna respektive programspecifika kompetenser, där de allmänna kompetenserna indelas i inlärningskompetens, etisk kompetens, kommunikativ och social kompetens, kompetens inom utvecklingsverksamhet, kompetens inom organisationer och samhälle, samt internationell kompetens. Den kommunikativa och sociala kompetensen beskrivs i rekommendationerna med följande termer:

- Kan lyssna till andra och kan presentera budskap skriftligt, muntligt och visuellt genom att utnyttja olika kommunikationsstilar.
- Behärskar de branschtypiska kommunikationssituationerna inom sitt eget område.
- Förstår principerna för grupp- och teamarbete och kan samarbeta med andra i multiprofessionella arbetsgrupper.
- Kan utnyttja informations- och kommunikationsteknik i sitt eget arbete.

Målsättningarna för DaKo 2-utbildningen som helhet eller dess kurser har inte formulerats i termer av kompetenser, men de går trots det att läsa ur styrdokumentet. Teman som hänför sig till informations- och kommunikationskompetens kan identifieras på följande ställen:

- Informationskompetens nämns som målsättning i grundstudiekursen IT i undervisningen.
- I målsättningen för kursen Inledande praktik nämns att ”*Studeranden ska fästa speciell uppmärksamhet vid IT- och medierelaterad undervisnings-, informations- och kommunikationspraxis.*”
- Kursen IT-baserad ämnesdidaktik i yrkesundervisningen utlovar substans gällande bl.a. IT som arbetsredskap i distansbaserad undervisning och IT som kommunikationsverktyg.

Man kunde förvänta sig att kursen Läraryrkets kommunikationsprocesser skulle innehålla något om just möjligheterna med och särdragen i de nätbaserade kommunikationsprocesserna, men kursbeskrivningen uttrycker inte något sådant.

I lärarbetet är den kommunikativa och sociala kompetensen obestridlig och central. Om man då betraktar DaKo 2 som utbildningskoncept, dess generella mål och deltagarnas framtida verklighet, står det klart att man i DaKo 2-utbildningen borde fästa speciell vikt vid särdragen i den kommunikativa och sociala kompetensen i nätbaserade arbetsmiljöer. Som såväl intervjuerna och enkäterna visar, har den nätbaserade kommunikationen en del utmaningar, dels på det tekniska planet, men framförallt på kommunikations- och interaktionsplanet, och detta i sin tur har konsekvenser för hur den nätbaserade miljön stöder lärandet. Den kommunikativa kompetensen har således en speciell aspekt som inte nämns i yrkehögskolornas gemensamma rekommendationer, men som kun-

<sup>2</sup> se t.ex. <http://www.ncp.fi/ects/> -> Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit -> Yleiset kompetenssit / Allmänna kompetenser

de kallas den nätkommunikativa kompetensen, och som kunde beskrivas t.ex. så:

- Känner till och kan använda olika nätbaserade, synkrona och asynkrona, kommunikationsverktyg och -former.
- Känner till särdragen i ovan nämnda kommunikationsverktyg och -former, och förstår vilka konsekvenser de har för interaktionen, gruppdynamiken och för det sociala sammanhanget ur individens och gruppens synvinkel.
- Kan välja rätt kommunikationsverktyg och -form för olika ändamål.

Ytterligare motiv för att lyfta fram begreppet nätkommunikativ kompetens finns i skillnaderna i de nuvarande, men framförallt de framtida studenternas och lärarnas erfarenhetsbakgrund.

#### 4.3 Den tredje spegeln

TORE STÅHL

Den tredje spegeln beskriven av Poikela & Poikela (2005, se s. 24, 48) handlade om att granska produkten i förhållande till det omgivande samhället och dess krav på kompetens och behörighet. Produkten är i detta fall dels lärarbehörighetsutbildningen generellt, dels DaKo 2-utbildningen specifikt. Jag begränsar mig i det följande till att spegla DaKo 2-grundstudierna kort mot begreppen behörighet och kompetens samt litet mer ingående mot begreppet nätpedagogisk kompetens.

##### 4.3.1 Behörighet och kompetens

I lagstiftningen stipuleras att lärare vid yrkes(hög)skolor skall ha lämplig högre högskoleexamen och ha avlagt minst 60 sp pedagogiska studier (F 986/1998). Lagstiftningen stipulerar alltså en behörighet, men uttrycker den

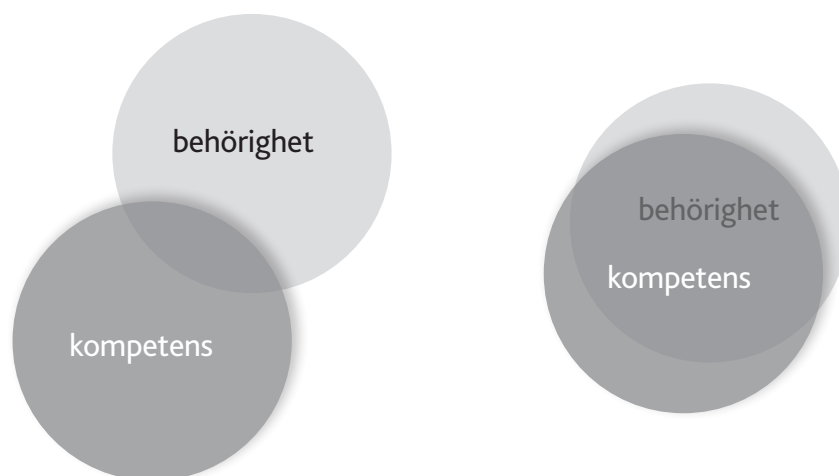
inte i form av kompetenser. Lagen talar om behörighet, intressenterna om kompetens. I de riktlinjer som yrkeshögskolorna gått in för utgående från Bologna-processen har man definierat inlärningsmålen i termer av kompetenser. I de yrken där utövanderätten grundar sig på en i lag definierad behörighet (t.ex. inom vård), innebär det att behörigheten kan definieras i termer av kompetenser.

Informanterna diskuterade begreppen behörighet och kompetens i intervjuerna (s. 62). Synen på att behörighet kommer i andra hand och uppnådd kompetens i första stärker uppfattningen om det pedagogiska intresset i informantgruppen. Deltagarna såg kompetens och behörighet på litet olika sätt – som två sidor av samma sak, eller som två skilda saker som kunde hänga samman. Frågan berördes också i enkäterna (s. 76) i frågorna som gällde nytta i framtiden och överförbarhet samt anknytning till den egna yrkeskontexten.

De synpunkter som kommit fram både i intervjuerna och i enkäterna väcker frågan om materialet antyder att man inom grundstudierna inte alltid upplevde yrkesanknytningen och nyttan, och då blir frågan om också grundstudierna skall göra det, eller om man skall ta sikte på yrkeskompetensen endast i de yrkesinriktade studierna.

En annan fråga är hur en behörighetsgivande utbildning skall leda till kompetens, dvs. hur skall bollarna som beskrivs i figur 3 överlappa varandra optimalt? Frågan gäller många olika slag av behörighets- och kompetensgivande utbildning, och överlappningen är inte självklar. En ung körkortsinnehavare är behörig bilförare, men olycksstatistiken antyder att kompetensen ofta är bristfällig. En sjukskötare med utländsk examen kan vara behörig pga. att utbildningens struktur liknar den finska, men kompetensen kan vara bristfällig pga. att t.ex. den teknologiska nivån i personens hemland inte är densamma som här.

Behörighet definieras således ofta i form av avlagd examen, men ett glapp mellan behörighet och kompetens kan uppstå då innehållet i examen inte beaktar det område där



Figur 3. Hur kompetens och behörighet överlappar.



behörigheten skall gälla och de kompetenser som krävs där. Även om en examen definieras i termer av kompetenser är dessa kanske inte de samma som de som krävs i det område där insatsen görs. Det handlar således om att mätningen av behörighet i större grad borde basera sig på mätning av de faktiska kompetenserna, som även innebär en handlingsberedskap. Kompetensbeskrivningarna i den form som de definierats i Bologna bådär gott på denna punkt.

#### 4.3.2 *Nätpedagogisk kompetens*

Den nätpedagogiska kompetensen har kopplingar till det cirkulära, asynkrona tänkesättet i lärande. Ett medvetet och kritiskt förhållningssätt till de tekniska möjligheterna är nödvändigt för att innovationerna ska komplettera lärararbetets kommunikationskanaler.

#### *IKT-kompetens som en samhällskompetens*

I Finland identifierades behovet att förstärka lärarkårens beredskap att använda sig av de möjligheter informations- och kommunikationstekniken erbjuder redan i mitten av 1990-talet. Då startades olika program<sup>3</sup> som syftade till att på alla utbildningsstadier successivt utveckla lärarnas IKT-färdigheter<sup>4</sup> samtidigt som läroanstalter på alla stadier skulle bygga ut sin IT-infrastruktur och därtill hörande stödfunktioner. Programmen tillämpades i olika läroanstalter på olika sätt, uppföljningen från myndighetshåll var bristfällig, organisationernas stöd för utvecklingen varierade och därmed uppnåddes även resultaten i mycket varierande takt och i varierande grad. Utvecklingen av IT-infrastrukturen har – trots otaliga felinvesteringar – varit såtillvida enhetlig att alla skolor, oberoende av utbildningsstadium, idag torde ha datorer till elevernas, studenternas och personalens förfogande, alla användare (fr.o.m. högstadiet) har personliga användarkonton, och alla läroanstalter är uppkopplade till Internet med minst något slag av bredbandsanslutning. I de flesta skolor är lärarnas IKT-färdigheter däremot fortfarande inte på den nivå man eftersträvar, och lärarfortbildningen fortgår i form av bl.a. ope.fi-programmet<sup>5</sup>.

En IKT-orientering i DaKo 2-utbildningen kan inte ses som självklar utan behöver också motiveras. Kan IKT-orienteringen motiveras utifrån samhällets krav och förväntningar? Svaret är säkert jakande, dels pga. att IKT idag är en allt viktigare medborgarfärdighet, dels pga. att IKT påverkar hur kunskap utvecklas och hur kunskap hanteras i organisationer. Man kan också, ofta helt befogat, kritisera den ständigt ökande användningen av IKT i olika sammanhang. För att kritiken skall vara meningsfull och konstruk-

tiv bör den komma från ett användarperspektiv och med en inblick i vilka behoven är och hur användningen sker. Här är lärarna och speciellt lärarutbildningen i en nyckelposition, eftersom det som behöver kritiseras är den okritiska användningen av IKT, dvs. sådana situationer och upplägg där man använder IKT bara för dess egen skull, eller för att det "ligger i tiden", men inte ger sig tid att överväga vilket mål eller vilken nytta man vill nå. DaKo 2-utbildningen har alltså den speciella missionen att, genom att ge deltagarna en mångsidig IKT-kompetens, ge dem verktygen att kritiskt granska och även utveckla användningen av IKT inom både undervisning och arbetsliv.

#### *IKT-kompetens som generationsfråga*

Marc Prensky myntade år 2001 begreppsparet *Digital Natives, Digital Immigrants*<sup>6</sup>. Även om det sedermera förekommit en del debatt runt begreppen, beskriver de rätt bra skillnaden mellan de lärar- och studentgenerationer vi har att göra med idag. Med *Digital Natives* avsåg Prensky alltså dem, som har vuxit upp omgivna av allehanda IT-infrastruktur och ser den som ett naturligt inslag i vardagen, de talar "det digitala språket" som vore det deras modersmål. *Digital Immigrants* är då den generationen som lärt sig det "digitala språket" senare och med varierande framgång, därmed inte sagt att de inte skulle kunna lära sig språket minst lika flytande som de infödda. Bland de digitala immigranterna finns givetvis både experter som klarar av "digitalt finlir", en stor skara som klarar av det digitala språket med rätt bra flyt, men en sannolikt ännu större skara som endast med möda gör sig förstådda på respektive förstår det digitala språket. Samma tankegångar förekommer bland dem som lanserat begreppet generation Y, med vilket man avser den kohort som föddes ungefär åren 1980–1995<sup>7</sup>.

Utan att ta ställning till den dispyt som pågått om de ovan nämnda begreppen, och utan att på ett negativt sätt vilja peka ut någon, kan man konstatera att praktiskt taget hela den yrkesaktiva lärarkåren – och bland dem DaKo 2-deltagarna – är IT-immigranter, inte natives. Enstaka unga digital natives – födda i början av 1980-talet och knappt 30 år gamla idag – börjar förekomma i lärarkollegierna, men de är ännu en försvinnande liten minoritet. Mot bakgrunden av detta står det rätt klart att det ännu under en rätt lång tid framöver kommer att finnas ett behov av IKT-orienterad lärarfortbildning, och därmed är det även motiverat att lägga upp både den nuvarande DaKo 2-behörighetsutbildningen och framtida dylika med ett IKT-orienterat upplägg.

#### *IKT-kompetens som en kommunikativ kompetens*

En del av det nätbaserade uppläggets berättigande i relation till samhället krav har att göra med den nätkommu-

3 Tieto-Suomi-projektet 1996-1999, Kunskapsstrategi för utbildning och forskning 2000-2004

4 IKT= informations- och kommunikationsteknik, jfr. finskans TVT – tieto- ja viestintäteknikka och engelskans ICT – information and communications technology

5 se <http://www.edu.fi/koulutus/opefi/index.htm>

6 Prensky M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, Vol. 9 No. 5, October 2001.

7 se t.ex. [http://en.wikipedia.org/wiki/Generation\\_Y](http://en.wikipedia.org/wiki/Generation_Y)

nikativa kompetensen som nämndes tidigare (s. 102). För att framtidens lärare skall kunna bidra till att utveckla studenternas kommunikativa kompetens i den riktning det framtida samhället kräver, kommer det av lärarna att krävas något man kunde kalla en kommunikativ metakompetens. Med detta avser jag insikten om att den kommunikativa kompetensen hos pre-generationY-lärare är något annat än den kommunikativa kompetensen hos generationY-studenter, och att den insikten behövs för att kunna handleda studerande till den kommunikativa kompetens som krävs i framtiden. Därmed inte sagt att man till 100 % skall acceptera alla de drag i den kommunikativa kompetensen hos generationY, eftersom den ofta härstammar ur en miljö rätt olik arbetslivet. Däremot är det sannolikt att pre-generationY-lärarna har ett betydligt vidare perspektiv på interpersonell kommunikation än generationY-studenterna. Det vidare perspektivet kan ge pre-generationY-lärarna förutsättningar att utveckla den meta-kompetens som behövs för att de skall kunna handleda studenterna att utveckla en sådan kommunikativ kompetens som de behöver i framtiden.

#### *IKT-kompetens som livslångt lärande och arbetslivskompetens*

Ytterligare motiv stiger fram ur det arbetsliv och samhälle som DaKo 2-deltagarna skall utbilda sina studenter för, och den lärande- och kunskapssyn som kommer att råda där. LLL (lifelong learning) började förekomma i litteraturen i början av 1980-talet, och idag talar man allt oftare om kunskapens halveringstid<sup>8</sup> för att beskriva att världen förändras så snabbt att vi ständigt måste bygga vidare och uppdatera vår kunskap. Inom många företag har man insett detta och byggt upp såväl introduktionsutbildning som den kontinuerliga interna personalfortbildningen på nätbaserade studieplattformar. Därmed har man också insett att en stor del av företagets konkurrenskraft ligger i att personalens kunnande och kompetens är aktuell och uppdaterad. Självstyrda och nätbaserade studier är således något som DaKo 2-deltagarnas studenter i allt högre grad kommer att stöta på då de kommer ut i arbetslivet, och att fungera i och studera med hjälp av nätbaserade verktyg kommer att vara en av de kompetenser man förväntar sig att de skall ha, och därmed är det givet att studierna i yrkeshögskolorna skall förbereda dem även för denna aspekt av arbetslivet.

Synen på kunskap har alltid varit stadd i förändring, och i viss mån har de nätbaserade arbetsformerna sedan mitten av 1990-talet fungerat som en katalyt i denna förändring. Man talar alltmer om den kollektiva kunskapen utöver den individuella kunskapen, som ett uttryck för detta kan nämnas begreppet "Communities of Practice"<sup>9</sup>. Speciellt inom företag har man insett att man kan nå be-

tydliga synergieffekter genom att sammanföra personalens kunskapspotential i t.ex. optimalt sammansatta team. Även inom utbildningssektorn har man börjat se potentialen, och detta kommer till uttryck bl.a. i att lärarna inom utbildningsprogram kan organiseras i lärarteam, eller i att kurser ordnas enligt ett multidisciplinärt upplägg, där olika lärare med sin specialkompetens bidrar till en meningsfull helhet. Intervjuerna visade att motsatsen, den ensamma vargen förekommer i ringa utsträckning medan en fingertoppskänsla sade att dessa förekommer i våra utbildningsenheter i viss utsträckning. Den team- och nätverkspräglade arbetsform som blir allt vanligare i arbetslivet förutsätter även allt oftare användning av nätbaserade IKT-verktyg, bl.a. eftersom medlemmarna i ett team ofta befinner sig på olika orter. Därmed står det klart att även lärarna bör behärska dessa arbetsformer för att studenterna skall kunna vänja sig vid och förkovra sig i arbetsformerna redan under studietiden.

Teamarbete och kollektivt lärande tangerar också konnektivismen såsom Siemens (2004) beskrivit den (se s. 46). Det konnektivistiska synsättet ger i själva verket verktyg för det kollektiva och teambaserade arbetssättet. Teamet eller kollektivet med dess medarbetare och informationsresurser (noder) utgör då det nätverk av kopplingar som Siemens beskriver. Enligt detta synsätt är kanske teamet mindre sårbart – eftersom kunskapen inte är så individbunden, försvinner inte kunskapen nödvändigtvis då medlemmar avlägsnar sig ur teamet. Precis som Siemens uttrycker det i sin rubrik – "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age" – är det givet att de IKT-baserade arbetsformerna och resurserna är avgörande för ett konnektivistiskt arbetssätt. Därmed är också de IKT-stödda arbetsformerna i (yrkes-)lärarutbildningen ägnade att förbereda blivande studenter, genom lärarstuderandena, för arbetslivet. Mot bakgrunden av detta kunde kanske betoningen på IKT-stödda arbetsformer vara ännu kraftigare än vad den är i den nuvarande DaKo 2-utbildningen.

#### *IKT som en branschspecifik kompetens*

Arbetet under 1990-talet och 2000-talets början med att sporra och stöda utvecklingen av nätbaserade arbetsformer har visat att lärare har olika grad av motivation att ta nätbaserade verktyg i användning (Ståhl 2005, 98). Till en viss del har det handlat om att lärare inom IT- och medietekniska program snabbt tagit till sig de nya formerna för kommunikation och distribution av material, eftersom de givetvis behärskat den teknik de själva undervisat i. Inom dessa tekniska utbildningsområden har det mest handlat om att använda tekniken enligt ett materialbanksbetonat närmelesätt<sup>10</sup>. Sedan mitten av 1990-talet har en mängd – såväl kommersiella som öppen källkodsbaseade – nätbaserade studiemiljöer lanserats, med den gemensamma

8 t.ex. Gonzales 2004 (i Siemens 2004)

9 se t.ex. <http://www.ewenger.com/theory/> samt kapitel 2

10 se Mayes, J.T. 2001. Quality in an e-University. Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 26, nr. 5, s. 465-473

målsättningen att bereda även sådana lärare, som inte behärskar webbpublikationsteknik, möjlighet att publicera, distribuera och kommunicera över nätet. Dessa verktyg har dock inte kunnat attrahera de breda lärarskikten så snabbt som önskat, eftersom de trots allt varit rätt användarvänliga, och kanske även upplagda enligt ett alltför tekniskt betonat, lineärt tänkesätt. Under de senaste åren har en märkbar utveckling skett, och många miljöer har försetts med olika verktyg som uttryckligen stöder en mångsidig användning av olika pedagogiska närmel-sesätt.

Det kan föreligga en risk att det ovan beskrivna tänkesättet – ”IT passar bra för IT-orienterade kurser och naturvetenskaper” – lever kvar. Om nätbaserade verktyg används endast i sådana kurser som i sig är IT- och medi-orienterade, riskerar man att förstärka en ny slags digital tudelning<sup>11</sup> i den mån en sådan föreligger i deltagarnas förhandsinställningar. Av den anledningen vore det viktigt att de nätbaserade verktygen används aktivt även i de mera kommunikations- och interaktionsinriktade kurserna. Då har de nätbaserade verktygen således två uppgifter, dels att möjliggöra den i dessa kurser så viktiga kommunikationen också i sådana situationer, då omedelbar kommunikation inte är möjlig, dels att bryta omotiverade förhandsuppfattningar och – i enlighet med DaKo 2-utbildningens övergripande syfte – visa att den nätbaserade kommunikationen är något som kan användas inom de mest olika kurser och ämnesområden oberoende av bransch, blott man väljer rätt kanal för rätt situation och aktivitet.

Alla de ovan anförda kompetenserna – antingen som DaKo 2-deltagarnas egna eller som deras studenters kompetenser – kan ordnas in under de allmänna kompetenser som yrkeshögskolorna enats om.

#### 4.4 Granskning av utvärderingen

ELLINOR SILIUS-AHONEN & TORE STÅHL

Vilken är utvärderingens narrativa auktoritet? Vår avsikt att lyfta utvärderingen till en teoretisk nivå har varit central i processen. Lärarstudenterna emanciperas genom att fokus har legat på dem och deras redan befintliga kompetens lyfts fram. Brukarnas uttalanden har skapat ett omfattande material som har analyserats. Övriga intressenter har bidragit med uttalanden som presenterats så som de framkommit. Eftersom redovisningen tagit fram de första kurserna är utbildarna i ett annat anonymitetsläge än lärarstudenterna. Alla i styrgruppen har namngivits. Vår förhoppning är att texten visar att alla behandlats med res-

<sup>11</sup> med digital tudelning avses ju annars att befolkningen delas i dem som behärskar IT och dem som inte gör det – *haves and have-nots* – och att den ohämmade utvecklingen tenderar att öka klyftan mellan grupperna

pekt. Avsikten med att bygga upp det teoretiska underlaget kring vuxenutbildningssammanhanget har relevans för en fortsatt diskussion om yrkeshögskolepedagogik.

Yrkeshögskoleläraren som en social innovator och en samfundspåverkare, en planerare och förverkligare av nya modeller för arbetslivet hör till de framtidsutmaningar som noteras. Framtidsperspektiv för såväl yrkeshögskolekonceptet och för behörighetsutbildningen har tangerats. En kontinuerlig diskussion fortsätter.

#### Insamlingsmetoderna

Intervjumaterialet är digert. Narrativen väntar på en avslutande analys efter att utbildningen slutförts. Djupare intervjuer med övriga berörda parter och en analys av undervisningsplaner skulle ytterligare berika kunskapen om behörighetsutbildningen. Att dra långtgående slutsatser på basen av grundstudier är inte ändamålsenligt. Som ett led i en kontinuerlig process kan utvärderingen fungera som utsiktspost.

Enkätblanketterna har visat sig vara rätt fungerande, även om de kunde vinna på en viss justering. Trots att det föreliggande materialet var alltför magert för en egentlig statistisk bearbetning, gjordes ett försök att generera faktorer ur de olika variabelerna. Faktorerna som genererades stämde delvis överens med de faktorer som genererades ur Nevgis & Tirris (2003, 215) mer omfattande material. Om svarsaktiviteten kunde höjas kunde man ur ett större material eventuellt generera faktorer som beskriver kvaliteter såsom gemenskap, den personliga lärprocessen etc.

Den enkätbaserade utvärderingen av DaKo 2-grundstudierna har plågats av samma problem som man stött på i Arcadas utvärderingsprojekt (Arcada 2007), nämligen att kursdeltagarna drabbas av utvärderingströtthet och svarsaktiviteten förblir låg, vilket kan bero på att man har svårt att utveckla mekanismer för återkoppling av den inlämnade feedbacken. Deltagarna vet inte om deras feedback nått fram, om den beaktas eller om den slutligen har någon effekt. Problemet torde vara generellt och har konstaterats också vid bl.a. Åbo Akademi och Umeå Universitet (Cornér & Ståhl m.fl. 2008).

Det kan vara lätt att hålla med dem som anser att kontinuerlig och omedelbar feedback ansikte mot ansikte under kursens gång är effektivast, mest informativt och ändamålsenligt. Samtidigt bör man minnas att även om relationen lärare – (vuxen-)studerande bör karaktäriseras av samarbete och jämbördighet, är det inte säkert att detta imperativ garanterar studerande den *känsla* av trygghet och integritet de behöver ha för att kunna ge sin uppriktiga feedback.

Systematisk och dokumenterad utvärdering kan motiveras med de krav på transparens och insyn som uttalas av både samhälle och utbildningsmyndigheter, och som även stadgas i lag (L 645/1997 § 5, L 351/2003 § 9). Ytterligare motiv för insamling av denna typ av utvärderingsdata är att den kan kvantifieras och därmed lättare sammanstäl-

las och jämföras horisontellt och longitudinellt, vilket dock omtintetgörs av den låga svarsaktiviteten.

I rapporten har vi lyft fram de tre ingångarna till projektet på följande sätt. Som forskningsuppdrag har vi velat förankra utvärderingen i en vuxenutbildningskontext med en teoretisk referensram som är förenlig med densamma. Utvärderingsteoretiskt har vi ställt oss frågor om utvärderingens funktion och vilka konsekvenser en utvärdering kan ha. Utbildningspolitiskt är vi medvetna om det samhälleliga intresset för lärarbehörighetsutbildning och för Åbo Akademis roll som lärarutbildningsinstans i Svenskfinland.

Det som specifikt har fått en tyngd i rapporten är dels den yrkeshögskolepedagogiska kontexten, dels det nätpedagogiska upplägget. I bägge tyngdpunkter har vi speglat behörighetsutbildningen med de teoretiska utgångspunkterna.

#### 4.5 Projektet och de deltagande organisationerna

Lärarskapets föränderlighet är en intressant fråga ur yrkeshögskolornas synvinkel. Pedagogikens roll i yrkeshögskoleorganisationerna är fortfarande ingen självklarhet. Den roll som är direkt kopplad till undervisningen har vunnit gehör på ett sätt som utmärker högskoleformen. Behörighetskraven 60 studiepoäng för lärare i yrkeshögskolan kan här jämföras med de nya kurserna för universitetslärare på 5 sp. Ett stort intresse för pedagogiska frågor speglas i det här projektet genom den informantgrupp lärarstudenter som deltar i utbildningen. DaKo 2-projektet deltar i yrkeshögskolornas nationella utvecklingsprojekt, KeKo (Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus 2007-2009). Olika initiativ som gäller pedagogiken har tagits i bägge yrkeshögskolor på ett sätt som visar hur medvetenheten om dess betydelse ständigt är aktuell.

Kopplingen mellan olika processer som pågår vid organisationerna är svårare ju större organisationen är. I en artikel i tidningen Opettaja lyfter ledaren för KeKo-projektet, Töytäri-Nyrhinen (2008) upp två centrala frågor. Den ena gäller synen på organisationen som lärmiljö och hur man inom organisationerna behöver överväga hur dessa byggs upp med hjälp av lärarna. Hur man kan garantera ett stöd för de nya uppgifter framtidens lärare handhar, blir en viktig förutsättning för att det föränderliga lärarskapet ska lyckas. Tillsvidare har kompetensutvecklingen baserat sig på lärarnas egen aktivitet. Fortsättningsvis ser man inte alltid betydelsen av att koppla personalens utvecklingsbehov till yrkeshögskolornas strategiska mål. I kärnan av yrkeshögskoleframtidens ligger en pedagogisering av såväl arbetslivsbaseringen som forsknings- och utvecklingsverksamheten, framhåller Töytäri-Nyrhinen.

Yrkeshögskolekulturen är ett idealiskt forum för en ex-

perimentell och livskraftig pedagogik. För att det ska möjliggöras är det av betydelse att ledningen inom enheterna ser sig som kunskapsproducerande och därmed som aktörer i en pedagogisk verksamhet. En lärande organisation lär sig ständigt av sina lärande medverkare. Kunskap som produceras på olika nivåer har konsekvenser för organisationskulturerna.

Organisationen kan stöda lärarskapet i yrkeshögskolekolan genom att se på utbyte av information som ett flöde i flera riktningar, över hierarkiska skrankor. Hur man värderar varje enskild students lärprocess och varje lärares kunnande är en attitydfråga som präglar organisationskulturer. Den kreativitet som flödar i vardaglig verksamhet – var och hur syns den utåt? Om olika typer av verksamhet värdesätts av de övriga som medverkar i organisationen skapas lättare arenor för att hantera och ta i bruk den kollektiva kunskapen.

På basen av utvärderingen kan man konstatera hur synen på lärarbete hämtar grund i hantverket, i de humaniserade och teoretiskt styrda lärarrollerna. Det rationaliserade lärarbetet med dess teknisk-instrumentella drag såg informanterna som den mest främmande. Rationaliseringsprocesser som uppfattas påtvingade eller utifrån styrda blir en belastning. Lärarkårens kollektiva kunskap behöver därför synas i organisatoriska beslutsprocesser. Varje kompetent lärare bär med sig sitt kunnande som ett bidrag för en hel arbetsgemenskap utöver de spår hon och han lämnar hos studerande och i ett arbetsliv i förändring.

De projekt som pågår i en organisation lämnar spår i kunnandet. Hur kunde man ta tillvara de spåren? Frågan gäller projektet DaKo 2, utvärderingen av grundstudierna inom projektet liksom övriga pågående projekt. Hur föreliggande utvärdering kan bli relevant för de involverade parterna och för den fortsatta diskussionen är en öppen fråga. Lärarbetet kommer att vara centralt också i framtiden. Det engagemang som finns på gräsrotsnivå är ett värde som vi gärna lyfter upp.

# KÄLLOR

- ACHTEMEIER, S. D., MORRIS, L. V., FINNEGAN, C. L. 2003. Considerations for Developing Evaluations of Online Courses. *Journal of asynchronous learning networks*, Volume 7, Issue 1 – February 2003.
- BENGTSSON, J. 1998. Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet. Ingår i *Pedagogiska Magasinet* 3.98. s. 35-39.
- BEREITER, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Publ. ISBN. 0-8058-3943-7.
- CORNÉR S., STÅHL T., FELLMAN-SUOMINEN E., KARLSSON O., LINDHOLM L., ANDERSSON K-A, LINDKVIST K., WENNSTRÖM A., ÖDLING C. 2008. Hur kan studenten medverka i kvalitetsarbetet? Ingår i: *Korkeakoulujen laadunvarmistuksen benchmarking-hanke* (i tryck). Helsingfors: Undervisningsministeriet, Rådet för utvärdering av högskolorna. Tillgänglig på <http://www.kka.fi/>
- DAHLER-LARSEN, P. 2001. *Den Rituelle Reflektion – om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag. ISBN 87-7838-387-0
- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by expanding*. Helsingfors: Orienta-konsultit.
- ENGESTRÖM, Y. 1996. Developmental studies of work as a testbench of activity theory. The case of primary care medical practice. Ingår i: Chaiklin & Lave (eds.). 1996. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press, s. 64-103.
- ENGH, R. Kompetanse i skolen. Ingår i: Sjöberg J. & Hansén S-E. red. 2006 s. 153-168.
- ETELÄPELTO, A. & ONNISMAA, J. (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen 46 vuosikirja. ISBN 951-9140-25-5
- EVÄLÄ, A., KARJALAINEN, K., RYTKÖNEN-SUONTAUSTA, T. (toim.) 2007. *Laatuaskeleita – kokemuksia verkko-opetuksen laatutyöstä*. Vopla-hanke: Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatu palvelu-hankkeen raportti II. Helsinki: Yliopistopaino. ISBN 978-952-10-3772-6
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge. ISBN 0-4115-25893-6
- GREENE, M. 1972. Towards a reciprocity of perspectives. Ingår i: *Philosophy of Education, Yearbook 1972*, s. 275-284.
- GREIMAS, A.G. 1987. *On meaning. Selected writings in Semiotic Theory*. London: Francis Pinter Publishers.
- GRÖNROOS, E., LAMPI, H., VAHERKOSKI, U. 2007. Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa. *Kasvatus* 3/2007. s. 212-227.
- GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. 2000. *Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry*. Ingår i: Stufflebeam, D. L.(Editor). (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Second Edition. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 363-381.
- GULLBERG, T., HEILÄ-YLIKALLIO, R., SJÖHOLM, K. & ØSTERN, A-L. Skolans bildningsuppdrag 2015. Ingår i: Sjöberg J. & Hansén S-E. red. 2006 s. 53-68.
- GURI-ROSENBLIT, S. 2005. 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, Jun 2005, Vol. 49 Issue 4, s. 467-493.
- HACKER, D. J., NIEDERHAUSER, D. S. 2000. Promoting Deep and Durable Learning in the Online Classroom. *New Directions for Teaching & Learning*, Winter 2000 Issue 84, s. 53-63.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K., LIPPONEN, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsingfors: WSOY. ISBN. 951-0-28186-7
- HAKKARAINEN, P., JÄÄSKELÄINEN, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Ingår i Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen 46 vuosikirja. S, s. 77-105, ISBN 951-9140-25-5

- HERRANEN J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 85. ISBN 952-458-249-X
- HÄNNINEN, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Ingår i Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Helsingfors: PS.Kustannus, s. 191-217.
- HÄTÖNEN, H. 1992. Vuxeninlärning och vuxenundervisning. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- JONASSEN, D. 1995. Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* 35 (4), s. 60-63.
- JÄÄSKELÄINEN, M. 2007. Osaavammaksi opettajaksi opettajankoulutuksessa. Ingår i Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Helsingfors: PS.Kustannus, s. 67-82.
- KAARLEJÄRVI, J. 2000. Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä. *Hallinnon tutkimus* 4.
- KALLI, P. & Malinen, A. (toim.) 2005. Konstruktivismi ja realismi. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja.
- KARLSEN, G. Laererutdannelsens laereridealer – og noen alternativer. Ingår i: Sjöberg J. & Hansén S-E. red. 2006 s. 185-202.
- KOTILA, H. (toim.). 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka: ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita. ISBN 951-37-3935-X
- LANGAGER, S. 2004. Strange alliances on the threshold of the digital age. *Nordisk Pedagogik* 1/2004, s. 56-69.
- LAPINOJA, K-P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Ingår i Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Helsingfors: PS.Kustannus, s. 144-162.
- LAUKIA, J. 2007. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Ingår i Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Jyväskylä: PS-Kustannus. ISBN 978-952-451-160-5, s. 17-38.
- LEHTELÄ, P-L & Viitala, T. 2007. Ammattikorkeakouluopettajuuden haasteita. Ingår i: Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Helsingfors: PS.Kustannus, s. 121-134.
- LEHTISALO, L. 1986. Ammattitaito ja jatkuva koulutus. I Aikuiskoulutus 2000. Kansalaiskasvatuksen vuosikirja 1986. ISBN. 951 9093-81-8
- MAOR, D. 2003. The Teacher's Role in Developing Interaction and Reflection in an Online Learning Community. *Educational Media International* 40: 1/2, s. 127-137.
- MARTTUNEN, MIKA & Laurinen, Leena. 2001. Vuorovaikutusta verkossa ja suullisesti – yhteisöllisen argumentoinnin ja kriittisen ajattelun edistäminen. I: Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (red.) 2001. Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, ISSN 1237-2951, s. 152-176.
- MEZIROV, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. ISBN 1-55542-339-6
- NEVGI, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkkooppimisympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 15. ISSN 1458-1094.
- NISSILÄ, S-P. 2007. Opettajan ammatti-identiteetti. Ingår i Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Helsingfors: PS.Kustannus. s. 83-100. ISBN. 978-952-451-160-5.
- NYGREN-LANDGÄRS, SJÖHOLM, Autio (red.). 2006. Verksamhetsberättelse 2006 för Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Hämtat 1.9.2007. <http://www.vasa.abo.fi/pf/forvaltning/pr/Verksamhetsberattelse2006.pdf>
- PENTTILÄ, S., Lahtiranta, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2007. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus – Ammatillinen opettajankoulutus opettajuuden kehittymisen areenana. Ingår i Jääskeläinen, Laukia, Luukkanen, Mutka & Remes (red.) 2007. Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Helsingfors: PS.Kustannus. s. 49-66.
- POIKELA, E. & Poikela, S. (eds.) 2005. PBL in Context. Bridging work and education. Tampere University Press. ISBN 951-44- 6303-X
- POIKELA, E. & Nummenmaa, A.R. (eds.) 2006. Understanding Problem-Based Learning. Tampere University Press. ISBN 951-44-6829-5
- POLANYI, M. 1978. Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. London and Henley: Routledge & Kegan Paul. ISBN 0-7100-7691-6
- ROPO, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Ingår i Eteläpelto, A. & Onnismaa, J (red.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. s. 50-76. ISBN. 951-9140-25-5.
- ROSENGREN, Å. 2006. Den förändrade lärarrollen inom den högre utbildningen på 2000-talet. Ingår i Silius-Ahonen, E. (red.) 2006. Vägen till yrkeskompetens. Hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen? Arcada: Rapport 1/2006. s. 23-35
- RUOKAMO, H. & Pohjolainen, S. (toim.). 1999. Etäopetus multimediaverkoissa. Digitaalisen median raportti 1/99 [www]. Helsinki: TEKES. Hämtat 15.4.2005 <http://matriisi.ee.tut.fi/kamu/loppuraportti/>

- SCARDAMALIA, M. & Bereiter, C. 1994. Computer Support for Knowledge-Building Communities. Ingår i *The Journal of The Learning Sciences*, 1994, 3 (3), 265-283.
- SCHÖN D. A. 1991. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena, Ashgate Publishing. ISBN 1-85628-262-7
- SIEMENS, G. 2004. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. [www] Uppdaterad 5.4.2005, läst 16.5.2007. Tillgänglig på <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SILIUS-AHONEN, E. (2005). *Lärande som text. En dramapedagogiskt förankrad läsning av det kroppsliga, rumsliga och retoriska i kunskapsbildande processer*. (Diss.) Åbo Akademi förlag.
- SILIUS-AHONEN, E. 2006. PBL och verklighetsanknutet lärande. Ingår i Silius-Ahonen, E. (red.). *Vägen till yrkeskompetens. Hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen?* Arcada: Rapport 1/2006. s. 138-154
- SJÖBERG J. & Hansén S-E. red. 2006. *Framtidens lärare: om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Rapport nr 17 från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. ISSN 1458-7777
- STABLES, A. 2005. *Living and learning as Semiotic Engagement. A new theory of Education*. Lampeter, Ceredigion, Wales. UK: The Edwin Mellen Press. ISBN. 0-7734-5882-4.
- STÅHL, T. 2004. *Pedagogical Conditions for Course Design in Network-supported Learning*. I: Cantoni L. & McLoughlin C. (eds.) 2004. *Proceedings of ED-MEDIA 2004, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, s. 3773-3776.
- STÅHL, T. 2005. *Erfarenheter av Pil-projektet - konsekvenser för pedagogisk utveckling*. Ingår i: Ståhl, T. (red.) 2005. *Nätpedagogiska toppar och floppar - erfarenheter av Pil-projektet*. Arcada: Rapport 2/2005, ISBN 952-5260-24-0, s. 97-129.
- SÄLJÖ, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- TÖYTÄRI-NYRHINEN, A. 2008. *Amk-opettajuutta kehittäään*. *Opettaja* 8-9/2008, s. 24.
- USCHER, R. 1996. *A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research*. Ingår i: Scott, D. & Uscher, R. (eds.) 1996. *Understanding educational research*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-13131-6, s. 9-32.
- VANHALAKKA-RUOHO, M. 2006. *Professionalisuus – omis sa vai muiden käsissä?*. Ingår i Eteläpelto, A. & Onismaa, J (red.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuis-kavatuksen vuosikirja*. s. 124-143. ISBN. 951-9140-25-5.
- VUORIKOSKI, M. & Törmä, T. (toim.) 2004. *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Kansanvalistusseura. ISBN. 951-9140-20-4
- VYGOTSKIJ, L.S. 1973. *Thought and language*. London: Cambridge Mass. Press.
- VYGOTSKIJ, L.S. 1978. *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. London: Cambridge Mass.
- WIKSTRÖM-GROTELL C. 2006. *Integrativ pedagogik och nätverk som inlärningsmiljö*. Ingår i Silius-Ahonen, E. (red.). *Vägen till yrkeskompetens. Hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen?* Arcada: Rapport 1/2006. s. 107-118.
- LAGAR OCH ÖVRIGA styrdokument
- L 645/1997. *Universitetslag* 27.6.1997/645
- F 986/1998. *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet* 14.12.1998.
- L 351/2003. *Yrkeshögskolelag* 9.5.2003/351
- F 352/2003. *Statsrådets förordning om yrkeshögskolor* 15.5.2003.
- F 357/2003. *Statsrådets förordning om yrkespedagogisk lärarutbildning* 15.5.2003.
- L 356/2003. *Lag om yrkespedagogisk lärarutbildning* 9.5.2003.
- ÅBO AKADEMI 2005. *Pedagogiska fakultetens fakultetsrådsmöte* 12.4.2005. Protokoll. [http://www.vasa.abo.fi/pf/forvaltning/fr\\_prot/2005/FR12.4.05.pdf](http://www.vasa.abo.fi/pf/forvaltning/fr_prot/2005/FR12.4.05.pdf)
- ÖVRIGA KÄLLOR
- ARCADA 2007. *Utvärdering av undervisningen. Utvecklingsprojekt*. Opublicerat material. Tillgängligt på <http://famnen.arcada.fi/kvalitet/feedback/index.html>
- BACKMAN, H. 2004. *Yrkesutbildning 2015 – en handlingsplan för den finlandssvenska yrkesutbildningen*. Slutrapport. Helsingfors. Finlands Kommunförbund. ISBN 951-755-869-4
- DAKO 1 2005. *Presentation av DaKo 1-utbildningen*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. Tillgänglig på <http://www.vasa.abo.fi/pf/soktillpf/dako.htm>
- DAKO 2 2006a. *Allmänna riktlinjer för studerande vid yrkeslärarutbildningen*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- DAKO 2 2006b. *IT som stöd för DaKo 2-projektet*. Introduktionsmaterial, Fredrik Åman & Ola Österbacka 29.11.2006. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- DAKO 2 2006c. *Undervisningsplan DaKo 2. Yrkespedagogik. Pedagogiska studier för lärare - didaktisk linje - med inriktning på yrkesundervisning 60 ECTS*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, 5.6.2006.
- DAKO 2 2006d. *Projektansökan* 28.02.2006. Projekt som delfinansieras av europeiska socialfonden. Målprogram 1, 2 och 3.
- HELSINGFORS UNIVERSITET 2007a. *Broschyr över studiemöjligheter i pedagogik (allmän och vuxenpedagogik) vid öppna högskolan vid HU 2007-2008*. Tillgängligt på <https://avoin.helsinki.fi/opistot/kasvatustiede.pdf>.

- HELSINGFORS UNIVERSITET 2007b. Studiebroshyr 2007-2008 för HU:s öppna högskola. Tillgänglig på <http://www.avoin.helsinki.fi/svenska/undervisning.htm>
- NYGREN, ÅSE 2007. Att skapa närvaro på distans: Kvalitetsarbetet i distansutbildningar. Presentation på Kvalitetskonferensen 2007, 10-11.10.2007, Umeå. Opublicerat dokument. Tillgängligt på <http://www.hogskoleverket.se/omhogskoleverket/konferenser/kvalitetskonferens>
- ÅBO AKADEMI 2004. Strategi för virtualisering av undervisningen vid Åbo Akademi åren 2004-2006. Tillgänglig på <http://web.abo.fi/virtuellauniversitetet/allmant/Virtu-aliseringsstrategin2004-2006.pdf>
- ÅBO AKADEMI 2006a. Pedagogiska fakulteten. Fakultetspresentation <http://www.vasa.abo.fi/pf/forvaltning/pr/pfo6-filer/frame.htm>
- ÅBO AKADEMI 2006b. Undervisningsplan. Pedagogiska studier för lärare – med inriktning på yrkesundervisning 35 ECTS. Tillgängligt på <http://www.vasa.abo.fi/pf/studerande/studiehandbok/Yrkpedo6.pdf>
- ÅBO AKADEMI 2007. Pedagogiska fakulteten. Presentation av pedagogiska studier för lärare med början sommaren 2008 , 60 sp, med inriktning på andra stadiets yrkesläro-anstalter, yrkeshögskolor och det fria bildningsarbetet (357/03). Tillgängligt på <http://www.vasa.abo.fi/pf/soktillpf/behorighet/yrkeslarare.htm>



## BILAGA 1

I *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998)* anges bl. a följande behörighetskrav för lärare i yrkesinriktade studier: Personer som undervisar i yrkesinriktade studier som ingår i yrkesutbildningen bör 1) ha avlagt lämplig högre högskoleutbildning eller lämplig yrkeshögskoleexamen eller, om lämplig högskole- eller yrkeshögskoleexamen inte finns, högsta utbildningsnivån inom den bransch som motsvarar undervisningsuppgiften, 2) ha slutfört minst 35 studieveckor eller 60 studiepoäng i pedagogiska studier för lärare, 3) inneha minst tre års arbetserfarenhet inom den bransch som motsvarar uppgiften samt 4) inneha ett behörighetsbrev eller certifikat eller har rätt att utöva ett yrke inom hälso- eller sjukvården som legitimerad yrkesutbildad person då uppgifterna i branschen detta kräver. Ifråga om lärarbehörighet i ämnen mediekultur och bildkonst samt teater och dans kan konstateras att kraven är minst tre års lämpliga studier vid en inhemsk eller utländsk läroanstalt inom branschen samt konstnärliga meriter inom branschen eller annat meriterande inom yrket.

Om behörighetsvillkor kan konstateras att enligt *Statsrådets förordning om yrkespedagogisk lärarutbildning (357/2003)* krävs av lärarpersonalen följande examina: Av föreståndare och överlärare påbyggnadsexamen så som lämplig licentiatexamen eller doktorsexamen och av föreståndare även förtrogenhet med yrkespedagogisk lärarutbildning. Av lektor krävs högre högskoleexamen. Om särskilda skäl föreligger kan en person utan licentiat- eller doktorsexamen utnämnas till en tjänst som föreståndare eller överlärare och en person utan högre högskoleexamen till tjänst eller befattning som lektor om personen är ytterst väl förtrogen med uppgiftsområdet. I förordningen (357/2003) anges även att av överlärare och lektor krävs lärarbehörighet och minst tre års lärarerfarenhet för yrkeshögskola eller yrkesläroanstalt. I mån av möjlighet krävs av timplärare motsvarande behörighet som av tjänsteinnehavare och befattningshavare.

Enligt *Statsrådets förordning om yrkeshögskolor (352/2003)* bör en överlärare eller en lektor vars huvudsakliga undervisningsuppgift är att ordna yrkesstudier dessutom ha minst tre års praktisk erfarenhet i uppgifter som motsvarar examen. Förordningen (352/2003) anger även behörighetskraven för rektor vid yrkeshögskola som är licentiatexamen eller doktorsexamen som påbyggnadsexamen, förtrogenhet med yrkeshögskolans verksamhetsområde och erfarenhet av förvaltning. Också en person som avlagt högre högskoleexamen kan utnämnas till rektorstjänst eller rektorsbefattning om den i övrigt kan anses tillräckligt meriterad för uppgiften. Rektorn bör dessutom inneha kunskaper i undervisningsspråket vid yrkeshögskolan.

Fördelning av ämnen i grund- och ämnesstudier för studiehelheten Pedagogiska studier för lärare<sup>1</sup>

### **Grundstudier (25 sp):**

Introduktion till pedagogik som vetenskap, 5 sp  
Introduktion till pedagogisk psykologi, 5 sp  
Utbildning och samhälle, 5 sp  
Lärararbete, 5 sp  
Inledande praktik, 5 sp

### **Ämnesstudier (35 sp):**

Lärandeprocesser, 3 sp  
Specialpedagogik i yrkesundervisningen, 3 sp  
Rösten som pedagogisk resurs, 2 sp  
Yrkes- och ämnesdidaktik I, 5-7 sp  
Praktik I, 3-5 sp  
Yrkes- och ämnesdidaktik II, 5-7 sp  
Praktik II, 3-5 sp  
Forskningsmetodik, 3 sp  
Proseminarier, 4 sp

<sup>1</sup> Undervisningsplanen för yrkespedagogik 2006, pedagogiska studier för yrkeslärare- didaktisk linje och Studiehandbok för ämneslärarstuderande 2007-2008

År 2007-2008 kommer Pedagogiska fakulteten att ordna grundstudierna i pedagogik (20 sp) till största delen som nätbaserade studier enligt följande schema:

Introduktion till pedagogik som vetenskap	5 sp
Introduktion till pedagogisk psykologi	3 sp
Hinder för lärande och pedagogiska konsekvenser	2 sp
Läraryrket	5 sp
Utbildning och samhälle	3 sp
Mediekultur	2 sp

## BILAGA 2: DAKO 2 – KURS XXX KURSUTVÄRDERING<sup>1</sup>

### A. Innehåll och arbetsformer

1. Kursens innehåll framgick klart av kursbeskrivningen (Skala)
2. Arbetsformerna i kursen sporrade mig till egen aktivitet (Skala)
3. Jag hade möjlighet att använda min tidigare kunskap i kursen (Skala)
4. Samverkan med de andra deltagarna i denna kurs var viktig för min lärprocess (Skala)
5. Jag kunde själv ställa upp mina inlärningsmål för kursen (Skala)
6. Jag hade tillfälle att idka problemlösning genom förhandlande diskussion (dialog) med de andra deltagarna (Skala)
7. Kursens innehåll var knutet till min arbetsverklighet (Skala)
8. Arbetsformerna i kursen hjälpte mig att reflektera och fördjupa min kunskap (Skala)
9. Det jag lärde mig under kursen kommer jag att ha nytta av också i andra sammanhang i mitt arbete (Skala)

### B. Uppgifterna

1. Syftet med varje deluppgift var klart uttalat (Skala)
2. Kraven i de olika deluppgifterna var klart uttalade (Skala)
3. Läraren har gett mig konstruktiv feedback på mina uppgifter (Skala)
4. Läraren har gett mig tillräcklig feedback på mina uppgifter (Skala)
5. Kursens arbetsuppgifter gav kursen ett klart mervärde (Skala)

Skala A

A horizontal Likert scale with a central label 'ZEF' in a grey box. Below the label is a horizontal bar divided into two sections. The left section is labeled 'nej, inte alls' and the right section is labeled 'ja, absolut'.

Skala B

A horizontal Likert scale with a central label 'ZEF' in a grey box. Below the label is a horizontal bar divided into two sections. The left section is labeled 'nej, inte alls' and the right section is labeled 'ja, absolut'.

<sup>1</sup> deltagarna fick blanketten som ett webbformulär, denna utskriftsversion återger inte webbformulärets funktionalitet

## C. Metoder

1. Närstudietillfällena gav kursen ett klart mervärde (Skala)
2. Videokonferenserna gav kursen ett klart mervärde (Skala)
3. DiVi-föreläsningarna gav kursen ett klart mervärde (Skala)
4. Eventuella kommentarer om studiemetoderna (Öppen fråga)

## D. De nätbaserade verktygen

1. IT-verktygen har stött interaktionen mellan lärare och deltagare (Skala)
2. IT-verktygen har stött interaktionen deltagarna emellan (Skala)
3. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att skapa grupptillhörighet (Skala)
4. De nätbaserade arbetsformerna har bidragit till att stöda min lärprocess (Skala)

## E. Kursen & jag

1. Kursens arbetsbelastning i förhållande till studiepoängen var (Flervalsfråga)  
Flerval (ett alternativ):
  - 1. mycket låg
  - 2. låg
  - 3. lagom
  - 4. hög
  - 5. mycket hög
2. På alla de olika studie- och arbetsformerna i denna kurs (när- och VC-föreläsningar, DiVi, eget arbete) avsatte jag totalt (ange antalet hela timmar)
3. Mitt behov av pedagogiskt stöd i denna kurs var (Skala)
4. Tillgången till pedagogiskt stöd var (Skala)
5. Mitt behov av IT-stöd i denna kurs var (Skala)
6. Tillgången till IT-stöd var (Skala)

## F. Min utveckling

1. Med tanke på denna kurs var min egen IT-kompetens tillräcklig (Skala)
2. Kursen bidrog till att utveckla min informationstekniska kompetens (Skala)
3. Kursen bidrog till att utveckla min ALLMÄNNA pedagogiska kompetens (Skala)
4. Kursen bidrog till att utveckla min NÄTpedagogiska kompetens (Skala)
5. Eventuella kommentarer om kursen i förhållande till min kompetensutveckling (Öppen fråga)

Skala C

Skala D

Skala E

Skala F

## G. Bakgrundsdata

1. Kön (Flervalsfråga)

Flerval (ett alternativ):

- 1. kvinna
- 2. man

2. Ålder (Flervalsfråga)

Flerval (ett alternativ):

- 1. 21-30år
- 2. 31-40år
- 3. 41-50år
- 4. 51-60år

3. Utbildningsprogram / område (Flervalsfråga)

Flerval (ett alternativ):

- 1. allmänna ämnen
- 2. företagsekonomi och informationsteknik
- 3. media
- 4. maskinteknik och elektronik
- 5. social- och hälsovårdsområdet
- 6. annat, vad:

## H. Avslutningsvis

1. Efter denna kurs ser jag på nätbaserade studieformer (Skala)
2. Har de IT-baserade verktygen (webbplats, databasen, DiVi, mail, Moodle, VC) i denna kurs utgjort en fungerande helhet? På vilket sätt? (Öppen fråga)

Skala H

The diagram shows a horizontal bar with a rounded top. At the top center of the bar is the text 'ZEF'. Below the bar, there are two labels: 'mycket pessimistiskt' on the left and 'mycket optimistiskt' on the right. The bar itself is divided into two sections by a vertical line, with the left section being slightly wider than the right section.



---

## BILAGA 3

*Till styrgruppen för DaKo 2-Grundstudier*

### **Sammanfattning av feedback från studerande i DaKo 2**

Nedanstående sammanfattning har sammanställts utgående från den feedback som undertecknad fått av kursdeltagarna. Feedbacken är allmän feedback på DaKo 2-grundstudier som helhet. Specifik kursfeedback har kursdeltagarna haft möjlighet att ge i samband med varje avslutad kurs och därför har feedback av det slaget inte tagits med i denna sammanfattning.

#### **Utbildningens uppläggning**

Kommentarer och önskemål har kommit om en större flexibilitet i utbildningen, främst gällande kursernas publicering och innehåll. Eftersom lärarens arbetsbelastning är ojämn har man ibland mera tid för den här typens studier än i andra situationer. För att kunna utnyttja tiden på bästa sätt vore det bra om kurser och dess uppgifter publicerades i sin helhet så att alla arbeta sig igenom dem i egen takt. Detta skulle göra studierna till riktiga distansstudier. Det skulle också vara bra om det fanns möjlighet att genomföra studierna snabbare än den tidtabell som nu finns för helheten.

Läroplanen har också till vissa delar upplevts som otydlig eftersom många ämnen tangerar varandra.

Kursdeltagarna vill också ha mer information om de kommande studierna nu direkt. Det räcker inte med att bara få ett papper med tidpunkter för kommande kurser.

#### **Innehåll**

Innehållet har till stora delar känts relevant men önskemål finns om att innehållet och även uppgifter skulle riktas mer mot yrkeshögskola och inte grundutbildning. Lärarna som deltar i denna utbildning arbetar alla med mer ”vuxna” studenter. En större andel yrkeshögskolepedagogik borde alltså ingå i studierna.

Vid planering av innehållet borde man också mera beakta att de flesta lärare som deltar har en magisterutbildning från förut och då vore det bra att ännu tydligare lyfta fram kopplingen mellan pedagogiken och det ämne som studeras. En negativ sak har också varit att det inte har varit möjligt att beakta tidigare studier, ex studier i didaktik med motiveringen att det inte ingår kurser med den benämningen i DaKo 2.

#### **Undervisning och uppgifter**

De flesta av lärarna har varit kompetenta och de har kunnat locka deltagarna till intressanta diskussioner.

Närundervisningen har till viss del upplevts som frustrerande då mycket av det som tagits upp har varit en upprepning av det som redan tagits upp i DiVi föreläsningarna. Önskemål finns om att närundervisningen skulle ge en fördjupning av det som behandlats på DiVi föreläsningarna. De individuella uppgifterna har upplevts som motiverande då man till viss del har kunnat använda sig av självstyrt lärande och själv har kunnat påverka och välja frågeställningarna till arbetet. Däremot har det ibland varit svårt med grupparbeten på grund av geografiska avstånd som gjort det svårt att träffas. Innehållet i vissa uppgifter skulle också kunna fokuseras mera på yrkeshögskola och inte på grundutbildning.

#### **Allmänt**

Sedan har frågan ställts att är utbildningens namn vilseledande, DaKo = DataKommunikation. Kursens mål är väl att bredda och fördjupa pedagogiskt kunnande som lärare, inte att bli experter i datakommunikation. Datakommunikationens och IT-undervisningens del i läroplanen är ju rätt liten, 5 sp. Och det garanterar ju inte att man får ”expert-kunnande” trots bra lärare.

Sammanställningen gjord av  
Annikki Arola





## BILAGA 4

### **Samarbetet mellan läroanstalterna Arcada, YH Sydväst och Åbo Akademi i DaKo 2-projektet**

Arbetsfördelningen beträffande samarbetet mellan Arcada, YH Sydväst och Åbo Akademi i DaKo 2-projektet kan åskådliggöras på följande sätt:

#### **Arcada bistår projektet med:**

**Projektansvarig** med bl. a. ekonomiskt, administrativt och kvalitetsmässigt helhetsansvar gentemot finansierarna

**Projektledare** med operativt ansvar för ESF-administrationen

**Pedagogisk resursperson** som bl. a. upprättar kontakt med PF:s projektledare, projektsekreterare, IT-specialplanerare och timplärare

**Pedagogisk expert** som ansvarar för utformningen och förverkligandet av utvärderingen av DaKo 2-projektet

**Ekonomiansvarig** som bl. a. kontinuerligt följer upp ekonomin

**IT -ansvarig** som bl. a. ser till att tekniken alltid fungerar och är ändamålsenlig. Ansvarar för videokonferensarrangemangen och håller kontakt med PF:s IT-specialplanerare och projektassistent.

**Projektassistent** som ansvarar för transkribering av intervjuer, materialanskaffning m.m.

#### **Åbo Akademi/PF bistår projektet med:**

**Ämnes- och utbildningsansvarig forskningsledare** som bl. a. ansvarar för den vetenskapliga nivån inom projektet och har pedagogisk och didaktisk tillsyn i projektet. Överväger och värderar även projektets lärar- och personalresurser.

**Projektsekreterare** som bl. a. ansvarar för administrationen av projektet vid ÅA och studieplanering

**Ekonomiplanerare** med ansvar för projektets ekonomiska förvaltning inom Åbo Akademi i Vasa.

**IT-specialplanerare** ansvarar för utvecklingen av den

tekniska utrustningen vid PF och håller nära kontakt med YH Sydvästs och Arcadas IT-ansvariga och planerare för att se till att tekniken fungerar vid olika studietillfällen. Ansvarar också för att lärarna vid PF kan använda den tillgängliga tekniska utrustningen mm.

**IT-koordinatör** sköter bl. a. administrationen av DaKo 2-kursens Moodle-miljö och PF:s webbsidor, sköter tekniken vid videokonferenser, utarbetar användarguider mm.

**IT-stöd** som bistår i underhållet av undervisningsmiljön i Moodle och projektets hemsidor vid PF samt bistår lärarna vid inspelning av DiVi-material och deltar i produktionen av DiVi-föreläsningar.

#### **YH Sydväst bistår projektet med:**

– **IT-stödperson** som fungerar som kontakt och ansvarsperson för IT-stödet i YH Sydväst i Åbo och Vasa.

DaKo 2-projektet har dessutom en styrgrupp, som fungerar som informationskanal i de respektive organisationerna och som med sin sammanlagda sakkunskap skall kunna fungera som ett stöd för projektets genomförande. Den består av sammanlagt 9 personer – 4 från Arcada, 2 från Åbo Akademi, 2 från YH Sydväst och 1 studierepresentant. Styrgruppen sammankommer med jämna mellanrum för att övervaka projektarbetets framskridande, undervisningens kvalitet och användandet av resurser. Styrgruppen har också som uppgift att utvärdera resultatet av projektet, övervaka ESF-rapportering och att fungera som informationskanaler i de respektive organisationerna.



ISSN 1456-1867 (TRYCKT)  
ISSN 1797-7134 (NÄTVERSION)

ISBN 978-952-5260-28-1 (TRYCKT)  
ISBN 978-952-5260-29-8 (NÄTVERSION)

[www.arcada.fi](http://www.arcada.fi)