

EU-POLICY OM LIVSLÅNGT LÄRANDE I YRKESHÖGSKOLORS  
SVENSKUNDERVISNING UR LÄRARES SYNVINKEL

Tanja Seppälä

Pro gradu -avhandling i svenska språket  
Institutionen för språk  
Jyväskylä universitet  
2011

## TIIVISTELMÄ

### JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tanja Seppälä	
EU-policy om livslångt lärande i yrkeshögskolors svenskundervisning ur lärares synvinkel	
ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
2011	59 sivua
<p>Tämän tutkielman tarkoitus on tutkia elinikäisen kielenoppimisen periaatteiden toteutumista ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksessa. Aihetta tarkastellaan eurooppalaisesta näkökulmasta, mikä tarkoittaa, että teorian lähtökohtana ovat EU:n suositukset siitä, mikä on oleellista elinikäisessä oppimisessa ja miten kielenopetusta pitäisi Euroopan alueella toteuttaa. Tarkoituksena on selvittää, vastaavatko Euroopan kielipoliittiset tavoitteet ammattikorkeakoulujen kielenopetusta käytännössä, vai toimivatko suomalaiset koulut pelkästään suomalaisessa kontekstissa.</p> <p>Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat: miten opettajat käsittävät termin elinikäinen oppiminen, mitä opettajat tekevät edistääkseen elinikäistä oppimista ja miten opettajat ohjaavat opiskelijoitaan kohti autonomiaa.</p> <p>Tutkielmani materiaali on kerätty teemahaastatteluilla, joihin osallistui neljä ruotsin opettajaa Jyväskylän, Lahden ja Mikkelin ammattikorkeakouluista. Haastattelut on analysoitu laadullisin menetelmin ja teemoiteltu kuudeksi pääaiheeksi, jotka ovat ruotsin opetus ammattikorkeakouluissa, yhteistyö, opettajien ammattitaito, elinikäinen oppiminen ja autonomia, EU-periaatteet ammattikorkeakouluissa sekä arviointimenetelmät.</p> <p>Tutkielmani tulosten mukaan kaikki haastatellut opettajat ovat itse elinikäisiä oppijoita, jotka ylläpitävät aktiivisesti omaa ammatti- ja kielitaitoaan. Opettajilla on myös hyvin samankaltaisia opetusmenetelmiä, vaikka kaikki eivät käyttäneetkään tieto- ja viestintätekniikkaa tai kielisalkkutyöskentelyä. Sen sijaan opiskelijoiden rohkaisu autonomiseen työskentelyyn ja vastuunottoon on vähäistä, vaikka opettajat kokivatkin olevansa ohjaajan roolissa. Ammattikorkeakoulujen opettajien pitäisi myös entistä enemmän olla yhteistyössä eri tahojen kanssa ja kehittää arviointia opiskelijan vastuuta korostavaksi.</p>	
Avainsanat: ammattikorkeakoulut, arviointi, autonomia, avainkompetenssit, elinikäinen oppiminen, EU, kielisalkku, kokemuksellinen oppiminen, itseohjautuvuus.	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

# INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	4
2	YRKESHÖGSKOLOR I FINLAND .....	5
3	LIVSLÅNGT LÄRANDE .....	6
4	NYCKELKOMPETENSER FÖR LIVSLÅNGT LÄRANDE .....	9
4.1	Lära sig att lära.....	10
4.2	IKT-kunskaper .....	12
4.3	Språkinläring .....	13
5	SPRÅKINLÄRNINGSKONTEXTER.....	16
6	STUDENTANSVAR .....	18
6.1	Autonomi.....	18
6.2	Självstyrt lärande.....	23
6.3	Typiska drag hos autonoma elever .....	25
7	BEDÖMNING .....	25
7.1	Summativ och formativ bedömning.....	26
7.2	Bedömning i högre utbildning .....	26
7.3	Bedömningsprocessen.....	27
7.4	Självbedömning, reflektion, kamratbedömning.....	28
7.5	Autentisk bedömning .....	29
8	EUROPEISK SPRÅKPORTFÖLJ.....	30
9	EXPERIMENTELL INLÄRNING .....	32
10	MATERIAL OCH METOD.....	33
11	ANALYS.....	35
11.1	Svenskundervisning i yrkeshögskolor .....	35
11.2	Kursernas innehåll och undervisningsmetoder .....	37
11.3	Samarbete.....	42
11.4	Lärarnas yrkesfärdigheter .....	45
11.5	Livslångt lärande och autonomi.....	49
11.6	EU-policy i yrkeshögskolor .....	53
11.7	Bedömningsmetoder .....	55
12	AVSLUTNING .....	57
	LITTERATUR .....	61

# 1 INLEDNING

I denna avhandling kommer jag att behandla livslångt lärande i yrkeshögskolors svenskundervisning ur lärares synvinkel. Utgångspunkten till avhandlingen är EUs policy om livslångt lärande och språkundervisning, till exempel *Memorandum om livslångt lärande* (Europeiska gemenskapernas kommission 2000), Kommissionens *Handlingsplan för att främja språkinläring och språklig mångfald* (Europeiska gemenskapernas kommission 2003) och Europaparlamentets och rådets rekommendation *Om nyckelkompetenser för livslångt lärande* (2006). Ämnet är intressant, eftersom EU påverkar våra liv på många olika sätt. Vidare förekommer det hetsiga debatter om språkkunskaper i Finland. I denna avhandling behandlar jag således språkkunskaper som del av den större utbildningskontexten, nämligen den europeiska kontexten.

Det har gjorts många undersökningar om ämnen relaterade till livslångt lärande: undersökningar om självstyrt lärande och studentautonomi (se t.ex. Borgström 1988, Dickinson 1987, Eriksson 1993, Huttunen 1986, Räsänen & Randell (red.) 1999 och Tough 1971). Finländska forskare har också påverkat i utvecklingen av sådana praktiska tillämpningar av EU-policy som språkportfölj, men undersökningar om livslångt språklärande i den finska högskolekontexten tycks inte ha gjorts. EU följer förstås upp sina medlemsstaters insatser inom språkutbildning, men dessa utredningar kan inte ge en klar bild hur en vanlig svensklärare i en vanlig finsk yrkeshögskola uppfattar livslångt lärande i sitt arbete.

I denna avhandling kommer jag således att jämföra kvalitativt hur fyra olika svensklärares svenskundervisning i tre olika yrkeshögskolor i Finland motsvarar EU-policyn och principer om livslångt lärande och språkundervisning. Syftet med denna avhandling är att se om europeiska utvecklingslinjer, till exempel i form av studentansvar och språkportfölj, har nått finska yrkeshögskolor. Om dessa utvecklingslinjer inte ännu har nått finska yrkeshögskolor, skulle denna avhandling kanske ge synen på problemområden. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur uppfattar lärarna begreppet *livslångt lärande*?
2. Vad gör lärarna för att främja livslångt lärande?
3. Hur utbildar lärarna sina studerande att bli autonoma?

På grund av att begreppet livslångt lärande är så omfattande och innehåller allt lärande i människolivet, har jag varit tvungen att koncentrera mig på det mest centrala för min avhandling, nämligen *sambandet mellan EU och livslångt lärande, språkinlärningskontexter, studentansvar, bedömning* och två praktiska tillämpningar av EU-policy: *språkportfölj och experimentell inläring*. Eftersom jag har valt att utgå ifrån svensklärares synvinkel, behandlar jag inte till exempel finansiering eller alla nyckelkompetenserna för livslångt lärande. Jag har också bestämt mig att undersöka endast yrkeshögskolor, eftersom studerande som kommer in på utbildningen är tillräckligt vuxna för att ta ansvar för sitt lärande. Dessutom är yrkeshögskolan vid sidan av universitetet kanske det sista formella sammanhanget för studerande om de skall lära sig de kunskaper som de behöver om de fortsätter det livslånga lärandet självständigt.

## 2 YRKESHÖGSKOLOR I FINLAND

Det finns sammanlagt 25 yrkeshögskolor i Finland, förutom Polishögskolan och yrkeshögskolan på Åland. Yrkeshögskolorna erbjuder utbildning inom åtta olika sektorer. Den största skillnaden mellan yrkeshögskolan och universitetet är att den förstnämnda är mer praktikorienterad och den har mer förbindelser till arbetslivet. Utbildningen är gratis. (Opetushallitus 2010.)

Studerande i yrkeshögskolorna studerar i olika utbildningsprogram, som yrkeshögskolan i fråga har planerat och ordnat (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 6 §). Längden på utbildningsprogrammet är minst tre år och högst fyra år som heltidsstudier och programmet syftar till vissa områden i arbetslivet (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 19 §, Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 6 §).

Syftet med yrkeshögskoleutbildning är att studeranden efter utbildningen har omfattande praktiska och teoretiska kunskaper och färdigheter inom sitt eget yrkesområde. Dessutom ska studeranden ha förutsättningar att följa och främja detta områdes utveckling samt att ha färdigheter till kontinuerlig utbildning. Studeranden bör också ha tillräckliga kommunikativa kunskaper, språkkunskaper och färdigheter att arbeta internationellt inom sitt yrkesområde. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 7 §.)

Yrkeshögskolorna ska svara på arbetslivets behov och främja *livslångt lärande* vid sidan om. Dessutom är det viktigt att yrkeshögskolorna samarbetar med näringslivet samt med andra skolor och högskolor både i Finland och utomlands. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4 §, 5 §.) När yrkeshögskolor genomför dessa uppgifter, har de frihet i undervisningen och i forskningen. Yrkeshögskolor bör dock följa bestämmelser i utbildningen. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 16 §.)

När det gäller språkkunskaper, bör studeranden ha ” 1) sådana kunskaper i finska och svenska som enligt lagen om de språkkunskaper, som krävs av offentligt anställda (424/2003) krävs för en tjänst inom ett tvåspråkigt ämbetsdistrikt för vilken högskoleexamen är ett krav, och som behövs med tanke på studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende (16.6.2004/497)”. Dessutom krävs det skriftliga och muntliga kunskaper minst i ett eller två främmande språk med tanke på studerandens framtida arbetsliv. Enligt lagen är det dock möjligt att befria studeranden från kraven i det första momentet. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 8 §.) Närmare bestämmelser om till exempel läroplaner och studier finns i examensstadgan för yrkeshögskolan (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 16 §).

Yrkeshögskolelärarens uppgifter vid sidan av själva undervisningen är att utveckla undervisningen på sitt ämnesområde och ta hänsyn till arbetslivet och dess utveckling, delta i läroplansverk och studentintagning, ta hand om forsknings- och utvecklingsarbete enligt yrkeshögskolans vilja, delta i undervisning som främjar lärarens arbetskunskaper och skaffa sig kännedom om arbetslivet samt att sköta övriga uppgifter som hör till honom eller henne som medlem i förvaltningsorganen. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 24 §.)

### 3 LIVSLÅNGT LÄRANDE

Termen *livslångt lärande* är inte ny utan idén bakom termen finns också med i skrifter från antiken, samt i verk av tidigare teoretiker i pedagogik, såsom Comenius (Knapper & Cropley 2000, 1). Livslångt lärande har samband med vuxenutbildning, lärande i arbetet och det fria folkbildningsarbetet och jag anser att dessa synvinklar är också sådana som de flesta av människor tänker på när de hör begreppet livslångt lärande. En undersökning om vuxnas uppfattningar om livslångt lärande i Finland (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihilä

2003) visar att människor har olika uppfattningar om livslångt lärande beroende på om de associerar det med vardagslivet, arbetslivet eller utbildningen.

Ett bredare perspektiv på termen, som jag föredrar, finns i Europeiska Unionens utbildningspolicy och termen förekommer också i Finlands yrkeshögskolelag. Europeiska gemenskapernas kommission (2000, 3) definierar begreppet som ”all meningsfull inlärningsverksamhet som bedrivs fortgående med syftet att förbättra kvalifikationer och kunskap”. Det gäller inte bara arbetslivet och dess behov, utan också alla andra områden i livet - ”från vaggan till graven” (min översättning) (European Commission 2002, 78). Knapper och Cropley (2000, 28) betonar också att livslångt lärande inte begränsar sig endast till vuxen ålder, för annars skulle lärandet inte vara livslångt. Det är välgrundat att beskriva livslångt lärande som ”det gemensamma paraplyet under vilket all slags undervisning och inläring bör samlas” (Europeiska gemenskapernas kommission 2000, 4).

Förutom termen livslångt lärande används ibland termen *livsvitt lärande*. Skillnaden mellan dessa två är att livslångt sammankopplas med tid, medan livsvitt uppmärksammar ”utbredningen av lärande som kan omfatta hela bredden av våra liv när som helst under våra liv.” Livsvitt lärande betonar således förbindelser mellan formellt, informellt och icke-formellt lärande och tar hänsyn till att lärandet kan ske var som helst i arbetslivet eller i privatlivet. (Europeiska gemenskapernas kommission 2000, 9.) I denna avhandling kommer jag dock att använda termen livslångt lärande, därför att det används mest i olika EU-dokument.

Livslångt lärande är en ekonomisk och social strategi i den europeiska utbildningspolitiken som syftar till att EU blir ”världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade samhälle” enligt Lissabonstrategin från år 2000 (Europeiska Gemenskapernas kommission 2001, 3). Det är också en princip i programmet Utbildning 2010 (eng. *Education and training 2010*) (European Commission 2003). Idén är att när en EU-medborgare har de nödvändiga kunskaperna och färdigheterna att utnyttja, kan han eller hon aktivt delta i samhällets verksamheter och till exempel röra sig fritt mellan länder och arbetsplatser (Europeiska Gemenskapernas kommission 2001). Dessutom är det viktigt att individen uppdaterar sina kunskaper och lär sig nya kompetenser, eftersom världen håller på att förändras hela tiden (European Commission 2002). Tanken på livslångt lärande gynnar

också de grundläggande ideologierna i EU, nämligen *demokrati, integrering och jämställdhet* (Europeiska Gemenskapernas kommission 2001).

Att EU sätter stort värde på livslångt lärande påverkar många aktörer. Kommissionen betonar att regeringar, skolor, myndigheter, organisationer och företag har ansvar för livslångt lärande av hög kvalitet och dessa aktörer ska samarbeta och byta idéer, erfarenheter och problem om livslångt lärande – också över medlemsstaternas gränser (Europeiska Gemenskapernas kommission 2001). Boud (1988, 8–10) preciserar detta genom att konstatera att utbildningsanstalterna skall förbereda sina studenter för livslångt lärande. Knapper och Cropley (2000, 4) anser tillika att det är högre utbildningens roll att både erbjuda möjligheter för livslångt lärande och utbilda studerande till livslångt lärande i andra sammanhang. Vid utbildningsanstalterna bör man således utveckla lämpliga kompetenser och förutsättningar för livslångt lärande och syftet är att studerande också ska ha viljan att fortsätta lärandet efter den formella utbildningen (Knapper & Cropley 2000, 56). Att utbildningsanstalterna har sådana organisationella, finansiella och didaktiska principer som syftar till att främja livslångt lärande kallas *livslång utbildning* (Knapper & Cropley 2000, 6, 11.) Knapper & Cropley (2000, 6, 11) gör således en skillnad mellan livslång utbildning, som de anser vara ett system, och livslångt lärande som de anser vara innehållet och målet.

Praktiskt taget kan utbildningsanstalterna påverka livslångt lärande genom att använda ändamålsenliga undervisningsmetoder och erbjuda möjligheter till livslångt lärande nära inlärarna, till exempel med hjälp av informations- och kommunikationsteknik. Dessutom lägger EU vikt vid integrering och högkvaliterad utbildning som tar hänsyn till individens egna behov och kraven inom arbetslivet. Det betyder också att medborgarna skulle kunna genomgå utbildningar även om de har arbete och familj vid sidan. Denna policy gäller alla medborgare och de bör också uppmuntras till att ta del i samhällets andra verksamheter. (Europeiska gemenskapernas kommission 2000.)

För att främja livslångt lärande på ett konkret sätt har EU påbörjat ett program för livslångt lärande, vars målgrupp består av bland annat lärare, studerande och arbetsmarknadens parter (Europaparlamentets och rådets beslut 2006). Programmet syftar till att ”främja utbyte, samarbete och rörlighet mellan utbildningssystemen” (Europaparlamentets och rådets beslut 2006, 4). Sex delprogram ingår i programmet: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, ett övergripande program och Jean Monnet. De fyra första gäller olika sektorer



från skolundervisning till vuxenutbildning och de har likadana mål som hänför sig till att öka rörlighet, samarbete, bättre undervisningsmetoder, inläring av främmande språk, innovativa lösningar och betoningen av informations- och kommunikationsteknik. De teman som också tas upp gäller till exempel demokrati, jämställdhet och den kulturella mångfalden i Europa. (Europaparlamentets och rådets beslut 2006.)

Det finns också några utmaningar vad gäller livslångt lärande. Först handlar livslångt lärande om människans vilja att lära sig och om dennas tidigare inläringserfarenheter är negativa, påverkar det också kommande inlärningsprocesser. Dessutom finns det praktiska orsaker, såsom tid, takt, plats och pris samt faktorer knutna till motivation: för att bli motiverad krävs det lämpliga metoder och ett rikt utbud av inlärningsmöjligheter. Metoder ska svara på inlärarens behov och det krävs fortfarande ansträngningar för att förbättra de system som redan finns, till och med de system som är relaterade till informations- och kommunikationsteknik. (Europeiska gemenskapernas kommission 2000.)

Som sammanfattning på kriterier på hur man kan bedöma om högre utbildning svarar mot kraven på livslångt lärande, tar jag här upp Knapper och Cropleys (2000) syn på kriterierna. Enligt dem ska det finnas *nära länkar mellan högskolorna och arbetslivet*, betoningen av *självstyrt och självständigt lärande, flexibilitet i högre utbildning, samarbete mellan högre utbildning och andra inlärningsanstalter* (t. ex. bibliotek), *integration mellan olika ämnen* samt *bredare deltagande och större mångfald i högre utbildning* (Knapper & Cropley 2000, 167–168).

## 4 NYCKELKOMPETENSER FÖR LIVSLÅNGT LÄRANDE

EU har definierat åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande: *kommunikation på modersmålet; kommunikation på främmande språk; matematiskt kunnande och grundläggande naturvetenskaplig och teknisk kompetens; digital kompetens; lära sig att lära; social och medborgerlig kompetens; initiativförmåga och företaganda; samt kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer*. Enligt Europaparlamentet ska dessa kompetenser tillägnas av alla medborgare och för att det ska vara möjligt, måste dessa kompetenser vara en del av ländernas strategier och policy. Nyckelkompetenserna utgör också ett syfte i programmet Utbildning 2010. Dessa kompetenser är beroende av varandra och tonvikten ligger till exempel på kritiskt tänkande, problemlösning och beslutsfattande.

(Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006.) Med hänsyn till livslångt språklärande är det särskilt intressant att beakta kommunikativa, digitala och lära sig att lära -kunskaper. Dessa tre saker kommer jag att behandla i denna avhandling.

EU-parlamentet betonar att nyckelkompetenserna är särskilt viktiga för unga som snart slutar deras obligatoriska studier, därför att kompetenserna kan ses som hjälpmedel i arbetslivet. Samtidigt ger kompetenserna en grund för vidare studier. För vuxna blir kompetenserna viktiga när de utvecklar sig och uppdaterar sina gamla kunskaper. Nyckelkompetenserna främjar också jämlikhet och de mindre gynnade personernas möjligheter i arbetslivet och i studierna. (Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006.)

#### 4.1 Lära sig att lära

*Lära sig att lära -kompetenser* är som ovan konstaterats en av nyckelkompetenserna för livslångt lärande (Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006). Att lära sig att lära har en viktig betydelse för livslångt lärande, eftersom sådana kompetenser möjliggör att en individ kan anpassa sig till förändrade situationer och möta nya utmaningar i arbetslivet (European Commission 2002). Smith (1990, 4–5) konstaterar också att lära sig att lära möjliggör lärandet utanför formella institutioner. Raappana (1994, 77) anser att det är skolans uppgift att ta ansvar för lära sig att lära -kunskaper, för enligt humanistisk psykologi är människan aktiv och villig att lära sig. Europeiska gemenskapernas kommission (2009) framhäver dock att det ännu behövs åtgärder för att systematiskt ta med lära sig att lära -kunskaper i undervisningen.

Lära sig att lära handlar om inlärares förmåga att planera och organisera sin inläring, vilket kräver medvetenhet om inlärningsprocesser och -behov samt kritisk bedömning av lärandeprocesser och inlärningsprodukter. Dessutom ska inlärares veta om sina svaga och starka sidor och inlärningsstrategier. Lära sig att lära betyder att inlärares kan ta hänsyn till sina tidigare kunskaper och veta hur han eller hon kan lära sig nya kunskaper. I denna process är det nödvändigt att kunna lösa problem, samarbeta och söka vägledning om det behövs. En förutsättning för att lära sig att lära är att inlärares har motivation och självförtroende samt att inlärares har de nödvändiga baskunskaperna, till exempel informations- och kommunikationstekniska färdigheter, som möjliggör vidare planering och inläring. Ett bra självförtroende och positiva attityder hjälper inlärares att lära sig genom hela livet och att

utnyttja sina kunskaper i olika situationer i livet. (Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006.)

Smith (1990, 4) anser att lära sig att lära hänvisar till kunskaper och processer som hjälper inläraren att göra vettiga val i och om sitt lärande som sedan blir livslångt. Smith framhäver också att begreppet lära sig att lära är en paraplyterm, som inkluderar även andra termer, såsom t.ex. självstyrt lärande. (Smith 1990, 4.) Dessutom är termerna lära sig att lära och autonomi också relaterade, eftersom Häggblom (1994, 25) anser att lära sig att lära är en förutsättning för studentautonomi och Bensons (1997, 19) uppfattning om autonomi kan sammankopplas med lära sig att lära -kunskaper (se 6.1). Smith (1990, 5) menar vidare att lära sig att lära är *ett mål, en process* samt *ett undersökningsområde*. Med det första menar han att pedagogerna utbildar människor som har de nödvändiga kunskaper att lära sig i olika kontexter senare i livet. Med processen syftar han på inter- och intrapersonella aktiviteter beroende på om inläraren reflekterar över sitt lärande eller underlättar en annan persons lärande. Som undersökningsområde har lära sig att lära effekter på såväl till utbildningspolitik som utbildningspraktik. (Smith 1990, 5.)

Candy (1990, 34–35) listar några typiska drag för att lära sig att lära: det är *en livslång process*, det är *en utvecklingsprocess* under vilken människan blir medveten om sina uppfattningar om inläring och använder denna kunskap medvetet och det inbegriper *anskaffning av attityder och kunskaper* som hjälper människan att bli en effektiv inlärare i olika kontexter. Attityderna nämns också i Gemensamma europeiska referensramen för språk (Eurooppalainen viitekehys 2003) där attityderna anses utgöra en faktor i generella kompetenser som påverkar ens inlärningsförmåga. Candy (1990, 34–35) menar vidare att lära sig att lära -kunskaper kan förbättras i formella utbildningssammanhang och därför bör de också vara ett syfte i utbildningen. Dessutom innehåller lära sig att lära generella och kontextberoende komponenter och det förutsätter djup förståelse av ämnet, vilket leder till mer kritiskt tänkande (Candy, 34–35). Jag anser att kritiskt tänkande kan för sin del svara på EU:s krav på demokrati. Candy (1990, 43) betonar att om inläraren endast kan studera under lärarens kontroll, blir det svårt för denna att lära sig utanför skolan. Med andra ord, har studenterna lärt sig att bli undervisade, men kan inte lära sig lära.

Enligt Dickinson (1987, 33–34) kan lära sig att lära -kunskaper vara det viktigaste i vilken som helst typ av undervisning, inte enbart i självstyrt lärande. Han menar vidare att

kontinuerlig utbildning och att hjälpa individer att nå autonomi i lärandet kräver lära sig att lära -kunskaper. Sturtridge (1997) hävdar att det speciellt på högskolenivån redan nu finns det redan nu för mycket som ska läras in och inkluderas i kurser. Därför kommer högskolorna att fokusera på det viktigaste, ”kärnkurser”, i framtiden och dessutom ska det finnas möjligheter för studerandena att lära sig mer om de vill. (Sturtridge 1997, 67.)

Liksom Candy (1990), betonar Smith (1990, 10–11) vikten av att lärarna handleder studerandena i att använda effektiva inlärningsstrategier. Hammond (1990, 155) anser att det finns tre grunder för lära sig att lära. Enligt honom är *personens medvetenhet om sig själv som inlärare* en grund, *kunskapen att reflektera över sitt eget lärande* en annan grund och *kunskapen att använda olika resurser och strategier* den tredje grunden. Smith (1990, 4) listar istället nio olika former av lära sig att lära aktiviteter: 1) öka inlärarens självmedvetande och kapacitet till själv-reflektion, 2) hjälpa inläraren att bli mer aktiv och ta kontroll över lärandet, 3) utveckla individens inlärningsstrategier, 4) hjälpa inläraren att anpassa sig till olika metoder och ämnen, 5) förbättra inlärarens motivation och säkerhet, 6) kompensera metakognitiva brister, 7) förbättra kollaborativa projekt och problemlösningsstrategier, 8) hjälpa människor att göra vettiga val i utbildningsutbudet, och 9) fostra organisatoriskt lärande. Candy (1990, 43) för sin del listar några mer konkreta kunskaper som är relaterade till lära sig att lära: undersökningskunskaper, datsökning, tidsanvändning, målsättning, läsning, lyssnande och anteckningstekniker. Candy (1990, 43) påpekar också att kommunikativa kunskaper är viktiga, eftersom en stor del av inläringen sker i kontakt med andra människor.

## 4.2 IKT-kunskaper

Europaparlamentets beslut från 2006 (Om inrättande av ett handlingsprogram för livslångt lärande) betonar informations- och kommunikationsteknik, IKT, i utbildningssystemen och denna tyngdpunkt är också en av nyckelkompetenserna för livslångt lärande (Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006). Digital kompetens som en av nyckelkompetenserna för livslångt lärande innebär *kritisk användning av (informations)teknik i arbetslivet och på fritiden*. Denna kompetens kräver basfärdigheter såsom att kunna använda datorer för att söka och bedöma information och dess validitet, använda program som ordbehandlingsprogram samt att kunna kommunicera via internet och e-post. Dessutom ska man kunna samla in och bearbeta information med hänsyn till juridiska och etiska principer.

Internet kan också användas för innovativa lösningar och det kan stöda kritiskt tänkande. (Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006.)

EU poängterar att IKT erbjuder enorma möjligheter till innovativa lösningar i undervisningen. När läraren inte nödvändigtvis är nära sina studerande i tid och rum, behövs det en ny roll för lärarna, läraren blir "ledsagare, handledare och medlare" (s.15). Studerandenas roll blir mer aktiv. IKT-kontakter mellan skolor kan främjas inom programmet e-Lärande (eng. *eLearning*), vars syfte är att skolorna, studerandena och lärarna skall få bättre datakunskaper. Orsaken till att IKT främjar livslångt lärande är att den erbjuder bättre tillgång till inlärningsmöjligheter och fler sätt att lära. (Europeiska gemenskapernas kommission 2000.)

IKT som undervisningsmedel är dock kontroversiellt, eftersom kommissionen (Europeiska gemenskapernas kommission 2001) betonar att alla inte har tillgång till datorer, samtidigt som till exempel online-lärande anses vara ett sätt att främja flexibilitet och således demokrati (Europeiska gemenskapernas kommission 2000). I alla fall vill EU främja livslångt lärande hos till exempel de som bor långt borta från skolor och hos dem som har familj och arbete. För dessa grupper av människor kan IKT erbjuda ett flexibelt sätt att delta i undervisningen, eftersom inläringen kan ske när och var som helst. (Europeiska gemenskapernas kommission 2000.)

### 4.3 Språkinläring

Dickinson (1987, 27–28) anser att språklärarna skall ta hänsyn till att språkinläring är en del av den större utbildningskontexten, men betydelsen av kommunikation på främmande språk erkänns också i EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande. Definitionen av denna nyckelkompetens har samma drag som kommunikation på modersmålet: *inläraren ska kunna uttrycka och tolka betydelser i olika sammanhang efter sina egna behov*. Inläraren ska också ha kompetenser till exempel i förhandlingsteknik och interkulturell förståelse. Dessutom betonar definitionen att inläraren ska "*kunna använda hjälpmedel och lära sig språk informellt som en del av livslångt lärande*" (s. 6) Enligt definitionen ska inläraren dessutom ha en *positiv attityd och intresse för språk*. (Europaparlamentet och rådet 2006.)

EU betonar språkkunskapernas vikt också i andra dokument, till exempel i Handlingsplan för att främja språkinläring och språklig mångfald (2003). Handlingsplanens syfte är inte att

ersätta medlemsstaternas egna policy och det är inte heller EU:s sak att ta ansvar för alla medborgares språkkunskaper. I stället vill EU underlätta medlemsstaternas egna insatser och främja samarbete och utbyte. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003.) Anledningen till att språkkunskaperna och kommunikationen spelar en stor roll i EU-politiken, är att när en individ bättre kan kommunicera på flera olika språk, blir det lättare för denna att röra sig fritt i EU-området (Eurooppalainen viitekehys 2003, 11).

Handlingsplanen har tre huvudsyften: livslångt språklärande, bättre språkundervisning och en språkvänlig miljö. När det gäller *livslångt språklärande*, betonas det att individerna bör påbörja inläringen av två främmande språk tidigt i livet – vid sidan av modersmålet. Språkkunskapernas kärna utformas redan på högstadiet och i gymnasiet, men även högre utbildning spelar en avgörande roll när det gäller flerspråkighet. Alla högskolestuderandena bör enligt EU studera utomlands minst en termin. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003.) I ett annat EU-dokument preciseras det att rörlighet för studeranden och lärare ska omfatta tre miljoner personer senast 2012 (Europaparlamentets och rådets beslut 2006). Kommissionen tar också hänsyn till vuxna och inlärare med särskilda behov: vuxna kan uppmuntras till kontinuerlig språkinläring med hjälp av till exempel ökat kulturutbud, resor och andra verksamheter och bra undervisningsmetoder bör utvecklas för studerande med särskilda behov för att de också ska kunna ta del i språkundervisningen. Till sist, som en beståndsdel av livslångt språklärande, vill EU öka utbudet av språk, vilket betyder att utbudet ska omfatta både små och stora europeiska språk. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003.)

Handlingsplanens andra syfte, *bättre språkundervisning*, handlar om att skolan skall vara språkvänlig, att det bör finnas klassrum för språk, om utbildning av språklärare, tillgång på språklärare, lärarutbildning i andra ämnen, dvs en del ämnen undervisas på ett främmande språk, och testning av språkkunskaper. Jag anser att bättre språkundervisning och de ovannämnda faktorerna har att göra med lärarnas insatser. Dessutom bör man ha kontakter mellan skolor, vilket kan ske till exempel via internet. Lärarna bör ha tillräckliga kunskaper i målspråket och dess kultur, och de bör ha vistats en längre tidsperiod i målspråkslandet. Det är dock inte alltid så. Lärarna bör också ha möjligheter att uppdatera sina kunskaper både i språket och i undervisningsfärdigheter, vilket är möjligt till exempel via e-Lärande och distansundervisning. EU betonar att det skulle vara nyttigt för lärarna att ha någon känsla över utvecklingen inom ämnesområdet och för detta syfte kan lärarna ha kontakt med varandra

lokalt eller internationellt. Som det framhåvs i handlingsplanen, krävs det fortfarande åtgärder för att sprida information om innovativa undervisningsmetoder. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003.) Som Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen och Lehtovaara (2001, 2) konstaterar, kan förändringar och mer samarbete utveckla gemenskapen, men det kräver ett nytt slags arbetskultur.

Det tredje syftet i handlingsplanen gäller en *språkvänlig miljö*. Det krävs en integrerad strategi för språklig mångfald, eftersom språklig mångfald är ett typiskt europeiskt särdrag, som man ska uppskatta. Ett språkvänligt samhälle kan skapas genom att medborgarnas språkmedvetenhet förbättras. Man skulle kunna ”höra och uppleva andra språk och kulturer” (s. 12). Det kan ske via medier, och ännu en gång hänvisar handlingsplanen till internet och de möjligheter som det erbjuder till såväl språklärarna som språkinlärarna. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003.) Vidare syftar handlingsplanen till att inspirera och motivera människor att lära sig språk, och förutsättning för detta är att öka medvetenhet om språkinläring. I handlingsplanen nämns det två konkreta initiativ, nämligen Europeiska språkdagen och European Languages Label, som har hjälpt med att motivera och hitta på innovationer som förbättrar språkundervisningen. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003.)

Knowles (1990, 126–127) har skapat begreppet inlärningsklimat, som inte direkt har att göra med handlingsplanens term språkvänlig miljö, men ändå tycker jag att Knowles definition erbjuder en intressant synvinkel till kommissionens syn på språkundervisning. Knowles delar in begreppet inlärningsklimat i två beståndsdelar: fysiskt klimat och psykologiskt klimat. Med *fysiskt klimat* menar han till exempel hur man har placerat möblerna i klassrummet: är alla stolar och bord rakt emot läraren eller sitter studerandena mot varandra i grupp. Placeringen antyder informationsriktning, dvs. om läraren delar ut information eller om information förhandlas i interaktion. *Psykologiskt klimat* är enligt Knowles ännu viktigare än fysiskt klimat. Knowles betonar hur viktigt det är att det finns respekt mellan medlemmarna i klassrummet, för då är studerandena mer öppna för inläring. Jag anser att Knowles definition om behagligt inlärningsklimat är också ett utmärkt exempel av det som EU:s utbildningspolitik syftar till (min översättning): ”Inläring ska vara en av de mest behagliga och tillfredställande erfarenheter vi har. När allt kommer omkring, är den ett sätt för människor att bli vad som de är kapabla att bli – kan nå deras potential.” (Knowles 1990, 129.)

Förutom handlingsplanen finns det också Gemensamma europeiska referensramen för språk (eng. *Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*) som fungerar som en handbok för dem som lär sig eller arbetar med språk. Referensramen erbjuder inga färdiga svar för språklärarna eller för språkstuderandena. I stället erbjuder det en samling av synvinklar på språkinläring och -utbildning. I Referensramen konstateras också att ett demokratiskt samhälle behöver studerande som är autonoma, som tar ansvar och som är kunniga att samarbeta (Eurooppalainen viitekehys 2003, Huttunen 2005, 59.) Referensramen kommer att behandlas lite närmare i sjätte kapitlet i denna avhandling.

## 5 SPRÅKINLÄRNINGSKONTEXTER

Principen om livslångt lärande innebär att individens kunskaper och färdigheter uppskattas oberoende varifrån dessa har skaffats. Detta betyder ”identifiering och validering av icke-formellt och informellt lärande”. (Europeiska rådet 2004, 2.) För att nå det europeiska målet om ett samhälle med konkurrenskraft, anställbarhet och dynamiska kunskaper behövs det erkännande av all slags utbildning - ”man ska kunna slå broar mellan olika lärandemiljöer och lärandeformer, och underlätta tillgången till individuella lärovägar” (Europeiska gemenskapernas kommission 2001, 17). I praktiken betyder detta att den officiella sektorn måste ta lärandet utanför officiella sammanhang i beaktande och samarbeta med andra sektorer för att nå resultat (Europeiska gemenskapernas kommission 2001). Detta kan förverkligas om arbetslivet och utbildningsanstalterna samarbetar eller om rörligheten ökas, för då kan utbildningen svara mot arbetslivets behov (Europeiska gemenskapernas kommission 2009). Enligt kommissionen (Europeiska gemenskapernas kommission 2009) behövs det ännu mer åtgärder för att ta hänsyn till formellt, icke-formellt och informellt lärande.

*Formell utbildning* gäller system av skolor, universitet och andra formella institutioner som utgör heltidsutbildning för barn och ungdomar (UNESCO 1997 citerad i European Commission 2002). Enligt Memorandum om livslångt lärande (Europeiska gemenskapernas kommission 2000) har formell utbildning dominerat utbildningsfältet, medan livslångt lärande tar hänsyn till informell och icke-formell utbildning. Knapper och Cropley betonar vidare att den formella utbildningen utgör bara en del av det totala lärandet och det är därför viktigt att erkänna lärandet utanför formella sammanhang. De menar att formella institutioner också



skulle kunna vara ”mer öppna för interaktion” med inlärningsinflytande i vardagen. (Knapper & Cropley 2000, 25.)

Knapper och Cropley (2000, 29) anser att formell utbildning inte har något monopol på utbildningen och dessutom ska den inte fungera separat från de andra inlärningsområden som finns. Det finns inlärningsmöjligheter också utanför formella institutioner och Knapper och Cropley (2000: 86) menar att det borde finnas samarbete mellan dessa olika aktörer som påverkar ens inläring. De poängterar att det inte endast är fråga om att koordinera tidtabeller och liknande, utan det handlar också om vem som har makt, beslutsfattande och status i denna kontext. Dessutom krävs det samarbete mellan institutioner, vilket kan genomföras till exempel med lärarbyte. (Knapper & Cropley 2000, 86.)

*Icke-formell utbildning* sker vid sidan av den allmänna och yrkesinriktade utbildningen och den kan ibland leda till utbildningsbevis. Sådant lärande tycks inte vara ”riktigt” lärande och därför brukar man underskatta detta slags lärande. Icke-formellt lärande kan ske på arbetsplatsen eller i olika organisationer, till exempel i politiska partier. Kurser vid folkbildningsinstitut och privatundervisning hör också till icke-formell utbildning. (Europeiska gemenskapernas kommission 2000.)

Å ena sidan sker *informellt lärande* i vardagslivet och det är en så naturlig del av vardagslivet att individen själv kanske inte betraktar det som lärande och således kan detta slags lärande bli förbiset (Europeiska gemenskapernas kommission 2000). Å andra sidan påpekas det i Kommissionens redogörelse (European Commission 2002, 80) att ”informellt lärande består av allt avsiktligt lärande och/eller situationer som inte kan klassificeras som formell eller icke-formell utbildning” (min översättning). Som det framkommer av dessa två motsatta uppfattningar, är det svårt att definiera informellt lärande på ett tydligt sätt och dessutom överlappar informell och icke-formell utbildning varandra, till exempel när det gäller datorprogram. I alla fall är informellt lärande mindre organiserat än formellt lärande och det sker individuellt eller i grupp. (European Commission 2002.)

Hur man än vill definiera olika lärandemiljöer, är det ett faktum att informella lärandemiljöer är en resurs som kan användas när innovativa metoder för undervisning utvecklas (Europeiska gemenskapernas kommission 2000). Kohonen (2005, 16–17) listar möjliga kontakter som utvecklar språktillägnande och interkulturell kompetens: mångspråkiga familj- eller

vänskapskontakter; boende utomlands; fritidsintressen; kontakter med utlänningar i hemlandet; utbytesprogram samt internet.

Referensramen tar också upp informellt och icke-formellt lärande som beståndsdel av livslångt lärande. Enligt Referensramen krävs det utveckling av motivation, kunskaper och självförtroende för att lärandet utanför skolan skulle bli möjligt. Ansvaret för detta hör också till lärarna. (Eurooppalainen viitekehys 2003.)

## 6 STUDENTANSVAR

Termerna *autonomi*, *självstyrt lärande* och *self-direction* (sv. självstyrning) är nära förbundna med livslångt lärande, trots att användningen av dessa termer varierar och det är svårt att dra gränser mellan dem. Det som är gemensamt för dessa termer är att de alla betonar inlärarens eget ansvar för sitt lärande och lärarens roll som stödperson. Ansvarstagandet nämns också i Memorandum on livslångt lärande (Europeiska gemenskapernas kommission 2000) och i dokumentet Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande (Europeiska gemenskapernas kommission 2001). I detta kapitel kommer jag att behandla autonomi och självstyrt lärande och förklara hur de är relaterade till livslångt lärande.

### 6.1 Autonomi

Benson skiljer på tre versioner av autonomi: en teknisk version, en psykologisk version och en politisk version av autonomi. Den *tekniska versionen* betonar de nödvändiga kunskaper som inlärare behöver för att klara sig utanför formella sammanhang när de inte har en lärare som hjälp. Den *psykologiska versionen* ser autonomi som kapacitet att ta ansvar för ens lärande och därför handlar det också om inlärarens attityder. Den *politiska versionen* handlar om hur man skulle kunna förbättra förutsättningar och kontexten för att individerna skulle bli autonoma. (Benson 1997, 19.)

Benson behandlar också tre teorier om vetande: positivism, konstruktivism och kritisk teori. *Positivismen* anser att kunskaper är något som läraren har och således kan överföra till inlärarens. Å andra sidan kan positivismen betyda att inlärarens testar sina hypoteser och lär sig på det viset. Eftersom positivismen anser att vetandet är en reflektion av verkligheten, anses

det att språket består av strukturer och ord, som övas. Positivismen har nära samband till den tekniska versionen av autonomi. (Benson 1997, 20, 23.)

*Konstruktivismen* för sin del är nära bunden till den psykologiska versionen av autonomi. Med konstruktivism menas att inläraren omorganiserar och omstrukturerar sina erfarenheter och lär sig på det sättet. Vetandet är inte en reflektion av verkligheten, utan det är relativt och individerna konstruerar sina egna betydelser. Språket är "råmaterial av betydelse" och språkinläring är konstruering av målspråket, vilket betonar inlärarens eget ansvar för lärandet. (Benson 1997, 21, 23.)

*Den kritiska teorin* anser också att vetandet konstrueras, men denna approach har sin tyngdpunkt i sociala kontexter. Vetandet består av olika tolkningar av verkligheten, som kan stå i konkurrens med varandra på grund av olika intressen hos olika sociala grupper. I språkundervisning betonas makt och kontroll – man kan inte lära sig ett språk utan att vara medveten om språkets sociala kontexter: ideologier, betydelser och sociala intressen. Den kritiska teorin är kopplad till den sociala och politiska autonomi. (Benson 1997, 22.)

Även om positivismen kan anses ha nära samband med den tekniska versionen av autonomi, konstruktivismen med den psykologiska versionen och den kritiska teorin med den sociala och politiska autonomi, överlappar de olika teorier om vetande och dessutom kan ett så flexibelt begrepp som autonomi förenas med nästan vilken som helst approach. (Benson 1997, 23–24.)

Hur man än definierar autonomi i vetenskapsteorin, är syftet i högre utbildning att fostra autonoma studerande som fortsätter med livslångt lärande och inte studerande som har lärt sig att bli undervisade (Candy 1988, 59, Knowles 1988, 4–5). Detta är enligt både EU:s utbildningspolitik och Bouds (1988, 8, 10) uppfattning att man inte längre kan prata om högre utbildning, om högre utbildningsanstalterna inte förbereder sina studerande till livslångt lärande genom att erbjuda tillfällen att träna förmågan att studera autonomt.

Candy (1991, 124) anser att autonomi är en process och som sådan kan den påstås vara huvudprincipen i livslång utbildning. Candy påpekar att en människa inte kan bli absolut autonom och dessutom är autonomi situationsbunden och därför kan man inte heller säga att en person är autonom (i alla möjliga situationer i livet). Dickinson (1987, 11) däremot anser

att det kan finnas en fullständig autonomi, nämligen när studeranden har tagit ansvar för alla beslut i sitt lärande och det således inte behövs någon lärare eller institution. Higgs (1988, 40–41) i sin tur är enig med Candy att autonomi inte kan vara fullständig utan hellre relativ, men orsaken till detta är att både tidsbegränsningar och läroplaner påverkar graden av autonomi.

Boud (1988, 17–25) delar in begreppet autonomi i tre olika delar: det är 1) ett syfte i utbildning 2) en approach och ett sätt att undervisa och 3) en väsentlig del av all slags lärande. Autonomi som syfte i utbildningen ser meningen med utbildningen vara att utveckla autonoma studerande som själv gör sina beslut. När det gäller autonomi som approach till utbildningen, påpekar Boud att det är en sak att använda autonoma metoder och annan att syfta till att utbilda autonoma studerande. Enligt Boud betonar autonomi som approach till utbildningen studerandenas ansvar för sitt eget lärande och detta kan jämföras med Bensons psykologiska version av autonomi. Bouds uppfattning om autonomi som syfte i utbildningen hänför sig till Bensons politiska version av autonomi och således har Bouds och Bensons uppfattningar om autonomi något slags samband, trots att deras tredelningar inte helt stämmer.

Benson och Voller (1997, 1–2) skiljer också olika aspekter i autonomin: den kan tänkas betyda en situation där inläraren lär sig självständigt eller en situation där makten är delad mellan läraren och inläraren. Dessutom anser Benson och Voller (1997, 1–2) autonomin vara antingen ett sätt att förbättra språkinläring eller målet i själva inlärningsprocessen. Benson och Vollers syn överlappar delvis med Bouds uppfattning om autonomi som syfte i utbildningen och dessutom kan autonomi som självständigt lärande sammankopplas med Candys autodidaxy (se 6.2).

Benson och Vollers (1997) iakttagelse om den delade makten kan anses syfta till demokrati som är en av de grundläggande ideologierna i EU. Higgs (1988) hävdar också att autonomt lärande och lärarens maktutövning står i konflikt med varandra och i autonomt lärande ska det vara inläraren som gör beslut om sitt lärande. Makten har också ett samband med Kohonens (2001, 34) begrepp *ownership*, ägandet. Enligt Kohonen (2001: 34) har den som har rätten och ansvaret för lärandet också ägandet. Han betonar att ansvarigt lärande kräver en balans mellan inlärarkontroll och lärarens stöd. Ägandet kan enligt Kohonen (2001, 35) vara lärarens, studerandens eller uppdelat mellan dessa två.

Candy (1991, 72, 322, 387) är enig med Boud att om man vill utbilda autonoma studerande, räcker det inte med att studerandena gör autonoma uppgifter, utan det är nödvändigt att de får träna autonomi. Autonoma uppgifter som sådana räcker inte (Candy 1991, 72, 322, 387). Boud (1988, 17–25) betonar att om studerandena t.ex. i högre utbildning inte kan delta i beslutsfattande om deras egen inläring, kan de inte heller utveckla förmågan att planera deras egna inlärningsprocesser och ha vad som krävs för livslångt lärande. Dessutom måste man komma ihåg att om inläraren vill uppnå autonomi, behöver denna lära sig att lära - kunskaper (Dickinson 1987, 33–34).

Boud (1988, 38–39) sammanfattar sina uppfattningar om autonomi och kräver att lärarna tar sitt ansvar för att utveckla autonomi. Han vill främja autonoma kontexter vid olika utbildningsanstalter, och i praktiken betyder detta lämpliga undervisningsmetoder och bedömningssätt. I kurskontexter betonar han vikten av logik mellan mål, approacher och bedömning. Nunan (1997, 201) anser att det bästa sättet att utbilda autonoma studerande är att göra detta i språkklassrummet. Enligt honom ska inlärarna undervisas dels i språket och dels i inlärningsprocesser, men han påpekar att det även kan påverka inläraren negativt om läraren skiljer dessa två aspekter från varandra. Boud (1988, 38–39) påpekar att förbättring av autonomi kräver likaväl studerandenas godkännande och positiva attityder hos dem, fast studerandenas attityder påverkas av lärarnas attityder.

Cornwall (1988, 247) menar att ta ett steg mot autonomi kräver att kursplanen och läraren kan erbjuda hjälp om det behövs. Det är inte möjligt att bara kasta studerande till en autonom värld där de måste klara sig själva. Läraren ska således veta när studeranden kan klara sig själv. Candy (1991, 139) betonar att om autonomi tänks vara situationsbunden, ska läraren eller handledaren vara medveten om vilka delar av ämnet som passar för självständig inläring och hur inläraren kan koppla ny information med sina tidigare erfarenheter och på det viset arbeta självständigt. Dessutom måste handledaren vara försiktig med att inte jämföra studerandena direkt med varandra för att de inte ska få dåligt självförtroende. Candy poängterar också att om någon uppför autonomt, handlar det både intellektuella och emotionella aspekter.

Higgs (1988, 40–41) ser autonomt lärande som ett projekt i vilket inläraren arbetar självständigt och att denne är ansvarig för sitt lärande, löser problem och använder läraren som resurs när det behövs. Således anser Higgs att den största skillnaden mellan traditionellt

lärande och autonomt lärande är beroendet av läraren. Kohonen (2001) förklarar vad som menas med en lärarberoende person: han eller hon behöver någon annan som berättar vad som ska göras. En sådan person anser att inläringen sker när någon annan gör den för honom eller henne. Däremot har en självständig inlärare tagit ansvar för sitt lärande, han eller hon vet att inläring är något som man gör för sig själv. En oberoende inlärare (eng. *interdependent*) vet att inläringen sker bilateralt: två personer kan lära sig från varandra. (Kohonen 2001, 26.) Enligt Higgs (1988, 41) kan inläraren och institutionen vara beroende av varandra (eng. *interdependence*) och dra nytta av varandra, till exempel om institutionen erbjuder lärarhjälp, resurser eller stimulus till inläring. I detta fall kan inläraren kanske lära sig mer än om denna studerade helt självständigt.

Higgs (1988) behandlar lärarrollen i autonomt lärande : läraren arbetar som manager eller resursperson i processen, vilket betyder att han eller hon skapar en stimulerande och inspirerande miljö till inläringen. Således ska det finnas förtroende, accepterande och uppmuntrande av inlärarnas kunskaper och åtgärder. Samtidigt utmanar läraren sina studerande att göra sitt bästa och hjälper dem att bli medvetna om utbildningsanstaltens krav på kurser. Higgs anser att läraren ska hjälpa sina studerande att förstå både processerna som ingår i inläringen och de olika inlärningsstrategierna. Jag menar att Higgs uppfattning om inlärningsprocesserna kan sammankopplas med lära sig att lära –kunskaper (se 4.1), fast hon inte använder detta begrepp.

Knapper och Cropley (2000, 81) behandlar också instruktörens roll i livslångt lärande. Enligt dem är läraren mer som guide än som auktoritetsfigur. Dessutom påpekar Knapper och Cropley att läraren ska vara förebild för sina studerande: han eller hon ska själv vara intresserad av ämnet och visa att han eller hon själv är engagerad i livslångt lärande. Det påpekas också i Referensramen (2003, 199) att lärarens attityder och kunskaper utgör en faktor i undervisningsmiljön. Knapper och Cropley (2000, 81) anser att läraren som vill vara en förebild till studerande, vill kanske kontakta experter från yrkeslivet där man verkligen använder kunskaperna i praktiken. Studeranden och läraren kan också lära sig tillsammans sådana saker där ingendera är expert (Knapper och Cropley 2000, 81) .

Dickinson påpekar att även om lärarna förbereds till självstyrt lärande och till tutorrollen, lyckas inte alla med att genomföra självstyrt lärande eller så blir de inte nöjda med sitt arbete. Enligt Dickinson skulle det vara orättvist att tvinga elever eller lärare till självstyrt lärande.

Han påpekar att lärarna som undervisar på det konservativa sättet kommer att behövas också i framtiden även om den självstyrda metodens roll blir större. (Dickinson 1987, 124–125.)

En fråga som Eriksson (1993) tar upp är varför lärarna inte vill engagera sig i självstyrt lärande och autonomi. Hon förklarar det med lärarnas egna erfarenheter som styr lärarnas metoder i stället för forskningsbaserade resultat om inläring. Förutom denna orsak finns det några andra, det kräver till exempel mycket energi att starta med en innovation. Skolans atmosfär eller till och med studerandena kan förhålla sig emot förnyelser, vilket kan bero på deras brist på erfarenhet på detta område. Studerandenas autonomi kräver mycket av läraren: han eller hon ska skapa olika slags material och träna studerandena att ta ansvar för inläringen. Det betyder också nya rutiner till klassrumsarbetet och läraren måste göra extra arbete för att få det allt fungera som det ska (Eriksson 1993, 80, 103–104.) Knowles (1988, 4–5) är inne på samma linje som Eriksson och medger att utbildarna står inför stora utmaningar, därför att deras roll förändras till en stödperson och de vet inte hur de kan klara det.

## 6.2 Självstyrt lärande

Som sagt står självstyrt lärande, self-direction och autonomi nära varandra (i denna avhandling använder jag originaltermen, self-direction, för att vara exakt och skilja termen från *self-instruction* och *self-determined learning*). Enligt Erikssons (1993, 35) definition är en autonom person kapabel att bestämma sina egna mål, processer, metoder och innehåll i inlärningsprocessen. Om han eller hon kan göra detta, är lärandet självstyrt (Eriksson 1993, 35). Eriksson påpekar dock att det sällan handlar om varken självstyrt eller lärarstyrt lärande, utan mestadels är det frågan om någonting mittemellan (1993, 44–45). Dickinsons (1987, 11) definition är snarlik Erikssons, men han betonar att självstyrt lärande snarare är en attityd mot lärande än en undervisningsteknik. I självstyrt lärande accepterar inlärares ansvar för sitt lärande. Om inlärares kan göra detta utan hjälp av någon, är denna autonom. Det betyder nödvändigtvis inte att inlärares studerar självständigt. (Dickinson 1987, 13.)

Candy (1991) delar upp self-direction i fyra olika företeelser: self-direction 1) som personlig autonomi, dvs. en personlig egenskap, 2) som self-direction, dvs. viljan och kapacitet att utbilda sig själv 3) som inlärareskontroll, dvs. kapacitet att organisera lärandet i formella sammanhang, och 4) autodidaxy, dvs. en individ lär sig utanför formella sammanhang. (Candy 1991, 23.) De två första i denna lista är personliga egenskaper hos inlärares, medan de

två sista pekar på aktiviteter (Candy 1991, 411). Candys uppfattning om self-direction kan också jämföras med Bensons tre kategorier om tekniska, psykologiska och politiska versioner av autonomi. Candy anser att meningen med self-direction inte är att ersätta läraren (Candy 1991, 3). Det kan aldrig hända och det ska aldrig hända (Candy 1991, 3).

Enligt Candy kan self-direction vara en metod eller ett mål i undervisningen (1991, 8–9). Det samma gäller dock begreppet autonomi. Andra gemensamma drag mellan autonomi och självstyrt lärande är att studeranden styr lärandet och att denna tar ansvar för sitt lärande (Boud 1988). Självstyrt lärande betonar vikten av att inläraren analyserar sina behov, sätter sina mål och blir medveten om faser i språklärandet samt monitorerar framsteg (Dickinson 1987, 24). Dessutom är det viktigt att studeranden kan samarbeta, eftersom studerandena kan lära sig från varandra och speciellt i språkinläring öva sina muntliga kunskaper, som sedan möjliggör livslångt lärande (Eriksson 1993, 66). När jag senare i detta kapitlet närmare kommer att behandla de typiska drag hos autonoma studerande, blir det ännu en orsak att kunna jämföra autonomi och självstyrt lärande och att använda endast termen autonomi för detta förhållningssätt.

Ett specialfall av self-direction är Candys *autodidaxy*, som sker utanför formella sammanhang. Candy listar några fördelar med autodidaxy: den tar hänsyn till individuella skillnader, den är en mycket central faktor i livslång utbildning, den syftar till inläringssamhälle och erbjuder lika möjligheter till utbildning för alla oberoende av deras sociala bakgrunder. (Candy 1991, 73–74.) Enligt Candy är autodidaxy en av de mest individualistiska formerna av inläring, vilket betyder att inläraren lär sig på sin egen tid och i sin egen takt utan restriktioner (Candy 1991, 74). I formella utbildningssammanhang finns det ofta skillnader mellan studerandenas personlighet, ålder, social status, motivation och inlärningsstilar, men eftersom autodidaxy inte är någon metod, kan handledaren bara uppmuntra till sådan inläring efter skolan (Candy 1991, 74–75). Candy påpekar att autodidaxy inte behöver vara självständigt, eftersom många ”autodidacts” har kontakter och stöd och de som har inlärarkontroll lika väl kan arbeta kollaborativt. (Candy 1991, 88.)

Sammanfattningsvis kan autonomi alltså betyda självstyrt och självständigt lärande och kunskapen att lära sig på det sättet, det kan betyda den psykologiska kapaciteten att styra sitt lärande, eller det kan betyda kontroll över ens lärande (Benson 1997, 25). Rowntrees (1986, 35) uppfattning om självstyrt lärande skiljer sig å andra sidan från alla andra synvinklar. Han



anser att det finns olika faktorer som skiljer den konventionella undervisningen från självstyrt lärande ur lärarens synvinkel. Den första är att läraren ska kunna tänka ut nästa steg och kunna hjälpa studeranden på samma sätt som han eller hon skulle göra i klassrummet, vilket betyder att allt ska kunna förklaras väl. Den andra faktoren gäller materialens offentlighet: det som tidigare hände bakom klassrumsdörren, finns nu med i materialet som alla har tillgången till. Den tredje faktorn är flexibilitet: när materialpaketet är färdigt, är det inte billigt eller lätt att förändra några delar av det om det blir svårigheter med användningen. (Rowntree 1986, 35.) Jag tycker att Rowntrees uppfattning inte längre är aktuell och den syftar till distansundervisning i stället för sådan autonomi som kan övas i klassrumssituationer. Man ska komma ihåg att även Candys (1991, 88) autodidaxy kan ske i kontakt med andra människor.

### 6.3 Typiska drag hos autonoma elever

Boud (1988) listar typiska autonomiska drag hos autonoma studerande. Sådana studerande identifierar till exempel sina egna inlärningsbehov, sätter sina mål, planerar sina inlärningsaktiviteter, hittar inlärningsresurser själv, arbetar kollaborativt, använder lärarna som resurser – inte som instruktörer, reflekterar över sin inlärningsprocess och bedömer själv sina projekt. Olika approacher betonar olika saker i den ovannämnda listan och därför presenterar Boud ett kontinuum, vars ena ända är högst didaktisk och den andra ändan är högst receptiv. Med andra ord handlar kontinuum om vem som gör beslut över lärandet. Hur lärarna och studerandena förhåller sig till autonomt lärande beror på både lärarnas och studerandenas tidigare erfarenheter om sådana situationer, lärarens pedagogiska värden och yttre begränsningar. (Boud 1988, 17–25.)

Lärandet är strukturerat på olika sätt i den traditionella undervisningen och i det autonoma sättet. Att lärandet blir ändamålsenligt, måste inläraren bestämma sina mål och hur han eller hon når dessa mål. Han eller hon måste bestämma sina material, sin tidsanvändning och sin bedömning. I den traditionella undervisningen gör läraren dessa beslut, men i det autonoma sättet ska inläraren skapa ordningen själv. (Dickinson 1987, 98–102.)

## 7 BEDÖMNING

Bedömning är en viktig del av inlärningsprocessen. I detta kapitel ska jag behandla summativ och formativ bedömning, bedömning i högre utbildning, bedömningsprocessen,

självbedömning, reflektion, kamratbedömning och autentisk bedömning. Dessutom är språkportföljen, som behandlas i åttonde kapitel, en praktisk tillämpning av bedömning, särskild autentisk bedömning.

### 7.1 Summativ och formativ bedömning

Bedömningen ger information om hur inläraren har lärt sig i undervisning. Rowntree skiljer två avsikter med bedömningen: för det första hjälper bedömningen studeranden med kommande inläring och för det andra kan bedömningen visa vad som inläraren redan har lärt sig. Den första avsikten kallas *formativ bedömning* och den andra *summativ bedömning*. (Rowntree 1986, 302.)

Den formativa bedömningen kan också vara självbedömning när inläraren bestämmer sig att fokusera på vissa aspekter i ämnet. Dessutom kan inläraren göra externa tester som läraren sedan kommenterar och på det viset hjälper studeranden vidare. (Rowntree 1986, 302.) Den summativa bedömningen har nära samband med betyg och därför utför man denna bedömning oftast i slutet av kursen och granskar vad som inläraren kan göra precis på denna tidpunkt. Summativa bedömningen är möjlig också i mitten av kursen om dess resultat påverkar det slutliga betyget. Summativa bedömningen är särskilt viktig för till exempel arbetsgivarna, för de inte kan jämföra arbetssökandena om de inte har något bevis på sökandenas kunskaper. (Rowntree 1986, 302–303.)

### 7.2 Bedömning i högre utbildning

Som det påpekas i EU-dokumentet Kärnkompetenser för en värld i förändring (Europeiska gemenskapernas kommission 2009), används det fortfarande bedömningsmetoder som betonar kunskaper och memorisering istället för färdigheter och attityder. Enligt Heron (1988) har studerandena i högre utbildning tillräckligt med rationell kapacitet att kunna delta i sin egen bedömning, men ändå är bedömningen oftast auktoritär i högre utbildning och studeranden kan inte själva göra beslut av vad denna ska lära sig, hur denna ska lära sig och hur denna ska bedömas. För att studeranden skulle ta ansvaret för bedömningen, krävs det dock att läraren kan dela detta ansvar med studeranden (Dickinson 1987, 159–160). Heron (1988, 80) anser att det traditionella sättet att bedöma orsakar fel slags motivation i studerandena och de blir externt motiverade istället för att bli intresserade av ämnet.

Heron (1988, 85–86) betonar att det för en ung människa i högre utbildning finns det tre saker som är viktiga: “kapacitet att lära sig, kapacitet att veta hur man ska lära sig och kapacitet att veta att man har lärt sig”. I bedömningen ska man således inte betona produkten, utan processen och dess bedömning. Studeranden ska visa att han eller hon har lärt sig och att han eller hon inte bara kan göra en produkt, utan också att processa produkter. (Heron 1988, 85–86.) Den förändrade rollen som bedömningen har, kan förstärka själva inlärningsprocessen och inläraren lär sig att lägga märke till sina inlärningskunskaper, sociala kunskaper och attityder. Detta sker speciellt när inläraren använder reflektiv självbedömning (se också 7.4). (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara 2001, 4.)

Bedömningen behandlas också i Referensramen (Eurooppalainen viitekehys 2003) och den syftar till att inlärarna skulle bedömmas med hänsyn till deras kunskaper, inte till det som de saknar i sina prestationer. För att hjälpa alla de som på något sätt arbetar med språkundervisning, har det utvecklats referensnivåer till bedömning, som sedan kan tillämpas enligt användarens egna behov. I Referensramen finns det både gemensamma referensnivåer och skalor som hjälper att bedömma vissa produktiva eller receptiva situationer.

### 7.3 Bedömningsprocessen

Heron (1988, 87–88) nämner fyra delar i bedömningsprocessen: 1) beslut om vad man ska bedöma, 2) vilka kriterier man ska använda, 3) hur man ska använda kriterierna (till exempel underkänd och godkänd eller med sifferskalor) och 4) själva bedömningen. Heron föreslår två olika sätt att bestämma kriterierna. Enligt det första hittar varje studerande på kriterier, som sedan diskuteras i gruppen tills ett gemensamt beslut har tagits. Det andra sättet är att alla hittar på till exempel tre olika kriterier som sedan samlas ihop. Varje person kan i sin självbedömning använda vilka som helst av dessa kriterier och samma kriterier ska sedan användas i kamratbedömning.

Rowntree (1986) skiljer också två typer av bedömningsövningar: papper-och-penna övningar och situationella övningar. Det mest typiska sättet att bedöma sker med papper-och-penna övningar, där studeranden väljer det rätta svaret från några alternativ (objektivt test) eller själv skriver sitt svar ( *eget svar -test*), som kan vara nästan hur långt som helst. Längre svar krävs särskilt då inläraren ska kunna argumentera, tolka eller evaluera en företeelse. Objektiva tester kan evalueras av vem som helst och lärarens subjektiva tankar kan inte påverka betyget. Det

samma gäller dock inte  *eget svar*-tester då olika lärare uppskattar olika aspekter i samma svar. (Rowntree 1986, 306–307.)

Med situationella övningar testas hur inläraren klarar sig processen. Rowntree tar upp ett exempel på en övning där en inlärare ska laga mat enligt hygienkrav. Rowntree anser att sådan bedömning passar till situationer då det inte finns någon produkt som ska evalueras. Om läraren är intresserad av hur inläraren gör ett uppdrag, kan han eller hon observera och göra anteckningar till sin checklista där de viktigaste saker har tagits fram. (Rowntree 1986, 312.)

#### 7.4 Själbedömning, reflektion, kamratbedömning

Eftersom Referensramen syftar till att inlärarna skulle bli mer autonoma, vill den också främja *själbedömning*. Enligt Hämäläinen och Malhonen (2005, 236) sker självbedömningen när inläraren bedömer hur väl han eller hon kan kursens innehåll jämfört med kursens syfte. För att hjälpa inläraren att bedöma sina språkkunskaper, finns det en självbedömningstabell i Referensramen. I skolkontexten kan självbedömningen användas som en kompletterande metod, men Referensramen föreslår tre sätt som gör denna metod mer exakt, nämligen om deskriptorerna är tillräckligt tydliga, om bedömningen är relaterad till en viss aktivitet och om inlärarna utbildas i att använda den. Således kan självbedömningen korrelera med lärarens bedömning, fast dess viktigaste betydelse är att den motiverar och hjälper inläraren att rikta sin inlärningsprocess. (Eurooppalainen viitekehys 2003.)

Själbedömningen kan också anses ha ett samband med *själreflektion* och lära sig att lära. Hämäläinen och Malhonen (2005, 236) definierar reflektion som inlärarens kunskap att ”titta sig i spegeln”: vad man har gjort, hur man blir bättre. Genom ett sådant medvetet övervägande av sina kunskaper kan inläraren lära känna sina svaga och starka sidor, vilket påverkar ens inlärningsförmåga (Eurooppalainen viitekehys 2003). Som Smith (1990, 4) konstaterar, är reflektion och självmedvetande också relaterade till lära sig att lära. De typiska dragen i lära sig att lära, nämligen att bli autonom i lärandet, veta om sina behov och mål och att organisera sitt lärande hör enligt Referensramen (Eurooppalainen viitekehys 2003) till individens inlärningsförmåga.

Dickinson (1987, 136–137) motiverar självbedömningen på flera olika sätt: att studerandena evalueras befrämjar lärandet, självbedömningen är en del av självstyrt lärande och lärarnas belastning minskas då inlärarna är kapabla att reflektera sitt eget lärande. Knapper och Cropley (2000, 48) menar vidare att om studerandenas framgång definieras utifrån, blir de passiva. Passivitet för sin del står i strid med EU-policy som syftar till medborgarnas aktivitet och demokrati (Europeiska Gemenskapernas kommission 2001). Självbedömningen kan alltså motiveras med att när inläraren arbetar självständigt, måste han eller hon veta när det är möjligt att övergå till nästa enhet i programmet eller om det ännu behövs övning. Från lärarens synvinkel kan det vara svårt att bedöma studerandena som har olika mål och som är på flera olika nivåer. Dessutom är det möjligt att inlärarens och lärarens arbetstider inte passar ihop. Då är det vettigt att inläraren själv bedömer sina insatser och läraren ägnar sig åt sådana aktiviteter som inte kan tas hand om av inlärarna. (Dickinson 1987, 136–137.)

Heron anser att människor står i förhållande med varandra och därför kan också bedömningsprocesserna ske i kontakt med andra människor. Att använda *kamratbedömning* hjälper en att bedöma sig själv mer rättvist. Heron presenterar hur han själv har använt kamratbedömning: Först bedömer en person sig själv och sedan får denne feedback från de andra i gruppen. Inläraren får också feedback på sin egen självbedömning. För denna bedömningsprocess behövs det sex till åtta personer, men ibland räcker det med två, fast då blir det inte så många synvinklar i diskussionen. Personen som har fått feedback gör sedan en ny version av sin bedömning. En rationell människa vill inte ge sig själv orättvisa betyg och därför ger denna det slutliga betyget själv. Ibland diskuterar gruppen tillsammans om det slutliga betyget. (Heron 1988, 85–86.) Fördelen med detta sätt att bedömma är att studerandena utvecklar sina muntliga kunskaper och samarbetskunskaper (Heron 1988, 85–86, Dickinson 1987, 140–141).

## 7.5 Autentisk bedömning

Med *autentisk bedömning* menas att man mäter utförandet i så realistiska situationer som möjligt. Det finns olika former av autentisk bedömning, men det gemensamma för dem är att de fokuserar på de viktigaste målen i läroplanen, förbättrar inlärarens kompetenser och att de utförs integrerade i undervisningen. (Kohonen 2001, 50–51.) Jaatinen, Mällinen och Scheinin (2004) kompletterar Kohonens definition och betonar att den autentiska bedömningen sker i

kommunikativa situationer och den sker kontinuerligt i undervisningen, under en längre tidsperiod. Dessutom riktas den till processen och resultatet samt till individens prestation jämfört med hans eller hennes egna mål. Det finns också andra fördelar: inläraren kan göra individuella val, samla ihop information på flera olika sätt och arbeta kollaborativt. Den autentiska bedömningen främjar också självstyrt lärande, det övergripande lärandet, kritiskt tänkande, reflektivitet och självbedömningskunskaper. (Jaatinen, Mällinen & Scheinin 2004.)

Den autentiska bedömningen passar till yrkesinriktad språkutbildning därför att den kan svara både på individens och på yrkesområdets krav. Studerande har varierande kunskaper i språket och dessutom studerar de i olika utbildningsprogram. Autenticitet hjälper studeranden att använda språket i meningsfulla situationer och bedömma progressen i språkinläringen. Det kräver dock en förändring i lärarens tankevärld och denna ska kunna lära sig nya metoder. Som fördel till läraren kan ses ett intensivt samarbete mellan kolleger och förbindelser mellan teori och praxis. (Jaatinen, Mällinen & Scheinin 2004.) Kohonen hänvisar till O'Malley och Valdez Pierce (citerad i Kohonen 2001, 50–51) som har sammanfattat några typiska former av autentiska bedömningen och listan innehåller exempelvis muntliga intervjuer, projekt, observerande av läraren och portföljarbete.

## 8 EUROPEISK SPRÅKPORTFÖLJ

Sambandet mellan europeisk språkportfölj (eng. *European language portfolio, ELP*) och livslångt lärande framhålls av Kohonen (2005, 19): språkportföljen är ett exempel på de pedagogiska lösningar som syftar till studerandenas autonomi, interkulturell kommunikativ kompetens, lära sig att lära, självbedömning samt ägande av lärandet. Med andra ord erbjuder språkportföljarbete interaktiva lösningar till att nå dessa mål. Forskningsresultat i Finland visar att självbedömningen, kamratbedömningen och självständiga språklärandet kan uppnås när man använder språkportföljen i undervisningen (Kohonen 2005, 27). Kohonen menar också att språkportföljarbetet gör språkundervisningens mål klarare för både studeranden och läraren samt erbjuder begrepp och redskap till mer autonom inläring på lång sikt, dvs. möjligtvis under inlärarens hela livstid (Kohonen 2005, 20). I handlingsplanen för främjande av språkinläring och språklig mångfald uttrycks det likaså att språkportföljen är ett sätt för individen att bedöma sina språkkunskaper och sedan fortsätta livslångt lärande (Europeiska gemenskapernas kommission 2003).

Språkportföljen har en tvåfaldig funktion: den pedagogiska funktionen i den är att språkinlärningsprocesserna blir mer autonoma. Den pedagogiska funktionen fostrar reflektivitet, självbedömning, lära sig att lära, autonomi samt plurilingvalitet och plurikulturitet. Den rapporterande funktionen är att språkinlärarens kommunikativa kunskaper dokumenteras och bedöms enligt samma kriterium. (Kohonen 2004, 27, Kohonen 2005, 10–11).

Språkportföljen består av tre delar: språkpass, språkinlärningsberättelse och arbetsmappen. I de finska experimenten har man dessutom delat in arbetsmappen i två delar: i inlärningsmappen samlar man övningarna (som också kan vara i digital form) och i rapportdelen finns de dokument som inläraren själv har valt. Inlärningsmappen har mer att göra med den pedagogiska funktionen, medan rapportdelen ansluter sig till den rapporterande funktionen. (Kohonen 2005, 12.)

På samma sätt som självstyrt lärande och studerandenas autonomi kräver rollförändring hos läraren och studerandena, så kräver språkportföljarbetet en likadan förändring. Studeranden och läraren kan förhandla om uppgifter: när de ska ges in, hur de ska göras och hurdana uppgifter som ska finnas med (Kohonen 2004, 29). Läraren kan ge rum för studerandenas egna åsikter och önskningar (Kohonen 2005, 13–16). Med tiden kan studerandena ta mer ansvar för sitt lärande och själva göra beslut (Kohonen 2004, 29). När studerandena sätter sina realistiska mål och genomför arbetet, kan de öva informationssökning, inlärningsstrategier, självbedömning och grupparbete (Kohonen 2005, 28–29). Det betonas också lärarens roll som handledare: han eller hon ska veta när och hur mycket handledning studerandena behöver för att eventuellt nå autonomi (Kohonen 2005, 28–29, Korhonen 2005, 285). Enligt Korhonen (2005, 285) blir inlärningsituationer mer autentiska när läraren hjälper studerandena mot autonomi.

Både Kohonen (2005, 28) och Korhonen (2005, 287) påpekar läraren när denna måste planera mer och reflektera sin undervisning förbättrar sina undervisningskunskaper. Kohonen (2005, 28) betonar att läraren ska ha både de nödvändiga kunskaper om språkportföljundervisning och denna ska vara välmotiverad att använda portföljen i undervisningen, eftersom lärarens attityd avspeglas i studerandenas inställning till språkportföljarbetet. Korhonen (2005, 287) betonar också vikten av kollegialt samarbete.

Kohonen sammanfattar vad den europeiska språkportföljen och Referensramen har gemensamt: den europeiska språkportföljen kan ses som en del av referensramen och det allmänna syftet är att främja förståelse mellan européerna och därigenom uppskatta olika kulturer (Kohonen 2004, 27). Ett annat gemensamt syfte är att studerandena blir mer självständiga och kan bedöma sina språkkunskaper enligt Referensramens referensnivåer (Kohonen 2005, 10–11).

## 9 EXPERIMENTELL INLÄRNING

Termen *experimentell inläring* innefattar många approacher. Gemensamt för de här approacherna är att erfarenhet är grunden i all inläring och att den formella inläringen integreras med praktiskt arbete och informella inläringen. Med andra ord är den experimentella inläringen som en process där betydelselös rutininläring blir till betydelsefull experimentell inläring när inläraren skapar vetande genom att förändra sina upplevelser. (Kohonen 2001, 22, 30.) Jag anser att kombinationen mellan den formella och informella inläringen ligger nära EU:s syn på livslångt lärande och därför tycker jag att det är motiverat att behandla den experimentella inläringen som en approach till livslångt lärande i denna avhandling.

Enligt Kaikkonen ska man sträva efter interkulturell inläring och det betyder att lärarna och andra aktörer ska tänka om hur de ska få interkulturell förståelse i formella miljöer som till exempel i klassrummet. Kaikkonen listar några möjligheter till detta: elevutbyte, vänskolemöten, klassresor och gäster som kommer till lektioner från olika länder samt olika projekt mellan skolor. Dessutom finns det finska studerande som har vistats utomlands och som kan berätta om sina erfarenheter. Internet erbjuder enorma chanser till interkulturell kommunikation men hittills har dessa möjligheter inte använts tillräckligt. (Kaikkonen 2005, 53–54.) Kohonen (2001, 22, 23, 27) betonar att den tidigare inläringen ska användas som resurs för ny inläring och han listar andra tekniker än Kaikkonen: personliga reflektioner, portföljarbete, rollekar, simulationer, samtal i grupp m.m..

Kaikkonen framhäver att läraren har en stor roll när det gäller interkulturell inläring och olika inlärningsprocesser. Han påpekar att det viktigaste är att läraren gör sina studerande känsligare för det främmande språket och kulturen. (Kaikkonen 2005, 56.) Kohonen (2001,



47) anser att läraren är en person som underlättar och organiserar lärandet, uppmuntrar studerandena, ger dem feedback och skapar inlärningsklimatet.

## 10 MATERIAL OCH METOD

Jag bestämde att välja temaintervjun som metod i min undersökning. Min undersökning handlar om livslångt lärande och hur yrkeshögskolelärarna uppfattar det och därför tyckte jag att materialsamlingsmetoden ska vara sådan som ger lärarna möjligheter att beskriva sitt arbete så fritt som möjligt. Som Hirsjärvi och Hurme (2001, 66) konstaterar, om man är intresserad av ämnets ”grundkaraktär”, kan man välja temaintervjun. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2007, 200) betonar också att den intervjuade har möjligheten att ta fram sina egna åsikter i intervjun.

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2001, 48) framskrider temaintervjun med förutbestämda teman, vilket möjliggör de intervjuades egna tolkningar om ämnet. I mitt fall baserar temaområden delvis till teoridelen och delvis till min egen intuition om vad som är centralt i undervisning. Det är typiskt att materialet från temaintervjuer ordnas kvalitativt enligt teman och dessa teman kan vara desamma som har använts i planering av intervjun (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (online)).

Intervjustammen som jag använde som hjälpmedel i intervjuerna motsvarar nästan helt de teman som jag har tagit upp i min analys. Dessa teman är svenskundervisning i yrkeshögskolor, samarbete, lärarnas yrkesfärdigheter, livslångt lärande och autonomi, EU-policy i yrkeshögskolor och bedömningsmetoder. I analysdelen behandlar jag dessa teman kvalitativt och jämför lärarnas syner på dem. De direkta citat som finns i analysdelen har jag översatt från finska till svenska.

Man brukar använda pilotintervjuer för att testa intervjufrågor eller teman (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73). I mitt fall var det dock svårt att få lärare att delta i undersökningen och eftersom jag fick fyra svar till min inbjudan till intervjuer, så bestämde jag mig att genomföra hela undersökningen med dessa fyra lärare. Dessutom tyckte jag att den första intervjun motsvarade mina förväntningar och var en omfattande redogörelse för yrkeshögskolelärarnas arbete.

Temaintevjun är inte ett problemfritt sätt att granska människors tankar. Som Hirsjärvi och Hurme påpekar, ska intervjuaren vara erfaren eller utbilda sig till intervjuarrollen. Dessutom finns det många felkällor med intervjun, om den intervjuade till exempel vill ge sådana svar som förväntas av denna. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) I mitt fall var de största problemen att jag inte var en erfaren intervjuare och att jag bestämde mig för att inte göra en pilotintervju.

För min undersökning kontaktade jag 13 yrkeshögskolelärare i Jyväskylä, Lahtis och S:t Michels. Jag skickade dem ett e-postmeddelande och förklarade att jag ville intervjuar fyra till fem yrkeshögskolelärare - mer eller mindre erfarna lärare - för att göra en pro gradu avhandling om livslångt lärande. Sedan bad jag dem att kontakta mig, om de ville veta mer om intervjuerna. Jag gav också valfrihet när det gällde tidpunkten av intervjuerna. Även om jag tänkte att jag skulle få många svar och även vara tvungen att välja bort några av dem, fick jag endast fem svar av vilka ett var från en lärare som precis hade börjat sin första kurs i yrkeshögskolan och således tackade nej till intervjun.

De fyra lärarna som kontaktade mig och var villiga att delta i undersökningen på våren 2010, var från Jyväskylä, Lahtis och S:t Michels. Jag intervjuade lärarna på finska och citaten i analysdelen av denna avhandling har jag översatt från finska till svenska. Lärarna undervisar inom olika branscher: *lärare B* undervisar mest teknikstuderande, *lärare C* och *D* undervisar mest företagsekonomin och *lärare A* inom olika branscher i yrkeshögskolan. Lärare A och C kan påstås vara mindre erfarna än de övriga två. C hade börjat för fem år sedan och A för sju år sedan, av vilka hon hade varit heltidsanställd under fem år. Lärare B och D hade börjat redan då det inte fanns någon yrkeshögskola, utan då de kallades för institutnivå. B har arbetat 14 och D 17 år i yrkeshögskolan. Endast en av lärarna undervisar endast svenska, de andra har mer eller mindre erfarenheter av andra språk också. A, B och C hade undervisat i gymnasium eller i högstadiet, och de hade också studerat svenska vid universitetet, medan lärare D är magister i ekonomi och hade arbetserfarenhet från ekonomisektorn i Sverige.

Vid dessa tre yrkeshögskolor finns det också skillnader i mängden studiepoäng. I alla dessa tre skolor finns det förberedande svenskkurser som är tänkta för dem som har problem med grammatik eller som inte klarar ett språktest när de börjar yrkeshögskolan. I praktiken brukar dessa studerande vara de som inte har gått gymnasiet och således har mindre färdigheter i språket än de som har skrivit svenska i studentexamen. Antalet studiepoäng i förberedande kurser är tre eller fem poäng, medan den obligatoriska kursen kan omfatta tre, fem eller sex

poäng. Nästan alla av lärarna betonade, att det inte finns tillräckligt med resurser till svenskundervisning i yrkeshögskolan. Enligt lärarna hinner man gå igenom precis de saker som nämns i läroplanen, men om man skulle vilja utveckla arbetet eller ta något mer i undervisningen, hinner man inte göra det. En av lärarna har dock den fördelen, att hon kan förflytta de övriga ”förgreningarna” till de valfria kurser som finns i utbildningsprogrammet.

Det finns också skillnader i mängden av valfria svenskkurser mellan dessa tre yrkeshögskolor och till och med inom olika utbildningsprogram inom yrkeshögskolorna. I Jyväskylä finns det en valfri kurs som heter ”svenska i affärslivet” och dessutom kan det finnas en valfri kurs i till exempel klädbranschen, men annars finns det inte så mycket valfrihet. I S:t Michels finns det valfria kurser till exempel för dem som studerar företagsekonomi, men de som studerar teknik har en obligatorisk svenskurs och om de vill ha mer svenskundervisning, måste de ta svenskkurser inom andra branscher. I Lahtis är den obligatoriska kursen tre studiepoäng för företagskonomistuderandena och dessutom kan dessa studerande ta sex eller åtta poäng mer svenska, om de vill. Grundtanken är att företagsekonomistuderandena i Lahtis studerar minst tre poäng svenska och sedan måste de välja två språk av vilka den ena är sex poäng och den andra nio poäng. Det kan i de mest omfattande fallen bli sammanlagt 12 studiepoäng svenska.

## 11 ANALYS

### 11.1 Svenskundervisning i yrkeshögskolor

Det finns nivåskillnader mellan studerandena i de undersökta yrkeshögskolorna. Det är typiskt för yrkeshögskolorna att både de som har skrivit studenten och de som är yrkesskolutbildade studerar där. Dessutom kan det finnas vuxengrupper. En del yrkeshögskolor testar sina nya studerandes språkkunskaper när de kommer in på utbildningen och en del litar på studerandes egen uppfattning om sina språkkunskaper. I varje fall erbjuder yrkeshögskolorna förberedande kurser till dem som behöver extra upprepning innan den obligatoriska svenskursen. Lärare A sade att det inte är självklart att de som har tagit studenten kan klara sig bättre i yrkeshögskolesvenskan, utan svenskkunskaper har försämrats även hos dem. Läraren betonade att yrkesskolutbildade saknar till och med de mest grundläggande färdigheterna i språket. De andra lärarna bekräftade att yrkesskolutbildade saknar verktyg för språkinläring och det tar mer tid för dem att lära sig på kurserna. Lärare B berättade att det hade funnits två svenskgrupper tidigare: den ena för studenter från gymnasiet med

studentexamen och den andra för yrkesskolutbildade, men nuförtiden är det förbjudet, även om studerandena själva tyckte om att dessa grupper var isär. Nu när dessa grupper ändå är tillsammans, är det utmanande för läraren.

En sak som kom fram i alla svaren var både studerandenas och lärarnas attityd gentemot inlärningsprocessen och språket. Svenska språket har den nackdelen att vissa studerande har mycket negativa attityder till det, vilket beror delvis på deras tidigare inläringserfarenheter. Enligt lärarna kan studerandena komma över dessa negativa attityder med tiden, men inte alla gör det. En lärare tyckte att de negativa attityder som studerande har, påverkar mest under den första terminen i yrkeshögskolan, men efter några terminer kan situationen vara annorlunda. Beroende på studeranden kan språkkurser erbjuda en välkommen omväxling i kurser och uppgifter, men å andra sidan kan studeranden bete sig som om svenskan var mindre viktig än substansämnena. Enligt lärare B påverkar studerandenas attityder hela atmosfären i klassrummet och gav ett exempel på en studerande som hade protesterat mot svenska hela terminen och till slut exploderade läraren och förklarade för studeranden att det var hennes arbetsplats och att hon måste göra sitt arbete. Atmosfären hade förbättrats efteråt.

I yrkeshögskolor är det typiskt att studerandena ägnar sig åt substanskurser istället för språkkurser. Svenskan kan för dem upplevas som en kurs de måste genomföra mot sin vilja. De flesta av lärarna ansåg att studerandenas inställning beror mycket på vad de studerar. Till exempel studeranden inom klädbranschen hade märkt att svenskkunskaperna kan bli viktiga senare i arbetslivet. Enligt lärare A påverkar utbildningschefernas och lärartutorernas inställning på studerandenas attityd: ”Dom låter förstå att det är bättre om man tar den egna branschens yrkesmässiga studier snarare än språkstudier, till exempel.” Man ska komma ihåg – som de intervjuade lärarna betonade – att när studeranden väljer sina valfria kurser, rivaliserar de andra språkkurserna om studerandena med svenska. Som lärarna påpekade, finns det kanske fem andra språk som lockar studerandena och ”svenskan ligger inte bra till i dessa tävlingar” (lärare A).

Lärarna sade att de på något sätt försöker motivera sina studerande att klara kurserna och tala svenska. Lärare B sade att hon försöker motivera sina studerande med att säga att de måste slutföra svenska kursen på samma sätt som vilken som helst vanlig kurs. De nya kraven att studerandena ska kunna visa sina muntliga kunskaper och få betyg för dem är enligt lärarna

en stor utmaning, eftersom studerandena kan ha trauman och de kan även vara rädda för själva språket: ”Man ska ha roligt på lektionerna och då ska man få dom att tala det, att dom inte borde vara rädda för att tala det. Dom är i övrigt så självkritiska när dom talar främmande språk i Finland” (lärare C). Lärare D betonade också vikten av självförtroende när det gäller muntliga kunskaper och muntliga övningar: hon tyckte att hennes roll är att stöda studerandena mentalt för att de skulle kunna våga tala språket. Det svåraste blev det för de studerande som inte hade gått gymnasiet, för de hade ännu mindre erfarenheter av muntliga övningar.

På grund av de negativa attityderna gentemot svenska språket skulle det vara ännu viktigare att främja en av Handlingsplanens (Europeiska gemenskapernas kommission 2003) syften, nämligen den språkvänliga miljön. Särskilt i Finland, där man har två officiella språk, borde man ha bra förutsättningar att lära båda språken och uppskatta den språkliga mångfalden som finns där. I stället för att disputeras om svenskans status i Finland år efter år, borde man kunna se två språk som rikedom. Det är som om det finns en språkvänlig miljö för alla andra språk förutom svenska.

Lärarnas svar visade också hur studerandenas tidigare erfarenheter påverkar deras kommande inläring, precis som Europeiska kommissionen (2000) betonade. Att lärarna försökte motivera studerandena att lära sig språk och skaffa positiva attityder och intresse för språk stämde överens med Handlingsplanen (Europeiska gemenskapernas kommission 2003) och Europeiska parlamentets och rådets beslut (2006).

## 11.2 Kursernas innehåll och undervisningsmetoder

Alla lärarna betonade hur fritt arbete det är att undervisa i svenska på yrkeshögskolan. Lärarna tyckte att det är intressant att hitta på olika slags övningar och tillämpa deras andra yrkeskunskaper med svenska. Lärare C beskrev sitt yrke så här:

Det är jättetrevligt så att jag kan förverkliga mig själv, prova på olika saker, på lektioner, allt möjligt, om jag bara når de syften som finns i läroplanen, att studerandena måste behärska de här sakerna ordentligt efter kursen, men att hur jag når syftet, eller hur jag når det med studerandena, det beror helt och hållet på mig själv.

Yrkeshögskolelärarens arbete är mångsidigt: man ska kunna både ämnesinnehållet och språket tillräckligt bra för att kunna undervisa studerande och hjälpa dem att uppnå sådana

språkkunskaper som det krävs i arbetslivet. Dessutom ansåg många av de intervjuade lärarna att det inte finns tillräckligt bra läroböcker och således är de tvugna att skapa materialet själva. Sådana här saker kräver mycket av läraren och således måste läraren vara en sådan människa som kan klara allt detta. Dessutom måste läraren vara villig att lära sig mer och utveckla sitt arbete, precis som det står i lagen.

Vad som undervisas på kurserna beror på läroplaner, gällande lagar, Referensramen och arbetslivets behov. Lärare B medgav att det delvis också beror på hurdant material hon hittar. Grammatik behandlas endast på de förberedande kurserna. På de egentliga svenskkurserna i yrkeshögskolan behandlas däremot saker som har att göra med arbetslivet och studierna. Lärare A som också undervisar på öppna yrkeshögskolan sade att hon har fått feedback från vuxna att övningar som de gör på lektionerna är nyttiga i själva arbetet och studerandena utnyttjar dem i arbetslivet.

De flesta av lärarna använder materialpaket på kurserna, men lärare D hade precis bytt till lärobok, eftersom det hade kommit ut en ny bok som passar för företagsekonomistuderande. Hon tyckte att boken är så omfattande att hon inte behöver utveckla mycket mer till den. Materialpaketen består av lärarnas egna övningar, av andra lärares material, bearbetade texter och övningar från böcker eller från internet osv. Lärare A sade att hon själv hittar på situationer som studeranden måste behärska på svenska, eftersom läraren också kan ha erfarenheter till exempel från vårdbranschen. Dessutom använder lärare A så kallade ex tempore övningar: hon tar med en bild eller något annat till lektionen och hittar på muntliga övningar som baserar sig på bilden.

Själva skalan av olika övningar är omfattande: företagsföredrag, processredogörelser, textbehandling, pararbete, muntliga övningar, Alias-frågor, teman, e-post och talkommunikationsövningar, ordlistor, översättningsövningar, problemlösning, small talk, luckövningar och telefonsamtal. Tyngdpunkten ligger på arbetslivets behov och undervisningen syftar till att studerandena får kunskaper som hjälper dem att klara sig till exempel arbetsintervjuer och andra situationer som förekommer i arbetslivet. Studerandena kan göra dessa övningar ensam, i par eller i grupp.

I intervjun försökte jag fråga om lärarna brukar göra olika projekt på kurserna. Två av lärarna använder inte alls projektarbete i undervisning. Lärare B sade att det blir för svårt, eftersom

man inte kan till exempel åka någonstans under lektioner, för då kan studerandena missa andra lektioner. Däremot sade lärare A i ett annat sammanhang, att hon brukar göra en Stockholmsresa med klädbranschstudenter varje vår, för det hade visat sig påverka positivt på studerandenas inställning till språket och studerandena hade lärt sig att Sverige har mycket att ge till klädindustrin. Lärare D brukar använda portföljarbete på sina kurser:

Större projekt har man då på andra året i yrkesmässiga språk när dom har... När dom gör en företagsportfölj under första året, vilket betyder att dom väljer ett företag i stad X och studerar det från olika synvinklar. Det här projektet fortsätter sedan följande år. Då gör dom till exempel ett företagsföredrag om det egna företaget. Såna här större projekt har vi. Ibland har vi exempelvis resplanering och sådant.

Olika övningar som görs på lektionerna verkar svara bra på arbetslivets behov, vilket stämmer överens med både lagen och EU-policyn. Däremot var projektarbetet inte så vanligt på lektioner, även om projektarbetet skulle vara ett sätt att förverkliga autentiska bedömningen och interkulturella förståelsen (Kaikkonen 2005). Om man skulle integrera svenska med andra ämnen, så skulle projektarbetet vara ett sätt att göra det också. Samtidigt skulle man kanske kunna lösa attitydproblemet som finns med svenska språket. Jag anser att läraren som använder projektarbete som metod har integrerat svenska med företagsekonomi på ett sätt som motiverar studerandena. Man bör dock komma ihåg att två av lärarna sade att studerandena har projektarbete i andra ämnen och således måste läraren fundera på om ännu mer projektarbete kanske snarare gör studerandena mindre motiverade.

Lärare A var särskilt intresserad av nätövningar och s.k. workshop-arbete (se vidare nedan). Hon sade att nätövningar och planeringen av dem hade gett henne och studerandena mycket. Läraren ansåg att nätövningarna är ett flexibelt alternativ till klassrumsarbetet, eftersom en del av studerandena arbetar vid sidan av studierna och dessutom sätter man ibland 4 - 5 svensklektioner i rad på samma dag, trots att lärarens och studerandenas koncentrationsförmåga inte räcker så länge. Läraren sade att hon inte ser någon nytta i att de skriftliga övningarna görs på lektioner. Hon tyckte också att både resultaten och studerandenas kognitiva förmåga hade förbättrats. I praktiken väljer studerandena några övningar på nätet och det hör också till nätövningarnas natur att studerandena bläddrar i autentiska sidor på nätet och samlar ihop en egen ordlista och möjligtvis grupperar orden. Med workshop-arbete menar denna lärare följande:

I en workshop kan studerandena presentera nåt från sin egen bransch, undervisa de andra om nåt i sin egen bransch, aktivera andra studerande på nåt sätt som är relaterade till den egna branschen, det kan handla om såna där praktiska saker som att undervisa den egna branschens ord med små spel, lekar eller frågelekar eller nåt annat att till exempel på social- och vårdbranschen kan dom ha utvecklat alla slags pausgymnastik på svenska eller återupplivning på svenska eller nödsamtal på svenska eller blodtrycksmätning att såna där praktiska arbetsuppgifter. (Lärare A)

Även om det fanns bara en lärare i undersökningen som har minst hälften av varje kurs på nätet, sa åtminstone två av de andra lärarna att de tyckte att nätkurser är möjliga. Den ena av dessa två använder regelbundet Moodle, en undervisningsplattform, och dessutom har hon en nätkurs bland de valfria svenskkurserna. Den fjärde läraren sade att skriftliga övningar skrivs för hand på lektionerna, eftersom de annars kopierar texter från nätet. Hon ansåg också att inte alla studerande har tillgång till datorer och att om man vill boka datorklassrummet, är det oftast bokad för en lång tid framåt. Vidare sade också denna lärare att det kommer att utvecklas samarbete inom nätundervisningen i och med det blivande samarbetet med en annan yrkeshögskola. Det är dock fortfarande lite oklart hurdant samarbete det kommer att bli och läraren är också bekymrad för hur extra arbetet med utveckling av nätkurserna kommer att kompenseras i lönen.

Vår chef i språktjänsterna basunerar hela tiden ut att vi borde göra nätkurser. Vi har funderat att det inte är vettigt att ha nätkurser för nätkursernas skull, utan det skall vara vettigt att göra dem. Nu planerar vi och funderar på att var vi befinner oss. Å ena sidan skulle vi ha dem, men där vi har de svagaste, där vi behöver kontaktundervisning, dom vill att någon hjälper bredvid, förklarar hela tiden, så passar det inte. (Lärare B)

Nätövningarna och workshop-arbetet kan klassifieras som innovativa undervisningsmetoder, och dessutom främjar nätövningarna studerandenas IKT-kunskaper, som är en av nyckelkompetenserna för livslångt lärande. Att endast en av dessa fyra lärare var så bunden till nätövningarna var lite överraskande. Det var som om lärarna befann sig på ett kontinuum där en av lärarna var engagerad i att använda IKT i undervisningen och de tre övriga lärarna var lite mindre intresserade av de möjligheter som IKT erbjuder i undervisningen. Delvis kan detta bero på att alla lärarna kanske inte har lika bra kunskaper med datorer och de är inte heller lika intresserade av att använda datorer.

Lärare B var orolig för plagiering och enligt henne har studerandena bättre förutsättningar att kopiera texter från nätet om skriftliga övningar skrivs hemma. Även lärare A som använder mycket datorer i undervisningen erkände detta problem, men det hade inte avhållit henne från att fortsätta med nätövningarna. Om man vill använda IKT i undervisningen, måste man



förstås vara medveten om de problem som finns, nämligen om studerandena inte har tillgång till datorer eller om de plagierar. Plagiering är dock ett problem som inte kommer att försvinna och således tror jag att istället för att helt och hållet undvika IKT-övningar skulle man kunna hitta på metoder som antingen avhåller studerandena att plagiera eller som hjälper läraren att märka plagierade texter. Dessutom hänvisar jag till nyckelkompetenserna, där det betonas etiska principer i användning av IKT-baserade metoderna.

Enligt lärarna som deltog i undersökningen kan yrkeshögskolestuderandena själva fatta en del beslut om svenskkursernas innehåll eller påverka det. Lärare A som använder workshop som metod sade att hon vanligtvis frågar om studerandena vill ha workshop. Alternativet till workshop-arbete är vanliga föredrag framför klassen. Studerandena kan också önska vad de vill ha i kursen, men enligt en lärare är det möjligt att de inte har så mycket erfarenhet av arbetslivet. Vid vissa institutioner börjar svenskkurserna genast när studeranden börjar sina studier, medan i andra hinner studeranden ta sin arbetspraktik innan svenskkursen börjar. Dessutom finns det vuxenstuderande som redan har arbetat på riktigt och de har kanske till och med arbetat i Sverige och har således en helt annan synvinkel till svenskundervisningen. Läraren kan också fråga om studerandenas åsikter eller låta dem göra övningar i par, i grupp eller ensam och således kan studerandena påverka om det bara är möjligt. Dessutom kan det ibland diskuteras hur många prov det behövs eller när dem ska hållas.

Enligt EU-policyn skall undervisningen svara på arbetslivets och individens behov. Om man dessutom syftar till autonomi, skall studeranden kunna fatta beslut som gäller dennas lärande. Som det framkom i intervjuerna, så är det vanligtvis läraren som fattar de viktigaste besluten, som gäller till exempel kursens innehåll eller genomförande. De beslut som studerandena kan fatta är marginella. Om studerandena inte har erfarenhet av arbetslivet, kan denna inte heller göra beslut om vad som ska läras i skolan. Man måste också ta hänsyn till att studerandena kanske inte vet sina framtida yrken när de kommer in i anstalten, eftersom det finns valmöjligheter också inom utbildningsprogrammen. Å andra sidan skulle man kunna ge studerandena möjligheter att göra till exempel långvariga projekt eller portföljarbete och på det viset utreda sina yrkesval.

En sak som påverkar studiernas flexibilitet är obligatorisk närvaro. Alla dessa fyra lärare som deltog i undersökningen hade olika gränser vad gäller hur mycket studeranden måste vara på plats på lektioner. Lärare A sade att hon inte kan säga att det är obligatoriskt att vara med på

lektioner, men hon lät förstå att det skulle vara bra att vara på plats. Om studeranden har varit borta för många gånger, måste denna göra något extra – skriftliga uppgifter eller muntliga övningar i mp3-form. De andra lärarna sade att studeranden ska delta 70-80 % av lektioner, men att man kan förhandla om saken. I värsta fallet måste studeranden ta om kursen. Lärare D sade att om studeranden måste vara borta på grund av olika projekt eller liknande, så kan denna också delta i kvällskurser. Det finns således mycket spelrum mellan kvällskurserna och dagskurserna. Lärare A som använder nätkurserna och förflyttar hälften av kontaktkurserna till nätet har också tagit hänsyn till flexibilitet.

Flexibilitet tycktes inte vara något problem bland de intervjuade lärarna. Det hade inte funnits många studerande som skulle ha avbrutit sina studier på grund av obligatorisk närvaro. Däremot kan man inte veta om flexibilitet påverkar vuxnas vilja att söka till en utbildning. I alla fall visste lärarna att en del av deras studeranden utför sina svenskstudier från utlandet eller från någon annan stad i Finland och således var det möjligt att studera svenska på distans.

### 11.3 Samarbete

Många av lärarna ansåg att de inte hade så mycket samarbete med ämneslärare. Lärare A sade att det dock är yrkeshögskolelärarens utmaning att kunna förena svenska med substansämnet. Två av lärarna tyckte att resurser och tid inte räcker till mer samarbete och utveckling i arbetet, men att det ändå finns någorlunda kontakt med ämneslärarna. Lärare A som var relativt ny i arbetet sade att relationer med ämneslärarna utvecklas med tiden. Lärare D tyckte att det finns samarbete om det behövs, men att svenska inte är ett så populärt ämne att integrera med substansämnena. Hon påpekade dock att hon är i kontakt med ämneslärarna när de diskuterar om vad som händer inom ekonomin – samtidigt utvecklar hon sina yrkeskunskaper. De som tyckte att det inte finns så mycket kontakt med ämneslärarna sade att om de börjar en kurs i en bransch som de inte känner till, skulle de kontakta en ämneslärare och fråga vad som ingår i substanskurser.

Lärare A som inte annars hinner eller kan samarbeta med ämneslärarna, sade att hon dock har speciellt bra samarbete med klädbranschlärare, vilket har ökat uppskattningen av språket på denna bransch. Således har man kunnat höja svenskans profil hos klädbranschstuderandena och studerandena har till och med själv velat bevara en valfri svensk kurs i deras

utbildningsprogram. Dessutom har svenskläraren och ämneslärarna organiserat en resa till Stockholm varje vår.

I de här tre skolorna finns det inte heller så mycket samarbete med andra språklärare. Lärare B berättade att det på hennes arbetsplats är en princip att vem som helst kan undervisa vilken som helst grupp i den förberedande kursen i svenska, eftersom innehållet är detsamma för alla studerandena oberoende av utbildningsprogrammet. Hon sade att det dessutom finns andra gemensamma principer bland språklärarna. Det finns dock kontakter i problemsituationer och lärare C betonade att man får hjälp man behöver det. Lärare B föreslog att man skulle kunna ha mer samarbete till exempel när man bedömer studerandenas muntliga prov, men problemet är att det är svårt att få tiderna att passa ihop. Lärare D sade att svensklärarna på hennes arbetsplats har gemensamma möten, men diskussionsämnen handlar mer om förvaltning än pedagogik. Två av lärarna berättade att de får en del av materialerna från andra lärare och sedan ger dem vidare till nya svensklärare. Två av lärarna nämnde också Hoppet – en gemensam ram för alla svensklärare vid yrkeshögskolor. En lärare kom ihåg att det också finns ett KORU-projekt som syftar till att utveckla gemensamma bedömningsramar för högskolornas svenskundervisning.

Lärarna i undersökningen sade att deras skolor har kontakter med andra yrkeshögskolor. Vid en av yrkeshögskolorna var samarbetet precis börjat och det var fortfarande oklart för lärarna hurdant samarbete det kommer att bli. Lärare C vid yrkeshögskolan i fråga sade att han är speciellt intresserad av att byta idéer och erfarenheter med andra lärare: ”Det som intresserar mig, eller som skulle vara det mest angenämt alternativ till mig är att det skulle finnas ett möte och då skulle man kunna byta idéer och erfarenheter med någon... I synnerhet om vi hade några gemensamma kurser.” Vid en annan yrkeshögskola var kontakterna med andra yrkeshögskolor mer utvecklade och lärare D sade att speciellt Hoppet hade visat sig vara nyttigt för henne: ”Uttryckligen tycker jag alltid om förhållanden mellan yrkeshögskolorna. Vi har ju förhållanden till vetenskapshögskolor, men där rör man sig i olika sfärer då. Men samarbetet mellan yrkeshögskolorna har i alla fall gett mig väldigt mycket.”

Enligt informanterna finns det inte mycket kontakter med arbetslivet. Endast lärare D sade genast att det finns kontakter till arbetslivet och att lärarna i yrkeshögskolan får sådan feedback att studerandena behöver lära sig mer muntliga kunskaper. Hon tyckte till och med att arbetslivets behov ger ramar till undervisningen. Lärare B sade att en tidigare studerande

vid hennes yrkeshögskola kommer att ge en lektion om arbetslivet, vilket möjligtvis ger mer information om hurdana språkkunskaper det behövs i arbetslivet. Nästan alla av lärarna sade också att deras yrkeshögskolor erbjuder språkundervisning för vuxna (öppen yrkeshögskola) eller för företag, och på dessa kurser koncentreras ännu mer till arbetslivets behov och studerandena kan själv ge feedback om undervisningen är ändamålsenlig. Man bör dock komma ihåg att alla lärarna i undersökningen inte undervisade vuxna vid öppen yrkeshögskola.

Man kan påstå att yrkeshögskolorna har kontakter med andra högskolor och med arbetslivet, men det kanske beror på lärarna hur mycket de vill samarbeta. Två av lärarna sade att det finns andra lärare som är mer aktiva i samarbetet och i olika föreningar. Det påverkar också om lärarna undervisar alla studerande eller om de undervisar endast till exempel teknikstuderandena. Vid några yrkeshögskolor finns det bara någon eller några lärare som undervisar till exempel endast teknik och då är det svårt att samarbeta och byta idéer med lärarna vid samma skola, ifall de undervisar helt olika svenskkurser. Ändå säger en del av lärarna att samarbetet ökar hela tiden när det organiseras möten och konferenser för svensklärarna, och med tiden lär man sig också känna bättre ämneslärarna.

Även om EU-kommissionen betonar vikten av samarbete mellan alla aktörer som kan påverka livslångt lärande, verkar det vara så att det inte finns mycket samarbete mellan lärarna. Typiskt är lärararbete självständigt och kanske är det detta slags tradition som hindrar lärarna att öppet diskutera om sitt arbete och sina undervisningsmetoder. Det stämmer överens med Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen och Lehtovaaras (2001) uppfattning att mer samarbete kräver ett nytt slags arbetskultur och i dessa skolor håller man på att utveckla den nya arbetskulturen. Eftersom mer samarbete enligt lärarna även tycktes vara en fråga om tillräckliga resurser till det, kan man undra om mer samarbete skulle egentligen lätta på lärarnas börda. I alla fall var det positivt att lärarna ville utveckla samarbetet.

Jag undrar om det skulle finnas mer samarbete om det var mer informellt. Kommittéer, möten, utbildningsdagar och konferenser är inte det lättaste sätt att diskutera om sina egna undervisningsmetoder och innovationer, men i mer informella möten skulle lärarna våga ta upp sådana saker som undervisningsmetoder. När lärarna till exempel byter läromaterialen, sker det informellt.

De intervjuade lärarna tyckte också att arbetsmetoder är annorlunda vid yrkeshögskolor jämfört med t.ex. gymnasiet. Lärare D ville förmedla en önskning till gymnasienivån att där skulle man kunna öva mer muntliga kunskaper, eftersom det blir en helt annorlunda och även ångestfylld upplevelse till studeranden som måste klara muntliga förhör senare i yrkeshögskolan. Denna lärare sade att tidigare hade det funnits samarbete med gymnasier, men att detta samarbete hade torkat in. Man måste komma ihåg att till bättre samarbete krävs det också de andra parternas aktivitet.

#### 11.4 Lärarnas yrkesfärdigheter

Lärarna i undersökningen ansåg att läraren inte behöver veta allt om substansämnet. Lärare B som undervisar svenska för ingenjörer tyckte att det skulle vara för mycket att kunna allt inom sju olika teknikbranscher - ändå tyckte hon att hon är proffs inom teknik eftersom hon har arbetat med teknikstudenter så länge. Lärare A som undervisar svenska för studerande från flera olika branscher sade att hon hade lärt sig mycket själv, men om det var något som hon inte själv visste, kunde hennes studerande ta reda på det. Lärare C sade att han försöker lära sig så mycket han kan men om något är oklart, kan han bara säga att han skulle ta reda på det.

Läraren som är magister i ekonomi och således har en annorlunda bakgrund till läraryrket än de tre andra lärarna, hade arbetat i Sverige inom sitt eget yrkesområde och tyckte att sådana arbetserfarenheter är viktiga i läraryrket, eftersom lärarens egna erfarenheter kunde tillämpas i olika övningar. Även om det enligt henne är vanligt att yrkeshögskolelärarna har bott i Sverige och skaffat arbetserfarenhet inom sitt eget yrkesområde där, var denne lärare ett undantag i min undersökning. Hon påpekade dock att hon anser sådan arbetserfarenhet vara typiskt särskilt för företagskonomilärare, men inte till exempel tekniklärare.

Lärarna i undersökningen tyckte att det är viktigt att uppdatera sina kunskaper. En lärare tyckte att livslångt lärande betyder att man bibehåller sina yrkeskunskaper. Ytterligare betonades det att man ska kunna utveckla sig själv i arbetet, vilket är ett måste i detta arbete. Lärarna tyckte dock inte att det är svårt eller obehagligt, utan de ansåg att det är intressant att lära sig nya saker hela tiden och att det också är ett karaktärsdrag att man tar emot utmaningar med entusiasm: ”Det är intressant att man alltid har något att utveckla, ’aa, det där skulle jag också kunna...’, ’det där skulle man kunna fundera på ett annat sätt” (Lärare B). I praktiken uppdaterar lärarna sina kunskaper när de uppdaterar kursmaterialen – dessutom betonades det

att man aldrig blir en färdig lärare. Lärarna ansåg också att själva planeringen av kurser och lektioner är givande, för då är det möjligt att använda sin egen ”arsenal” och man ”når en annan nivå” i undervisningen som lärare A sade.

Ur svensklärarnas synvinkel är det förstås viktigt att man upprätthåller språkkunskaperna vid sidan av själva yrkeskunskaperna. Först och främst tyckte två av lärarna att de har lärt sig språket i Sverige och att det var essentiellt att de hade vistats i Sverige. Lärarna framhävde också att man måste upprätthålla språkkunskaperna, för annars försämras de. Lärare C betonade dock att språket är hans intresse och att det inte är jobbigt att syssla med språk : ”Det är på sätt och vis intresse, språket, att det inte känns tungt i det avseendet att det är intressant. Det känns inte som arbete.” Att upprätthålla språkkunskaperna sker aktivt: lärarna läser bloggar, böcker, tidningar och internetsidor samt tittar på svenskspråkiga tv-program och filmer. Det är dock överraskande att lärarna inte använder dessa metoder – förutom internet – i undervisningen. Några lärare har kontakter – kompisar eller familjemedlemmar – som hjälper med att använda språket på fritiden. Lärarna sade att de åker till Sverige – eller till andra länder, om de undervisar till exempel engelska – varje år. På dessa resor kan de till exempel hämta undervisningsmaterial eller använda språket. En av lärarna betonade att hon tycker att det är speciellt svårt att uppdatera färdigheter i talspråket, eftersom det kommer nya talspråksord hela tiden.

Att kunna vistas i målspråkslandet tycktes vara nödvändigt för bra kunskaper i språket. Lärarna hade vistats i Sverige flera gånger: arbetat eller studerat där längre perioder. Dessutom sade lärarna att de åker till Sverige varje år och har en semester där. När det gäller lärarbyte, sade lärare A att det är en policy i hennes yrkeshögskola att man strävar efter internationellt samarbete, men i praktik beror det mycket på lärarens egen aktivitet, om denne vill delta verksamheter utomlands. Lärare C tyckte att yrkeshögskolan erbjuder möjligheter, men lärarna kan vara utomlands bara korta perioder under terminen, en vecka eller så. Lärare D betonade kraftigt att lärarna och studenterna i hennes yrkeshögskola ”kan och vill” delta internationella verksamheter, men hon medgav att det inte finns så ofta byten till andra skandinaviska länder. Lärare B sade att hon kände en kollega, som hade tagit del i lärarutbyte, men hon kunde inte komma ihåg, om det var Erasmus eller Comenius. Hon själv åker till Sverige ofta, men ändå känner att hon inte riktigt skulle våga ta del i lärarbyte:

Jag har lite så där fobi, att hjälp, jag kan ju ingenting om Sverige, jag kan åka dit, men kanske skulle jag kunna... --- Men det är lite så där, jag har faktiskt varit i det här skollivet och när allt kommer omkring så har jag fjärmats från den här riktiga världen och så, att det skulle vara jätteintressant, men jag skulle inte åka ensam. Det är lite så och så. Det skulle ju göra gott. (Lärare B)

Lärarnas vilja att uppdatera och utveckla sina kunskaper är en viktig beståndsdel av livslångt lärande. I Handlingsplanen (Europeiska gemenskapernas kommission 2003) behandlades lärarens yrkesfärdigheter och hur man skulle kunna ha bättre språkundervisning. De intervjuade lärarna försöker uppdatera sina språkkunskaper genom att resa så mycket som möjligt, även om det mest sker på fritiden. Dessutom hade de alla vistats i målspråkslandet längre tidsperioder och således visste de om målspråkskulturen. Lärarna var medvetna om att de måste uppdatera sina andra yrkesfärdigheter likaväl som språkfärdigheter och didaktiska färdigheter, vilket betyder att de måste uppdatera kunskaper i olika branscher. Fast EU föreslår konkreta hjälpmedel, exempelvis distansundervisning, uppdaterade alla de intervjuade lärarna sina färdigheter mest på fritiden, utan formella kurser.

Lärarnas inställning till internationell verksamhet varierade. De alla tyckte att vistelse i målspråkslandet är nödvändigt för bra yrkeskunskaper, men internationellt utbyte diskuteras inte så mycket på lektionerna. Lärare A sade att det förstås beror på lärarna. Hon tyckte att yrkeshögskolan betonar internationellt samarbete i sina strategier och visioner, men ändå glöms det bort att språkkunskaper utgör en del av samarbetet och således skulle man behöva mer resurser till språkinläring och mer uppskattning av språkkunskaper. Läraren sade att det är ”bara vackra ord på papper nuförtiden”. Lärare C sade att han förstås uppmuntrar studerande att ta del i studentutbyte om han vet att någon studerande har tänkt på det, men han tycker att motivera studerande till att lära sig flera språk hör inte till hans uppgifter, för han har tillräckligt med att göra när han motiverar dem i svenska. Lärare B sade att hon älskar språk och vill därför uppmuntra sina studerande att lära sig också andra språk än bara svenska. Hon sade att det vid hennes yrkeshögskola även finns en obligatorisk föreläsningsserie om internationell verksamhet, men att hon själv inte har tagit del i den. Exemplet nedan visar att det behövs ännu mer samarbete i denna yrkeshögskola, för annars kan det bli svårt att undervisa om läraren inte vet vilka saker som redan har behandlats i andra sammanhang.

Hm, vi har någon föreläsningsserie om internationell verksamhet och den är obligatorisk för alla. För det första behandlas där allt allmänt, men om Sverige så nån att vi hann bara till vikingarna, så tänkte jag att vad dom har haft där på riktigt att det inte är så

modernt om dom har behandlat vikingarna att jag vet inte alls vad dom har där. (Lärare B)

De intervjuade lärarna berättade att det finns internationell service i samband med yrkeshögskolorna och således är det inte språklärares uppgift att berätta om internationellt utbyte. Troligtvis hör det inte heller till språklärares ansvar att berätta om arbetsmarknad i utlandet. Arbetslivet kommer dock fram i de olika övningar, men det är tvivelaktigt om man ändå övar språket istället för språket och arbetskulturen utomlands. I svenskans fall måste man komma ihåg, att svenska behövs också i Finland och således är det kanske onödigt att behandla Sverige. Som en av lärarna kommenterade, kan det bero på läraren om vad denna vill ta upp på lektionerna.

Alla lärarna betonade att de inte är några fostrare, utan handledare eller aktiverare, som hjälper till om studerande behöver hjälp. Lärare A påpekade dock att det ibland finns även uppfostringsuppgifter, speciellt med vissa grupper: ”Det vill säga att om jag går och undervisar IT-studerande på fredag eftermiddag så kan det finnas, och det finns, också uppfostringsuppgifter.” Annars är lärarens roll mer passiv: han eller hon går runt i klassrummet och lyssnar på studerandena som håller på att göra sina muntliga uppgifter. Lärarna ansåg att som lärare ska man kunna undervisa olika grupper och kartlägga de studerande som mest behöver hjälp. Således ska man kunna tolka både studerandena och situationerna. Lärare D nämnde att hon ibland använder studerandena som tutorer: ”Nå, till exempel på det viset att om ett arbetspar om den ena är avsevärt bättre, så denna kan tutorera och på sätt och vis undervisa den svagare studeranden, att jag själv utnyttjar mycket studerandena där.”

I samband med autonomi och självstyrt lärande har jag också behandlat lärarens roll. Även om undervisningsmetoder i dessa yrkeshögskolor inte är autonoma i ordets striktare betydelse, har de intervjuade lärarna beskrivit sina roller precis som till exempel Knapper och Copley (2000, 81) och Higgs (1988) när de beskriver lärarrollen i autonomt lärande. Knapper och Copley använder termer guide och förebild, medan Higgs anser att läraren är manager eller resursperson. Dessutom konstaterar Higgs att lärarens roll är att uppmuntra studerandena – precis som de intervjuade lärarna gör när de försöker få studerandena att klara sig kurserna.



## 11.5 Livslångt lärande och autonomi

Begreppet *livslångt lärande* väckte många tankar hos de intervjuade. Lärare A tänkte genast att samhället uppmuntrar alla till livslångt lärande, vilker kan ses när vuxna kommer till yrkeshögskolan. Hon sade också att i hennes kurser kan det finnas människor av olika åldrar och då ska man ifrågasätta om vissa kunskaper, som man har lärt sig för länge sedan, är fortfarande gällande. Lärare B sade att hon älskar språk och alltid vill lära sig mer språk och flera språk. Således ansåg hon att språklärandet är livslångt för henne när hon vill göra det livet ut. Hon sade också att hon uppmuntrar sina studerande att lära sig flera språk, inte endast svenska.

Alla lärarna sade också att livslångt lärande betyder upprätthållande av sina egna arbetskunskaper. Lärarna preciserade att det handlar om utvecklandet av arbetet, vidareutbildning och uppdatering av språk- och yrkeskunskaper. Lärare C gjorde en skillnad mellan upprätthållande och utveckling av yrkeskunskaper: han menade att man nått och jämnt kan upprätthålla sina språkkunskaper i själva arbetet, men om man vill utveckla språkkunskaper, sker det utomlands där språket talas.

Jag anser att alla lärarna som intervjuades hade uppfattat begreppet livslångt lärande som det uttrycks i olika källor. Dessutom hade alla lärarna tagit till sig att de själva måste utveckla sina kunskaper och kanske till och med vara förebilder för sina studerande. Ingen av de tre lärarna förhöll sig negativt till livslångt lärande, utan de tyckte att lärandet hör till människans natur och således är det en självklar del av vardagen när de planerar lektioner, läser tidningar, surfar på nätet och tittar på tv.

Lärarna var tveksamma om deras studerande skulle fortsätta med inlärandet av svenska efter yrkeshögskolan. Lärare A sade att hon inte har sådana ”vanföreställningar” och lärare D beskrev studerandenas attityd så här: ”Ibland känns det som om studerandena, när de får sina betyg, att de tänker att ’jag kommer aldrig att studera något.’” Det som tycktes påverka studerandenas livslånga lärande – och svenskinläring – var studerandenas yrkesplacering och oftast sade lärarna att om deras studerande får arbete i Borgå, Helsingfors eller Åbo, så är det möjligt att de behöver svensk kunskaperna senare i livet. En lärare undrade om svenska behövs i överordnade ställningar i arbetslivet.

Lärarna menade att de som kommer att fortsätta svenskinläringen efter yrkeshögskolan, kanske är de som alltid har haft eller som med tiden har fått positiva attityder till svenska. Dessutom krävs det att sådana studerande behöver svenska i sitt arbete, annars är det osannolikt att dessa människor frivilligt lär sig språk. Jag tycker att det är osannolikt att sådana människor som alltid har tyckt illa om svenska eller som har haft det svårt med språket kommer att fortsätta svenskinläring och jag tror att dessa människor kommer att undvika sådana arbeten där det krävs svenskkunskaper.

Även om lärarna var tveksamma till om deras studerande kommer att fortsätta det livslånga lärandet av språk efter skolan, kan det också vara så att studerandena fortsätter livslångt lärande i andra ämnen. Som Candy (1991) har skrivit, är autonomi situationsbunden och jag anser att det samma gäller livslångt lärande: studerandena fortsätter att lära det som intresserar dem, dvs. substansämnet. Det är självklart att språklärarna som är intresserade av språk fortsätter med språkinläringen och studerandena i yrkeshögskolan fortsätter att studera det som intresserar dem mest. Man måste också ta hänsyn till, att på samma sätt som språklärarna kanske inte ser deras vardagssysslor med språk som riktig inläring, är det möjligt att studerandena inte heller ser sina kontakter med språk eller vilket som helst annat ämne som inläring. Med andra ord kan det hända att inläringen sammankopplas med skolan och då kan det vara svårt för studerandena att uppfatta lärandet i informella eller icke-formella miljöer som riktig lärande, precis som det står i Memorandum om livslångt lärande (Europeiska gemenskapernas kommission 2000).

Om man antar att studerandena sammankopplar lärandet med skolan, behövs det åtgärder för att ta informell och icke-formell inläring med i undervisningen. Kanske behövs det också ett slags attitydförändring: på samma sätt som studerandena måste uppdatera sina andra yrkeskunskaper, skulle de också kunna uppdatera sina språkkunskaper. Hur man gör det, är en sak av undervisningsmetoder.

Även om det var osannolikt att studerandena fortsätter att lära sig svenska efter yrkeshögskolan, hade två av lärarna andra slags ambitioner: de sade att de hoppas att studerandena ändå får positiva uppfattningar om inläringen. Lärare D sade att hon brukar uppmuntra och ge positiv feedback, medan lärare A undrade om studerandena kan föra vidare positiva attityder till sina egna barn: ”Kanske hoppas jag att när dom nu är lite mer vuxna här att om det skulle förändra deras attityder, kanske genom attitydpåverkan ännu i denna ålder,

att när dom har egna barn, så skulle dom kunna försöka förmedla dem något slags positiv känsla. ”

Denna lärare sade också att även om studerandena inte kommer att fortsätta inläring av svenska, hoppas hon att deras positiva attityder eller intresse syns annanstans, exempelvis när de reser. Hon beskrev en situation när hon hade firat midsommar i Dalarna och helt slumpmässigt träffat en tidigare studerande till henne där:

Pojkarna hade bestämt att åka till Norge, de var ute på äventyr och de hade stannat i Sverige för att fira midsommar. De hade någon uppfattning att där kanske finns sådant äkta midsommarkänsla - - jag kom inte ihåg den pojken, att han inte hade varit aktiv i kursen, men kanske hade han fått någon gnista till sådant där. (Lärare A)

Jag anser att dessa två lärare har en bred syn på vad språkinläring innebär. Den första lärarens syn ligger nära Knowles (1990) uppfattning om psykologiskt inlärningsklimat och hans deklARATION om att inläringen ska vara en rolig och berikande upplevelse för att människan skall kunna nå sin fulla potential. Således är det motiverat att stöda all slags inläring och ge positiv feedback för att studerandena skall kunna förhålla sig positivt till inläring i allmänhet. Att lärare A nämnde studerandenas egna barn och attityder som går i arv visar hur stor roll attityder spelar i svenskinläringen och -undervisningen. Dessutom tar denna lärares exempel om studerandenas utlandsresor hänsyn till språkmedvetenhet och kulturella aspekter. Att kommissionen (Europeiska gemenskapernas kommission 2003) försöker motivera vuxna att lära sig språk via resor och uppmuntrar alla att uppleva andra språk och kulturer är en stor utmaning, men som exemplet visar, är det ändå möjligt. Det krävs dock att läraren kan på något sätt ta kulturen med i undervisningen.

Att kunna klara sig självständigt efter studier är essentiellt i livslångt lärande. Enligt lärarna i undersökningen kan studerandena arbeta självständigt på kurserna men efter studierna i det riktiga arbetslivet kan det ta lite tid innan studeranden kan arbeta självständigt. Som två av lärarna påpekade, kan det gå flera år mellan tidpunkten då studeranden blev utexaminerad och när han eller hon äntligen behöver sina språkkunskaper. Som alla av lärarna betonade, räcker inte studerandenas språkkunskaper efter yrkeshögskolan, men de får grunderna till vidare inläring. Det bör dock minnas att de som har fått ettor och som har klarat sig kurserna med darr på ribban, har dåliga förutsättningar för vidare svenskstudier.

Under dessa omständigheter är det inte möjligt att kursen är sådant att man skulle klara sig i det riktiga arbetslivet i alla möjliga situationer men jag hoppas att med hjälp av en sådan kurs får de redskap om hur de kan hitta på information och ord i arbetslivet om de hamnar inför sådan situation. (Lärare A)

På själva kurserna kan det finnas olika mycket av självständigt arbete. För vissa studerande kan det även vara för mycket att göra sina hemläxor. Enligt lärarna går man först genom vissa saker tillsammans, dvs. översätter eller går igenom teorin, och sedan kan studerandena fortsätta lärandet självständigt på lektionen. En del studerande behöver dock mycket hjälp och stöd med språket, även om grunderna har behandlats tillsammans och det är särskilt på förberedande kurser då läraren stöder mycket. I yrkeshögskolan där det finns valmöjligheter på svenskkurserna, finns det två kurser som genomförs helt självständigt, men dessa kurser är riktade till dem som har klarat de tidigare valfria kurser utan större svårigheter, med andra ord till dem som har fått minst treor i tidigare kurser: ”Nå helt självständigt studeras till exempel den egna branschens paket på tredje år – och så har jag den sista kursen, som är, studieperiod på nätet. Aktuellt i affärlivet. Då gör dom allt självständigt. Allt.”(Lärare D)

Om *autonomin* betraktas som syfte i utbildningen, såsom Boud (1988) gör, undervisar alla lärarna i min undersökning med hänsyn till detta syfte. Som Boud också påpekade krävs det inte nödvändigtvis autonoma metoder för att fostra autonoma studerande. Således kan det vara motiverat att det inte finns så mycket självständigt arbete i kurserna. När studerandena ändå gör något självständigt, är läraren där och hjälper till om studerandena behöver hjälp – läraren kastar inte studerandena till en autonom värld, som Cornwall (1988) uttryckte det.

Man måste ändå vara försiktig med vad som menas med självständigt arbete: är det hemläxor, självständigt arbete i klassrummet eller självständigt arbete utanför klassrummet. Om man tar den strikta synen på autonomi, som till exempel hos Eriksson (1993) och Dickinson (1987), skulle studerandena kunna bestämma sina mål, processer, metoder och innehållet i inläringen. De intervjuade lärarna gav inte ett sådant intryck att det finns uppgifter där studerandena har möjlighet att ta ett så stort ansvar för lärandet. Delvis kan det bero på bristen av resurser och tid och dessutom skulle lärarna ha mer arbete speciellt innan de helt har tagit till sig detta förhållningssätt. Som Higgs (1988) påpekade, kan autonomi vara endast relativ på grund av tidsbegränsningar och läroplaner och således kan man inte heller förvänta att autonomi fungerar idealiskt med knappa resurser.

När det gäller *metakognitiva strategier* som studerandena kanske behöver om de fortsätter lärandet självständigt, sade lärare B att hon brukar ge instruktioner om hur man bör läsa texter. Enligt henne blir det ibland svårt för studerandena att förstå till exempel långa ord. Lärare A hade märkt att studerandena får något slags metakognitiva kunskaper när de processerar ord i nätövningarna. Lärare C sade att han inte har tid med att behandla sådana saker på kurser, men kanske på de förberedande kurser tar man upp sådana saker också. Lärare D sade att hon säger till studerandena om de har speciella svårigheter med vissa saker och studerandena kan då själva gå igenom dem.

Lärarna nämnde inte *lära sig att lära -kunskaper* i intervjuerna. Ändå betonas dessa kunskaper till exempel i nyckelkompetenserna för livslångt lärande. Jag anser att yrkeshögskolestuderandena betraktas vara så vuxna att lärarna inte vill betona sådana baskunskaper eller dessa kunskaper övas omedvetet vid sidan av övningar, vilket skulle vara överensstämmande med Nunans (1997, 201) uppfattning att språket och inlärningsprocesserna inte bör skiljas åt. En möjlig förklaring är att lära sig att lära -kunskaper sammankopplas med andra ämnen, inte med språk. Som det kom fram i nästan alla svar, hinner man inte ta med något extra i kurser och då är det kanske lättast att lämna bort till exempel inlärningsstrategierna. I så fall skulle man åtminstone kunna överväga om man skulle kunna behandla dessa strategier på någon annan kurs, vilket skulle komma till nytta i andra ämnen också.

## 11.6 EU-policy i yrkeshögskolor

I intervjuerna kom det fram att *Referensramens färdighetsnivåer* används i alla dessa yrkeshögskolor. Referensramens färdighetsnivåer är omarbetade för att de bättre skall motsvara yrkeshögskolornas krav. Denna bearbetning har gjorts av Arene, yrkeshögskolerektorererna i Finland. Lärare B sade att i hennes yrkeshögskola motsvarar Referensramens nivåer de som hon använder i bedömningen, men skillnaden är att skalan inte är så finfördelad med A1, A2 osv. Hon sade också att de högre nivåerna inte används, för att studerandena inte har sådana språkkunskaper att de skulle motsvara infödda talarens kunskaper i språket och således heller inte kan de nå de högre nivåerna. Lärare D påpekade också att det nya läromaterialet baserar sig på Referensramens referensnivåer.

Som jag hade förväntat mig, så påverkade Referensramens referensnivåer lärarnas arbete i dessa yrkeshögskolor. Referensnivåerna var dock omarbetade och kom således via Arene, vars rekommendationer det handlade om. Jag fick den uppfattning att referensnivåerna är ett vettigt redskap i bedömningen och dess kriterier är lätt att tillämpa när man först har blivit van vid att använda dem.

Förutom Referensramen behandlades EU ganska kortfattat i intervjuerna. Två av lärarna sade att mängden studiepoäng kommer från EU och att det är ett EU-beslut att kurserna är fem studiepoäng eller mer. Lärare B påpekade dock att mängden studiepoäng varierar mellan yrkeshögskolor, trots EU-beslutet. Lärare A beskrev EU:s inverkan på lärarens arbete som ”byråkratiskt besvär”. Lärare A kom dock ihåg språkportföljen. Hon hade i sina studier lärt sig om saken och hade till och med provat på portföljarbete i yrkeshögskolekurserna, men enligt henne fungerar det inte alltid bra. Hon tyckte att det kräver motivation av både läraren och studeranden, vilket också Kohonen (2005, 28) har påpekat.

Lärare D sade däremot att EU påverkar hennes arbete på många olika sätt. Hon tyckte till och med att EU ger ramar till hennes arbete och nämnde Referensramen redan i början av diskussionen. Hon sade också att EU-direktiven följs noggrant i Finland. Denna lärare hade en internationell syn på språkinläringen och EU-direktiven och sade:

EU syns utan vidare, eftersom syftet är nu att i tvåspråkiga stater, där man har till exempel två officiella språk, att när man har ett betyg för det, så betyder det att i ett annat land i motsvarande situation, att de är -- jämförbara. (Lärare D)

Det var en överraskning till mig att EU inte spelade en större roll i dessa lärares vardag. Jag hade förväntat mig att EU:s utbytesprogram skulle ha kommit upp i diskussionerna, men den enda hänvisning till dem kom när lärare B kom ihåg att hennes kollega hade varit utomlands via Erasmus eller Comenius. Språkpolitiken och den europeiska arbetsmarknaden kom inte heller fram i diskussionerna, med undantag av lärare D. Denna lärare ansåg att EU-direktiven följs noggrant i Finland, men jag undrar om hon menade direktiven som har att göra med språkinläring eller andra direktiv. Det är möjligt att EU inte påverkar mycket till yrkeshögskolelärarnas vardag därför att distansen mellan EU och yrkeshögskolorna är så stor, men om det fanns ett mellansteg, såsom Arene, skulle EU:s inflytande nå yrkeshögskolorna fortare.

Att till exempel språkportföljen inte används var däremot inte en så stor överraskning. Jag anser att i yrkeshögskolorna där man knappast lär sig att känna sina studerande skulle det vara problematiskt att stöda de som mest behöver hjälp, om arbetet genomförs självständigt och kanske utanför klassrummet. Dessutom är det möjligt att portföljarbetet används i substanskurserna och då skulle det bli för mycket portföljarbete till studerandena. Eftersom endast en av lärarna nämnde språkportföljen kan man undra om denna undervisningsmetod är bekant till lärarna. Den läraren som hade provat på portföljarbetet hade lärt om det redan i sina egna studier och då kan man fråga om de mer erfarna lärarna ens hade blivit bekant med portföljarbetet någon gång i sina studier eller kompletteringsutbildning. I alla fall är det krävande att påbörja portföljarbete och om man inte har tid att genomföra det ordentligt, så blir det ingen nytta med det.

### 11.7 Bedömningsmetoder

Alla lärarna bär det fulla ansvaret för studerandenas betyg, förutom en som ibland använder lärarpraktikanter som hjälp. Dessutom sade lärare B att hon gärna skulle ha en annan lärare med sig att bedöma muntliga förhör, men att det inte är möjligt på grund av olika tidtabeller och praktiska arrangemang. Lärare A tyckte att det tar mycket tid att bedöma och hon känner att svenskkurserna endast handlar om bedömning, vilket betyder att det blir kvar mindre tid att utveckla själva arbetet.

Jag fick den uppfattning av lärarnas svar att bedömningen kan vara en börda för lärarna. Därför är det konstigt att lärarna bär ansvaret ensam och inte delar det med studerandena. Som Heron (1988) påpekade, har studerandena i högre utbildning tillräckligt med rationell kapacitet att kunna bedöma sig själva och dessutom blir motivationen extern när läraren bedömer. Man kan dock motivera lärarbedömningen med att studerandena inte bär ansvaret för det övriga i svenskkurserna och således är de inte heller vana vid att ta ansvaret för bedömningen. Dessutom måste man komma ihåg att lärarbedömningen är det traditionella sättet att bedömma och således kan en del av lärarna anse det vara det enda sättet att bedöma, trots att självbedömningen skulle kunna användas i vissa situationer med undantag av till exempel nationella exam.

Eftersom det nuförtiden krävs ett betyg för studerandes muntliga kunskaper, tyckte en lärare att det är svårt, men att när man har tagit till sig skalorna och kriterierna, kan man klara det.

En annan lärare sade att hon inte alls tycker om att bedöma muntliga insatser, för hon anser att ansvaret är för stort och skalan är ojust med endast ”bra” och ”medelmåttig” utan en siffra som bestämmer tydligare studerandens kunskaper. Att man får ett muntligt betyg i intyget är nytt till studerandena också. Enligt lärarna kan studerandena fasa för muntliga förhör i början av kursen.

Lärare A sade att hon brukar ha många olika slags muntliga övningar, för hon vill binda betyget med studerandenas riktiga kompetenser. Hon baserar inte det muntliga betyget endast på förhöret, utan hon tar hänsyn till studerandenas prestationer på lektioner. Däremot använder de andra lärarna endast förhörens resultat i det muntliga betyget. I praktik kan dessa tre lärare bedöma gruppdiskussioner som tar 30 till 60 minuter, demonstrationer av produkter, parialoger, telefonsamtal eller föredrag. Ibland kan studerandena påverka till exempel när förhöret hålls eller hur många muntliga förhör de ska ha. Tre av lärarna har integrerat muntliga lektioner med skriftliga lektioner och de övas samtidigt, men en av lärarna hade bestämt sig att ha muntliga lektioner isär, där det endast övas muntliga kunskaper. Man bör dock komma ihåg att lärare A som har hälften av kursen på nätet brukar koncentrera sig på muntliga färdigheterna på lektionerna.

Enligt principerna i autentiska bedömningen skulle lärarna bedöma sina studerandes prestationer under en längre tidsperiod, men det verkade inte vara så när det gällde muntliga kunskaper. Endast en av lärarna tog hänsyn till studerandenas muntliga kunskaper på vanliga lektioner. Lärarna bedömde dock sina studerandes prestationer i realistiska situationer, dvs. i sådana situationer som kan förekomma senare i studerandes arbetsliv, och således syftade lärarna i autenticitet på detta sätt. De typiska övningar som lärarna använde i sina förhör kan enligt Rowntrees (1986) skildring beskrivas som situationella övningar.

När det gäller studerandenas skriftliga kunskaper, har tre av lärarna prov. Lärare D baserar betygen till 30 % inlärningsuppgift och 70 % prov. Lärare C brukar komma överens om betoningen med studerandena, men han brukar ha ett prov och några skriftliga uppgifter. Lärare B sade att hennes studerande kan påverka hur många prov de ska ha, men vanligtvis brukar hon ha två prov och en essä eller ett referat. Hon betonade också att de skriftliga uppgifterna görs i skolan, för annars föreligger det en risk att någon plagierar texten. Lärare C bekräftade att det finns en sådan risk, för Google translator har blivit ett problem. Lärare A som inte använder prov baserar betygen för skriftliga kunskaper på skriftliga uppgifter på



nätet och studerandena kan även välja de uppgifter som de vill göra. Hon påpekade att när hon vill binda betyget med riktiga kunskaperna, måste hon kontrollera att en enskilda studerandes prestationer ligger på samma linje, dvs. att studeranden inte har kopierat en del av uppgifter.

Precis som EU-dokumentet *Kärnkompetenser för en värld i förändring* (Europeiska gemenskapernas kommission 2009) framhäver, sker bedömningen fortfarande med hänsyn till kunskaper och memorisering. Bedömningsmetoderna är således traditionella och ansvaret hör till läraren. Om man började med bedömningen som är överensstämmande med EU-policy, skulle man använda reflektion, självbedömning och möjligtvis kamratbedömning i situationer där det är möjligt. Som det framgår av olika källor, är självbedömningen och autonomi bundna till varandra och således kan man påstå att självbedömningen är en beståndsdel av livslångt lärande. Därför skall självbedömningen övas i klassrummet åtminstone vid sidan av den traditionella bedömningen. Reflektion för sin del är ett sätt att behandla ens attityder, vilket är särskilt viktigt när attityder påverkar studerandenas prestation och inlärningsklimatet. Jag skulle ha antagit att sådana saker som självbedömningen och reflektionen inte är nya begrepp till lärarna, men dessa saker kom inte fram i intervjuerna. Jag tror att både självbedömningen och reflektionen används vid vissa gymnasier, men det är möjligt att dessa bedömningsmetoder inte ännu har överförts till yrkeshögskolorna.

## 12 AVSLUTNING

I denna avhandling har jag behandlat jag livslångt lärande i yrkeshögskolors svenskundervisning ur lärares synvinkel. I början behandlade jag EU-policy om livslångt lärande och granskade nyckelkompetenserna för livslångt lärande samt inlärningskontexterna. Sedan inriktade jag avhandlingen på studentansvaret och i samband med det behandlade jag termerna studentautonomi och självstyrkt lärande. Bedömningen behandlade jag ganska kortfattat, samt två praktiska tillämpningar av EU:s policy om språkundervisning, nämligen språkportföljen och experimentella inläringen.

Jag samlade undersökningsmaterialet genom att intervjua fyra olika svensklärare i tre olika yrkeshögskolor i Finland. Sedan analyserade jag detta material kvalitativt och organiserade de teman som kom upp i intervjuerna enligt sju huvudteman, som var svenskundervisning i yrkeshögskolor, kursernas innehåll och undervisningsmetoder, samarbete, lärarnas

yrkesfärdigheter, livslångt lärande och autonomi, EU-policy i yrkeshögskolor och bedömningsmetoder.

De intervjuade lärarna ansåg att studerandena i yrkeshögskolor har olika förutsättningar till språkinläring, eftersom en del av dem har skrivit studenten och en del är yrkesskolutbildade. En av lärarna påpekade dock att språkkunskaperna har försämrats över hela linjen. Det är en utmaning i yrkeshögskolorna att det finns negativa attityder gentemot svenska, vilket beror på både studerandenas tidigare erfarenheter och på de attityder som utbildningsprogrammets personal har gentemot språkinläring. Dessutom spelar språkkunskaperna en mindre roll än substansämnet i utbildningen.

Lärarna tyckte att deras arbete i yrkeshögskolorna är fritt och de kan själv bestämma kursernas innehåll och metoder. Lärarna fattar också de viktigaste besluten på kurserna och studerande har således inte någon autonomi när det gäller kursernas innehåll. De flesta av de intervjuade lärarna skapar undervisningsmaterialet själva och uppdaterar sina yrkesfärdigheter samtidigt. Lärarna har många olika slags övningar på kurserna och situationer som studerandena övar är sådana som de kanske kommer att möta i arbetslivet. En av de intervjuade lärarna var särskild intresserad av nätövningar och workshop-arbete, som är exempel på innovativa och motiverande undervisningsmetoder. De övriga lärarna använder sällan eller inte alls nätövningar och workshop-arbete är främmande för dem. Endast två av de intervjuade lärarna använder projektarbete: den ena organiserar en resa till Stockholm varje år och den andra använder företagsportföljarbete. Lärarna ansåg att projektarbete eller integrering av svenska med andra ämnen skulle kräva mer resurser, till exempel tid, till språkundervisning.

De intervjuade lärarna har inte mycket samarbete med ämneslärare eller med arbetslivet, eftersom resurser och tid räcker inte till det. Däremot finns det mer samarbete med andra svensklärare i synnerhet i problemsituationer. Det finns inte mycket kontakter mellan yrkeshögskolor, men det finns en tendens till mer samarbete och således till en ny slags arbetskultur. Några av de intervjuade lärarna ansåg att vissa lärare är mer aktiva än andra när det gäller samarbete. Lärarna i undersökningen konstaterade dock att det skulle vara nyttigt att ha mer samarbete med andra svensklärare.

Undersökningen visar att yrkeshögskolelärarna kan inte veta allt om substansämnet, men de anser sina roller vara handledare och aktiverare som hjälper studerande att ta reda på saker själva. Lärarna har också lärt sig mycket om olika branscher inom yrkeshögskolan med tiden. Lärarna ansåg att uppdatering av både yrkes- och språkkunskaper samt utveckling i arbetet är viktiga. Uppdateringen sker aktivt på fritiden när lärarna surfar på internet, läser allt möjligt och tittar på tv. Enligt lärarna är det viktigt att kunna vistas i målspråkslandet och yrkeshögskolor ger möjligheter till detta genom lärarutbyte, om lärarna själva är aktiva. På språklektionerna behandlas det däremot inte studentutbyte eller internationell verksamhet, trots att – som en av de intervjuade lärarna sade – är språkkunskaperna en del av internationellt samarbete.

Lärarna har olika synvinklar till livslångt lärande men de alla betonade hur viktigt det är att upprätthålla yrkeskunskaper och lära sig mer om substansämnet och om språket. Således har de alla positiva inställningar till livslångt lärande. De var dock tveksamma om deras studerande kommer att fortsätta med inlärandet av svenska, men lärarna ansåg att yrkeshögskolan ger förutsättningar om studerandena behöver lära sig mer svenska i framtiden. Detta stämmer överens med Bouds definition av autonomi, trots att studerandena inte är autonoma när det gäller kursernas mål, processer och metoder. Lärarna tyckte också att det är viktigt att studerande förhåller sig positivt till inläring.

De flesta av lärarna ansåg att EU inte spelar en stor roll i deras arbete. De nämnde inte EU:s utbytesprogram och de använder inte språkportföljen på kurserna. Däremot använder alla lärarna Referensramens färdighetsnivåer som Arene har bearbetat för att de skall motsvara yrkeshögskolornas krav. Dessutom har EU påverkat mängden studiepoäng för språkkurser.

Alla de intervjuade lärarna bär det fulla ansvaret för studerandes betyg, trots att bedömningen kan vara arbetskrävande. Mot principerna i autentisk bedömning baserar de flesta av lärarna studerandenas betyg till prov och studerandenas prestationer bedöms under en kort tidsperiod. Däremot bedöms studerandenas muntliga kunskaper i realistiska situationer, vilket stämmer överens med autentisk bedömning. Lärarna nämnde inte reflektion, självbedömning eller kamratbedömning i intervjuerna, vilket tyder på att om studerandena senare fortsätter med inlärandet av svenska, har de inte övat bedömning och kan ha svårigheter med att bedöma sina insatser.

På grund av dessa resultat skulle det vara intressant att undersöka en liten större grupp av lärare och studera hur de använder till exempel Referensramen i sitt arbete. Som det kom fram, är Referensramen ett hjälpmedel till språklärare, men ändå används den endast till bedömning och de övriga värderingar, såsom autonomi, blir förbisedda. I alla fall kräver livslångt lärande och metoder som syftar till det att lärarna systematiskt tar med dem i undervisningen, men enligt denna undersökning är sådant arbete fortfarande fragmentariskt.

## LITTERATUR

- Ammattikorkeakoululaki* (2003). [Online]. Tillgänglig 30.9.2010:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- Benson, P. & Voller, P. (1997). Introduction. In autonomy and independence in language learning. I Benson, P. & Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. 11–12.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. I Benson, P. & Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. 18–34.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. I Boud D. (red.), *Developing student autonomy in learning*. 2 uppl. London: Kogan Page. 17–39.
- Candy, P. C. (1990). How people learn to learn. I Smith, R. M. (red.), *Learning to learn across the life-span*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 30–63.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A Comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Candy, P. C. (1988). On the attainment of subject-matter autonomy. I Boud, D. (red.), *Developing student autonomy in learning*. 2 uppl. London: Kogan Page. 59–76.
- Cornwall, M. (1988). Putting it into practice: Promoting independent learning in a traditional institution. I Boud D. (red.), *Developing student autonomy in learning*. 2 uppl. London: Kogan Page, 59–76.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge university press.
- Eriksson, R. (1993). *Teaching language learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. (2003). Helsinki: WSOY.
- Europaparlamentets och rådets beslut. (2006). *Om inrättande av ett handlingsprogram för livslångt lärande*. [Online]. Tillgänglig 26.12.2009: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:SV:PDF>
- Europaparlamentets och rådets rekommendation. (2006.) *Om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. [Online]. Tillgänglig 10.11.2010: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SV:PDF>
- European Commission. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. [Online]. Tillgänglig 30.12.2009: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf)
- European Commission. (2003). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002*. [Online]. Tillgänglig 19.12.2009: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf)

- Europeiska gemenskapernas kommission. (2000). *Memorandum om livslångt lärande*. [Online]. Tillgänglig 30.12.2009: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_sv.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_sv.pdf)
- Europeiska gemenskapernas kommission. (2001). *Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande*. [Online]. Tillgänglig 26.12.2009: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:SV:PDF>
- Europeiska gemenskapernas kommission. (2003). *Främjande av språkinlärning och språklig mångfald. Handlingsplan 2004-2006*. [Online]. Tillgänglig 26.12.2009: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:SV:PDF>
- Europeiska gemenskapernas kommission. (2009). *Kärnkompetenser för en värld i förändring*. [Online]. Tillgänglig 1.1.2010: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:SV:PDF>
- Europeiska rådet. (2004). *Om gemensamma europeiska principer för identifiering och validering av icke-formellt och informellt lärande*. [Online]. Tillgänglig 30.12.2009: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004\\_sv.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_sv.pdf)
- Hammond, D. (1990). Designing and facilitating learning-to learn activities. I Smith, R. M. (red.), *Learning to learn across the life-span*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 137–168.
- Heron, J. (1988). Assessment revisited. I Boud D. (red.), *Developing student autonomy in learning*. 2 uppl. London: Kogan Page, 77–90.
- Higgs, J. (1988). Planning learning experiences to promote autonomous learning. I Boud D. (red.), *Developing student autonomy in learning*. 2 uppl. London: Kogan Page, 40 – 58.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. 13. uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huttunen, I. (2005). Eurooppalainen viitekehys kielenopettajan opetustyön tukena. I Kohonen, V. (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY. 59–63.
- Hägglom, V. (1994). Lukemisstrategioiden kokeilusta lukion englannin kielen opetuksessa. I Huttunen, I. (red.), *Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi? Raportteja Euroopan neuvoston Learning to Learn Foreign Languages -projektista*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 20–37.
- Hämäläinen, L. & Malhonen, M. (2005). Eurooppalainen kielisalkku ammatillisen toisen asteen kielten opetuksessa. I Kohonen, V. (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY. 234–243
- Jaatinen, R. & Mällinen, S. & Scheinin, M. (2004). *Matkalla autenttiseen arviointiin – kolmen ammattikorkeakoulun kieltenopettajat yhteistyöprojektissa*. [Online]. Tillgänglig 10.11.2010: [http://www.piramk.fi/eksprojekti/09\\_artikkelit/artikkeli1.doc](http://www.piramk.fi/eksprojekti/09_artikkelit/artikkeli1.doc)
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. 3 uppl. London: Kogan Page.
- Knowles, M. S. (1990). Fostering competence in self-directed learning. I Smith, R. M. (red.), *Learning to learn across the life-span*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 123–136.
- Knowles, M. S. (1988). Preface. I Boud, D. (red.), *Developing student autonomy in learning*. 2 uppl. London: Kogan Page. 4–5.

- Kohonen, V. (2004). On the pedagogical significance of the European language portfolio: findings of the Finnish pilot project. I Mäkinen, K. & Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Oulu university press. 27–44.
- Kohonen, V. (2005). Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? I Kohonen, V. (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY. 7–44.
- Kohonen, V. & Jaatinen, R. & Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Longman.
- Korhonen, T. (2005). Muutoksen kohtaaminen kielenopetuksessa – EKS-mentor-projektin opettajien näkökulmia. I Kohonen, V. (red.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY. 283–294.
- Manninen, J. & Mannisenmäki, E. & Luukannel, S. & Riihilä, S. (2003). *Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat*. Helsinki: Palmenia.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. I Benson, P. & Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. 192–203.
- Opetushallitus 2010: *Ammattikorkeakoulut*. [Online]. Tillgänglig 30.9.2010: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikorkeakoulut\\_ja\\_yliopistot/ammattikorkeakoulut](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/ammattikorkeakoulut)
- Raappana, S. (1994). Oppimaan oppimisesta. I Huttunen, I. (red.), *Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi? Raportteja Euroopan neuvoston Learning to Learn Foreign Languages -projektista*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 75–88.
- Rowntree, D. (1986). *Teaching through self-instruction. A practical handbook for course developers*. London: Kogan Page.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. [Online]. Tillgänglig 18.11.2010: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)
- Smith, R. M. (1990). The promise of learning to learn. I Smith, R. M. And Associates. (red.), *Learning to learn across the life-span*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 3–29.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and learning in self-access centres: changing roles? I Benson, P. & Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. 66–78.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. (2003). [Online]. Tillgänglig 30.9.2010: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>