Utbildarkompetens inom yrkeshögskolan
En forskningsöversikt och en pilotstudie

Jonas Olofsson, Martin Kvist och Marie Leijon
Förord

Som ett led i myndighetens arbete med att ta fram kvalitetskriterier för yrkeshögskoleutbildningar har myndigheten uppdragit åt forskare vid Malmö högskola att ta fram en forskningsöversikt över betydelsen av yrkesmässig och pedagogisk kompetens bland lärare och handledare i eftergymnasial yrkesutbildning. Syftet med forskningsöversikten har varit att samla den kunskap som finns inom detta område inför arbetet med att ta fram kvalitetskriterier som är anpassade till yrkeshögskolans uppdrag och reglering vad gäller lärar- och handledarkompetens. Forskningsöversikten genomfördes av professor Jonas Olofsson och doktoranden Martin Kvist.


Denna rapport innehåller således både forskningsöversikten och djupstudien. Uppdragstagaren, Malmö högskola, är helt ansvarig för innehållet i rapporten. Myndigheten för yrkeshögskolan har haft god nytta och användning av rapporten i arbetet med att ta fram kvalitetskriterier för lärare och handledare inom yrkeshögskolan.

Sammanfattningsvis uppfattar vi inom myndigheten som har arbetat med att ta fram kvalitetskriterier för yrkeshögskoleutbildningar, att det har varit väldigt stimulerande och givande att få ha förmånen att knyta relevant forskningskompetens till vårt eget utvecklingsarbete. Vi vill särskilt tacka Jonas, Martin och Marie för det arbete de lagt ner och för de många givande samtal vi haft under resans gång.

Hässleholm i januari 2016

Inger Nordahl

Enhetschef Kvalitetsgranskning och studiedokumentation
Innehåll

Del 1

Betydelsen av yrkesmässig och pedagogisk kompetens bland lärare och handledare i eftergymnasial yrkesutbildning

1 Bakgrund .......................................................... 5

2 Förändringar i arbetslivet – ökade krav på eftergymnasial yrkesutbildning ........................................ 6
   2.1 Nya organisationsmodeller ........................................... 7
   2.2 Nya krav på yrkesutbildningen ..................................... 8

3 Några utgångspunkter om yrkeslärande och teorier om lärande … 9
   3.1 Det arbetsplatsförlagda lärandets dubbla betydelse .......... 10
   3.2 Tyst kunskap .................................................................. 10
   3.3 Situerat lärande ............................................................. 11
   3.4 Experimentellt lärande .................................................... 11
   3.5 Lärcykeln .................................................................... 11
   3.6 Utvecklingsinriktat snarare än anpassningsinriktat lärande .... 12
   3.7 Nyckelkompetenser för livslångt lärande ......................... 12

4 Lärarkompetens inom yrkesutbildning ................................. 13
   4.1 Yrkeskompetens ............................................................ 13
   4.2 Yrkesdidaktik ................................................................. 14
   4.3 Hur yrkesdidaktiken skiljer sig från ämnesdidaktiken .......... 14
   4.4 Yrkesdidaktikens arenor .................................................. 15

5 Kartläggning av yrkeshögskolans styrdokument och vad de säger om lärarrollen och lärarnas kompetens ................. 16
   5.1 Lagen om yrkeshögskolan .............................................. 16
   5.2 Förordningen om yrkeshögskolan ................................. 18
   5.3 Hur kan styrdokumenten tolkas ..................................... 19

6 Eftergymnasiala yrkesutbildningar i Europa ...................... 20
   6.1 Det svåra med att jämföra ............................................. 20
   6.2 Eftergymnasial yrkesutbildning i Tyskland ..................... 20
   6.3 Eftergymnasial utbildning ............................................. 21
   6.4 Avancerade yrkesexamina (Fortbildungsprüfung) ............. 21
   6.5 Fachschulen ................................................................. 21
   6.6 Lärare inom Fachschulen ............................................. 22
   6.7 Utbildningssystemet i Finland ..................................... 22
   6.8 Eftergymnasial yrkesutbildning inom yrkeshögskolor ...... 23
   6.9 Yrkeshögskolornas verksamhet ................................... 23
   6.10 Undervisningen och den undervisande personalen .......... 24
   6.11 Organisation, styrelsens uppgift och rektorns uppgift ....... 24
6.12 Eftergymnasial yrkesutbildning i England ................................................. 24
6.13 Kvalifikationssystem .................................................................................. 25
6.14 Kvalifikationssystemets utmaningar .......................................................... 25
6.15 Foundation degrees ...................................................................................... 25
6.16 Further Education college ............................................................................ 25
6.17 Lärare inom Further Education ................................................................... 26
6.18 Yrkesutbildning i olika länder - avslutande diskussion. ......................... 26

7 Några uppföljningsbara aspekter apropå pedagogisk kompetens 27
7.1 Förändrade krav i arbetslivet och förändrade förutsättningar för den eftergymnasiala yrkesutbildningen .......................................................... 28
7.2 Balans mellan pedagogisk och yrkesmässig kompetens ............................... 29
7.3 Kompetensprofil för utbildare ....................................................................... 30
7.4 Konkreta aspekter ......................................................................................... 30

8 Yrkesutbildning för individen och arbetslivet ............................................. 31

9 Referenser ........................................................................................................ 32

Del 2
Pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan

10 Inledning ........................................................................................................ 36

11 Vad kan pedagogisk kompetens vara? .......................................................... 36
11.1 Kompetensprofiler ....................................................................................... 37
11.2 En internationell utblick igen – med fokus på yrkespedagogik .................. 39
11.3 Sammanfattning ........................................................................................... 43
11.4 UK Professional Standards Framework ....................................................... 44

12 Tidigare forskning om yrkeslärare ............................................................... 46
12.1 Yrkesutövare eller yrkeslärare? ................................................................. 46
12.2 Grund i yrket och anställningsbarhet .......................................................... 47

13 Teoretiska perspektiv ..................................................................................... 47
13.1 En särskild pedagogik för vuxna? ................................................................. 48
13.2 På väg mot förändring ................................................................................... 48
13.3 Praktikgemenskap – lärande i ett socialt sammanhang ............................... 49
13.4 Gränsöverskridande ...................................................................................... 50
13.5 Lärarrollen .................................................................................................... 50

14 Metod .............................................................................................................. 51
14.1 Urval ............................................................................................................. 52
14.2 Genomförande .............................................................................................. 53
14.3 Bearbetning .................................................................................................. 53
14.4 Tillförlitlighet ............................................................................................... 53
14.5 Etiska aspekter ............................................................................................ 54

15 Resultat ........................................................................................................... 54
15.1 Teknisk kompetens ...................................................................................... 54
15.1.1 Yrket .................................................................................................... 54
15.2 Arbetslivet

15.3 Didaktisk kompetens

15.3.1 Planering och struktur

15.3.2 Teori och praktik

15.3.3 Bedömning

15.4 Tvågående kompetens

15.4.1 Heterogen deltagargrupp

15.4.2 Social kompetens

15.4.3 Lärarroll

15.4.4 Självständig och samverka

16 Diskussion

16.1 CEDEFOP

16.2 Valid-pack

16.3 UKPSF

16.4 Bedömning – ett kapitel för sig

16.5 Kompetens kontextuellt och föränderligt

16.6 Ramverk som möjlighet – om de kontextualiseras

17 Referenser
Betydelsen av yrkesmässig och pedagogisk kompetens bland lärare och handledare i eftergymnasial yrkesutbildning

Rapport del 1

Jonas Olofsson och Martin Kvist, Malmö högskola
1 Bakgrund

Föreliggande rapport är tänkt att kartlägga och sammanställa vad forskningen säger mer generellt om betydelsen av pedagogisk kompetens bland lärare i skolförlagd yrkesundervisning samt bland handledare i samband med arbetsplatsförlagt lärande på eftergymnasial nivå. Hänsyn ska tas till forskning från andra länder som baseras på erfarenheter från eftergymnasial yrkesutbildning. Kartläggningen kommer också täcka begreppen livslångt lärande och validering. Den kommer även bestå av en komparativ del där forskningen om olika sätt att reglera krav på pedagogisk kompetens och yrkeserfarenhet inom ett antal modeller för yrkesutbildning på eftergymnasial nivå analyseras.


I rapportens första avsnitt diskuteras förändringar i arbetslivet och det ökade intresset för eftergymnasiala yrkesutbildningar. Arbetslivets utveckling och förändrade krav på arbetsmarknaden diskuteras i relation till yrkesutbildningens förutsättningar och möjligheter.

Det andra avsnittet berör olika teorier om lärande kopplat till yrkesutbildning. Syftet är att ge en bakgrund till den fortsatta framställningen. En djupare analys av vilken typ av kunskap och vilken typ av lärande som efterfrågas inom ramen för yrkesutbildningar är en förutsättning för att vi ska kunna förstå betydelsen av pedagogisk kompetens hos den undervisande personalen. I avsnittet diskuteras också de åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande som tagits fram inom EU. Kompetenserna kopplas till teorier om lärande och diskuteras utifrån hur de påverkar betydelsen av pedagogisk kompetens för den undervisande personalen inom eftergymnasial yrkesutbildning.

I det tredje avsnittet diskuteras lärarkompetens. I litteraturen om yrkesutbildning identifieras ofta två delar av lärarkompetensen, den pedagogiska kompetensen å ena sidan och yrkeskompetensen å andra sidan. I flera rapporter betonar man vikten av balans mellan de båda kompetenserna. Didaktik, som kan definieras som lärare om undervisning, är ett begrepp som även har sin givna plats inom yrkeshögskoleutbildning. Därför diskuteras begreppet också i den här rapporten och då särskilt med en koppling till yrkesutbildning.

I det fjärde avsnittet ges en översikt av innehållet i de styrdokument som reglerar utbildningar inom yrkeshögskolan. Särskilt fokus läggs vid vad lagar och förordningar säger om utbildningarnas innehåll och den undervisande personalens kompetens.

Det femte avsnittet utgörs av en komparativ studie där modeller för eftergymnasial yrkesutbildning i England, Tyskland och Finland presenteras och diskuteras. Den eftergymnasiala yrkesutbildningens förutsättningar kopplat till bland annat utbildningssystemet i övrigt, undervisande personalens situation och möjligheter, krav på
undervisande personal, anställningsvillkor osv. behandlas. Dessutom beskrivs hur erfarenheterna från andra länder förhåller sig till den svenska modellen för eftergymnasial yrkesutbildning.

I det sjätte avsnittet presenteras några konkreta och uppföljningsbara aspekter på betydelsen av pedagogisk kompetens inom yrkeshögskoleutbildningar.

2 Förändringar i arbetslivet – ökade krav på eftergymnasial yrkesutbildning

Fram till 1960- och 70-talen var arbetslivet fortfarande präglat av förhållandena i vad som ibland karakteriseras som en fordistisk ekonomi: massproduktion och masskonsumtion av standardiserade varor och tjänster (Lundh 2010). Fordismen byggde i grunden på den produktionsteknik som förknippades med taylorismen, dvs. en långtgående uppstyckning av tillverkningsprocessen kopplat till ett löpande band. Kraven på arbetskraften var relativt likartade och yrekvalifikationer spelade mindre roll än i den småskaliga och hantverkspräglade varuproduktion som dominerade fram till 1900-talets första decennier.


För det andra handlar det just om ökade krav på självständighet. Plattare organisationer och decentraliserat beslutsfattande är uttryck för en önskan att spara in på övervakande chefer på mellannivå. Det betyder att medarbetarna inte kan förvänta sig fortlöpande och detaljerade instruktioner om alla arbetsuppgifter utan att man på egen hand och tillsammans med kollegor måste kunna göra relevanta och träffsäkra bedömningar.

Mycket av ansvaret för att förverkliga produktionsplanerna flyttas i praktiken till arbetslags- och individnivån.


2.1 Nya organisationsmodeller


I studier om nya organisationsmönster i arbetslivet återkommer också begreppen Lean production – eller mager produktion på svenska. Lean bygger också på en föreställning om att medarbetare ska kunna bidra mer mångfacetterat i olika funktioner, något som möjliggöra innovationer via successivt förbättringsarbete, samtligt som uttrycket "lean" implicerar ett fokus på att man ska undvika att binda upp kapital i produktionsprocessen genom att korta genomströmningstider i tillverkningen, effektivisera distributionen och därmed minska behovet av lager. Medarbetarnas inflytande över arbetsställning och arbetsmetoder framstår ofta som mindre än i högpresterande eller lärande arbetsorganisationer. Samtidigt är betoning på arbetsrotation och lagarbete starkare. Normal för kvalitet är centrala i produktionen och anställda förväntas kunna utöva ett betydande ansvar för kvalitetskontroller.

anställningsvillkor och mindre kvalificerade arbetsuppgifter (Marsden 2009, Thompson 2003).

Utvecklingen mot ett kunskapsbaserat arbete i moderna arbetsorganisationer behöver alltså inte nödvändigtvis garantera mer kvalificerade och utvecklande arbetsuppgifter för alla. I mer pessimistiska framtidsskildringar illustreras utvecklingstendensererna i arbetslivet med ett timglas, med en bred topp och botten och en smal midja. Enligt denna liknelse skulle utvecklingen kännetecknas av en tillväxt av kvalificerade och utbildningskrävande jobb på toppen liksom av mindre kvalificerade och utbildningskrävande jobb på botten av arbetsmarknaden (ofta kopplat till personliga tjänster och vissa företagstjänster). Däremot skulle det ske en successiv utfasning av jobb som ställer krav på kvalifikationer på mellannivå. Som prognoserna av arbetskraftsbehoven på svensk arbetsmarknad liksom i flera andra länder visar är denna bedömning förmodligen inte helt rimlig. Efterfrågan på arbetskraft och framväxten av jobb kan inte bara göras med utgångspunkt från framskrivningar av tekniska och demografiska förhållanden. Arbetsmarknadens utseende och framväxten av jobb kommer också att påverkas av individers och företags utbildningsinvesteringar, av lönebildning och företagsinvesteringar.

2.2 Nya krav på yrkesutbildningen


Med allmänna färdigheter avses just förmågor som är eftertraktade i arbetsorganisationer som ställer höga krav på funktionell flexibilitet. Det handlar t.ex. om samarbetsförmåga och problemlösningsförmåga. Det handlar också om personliga egenskaper som pålitlighet, omdömesförmåga och uthållighet. Samtidigt framhålls betydelsen av fördjupade kunskaper och färdigheter i förmågan att uttrycka sig i tal och skrift, i kunskaper i matematik och naturvetenskap. IT-kompetens är givetvis en avgörande förutsättning för att unga ska anses anställningsbara på dagens arbetsmarknad. Arbetslivet förutsätter multikompetens snarare än snävt avgränsad yrkeskompetens eller ensidig akademisk kompetens.

Ett ensidigt fokus på akademisk utbildning kan göra det svårare att tillgodose arbetslivets behov av multikompetenta medarbetare på mellanlivsåldar. Akademiska och ensidigt skolförlagda utbildningsformer tillgododet inte heller de behov som finns. De kompetenser som efterfrågas utvecklas bäst genom att yrkesutbildningen organiseras i både skolförlagda och arbetsplatsförlagda miljöer. De generella kompetenser eller nyckelvärden, som man t.ex. talar mycket om inom EU, utvecklas bäst via en pedagogik som uppmuntrar helhetssyn, deltagande och tillämpning. Lång erfarenhet visar att traditionell kunskapsförmedlande undervisning inte uppmuntrar kreativitet. För att tala med Benjamin Franklin (1750):

Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.
(Experiential Learning)

Ett modernt yrkeslärande måste förankras i både skolförlagda och arbetsplatsförlagda miljöer. En traditionell lärningsutbildning riskerar att bli för små, strukturered och ensidigt företagsanpassad och ger inte det utfall i form av omställnings- och omställningsförmåga som företagen i praktiken ofta efterfrågar. En ensidigt skolförlagd yrkesutbildning är ändå sidan för fjärran från verkliga arbetsmiljöer och ger inte heller de allmänna och sociala kompetenser som värderas högt i arbetslivet. En översikt av aktuella lärandeteorier bekräftar i hög grad detta. Inledningsvis fördjupas diskussionen om betydelsen av lärande i den moderna ekonomin.

3 Några utgångspunkter om yrkeslärande och teorier om lärande


Förändrade marknadsförutsättningar, nya produktions- och organisationsmönster ställer större krav på individer som ska introduceras och fungera effektivt i olika praktikgemenskaper, i olika skolmiljöer, på olika delar av arbetsmarknaden och på enskilda arbetsplatser.

I forskningen skiljer man ibland på "klass 1-kunskap" (mode 1 knowledge) och "klass 2-kunskap" (mode 2 knowledge), och menar att den sistnämnda kunskapstypen blivit allt viktigare (Williams 2008). "Klass 1-kunskap" återspeglar den traditionella typen av kunskap med systematiserade påståenden och detaljer, som brukar förmedlas i skolliknande miljöer. "Klass 2-kunskap" handlar däremot mer om färdigheter och kompetenser, dvs. om förmågor att omsätta kunskap i handling, om att behärska oväntade utmaningar och om en förmåga att hela tiden lära nytt. Den sistnämnda typen av kunskap är "kunskap i handling" snarare än kodifierad kunskap, dvs. lärande präglas.

3.1 Det arbetsplatsförlagda lärandets dubbla betydelse


I forskningen återkommer några centrala begrepp som åskådliggör olika dimensioner av yrkeslärandet.

3.2 Tyst kunskap


Den tysta kunskapen har flera dimensioner. Man brukar skilja mellan en teknisk och en kognitiv dimension. Den tekniska dimensionen handlar just om att "veta hur" man gör något. En erfaren yrkesarbetare och hantverkare har till exempel en uppsjö av kunskaper och förmågor som utvecklats under åren av förvärvsarbeten. Men inte all dessa kunskaper och förmågor om hur arbetet ska utföras, vilket material som ska utnyttjas, i vilken ordning, med vilka maskiner etc. låter sig enkelt beskrivas. De måste upplevas för att kunna tydliggöras och bli explicita. Den kognitiva dimensionen handlar just om hur vi tillgodogör oss kunskap, hur mottagliga och öppna vi är. Detta beror inte i hög grad på värderingar, normer och känslor. Även om dessa värderingar och känslor inte alltid kan beskrivas styr de hur våra erfarenheter och vårt utbyte med omvärlden omformas till kunskaper.

3.3 Situerat lärande


3.4 Experimentellt lärande


3.5 Lärencyklus

Erfarenhet/Konkrit observation reflection generalisering/abstrakt begrepp Test i en ny situation
Lärckykeln illustrerar att utgångspunktten är erfarenheten i ett specifikt sammanhang. Nästa steg är reflektionen som i sin tur leder till att nya aktiviteter och nya erfarenheter.

Tar vi vår utgångspunkt i yrkeslärande är det viktigt att betona att det experimentella lärandet inte utvecklas av sig självt. Det måste stödjas av en stödstruktur som omfattar planering och vägledning och som medger tid för reflektion (Ellström 2010a). Utbildningen ska vara målinriktad, tydligt förankrad i en strategi och de berörda eleverna ska ha möjligheter att vara med och påverka innehållet och formerna för lärandet.

3.6 Utvecklingsinriktat snarare än anpassningsinriktat lärande


3.7 Nyckelkompetenser för livslångt lärande


De åtta nyckelkompetenserna är:

- Kommunikation på modersmålet.
- Kommunikation på främmande språk.
• Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens (problemlösningsförmåga).
• Digital kompetens.
• Lärförmåga.
• Social och medborgerlig kompetens.
• Initiativförmåga och entreprenörskap.
• Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

I perspektivet av nyckelkompetenserna definieras kompetensbegreppet som en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder som alltid måste anpassas till det aktuella yrkesområdet. Det hänger i sin tur samman med att kompetenser är kontextberoende. Problemlösningsförmåga sker t.ex. i anslutning till ett visst arbets- och yrkesområde, och påverkas därmed av yrkesområdets kultur liksom av krav och utmaningar kopplade till mer rutinartade arbetsuppgifter. Nyckelkompetenserna anses alla vara lika viktiga, eftersom att de sammantaget ska bidra till att individen ges de resurser som krävs för att fungera i både arbetslivet och samhället som helhet.

Det kan ibland uppfattas som att en betoning på nyckelkompetenser leder bort från yrkesutbildningens tre hörnpelare: teoretisk yrkeskunskap, praktiska färdigheter och yrkesidentitet. Framför allt skulle förändringarna i ekonomin leda till en minskad betydelse av yrkesidentitet. Flera forskare har emellertid betonat att den minskade stabiliteten vad avser sysselsättning och en ökad rörlighet mellan olika jobb just leder till en svagare bindning till enskilda företag snarare än svagare yrkesidentitet (Dostal 2008). En tydlig yrkesidentitet och generella yrkeskunskaper blir snarare allt viktigare för etableringsvillkoren på en arbetsmarknad som förutsätter en betydande förmåga till omställning och anpassning.

4 Lärarkompetens inom yrkesutbildning

I avsnittet kommer betydelsen av lärarnas kompetens inom eftergymnasial yrkesutbildning att diskuteras utifrån begreppen pedagogisk kompetens och yrkeskompetens. Begreppen yrkesdidaktik och ämnesdidaktik diskuteras också kopplat till eftergymnasiala yrkesutbildningar.

4.1 Yrkeskompetens

Begreppet yrkeskompetens är centralt när det gäller vilken typ av kompetens den undervisande personalen på utbildningar inom yrkeshögskolan bör ha. I propositionen Yrkeshögskolan (prop. 2008/09:68) anges att stora delar av utbildningarna inom yrkeshögskolan kommer att genomföras med stöd av personer som kommer direkt från arbetslivet. De personerna bör enligt förslaget ha adekvat yrkeskompetens, men kan sakna formell lärarutbildning.

I utredningen Yrkeshögskolan - För yrkeskunnande i förändring (SOU 2008:29) som föregick regeringens proposition diskuterades kompetenskraven för yrkeslämare och man fastställde att yrkeskompetens bör ses som en del av lärarkompetens och kan bedömas utifrån yrkesverksamhetens
• relevans,  
• längd,  
• aktualitet, och  
• kvalifikationsnivå.
I flera rapporter där eftergymnasial yrkesutbildning diskuteras betonas vikten av balans mellan pedagogisk kompetens och yrkeskompetens.


För studerande inom yrkesutbildningar räcker det inte att endast tillskansa sig yrkeskunskapen. För att kunna göra det på ett bra sätt måste också yrkeskultur och yrkespraxis förmedlas. Därför är det enligt Höghielm viktigt att yrkeslärare har möjlighet att använda hela sin yrkeskompetens, alltså yrkespraxis och yrkeskultur, i undervisningen för att studenterna ska få en så heltäckande yrkesutbildning som möjligt. (Höghielm 2009)

4.2 Yrkesdidaktik


Johansson tillför följande frågor till diskussionen om en särskild yrkesdidaktik:

- Vem beslutar om innehållet och dess omfattning?
- Vem beslutar om dimensioneringen?
- Var, med vem och när ska man lära sig?
- Vilka kulturtransformationer sker? (Exempelvis kopplat till arbetskultur, arbetsförmedling och maktfördelning.)

4.3 Hur yrkesdidaktiken skiljer sig från ämnesdidaktiken


4.4 Yrkesdidaktikens arenor


Den första frågan, vem som beslutar om utbildningens innehåll och omfattning, har inget självklart svar. Det är många aktörer som vill ta plats på formuleringsarenan och vara med och definiera utbildningens innehåll. För utbildningar på gymnasial nivå är frågorna om de allmänna ämnena relation till yrkesämnena en politisk fråga där diskussionen närmast handlar om huruvida undervisningen ska fokusera på mer allmänbildning eller specifik yrkesutbildning.

När det gäller de eftergymnasiala yrkesutbildningarna är arbetslivet och branscherna särskilt relevanta aktörer. Enligt lagen om yrkeshögskolan ska utbildningarna inom ramen för yrkeshögskolan ha sin grund i kunskap som genereras i produktionen av varor och tjänster. De ska också vara eftergymnasiala och bygga på de kunskaper som eleverna får på nationella program i gymnasieskolan. Utbildningarna ska framförallt uppstå för att det finns ett behov av vissa bestämda kvalifikationer på arbetsmarknaden. Därför ska arbetslivet ha ett avgörande inflytande, inte minst när det gäller utbildningens innehåll och omfattning, men arbetslivets krav ska också vara utgångspunkten vid kvalitetssäkring och utvärdering.


Den kanske viktigaste arenan för studenterna är realiseringsarenan, alltså den arena där utbildningen till slut sker. Det är i den konkreta utbildningen den studerande kommer i kontakt med framtida arbetsuppgifter och sin framtida yrkesroll.

Som framhölls tidigare är frågor om var, med vem och när yrkeslärande bäst sker ytterst relevanta för den eftergymnasiala yrkesutbildningen. Konstruktivistiska lärandeteorier betonar således att individen konstruerar kunskap i interaktion med omvärlden. Att vara på en arbetsplats och delta i arbetet är en sådan interaktion och ett av målen med yrkesutbildning är att den studerande ska få kunskap om hur man utför ett arbete. Utbildningarna inom ramen för yrkeshögskolan ska enligt lagen ha sin grund i kunskap...
som genererats dels i produktion av varor och tjänster, dels i vetenskap och de ska utformas så att en hög kvalitet och yrkesrelevans nås. De ska också ge sådana teoretiska, praktiska och erfarenhetsbaserade kunskaper som krävs för att utbildningsdeltagarna självständigt och i arbetslag ska kunna utföra kvalificerade uppgifter i arbetslivet. Således krävs en kombination av praktiskt yrkeslärande och mer teoretiskt lärande.

5 Kartläggning av yrkeshögskolans styrdokument och vad de sager om lärarrollen och lärarnas kompetens


5.1 Lagen om yrkeshögskolan


Utbildningar inom yrkeshögskolan ska alltså enligt lagen ha sin grund i kunskap som genererats i produktion av varor och tjänster samt i vetenskap. Den ska också utformas så att en hög kvalitet och yrkesrelevans nås. Att kunskapen ska ha genererats i produktion av varor och tjänster motiveras i propositionen med att de kunskaper, färdigheter och erfarenheter som är relevanta för yrkeshögskoleutbildningen inte alltid finns systematiskt dokumenterade och att det ofta saknas en vetenskaplig grund för sådan kunskap. Eftersom att kunskapen har utvecklats i olika produktionsmiljöer vidareutvecklas den enligt det resonemanget förmodligen också bäst där. I propositionen betonas vidare att anknytningen till forskningen och vetenskapen måste finnas, även om
den inom produktionen av varor och tjänster förekommer på ett mer indirekt sätt. 

Yrkeshögskoleutbildningen bör enligt propositionen utmärkas av arbetslivets krav och därför betonas att utbildningens yrkesrelevans är centralt när utbildningen kvalitetssäkras. Det här kan jämföras med kvalitetssäkringen inom högskolan där utgångspunkterna bland annat är progression när det gäller studenters självständighet problemlösningsförmåga samt utbildningen som förberedelse för en forskarkarriär.

Utbildningen ska utvecklas och bedrivas i samverkan mellan arbetsliv och utbildningsanordnare. Denna synpunkt motiveras i propositionen med att utgångspunkten för utbildningar inom yrkeshögskolan är att de ska erbjudas mot bakgrund av aktuella behov i arbetslivet. Utbildningar inom yrkeshögskolan ska skapa möjligheter för de studerande att skaffa sig kvalifikationer och kompetenser som efterfrågas i arbetslivet. Därför är arbetslivets inflytande på hur utbildningarna utformas och yrkeskunnande definieras relevant.

Samverkan mellan arbetsliv och utbildningsanordnare är enligt propositionen också viktigt med tanke på förändringar på arbetsmarknaden som hela tiden skapar behov av nya kvalifikationer och kompetenser. De uppgifter som studerande inom yrkeshögskolan ska bli kvalificerade att utföra kräver att kunskap av olika former utvecklas och tillämpas samtidigt. I propositionen yrkeshögskolan (prop. 2008/09:68) betonas att utbildningarna inom yrkeshögskolan är situationsbundna och att delar av utbildningarna bör vara förlagda till arbetsplatser eller på annat sätt genomföras med stark arbetslivsintegration. Detta eftersom att de hela vidden av yrkeskompetens aldrig låter sig förmedlas i utbildningslokaler.


I utredningen Yrkeshögskolan - För yrkeskunnande i förändring beskrivs den undervisande och handledande personalens roll som utbildningens många gånger främsta resurs och att den här betydelsen inom flera utbildningsformer markeras genom regleringar. (SOU 2008:29) Lärare och handledare inom yrkeshögskolan ska vara kompetenta för den verksamhet de ska bedriva, men ingen formell utbildning krävs. Utredningen diskuterar begreppet lärerkompetens och delar in det i begreppen pedagogisk kompetens respektive ämnes- och yrkeskompetens. Begreppet pedagogisk kompetens beskrivs utifrån en rad kriterier inspirerade av en annan utredning:

- Förmåga att struktura och organisera kunskapsmässan i kurser och i den egna undervisningen.
- Förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet.
- Förmåga att aktivera deltagarna till eget lärande.
• Förmåga till kommunikation med deltagare och arbetsliv.
• Förmåga till helhetssyn och förnyelse.

Definitionen av yrkeskompetens hämtas från ytterligare en utredning och kan, som nämnts tidigare, bedömas utifrån yrkesverksamhetens relevans, längd, aktualitet och kvalifikationsnivå.

Utredningen lyfter också propositionen (prop. 1998/99:110) om de kompletterande utbildningarna där lärarkompetensen anses kännecke纳斯 av att lärare har goda yrkeskunskaper, pedagogisk förmåga, social kompetens samt förmåga att kritiskt granska sin undervisning och skolans verksamhet.


I utredningen diskuteras också kvalitetskriterier för kompetent personal. Vikten av både gedigen yrkeskunskap och pedagogisk skicklighet betonas. Tänkbara indikatorer för kriteriet kompetent personal kan enligt utredningen vara:
• Andel deltagare som är nöjda med undervisningen eller handledningen.
• Omfattningen av det pedagogiska utvecklingsarbetet.
• Deltagarnas progression i yrkeskunnande.
• Andel undervisande och handledande personal med formell pedagogisk och relevant ämnesteoretisk utbildning
• Andelen undervisande och handledande personal med dokumenterad kunskap om och erfarenhet från yrkesområdet
• Aktualitet i den undervisande och handledande personalens yrkeskunskaper
• Yrkeserfarenhetens längd hos den undervisande och handledande personalen

5.2 Förordningen om yrkeshögskolan


Enligt förordningen ska utbildningen också ha en ledningsgrupp som ska se till att lagen och förordningen följs samt anta sökande till utbildningen, pröva frågor om tillgodosöratnande, utfärda examens- och utbildningsbevis och svara för att ett systematiskt kvalitetsarbete bedrivs. Ledningsgruppen ska bestå av företrädare för arbetslivet, de studerande samt den person som leder det dagliga arbetet i verksamheten. Flertalet ledamöter i ledningsgruppen ska vara företrädare för arbetslivet. Det gäller dock inte om utbildningen får avslutas med en kvalificerad yrkesexamen. Då ska däremot minst en företrädare för skolväsendet och minst en företrädare för ett universitet eller en högskola ingå i ledningsgruppen.
5.3 Hur kan styrdokumenten tolkas

Förväntningarna på yrkeshögskolans utbildningar är höga. De förväntas leda fram till kvalificerade kunskaps- och kompetensnivåer som ligger på en högre nivå än de som uppnås via grundläggande yrkesutbildningar. Samtidigt som de ska ha sin grund i arbetslivets behov och krav, ska de vara förankrade i forskning och vetenskap. Utbildningarna ska också bidra till att bryta traditioner när det gäller könsspråkna utbildnings- och yrkesval.


Inom yrkeshögskolan finns en mångfald av utbildningsanordnare, utbildningsformer och utbildningsinriktningar. Den här mångfalden gör det svårt att definiera betydelsen av pedagogisk kompetens mer generellt. Utbildningsformer och former för examination skiljer sig åt mellan utbildningar. Samtidigt är målgruppen heterogen och studenter som söker sig till yrkeshögskolan kan komma direkt från gymnasieskolans yrkesutbildning, från högskoleutbildning, från arbetslivet eller någon annan anställningslåga. Några har sökt sig till utbildningen med en hög motivation och målmedvetenhet, andra har framförallt sökt utbildningen i hopp om att i framtiden få ett arbete. Att det är svårt att definiera betydelsen av pedagogisk kompetens och tydligt peka ut vilka pedagogiska krav man bör ställa på personalen inom yrkeshögskoleutbildningen och att målgruppen kan ha vitt skilda förutsättningar och behov gör dock inte diskussion om pedagogisk kompetens mindre viktig. En heterogen studentgrupp ställer krav på lärarna och handledarnas förmåga att möta olika förutsättningar och behov och det kräver pedagogisk kompetens.

Arbetslivets stora inflytande samt utbildningsanordnarens och ledningsgruppens ansvar gör också att betydelsen av pedagogisk kompetens inte är relevant endast för de som undervisar eller handlear inom yrkeshögskoleutbildningen. En grundläggande poäng med yrkeshögskoleutbildningar är att de ska svara för ett kompetensbehov i arbetslivet och då är det naturligt att arbetslivet har ett starkt inflytande. Yrkeshögskoleutbildningarna kan också vara en viktig komponent i utvecklingen av arbetsmiljön och organiseringen av arbetet på en arbetsplats. De kan bidra till att underlätta för arbetsgivaren att se över vilka kompetenser arbetsplatsen behöver för att utveckla verksamheten. Samtidigt är yrkeshögskoleutbildningarna en möjlighet för individen att bredda och fördjupa sina kunskaper. Arbetslivets inflytande får inte ske på bekostnad av utbildningarnas pedagogiska kvalitet.
6 Eftergymnasiala yrkesutbildningar i Europa


De tre länderna representerar olika modeller för hur eftergymnasial yrkesutbildning organiseras. Modellerna beskrivs kortfattat och relateras till ländernas utbildningssystem i övrigt och hur arbetsmarknaden är reglerad, exempelvis kopplat till arbetsledning och yrkeslegitimationer.

Den undervisande personalens situation i respektive land kommer att belysas utifrån olika aspekter så som vilka krav som finns för att kunna anställas som lärare, anställningsvillkor i övrigt samt möjligheter till kompetensutveckling.

6.1 Det svåra med att jämföra

Att jämföra olika länder eftergymnasiala yrkesutbildning medför en rad utmaningar. För det första finns ingen enhållig begreppsdefinition, vilket innebär att begrepp som yrke (vocation), profession och sysselsättning (occupation) används på olika sätt i olika länder. De kan vara synonymer till varandra, beskriva vitt skilda fenomen eller inte vara särskilt vanligt förekommande överhuvudtaget. Avsaknaden av en enhetlig uppfattning om vad eftergymnasial yrkesutbildning egentligen är gör det svårt att jämföra olika länder system.

För det andra påverkar länderna politiska system vilka intressenter som engagerar sig i frågan om eftergymnasial yrkesutbildning. I en del länder sker policykapandet genom utbildningsdepartement som också ansvarar både för grundläggande utbildning som för all eftergymnasial utbildning. Andra länder har skilda departement för högre akademisk utbildning och högre yrkesutbildning. Dessutom påverkar utomparlamentariska aktörer i flera länder yrkesutbildningens utveckling.


Det är inte alltid möjligt att i andra länder hitta motsvarigheter till den eftergymnasiala yrkesutbildning som finns i Sverige, särskilt inte om begränsningar görs till den utbildning som sker inom ramen för yrkeshögskolan. Att diskutera förhållanden i olika länder är ändå relevant för att skapa en bättre förståelse för vilka möjligheter och utmaningar som finns för den eftergymnasiala yrkesutbildningen i Sverige.

6.2 Eftergymnasial yrkesutbildning i Tyskland

6.3 Eftergymnasial utbildning

Det duala systemet i Tyskland, där lärande i arbetslivet kombineras med ämnesstudier i skolförlagd miljö, lyfts ofta fram som en särskilt framgångsrik modell för yrkesutbildning på gymnasial nivå.


Även inom ramen för eftergymnasial utbildning kombineras arbetsplatsförlagt lärande med studier på fackhögskolor (Fachhochschulen), universitet, yrkeshögskolor (Berufskademie) eller andra utbildningsinstitutioner. Bland systemets fördelar brukar lyftas arbetsgivarnas möjligheter att rekrytera personal med relevant kompetens och utbildningsinstitutionernas möjligheter att utveckla undervisningen i nära kontakt med arbetslivet, vilket gör det möjligt att skräddarsy kurser efter arbetslivets behov (Fazekas & Field 2013).

Växelutbildning förekommer i flera länder och ofta i form av lärlingsutbildning på gymnasial nivå. Tyskland är dock det land i Europa som i högst utsträckning utvecklat systemet med växelutbildning på eftergymnasial nivå. I Tyskland är det också möjligt att validera och klassificera yrkeskvalifikationer förvärvade utanför det eftergymnasiala utbildningssystemet och göra dem jämförbara med mer reglerade kvalifikationer (CEDEFOP 2011).

6.4 Avancerade yrkexemina (Fortbildungsprüfung)


Avancerade yrkexemina regleras i vissa fall på federal nivå, men också på delstatsnivå. Regleringen definierer antagningskrav, examinationsformer och examinationsnivå. De styrelser som utfärdar examensbevisen består av representanter från arbetsgivare, arbetstagare samt yrkeslärare (Fazekas & Field 2013).

6.5 Fachschulen


Utbildningsplanerna utvecklas av delstaterna inom ramen för de riktlinjer som fastställs av delstaternas utbildningsministrar under deras gemensamma utbildningsministerkonferens. Upp till 20 procent av kursplanernas innehåll får anpassas efter lokala behov. Delstaternas regeringar beslutar tillsammans med lokala myndigheter och kommittéer för yrkesutbildning om vilka utbildningar som ska genomföras samt om antalet studenter som ska antas.

6.6 Lärare inom Fachschulen

Inom ramen för Fachschulen finns två kategorier av lärare, de som har en mer teoretisk inriktning (Wissenschaftliche Lehrer) och yrkeslärare (Lehrer für Fachpraxis, Technische Lehrer). Kvalifikationskraven för lärare med teoretisk inriktning är reglerade och innebär att man utbildar sig på masternivå inom de ämnen man ska undervisa på och genomgår en praktikperiod där den pedagogiska kompetensen utvecklas. I princip måste man alltså genomgå en lärarutbildning för att få undervisa som lärare med teoretisk inriktning. Kraven för yrkeslärare är att de måste ha genomgått en yrkesutbildning samt ha yrkesmässiga erfarenheter.

Förändrade behov och krav från arbetsmarknaden tillsammans med teknisk utveckling gör det svårt för den undervisande personalen att behålla och uppdatera såväl pedagogiska som yrkesmässiga kunskaper och kompetenser.


Den andra utmaningen är kopplad till att förändringer på arbetsplatser sker allt snabbare. Det gör det problematiskt för undervisande personal att hålla sina yrkeskunskaper uppdaterade.


Uttmaningarna är alltså kopplade till balansen mellan pedagogisk och yrkesmässig kompetens hos den undervisande personalen. I Tyskland är arbetsmarknaden hårt reglerad, vilket tillsammans med kraven på formella kvalifikationer skapa barriärer för yrkesverksam personal att börja undervisa. En konsekvens av det kan vara att lärarna inom teoretiska ämnen med tiden riskerar att inte ha tillräcklig anknutning till aktuell yrkeskunskap.

6.7 Utbildningssystemet i Finland

Grundskolan i Finland är nio år och obligatorisk. Efter avslutad grundskola kan eleverna fortsätta i gymnasieskola eller yrkesutbildning. Yrkesutbildningen i Finland omfattar grundläggande yrkesutbildning, men också tilläggsutbildning och fortbildning. Den är avsedd dels för ungdomar på väg in i arbetslivet, men också för vuxna. De vuxna kan förutom att delta i den grundläggande yrkesutbildningen delta i yrkesinriktad tilläggsutbildning som är en typ av vidareutbildning eller fortbildning och som bygger på de kunskaper som förvärvats genom den grundläggande yrkesutbildningen (Davis et al. 2009).

Både gymnasieskolan och yrkesutbildningen ger behörighet till fortsatta studier inom universitet eller yrkeshögskola. Vid yrkeshögskolorna bedrivs yrkesinriktade högskolestudier. Verksamheten betonar kontakten med arbetslivet och samverkan.
kopplad till den regionala utvecklingen. Vid yrkeshögskolorna bedrivs också forskning som kopplas till undervisningen och är tänkt att stödja det lokala arbetslivet samt regionens utveckling. Universiteten har som huvudsakliga uppgift att i samverkan med samhället bedriva vetenskaplig forskning och förmedla utbildning grundad i forskning (Davis et al. 2009).


Nedan presenteras de delar av det finländska utbildningssystemet som är relevant för eftergymnasial yrkesutbildning.

6.8 Eftergymnasial yrkesutbildning inom yrkeshögskolor

Den lag (Yrkeshögskolelag 14.11.2014/932) som styr yrkeshögskolornas verksamhet i Finland trädde i kraft i januari 2015 och ersatte yrkeshögskolelagen från 2003. Målet med reformen var att skapa en självständig yrkeshögskola som utbildar kunniga individer, skapa regional konkurrensförmåga, reformerar arbetslivet och underlättar innovationer i näringslivet.\(^1\) Den nya yrkeshögskolelagen är tänkt att leda till en tydligare ekonomisk och administrativ autonomi för yrkeshögskolorna. Staten står liksom tidigare för finansieringen av yrkeshögskoleutbildningarna.


6.9 Yrkeshögskolornas verksamhet

Yrkeshögskolorna ska också bedriva utvecklings- och innovationsverksamhet som gynnar yrkeshögskoleundervisningen, främjar arbetslivet och näringsstrukturen i regionen. I genomförandet av de här uppgifterna ska yrkeshögskolorna tillgodose behoven av livslångt lärande (Yrkeshögskolelag 14.11.2014/932).

---

\(^1\) [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=sv](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=sv)
Den verksamhet yrkeshögskolorna i Finland ska bedriva liknar yrkeshögskoleutbildningarna i Sverige när det gäller ambitionen att förmedla yresinriktade expertuppgifter baserade på arbetslivets krav. Samma sak gäller betoningen på nära samarbete med arbetslivet. Ambitionen att yrkeshögskolorna i Finland ska bedriva tillämpad forskning skiljer sig dock mycket från Sverige där yrkeshögskoleinstitutioner inte har något forskningsuppdrag. Det finns heller inga krav på att undervisningen vid yrkeshögskoleutbildningar i Sverige ska vara forskningsbaserad.

6.10 Undervisningen och den undervisande personalen
I Finland utfärdas två typer av examina via yrkeshögskolorna; yrkeshögskoleexamen och högre yrkeshögskoleexamen. De båda examensformerna har sin motsvarighet i de finska universitetens högskoleexamen respektive högre högskoleexamen. I en yrkeshögskolas utbildningsstillstånd anges vilka examina som får utfärdas. Inom ramen för tillståndet förmedlar yrkeshögskolorna den undervisning som leder till examen. De har också möjlighet att bedriva undervisning som innehåller delar av examina i form av öppen yrkeshögskoleundervisning.


6.11 Organisation, styrelsens uppgift och rektorns uppgift


6.12 Eftergymnasial yrkesutbildning i England
I England är utbildningssystemet indelat i olika stadijer baserade på ålder; Early Years Foundation stage (3-5 år), primary education (5-11), secondary school (11-18) och tertiary education (18+). Utbildningssystemet baseras vidare på olika typer av erkända kvalifikationer. Utbildningarna och kvalifikationssystemen erbjuds av privata och offentliga skolor och utbildningsinstitutioner. Olika organisationer genomför examinationerna. Även inom ramen för eftergymnasial yrkesutbildning delas olika typer av kvalifikations- och examensbevis ut. De vanligaste är foundation degrees och higher national diplomas and certificates. En annan form av kvalifikationsbevis utgörs av högre lärlingsutbildning.

När den eftergymnasiala yrkesutbildningen diskuteras i England används begreppet yrkeskvalifikationer (vocational qualifications) i högre utsträckning än begreppet VET (vocational education and training). I kontinentala sammanhang används VET oftare, vilket gör att jämförelsen mellan den engelska och kontinentala eftergymnasiala yrkesutbildningen inte är helt okomplicerad.
6.13 Kvalifikationssystem

I England finns ett väl utvecklat system för att nivåbestämma och jämföra olika kvalifikationer. Inom ykesutbildningen ligger fokus på kvalifikationsbaserat lärande snarare än bredare yrkeslärande.

Systemet skiljer sig en hel del från andra länder och utmärks också av en tydlig åtskillnad mellan det offentliga, utbildningsanordnarna och så kallade awarding organisations.


6.14 Kvalifikationssystemets utmaningar

Det finns ungefär 180 awarding bodies i England. Tillsammans ansvarar de för över 18 000 kvalifikationer. Den stora mångden kvalifikationer gör det svårt för både individuella studenter och utbildningsanordnare att veta vilka kvalifikationer arbetsgivarna efterfrågar.

Syftet med kvalifikationssystem är att såväl utbildningsanordnare som studenter och arbetsgivare ska veta vilka avgränsade kvalifikationer en viss individ har (Musset & Field 2013).

Kvalifikationssystemets fokus på att definiera och nivåbestämma kvalifikationer kan bidra till att yrkesutbildningarna får ett mindre yrkesorienterat fokus. Istället för att träna bredare yrkesförmågor tränas snäva, jobbrelaterade förmågor utformade för att passa in i kvalifikationssystemets olika nivåer.

6.15 Foundation degrees


6.16 Further Education college

6.17 Lärare inom Further Education

Precis som i Tyskland och Finland lyfts betonas i England vikten av att lärare ska ha både pedagogisk och yrkesmässig kompetens. I många länder finns särskilda krav både på formell pedagogisk utbildning och på yrkesmässiga erfarenheter. Den största utmaningen verkar i många länder vara att hålla kompetenserna aktuella och uppdaterade, vilket inte minst gäller för de utbildningar som sker inom FE-college. För att säkra utbildningens kvalitet måste dessutom kompetensen hållas uppdaterad och aktuell. Detta sker till exempel genom att undervisande personal arbetar deltid inom det yrke som är relevant för undervisningen och genom att skolorna anställer yrkesverksamma mitt i karriären med lång och relevant erfarenhet (Musset & Field 2013).


6.18 Yrkesutbildning i olika länder - avslutande diskussion.

Det är som vi beskrev inledningsvis svårt att jämföra systemen för eftergymnasial yrkesutbildning i olika länder. Ingen enhetlig definition existerar och därför kan vad som anses vara akademiska utbildningar inom ett land ses som yrkesutbildning i ett annat land. Även när det gäller inom vilken typ av institution utbildningen genomförs råder betydande skillnader.


I forskningsrapporten Vocational education and training at higher qualification levels görs en indelning av treton olika länders system (CEDEFOP 2011).

- Växelutbildningsmodellen (det duala systemet): Tyskland.
- Integrierat system av certifiering och erkännande: England, Irland, Frankrike.
- Eftergymnasial yrkesutbildning som en del den högre utbildningen.
  - Professionsutbildning och universitetsutbildning integreras i allt högre utsträckning: Norge.
  - Professionsutbildning och universitetsutbildning hålls separat: Finland, Tjeckien, Danmark och Holland.
- Stark betoning på akademisk eftergymnasial utbildning: Grekland och Polen.
- Frånvaro av eftergymnasial yrkesutbildning: Portugal och Rumänien.

Tysklands beskrivs i rapporten som det land i Europa där växelutbildningsmodellen är mest utvecklad. Det tar sig uttryck i lärlingsutbildning på avancerad nivå, men också i valideringen av kunskaper och färdigheter förvärvade utanför utbildningen. Individer med så kallade mästarexamen är behöriga att söka utbildningar inom universitetet som annars

2 Med professionsutbildning avses sådan yrkesutbildning som leder till exempelvis socionomexamen, lärarexamen eller polisexamen.
kräver högskolebehörighet i form av examina från studieförberedande utbildningar på gymnasial nivå (Abitur).

I England finns inget yrkesutbildningsystem på eftergymnasial nivå som motsvarar det i Tyskland. Däremot förmedlar Further Education-college, offentliga institutioner och privata aktörer eftergymnasiala yrkesutbildningar som inte faller inom ramen för högre utbildning.

I Finland sker den eftergymnasiala yrkesutbildningen på yrkeshögskolor skilda från de mer akademiskt inriktade universiteten. Yrkeshögskolorna utöger en del av högskoleutbudet, bedriver egen undervisning och forskning, men är tydligt separerade från universitet. Däremot finns det möjligheter för yrkeshögskolorna och universiteten att samarbeta.


Utvecklingen tenderar att gå åt olika håll i olika länder. I några länder närmar sig den eftergymnasiala yrkesutbildningen mer akademiska utbildningar inom högskolor och universitet. I andra länder är utvecklingen den motsatta.


Betydelsen av pedagogisk kompetens för den undervisande personalen inom eftergymnasial yrkesutbildning är beroende av vilken typ av utbildningen det handlar om, vad som är målet med utbildningen och vilka behov som finns hos studenterna. I utformningen av lärandemål är det viktigt att beakta att målen påverkar pedagogiken och möjligheterna till lärande. Flera faktorer påverkar betydelsen av pedagogisk kompetens för undervisande personalen inom eftergymnasial yrkesutbildning. Till exempel påverkar utbildningens utformning vilka typer av kompetenser en lärare måste ha. Tvååriga utbildningar kräver ett annat pedagogiskt upplägg än kortare utbildningar. En annan faktor är kopplingen till utbildningsinstitutioner och var utbildningen är förlagd. Sker utbildningen på ett fåtal men väletablerade institutioner skapar det särskilda förutsättningar, medan ett stort antal, mindre utbildningsanordnare skapar helt andra.

7 **Några uppföljningsbara aspekter apropå pedagogisk kompetens**

Syftet med den här rapporten har varit att kartlägga och sammanställa vad forskningen mer generellt säger om betydelsen av pedagogisk kompetens bland lärare och handledare i yrkesutbildning på eftergymnasial nivå. Tidigt i undersökningen kunde vi konstatera att forskningen vad gäller eftergymnasial yrkesutbildningen är eftersatt. Några regelrätta effektutvärderingar avseende betydelsen av pedagogiska metoder inom eftergymnasial yrkesutbildning har vi inte kunnat identifiera.

Däremot råder det ingen brist på forskning om yrkesutbildning och lärande mer generellt. I rapportens andra avsnitt diskuterade olika lärandeteorier som kan vara relevanta för...


7.1 Förändrade krav i arbetslivet och förändrade förutsättningar för den eftergymnasiala yrkesutbildningen


I flera studier diskuteras betydelsen av funktionell och kvantitativ flexibilitet inom ramen för arbetslivets nya organisationsmönster. Funktionell flexibilitet pekar på att medarbetare ska fungera i flera olika verksamheter och snabbt kunna ställa om och anpassa sig till nya kvalifikationskrav. En bred kvalificerad yrkesutbildning i kombination med kontinuerlig kompetensutveckling anses vara de främsta förutsättningarna för funktionell flexibilitet.

Kvantitativ flexibilitet handlar i stället om möjligheterna att spara på resurser. Det kan exempelvis handla om ett företags vilja att minska beroendet av tillsvidareanställd personal genom att rekrytera personal på korttidsbasis, till exempel via visstidsanställningar eller bemanningsföretag. En sådan uppdelning riskerar att dela in arbetskraften i en kärna av fast anställda med kvalificerade arbetsuppgifter och möjligheter till kompetensutveckling och en periferi av sysselsatta med löser anställningsvilkor och mindre kvalificerade arbetsuppgifter.

Den här utvecklingen har naturligtvis också påverka kraven på den eftergymnasiala yrkesutbildningen. En grundläggande förutsättning för yrkesutbildning är att den ska förse de studerande med kompetenser som är relevanta i arbetslivet. Det brukar framhållas att yrkesutbildning måste erbjuda såväl tekniska och sociala som mer allmänna kunskaper och färdigheter. Tidigare dominerade föreställning om att yrkesutbildning framförallt skulle handla om tekniska kunskaper om träning av avgränsade arbetsmoment, dvs. utvecklingen av mer tekniska färdigheter. Arbetslivets utveckling och de förändrade kraven på medarbetarnas kompetenser har bidragit till att man i dag ofta framhåller vikten av bredare förmågor och möjligheter att utveckla sin kompetens i socialt och tekniskt mer komplexa arbetssammanhang. Yrkesutbildning på mer avancerad nivå väcker alltså allt större intresse.

Kraven på funktionell kompetens kan kopplas till samarbets- och problemlösningsförmåga, men också till personliga egenskaper som pålitlighet,
omdömesförmåga och uthållighet. Samtidigt betonas vikten av fördjupade kunskaper och färdigheter i att uttrycka sig i tal och skrift, i matematik och i naturvetenskap.

Komplexiteten i kraven pekar på att arbetslivet förutsätter multikompetens och inte snävt avgränsad yrkeskompetens eller ensidig akademisk kompetens.

Därför utvecklas de kompetenser som efterfrågas bäst genom att yrkesutbildningen organiseras både i skolförlagda och arbetsplatsförlagda miljöer. Generella kompetenser eller vad man inom EU benämner som nyckelkvalifikationer utvecklas av allt att döma bäst via en pedagogik som uppmuntrar helhetssyn, deltagande och tillämpning.


7.2 Balans mellan pedagogisk och yrkesmässig kompetens


Det finns ingen eller väldigt lite dokumentation om den pedagogiska kompetensen hos undervisande personalen inom den eftergymnasiala yrkesutbildningen i Sverige. För att säkerställa balansen mellan pedagogisk och yrkesmässig kompetens anser vi att det vore bra att samla in den typen av information.
7.3 Kompetensprofil för utbildare


Ramverket definierar fem grupper av kompetenser hos lärare:

- Kunskap
- Pedagogisk styrning
- Bedömning och validering av lärande
- Motivation och rådgivning
- Personlig och professionell utveckling.

Inom de här kompetensgrupperna definieras undergrupper och inom undergrupperna definieras konkreta kriterier som ska vara till hjälp vid självutvärderingen, den externa utvärderingen och sammanslagningen av utvärderingsresultaten.

7.4 Konkreta aspekter

Mot bakgrund av ovanstående diskussioner har vi identifierat fyra konkreta aspekter på betydelsen av pedagogisk kompetens inom yrkeshögskoleutbildningar.

1. Utvecklingsinriktat lärande

Det moderna arbetslivet ställer allt högre krav på medarbetarnas initiativ- och samarbetssätt och färdigheter. Därför måste utbildningen ha en frigörande betydelse som stimulerar enskildas självförtroende, initiativkraft och innovativa förmåga. Den pedagogiska kompetensen inom eftergymnasial yrkesutbildning bör alltså präglas av utvecklingsorienterat lärande.

2. Balans mellan pedagogisk och yrkesmässig kompetens


3. Kompetensprofil för undervisande personal

Betydelsen av pedagogisk kompetens för undervisande personal inom eftergymnasial yrkesutbildning kan variera mellan olika utbildningar. För att skapa en enhetlig bild av vilka kompetenser som kan krävas av den undervisande personalen kan en kompetensprofil för undervisande personal arbetas fram. Ett konkret verktyg för dokumentation och erkännande av kompetensen hos undervisande personal skulle
dessutom kunna bidra till att lärarrollen inom eftergymnasial yrkesutbildning uppmärksammas mer.

4. Pedagogisk utbildning anpassad för undervisande personal inom eftergymnasial yrkesutbildning.


8 Yrkesutbildning för individen och arbetslivet

Resultatet av forskningsöversikten visar att de kvalifikationer som erbjuds inom yrkesutbildningen måste vara mer holistiskt inriktade än snävt yrkesfokuserade. Det praktikorienterade lärandet måste också i hög grad vara inriktat på att ge elever en förbjuden förståelse kopplat breda yrkesområden. Det handlar om att en utbildning som ska tillgodose individers utvecklingsbehov liksom förändringsbehov på arbetsplatser. Detta perspektiv kryter till en del an till det kompetensbegrepp som dominerar inom tysk yrkesutbildning. Om den kompetensbaserade yrkesutbildningsmodellen, som i hög grad förknippas med länder som England och Australien, fokuserar på övning i avgränsade färdigheter som kopplas till enskilda arbetsplatser, vilar det kompetensbegrepp som ligger till grund för det duala systemet i Tyskland mer på bredare yrkesdefinitioner och en bredare definition av kompetenskopplade tekniker (fachkompetenz), personlig utveckling (personalkompetenz) och social förmåga (sozialkompetenz) (Clarke & Winch 2006).


I det här perspektivet blir det också viktigt att framhålla att yrkesutbildningen inte bara handlar om att tillgodose kvalifikationer kopplade till enskilda arbetsuppgifter utan i högre grad breda kompetenser för att hantera krav kopplade till yrkesområden, nya arbetsorganisationer och deltagande i ett kontinuerligt förnyelse- och innovationsarbete. En sådan utbildning kan varken vara ensidigt skolförlagt eller arbetsplatsförlagt. Den måste vara väl förankrad i arbetslivet utan att bli en renodlat företagsstyrd utbildning. En sådan utbildning ställer också höga krav på den undervisande personalens pedagogiska förmågor.
9 Referenser


Ellström, Per-Erik (2010b), ”Practice-based innovation: a learning perspective”, i Journal of Workplace Learning 22(1/2).

Evans, Karen, Kersh, Natasha och Seppo Kontiainen (2004), ”Recognition of tacit skills: outcomes in adult learning and work re-entry”, i International Journal of Training and Development 8(1).


Experiential Learning.

Fuller, Alison & Lorna Unwin (2003), ”Fostering Workplace Learning: looking through the lens of apprenticeship”, i European Educational Research Journal 2(1).

FörfS 14.11.2014/932 Yrkeshögskolelag
https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2014/20140932


Johansson, Sigurd, (2008), Några relevanta begrepp inom yrkeslärande. I Johansson, Sigurd (red.) Yrkeslärautbildning inom SÅL III projektet s. 139-156. Malmö högskola i samverkan med Göteborgs universitet, Högskolan i Dalarna, Karlstads universitet, Luleå
tekniska högskola, Stiftelsen Högskolan i Jönköping, Stockholms universitet och Umeå universitet.


Prop. 1998/99:110 *Vissa skolfrågor m.m.* hämtad 2015-03-20


SFS 2009:128 *Lag om yrkeshögskolan*

SFS 2009:130 *Förordning om yrkeshögskolan*

SOU 1995:38 *Yrkeshögskolan. Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning*

SOU 2008:29 *Yrkeshögskolan – Förr yrkeskunnande i förändring*


Thompson, Paul (2003), “Disconnected capitalism: or why employers can’t keep their side of the bargain”, i Work, employment and society 17(2).


Williams, Peter (2008), "Assessing context based learning: not only rigorous but also relevant", i Assessment & Evaluation in Higher Education 33(4).

Pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan
Rapport del 2

Marie Leijon
10 Inledning

Syftet med föreliggande rapport är att undersöka hur en grupp lärare och utbildningsledare vid olika utbildningar inom ramen för yrkeshögskolan resonerar om pedagogisk kompetens. Tanken är att med hjälp av fältstudier bidra med ett underlag för kvalitetskriterier för lärarkompetens som kan användas vid kvalitetsgranskning av enskilda utbildningar.


11 Vad kan pedagogisk kompetens vara?


Ovanstående beskrivningar ringar in ett brett kompetensbegrepp. En kompetent lärande i yrkeshögskolan skulle med dessa definitioner ha kunskap i sitt yrke, använda denna kunskap i undervisnings situation, integrera teori och praktik, använda en rad olika resurser för att designa undervisning, reflektera över sina pedagogiska val och undervisningen samt över sin roll som lärare. Kompetensen skulle även inbegripa sociala aspekter som kommunikation och relationsskapande.
En lärares pedagogiska kompetens i yrkeshögskolan skulle också mer generellt handla om att lära studenterna att lära och söka kunskap, att organisera och utvärdera undervisning, sameitigt som kompetensen är nära knuten till individen och till kontexten och därmed skulle vara specifikt relateterad till de individuella lärarna i de många olika typer av utbildningar som yrkeshögskolan har. Kompetens kan även sägas vara dynamiskt och förändras över tid (Ellström, 1992; Illeris, 2007) – det betyder alltså att läaren inom yrkeshögskolan kontinuerligt lär och utvecklar sin kompetens.


### 11.1 Kompetensprofiler


- kunskap (knowledge: the psycho-social profile of an adult learner, adult learning specificities; the group to be trained)
- pedagogisk styrning (training management: learning needs analysis of individuals and groups, preparing and delivering a training programme according to defined needs, group dynamics and structure; using relevant technology and resources).
- bedömning och validering av lärande (assessment and valorisation of learning: providing advice on learning based on learner needs, strengths and goals; using regular assessment to monitor and develop learning; providing feedback to learners on their performance, supporting learner self- evaluation;
- motivation och rådgivning (motivation and counselling: sharing information with learners and colleagues on learning resources, education and training opportunities and support services; directing learners to other resources when one’s expertise has been exceeded;
- Personlig och professionell utveckling (personal and professional development: analysis of one's own learning needs and opportunities for professional development; interest for self-development.


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Pedagogisk styrning /training management: learning needs analysis of individuals and groups, preparing and delivering a training programme according to defined needs, group dynamics and structure; using relevant technology and resources</td>
<td>Organisera undervisning/strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen,</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Motivation och rådgivning/motivation and counselling: sharing information with learners and colleagues on learning resources, education and training opportunities and support services; directing learners to other resources when one’s expertise has been exceeded;</td>
<td>Låra elever att lära, söka kunskap/ aktivera deltagarna till eget lärande/</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Kunskap/knowledge: the psycho-social profile of an adult learner, adult learning specificities; the group to be trained)</td>
<td>Goda yrkeskunskaper/ förmedla engagemang och intresse för ämnet,</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Personlig och professionell utveckling/ personal and professional development: analysis of one’s own learning needs and opportunities for professional development; interest for self-development</td>
<td>Utvärdering/ förmåga till helhetssyn och förnyelse.</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Bedömning och validering av lärande/assessment and valuation of learning: providing advice on learning based on learner needs, strengths and goals; using regular assessment to monitor and develop learning; providing feedback to learners on their performance, supporting learner self-evaluation;</td>
<td>Kommunikation med deltagare och arbetsliv</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. Pedagogisk styrning /training management: learning needs analysis of individuals and groups, preparing and delivering a training programme according to defined needs, group dynamics and structure; using relevant technology and resources

2. Motivation och rådgivning/motivation and counselling: sharing information with learners and colleagues on learning resources, education and training opportunities and support services; directing learners to other resources when one’s expertise has been exceeded;

3. Kunskap/knowledge: the psycho-social profile of an adult learner, adult learning specificities; the group to be trained)

4. Personlig och professionell utveckling/ personal and professional development: analysis of one’s own learning needs and opportunities for professional development; interest for self-development

5. Bedömning och validering av lärande/assessment and valuation of learning: providing advice on learning based on learner needs, strengths and goals; using regular assessment to monitor and develop learning; providing feedback to learners on their performance, supporting learner self-evaluation;

Även en kort utblick mot den högre utbildningen kan vara intressant. Högre utbildning skiljer sig på många sätt från yrkeshögskolan, bland annat vad gäller de vetenskapliga kraven, men lärare har – precis som i yrkeshögskolan – ibland ingen pedagogisk utbildning och kommer med en tidigare yrkeskompetens in i undervisande situation. På en rad svenska lärosäten finns kriterier för vad som krävs av en undervisande lärare eller för att meritera sig pedagogiskt. Pedagogisk skicklighet vid Uppsala universitet innebär en: förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall i enlighet med de mål som gäller, och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning (Apelgren & Giertz, 2010, s. 27).

I definitionen från Uppsala ryms en rad aspekter som exempelvis förhållningssätt (en pedagogisk grundsyn som främjar lärande), kunskap (om ämnet, hur studenter lär, om undervisningsmetoder och utbildningens mål), förmåga (förmåga att planera och organisera verksamheten, förmåga att strukturera och presentera ämnesstoffet och förmåga att anpassa undervisningen till den aktuella studerandegruppen), situationsanspassning, utbildningens utformning och ständig utveckling.

Det finns gemensamma nämnare i hur krav på pedagogisk kompetens skrivs fram trots olika kontexter: Planera och leda undervisning, ha goda kunskaper i ämnet, agera utifrån ramar, utvärdera undervisning och utveckla sin kompetens kontinuerligt. Intressant att notera är att kraven på en bedömarkompetens saknas även i exemplet från den högre utbildningen. Även här kan det diskuteras om det har att göra med pedagogisk utbildning? Det ska dock tilläggas att flera lärosäten har krav på högskolepedagogisk utbildning för den lärare som vill meritera sig.

11.2 En internationell utblick igen – med fokus på yrkespedagogik

Frågan är om det går att vara ännu mer specifik i sökandet efter pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan, utan att föröra sig i för ämnesspecifika krav? En utmaning som leder åter till ett internationellt perspektiv. Den internationella genomgången i den inledande delen av rapporten påvisar att en jämförelse är svår. Sätten att organisera eftergymnasial yrkesutbildning skiljer sig åt — kraven varierar, utbildningsformerna skiftar och det finns ingen internationell gemensam definition på vad en yrkeslärare egentligen är för profession (se ex Billet, 2011; Parsons mfl 2009).

Enligt Office for Standards in Education (Ofsted, 2011) kännetecknas god undervisning i yrkesutbildning av högt kompetenta och entusiastiska lärare, användandet av en expertis som inspirerar en utmaningsbaserad lärandekultur, mycket effektivt planerad undervisning som möter olika deltagarens behov, en undervisning som ställer höga krav på de lärande, som konstant följer upp lärandeprocessen, som ställer undersökande frågor, undervisning som är utmanande på rätt nivå, involverar deltagarna i utvärdering och reflektioner över lärandet och tidigt identifierar deltagare som kan behöva stöd och utformar sedan lämpliga stödåtgärder. Gemensamt för dessa två rapporter är att undervisningen ska präglas av en utmanings – och problembaserad och deltagarorienterad undervisning med nära koppling till den praktik man utbildar för.

En brittisk kommission CATVL (Commission on Adult and Vocational Teaching and Learning) kom 2013 med rapporten ”It’s about work... Excellent adult vocational teaching and learning”. Som titeln antyder belyser rapporten kvalitetsaspekter i framtidens yrkesutbildning för vuxna, där den pedagogiska kompetensen utgör en del. Man talar om ”excellent adult vocational teaching and learning” med lärare som är ”dual professional” och kombinerar yrkes- och pedagogisk expertis. Detta sker inte med automatik, betonar man, utan lärare i yrkesutbildning behöver stöd och fortbildning. I rapporten identifieras åtta särskilda områden för ”vocational pedagogy”:

- that through the combination of sustained practice and the understanding of theory, occupational expertise is developed;
- that work-related attributes are central to the development of occupational expertise;
- that practical problem solving and critical reflection on experience, including learning from mistakes in real and simulated settings, are central to effective vocational teaching and learning;
- that vocational teaching and learning is most effective when it is collaborative and contextualised, taking place within communities of practice which involve different types of ‘teacher’ and capitalise on the experience and knowledge of all learners;
- that technology plays a key role because keeping on top of technological advances is an essential part of the occupational expertise required in any workplace;
- that it requires a range of assessment and feedback methods that involve both ‘teachers’ and learners, and which reflect the specific assessment cultures of different occupations and sectors;
- that it often benefits from operating across more than one setting, including a real or simulated workplace, as well as the classroom and workshop, to develop the capacity to learn and apply that learning in different settings, just as at work;
- that occupational standards are dynamic, evolving to reflect advances in work practices, and that through collective learning, transformation in quality and efficiency is achieved.

At its best, vocational teaching and learning also results in multiple outcomes including the building of identity – people learn to ‘become’ (occupational name) and to grow (as responsible adults/citizens). (s. 16)

Rapporten resulterar inte direkt i några formulerade kompetenskrav på lärarna, men även här skriver en kontextualiserad utbildning fram, där man arbetar deltagarorienterat med autentiska problem. Kopplingen mellan teori och praktik betonas samt samarbete mellan olika typer av lärare, i olika miljöer med en nära koppling till yrkeslivet – både vad gäller planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Här skriver även bedömning och feedback fram och vikten av att dessa aspekter kontextualiseras. Därmed kan vi börja skönja ett mönster vad gäller krav på pedagogisk kompetens. Områdena är i stort
de samma – för yrkesutbildningarna handlar det mer om fokus och riktning inom området: verklighets/arbetslivsanknytning, autentiska frågor, problembaserad, deltagaraktiv, kontexualisering och så vidare. I de internationella rapporterna lyfts bedömning fram som en aspekt av pedagogisk kompetens.

Även EU-organet CEDEFOP (Europeiskt centrum för utveckling av yrkesutbildning) skriver i en rapport om yrkeslärares kompetensprofiler i olika länder i olika utbildningsformer exempelvis företagsutbildningar, yrkesutbildningar på nationell nivå och yrkesutbildningar inom särskilda sektorer (CEDEFOP, 2013). Kompetensprofilen kopplas till en teknisk kompetens, det vill säga kunskap i yresämnet. Genomgången av utbildningarna visar även på en pedagogisk kompetens, som här (skrivs fram olika i de skilda utbildningarna) kan handla om kunskap om undervisningsmetoder, särskilt när det gäller vuxnas lärande, kunskap om lärandeprocesser hos individer och i grupp, att utveckla undervisningsmaterial, specialpedagogiska perspektiv, och kunskaper i både formativ och summativ bedömning. Den pedagogiska kompetensen som skrivs fram i rapporten är alltså komplex, men samtidigt begränsad till undervisning och lärande och skulle kunna översättas med en didaktisk kompetens. Den tredje kompetensen kallas "Transversal" och skulle kunna översättas med "tvärgående". I den sistnämnda ryms bland annat social kompetens, en förmåga att möta heterogena grupper, konflikthantering, kritiskt tänkande och kommunikativ kompetens. Genom att spegla begreppen technical, pedagogical och transversal mot tidigare framskrivna kompetensprofiler får vi följande bild:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pedagogisk styrning/training management; learning needs analysis of individuals and groups, preparing and delivering a training programme according to defined needs, group dynamics and structure; using relevant technology and resources</td>
<td>Organisera undervisning/strukturerar och organiserar kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen,</td>
<td>Planera och organisera verksamhet, strukturerar och presenterar ämnesstoft</td>
<td>Practical problem solving and critical reflection on experience, including learning from mistakes in real and simulated settings, are central to effective vocational teaching and learning;</td>
<td>Pedagogical competence</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivation och rådgivning/motivation and counselling; sharing information with learners and colleagues on learning resources, education and training opportunities and support services; directing learners to other resources when one’s expertise has been exceeded;</td>
<td>Lära elever att lära, söka kunskap/ aktivera deltagarna till eget lärande/</td>
<td>Främja lärande hos studenter</td>
<td>that vocational teaching and learning is most effective when it is collaborative and contextualised, taking place within communities of practice which involve different types of ‘teacher’ and capitalise on the experience and knowledge of all learners;</td>
<td>Pedagogical competence</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunskap/knowledge: the psycho-social profile of an adult learner, adult learning specificities; the group to be trained)</td>
<td>Goda yrkeskunskaper/ förmedla engagemang och intresse för ämnet,</td>
<td>Kunskap om ämnet that through the combination of sustained practice and the understanding of theory, occupational expertise is developed; that work-related attributes are central to the development of occupational expertise;</td>
<td>Technical competence</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kunskaper om samhällets mål med utbildningarna</td>
<td>I enlighet med mål och ramar</td>
<td>Transversal competence</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunikation med deltagare och arbetsliv</td>
<td></td>
<td>Transversal competence</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Personlig och professionell utveckling/personal and professional development: analysis of one's own learning needs and opportunities for professional development; interest for self-development</td>
<td>Utvärdering/ förmåga till helhetssyn och förnyelse.</td>
<td>Kontinuerlig utveckling av kompetens och undervisningens utformning, reflekterande förhållningssätt.. Utvärdera undervisning,</td>
<td>Transversal competence</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bedömning och validering av lärande/assessment and valorisation of learning; providing advice on learning based on learner needs, strengths and goals; using regular assessment to monitor and develop learning; providing feedback to learners on their performance, supporting learner self-evaluation;</td>
<td></td>
<td>that it requires a range of assessment and feedback methods that involve both ‘teachers’ and learners, and which reflect the specific assessment cultures of different occupations and sectors;</td>
<td>Pedagogical competence</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Liknande resonemang återfinns hos Institute for learning (IFL) som i en rapport från 2013 presenterar en modell över viktiga aspekter i en yrkeslärares pågående professionella utveckling (s. CPD – continuing professional development). Fokus här ligger alltså inte direkt på den pedagogiska kompetensen utan på den något bredare utvecklingen som professionell. I modellen utgår man från yrkeslärares dubbla yrkesidentitet – som expert i ämnet och som lärare. Tre områden identifieras som viktiga för lärarens egna professionella lärande: Vocational and subject-specific knowledge and expertise, approaches to effective teaching and training, knowledge of how changes in policy and the local context affect teaching and training (s. 12).

Aspekterna skulle kunna användas som grund för exempelvis självvärdering eller som stöd för yrkeslärares fortbildning. Man rekommenderar att lärare fortlöpande bör få feedback på sin undervisning, ett sätt att göra det är att arbeta med kollegial granskning, där lärare observerar kollegers undervisning och ger varandra konstruktiv kritik. Yrkesläare rekommenderas att välja ut viktiga aspekter i sitt ämne och arbeta med kontinuerlig utveckling av dessa för att vidga sin repertoar av undervisningsstrategier. Man menar även att lärare bör kunna visa hur de stöttar de studerandes egna lärandeprocess. Lärarna behöver också tid för att diskutera lärande på ett mer övergripande plan, inte bara detaljer i undervisning. Man rekommenderar vidare att lärarkollegiet borde engagera sig i mindre aktionsforskningsprojekt genom att utforska goda exempel på undervisning som de planerar att genomföra, och utvärdera undervisningsexperimenten utförda av aspekter om hur förändringen har påverkat lektionsplaneringen, undervisningsstrategier, dialog i klassrummet och studenternas lärande. Den som organisera utbildning bör även se till att lärarna får tid, resurser och support för att kunna fortsätta utvecklas professionellt och kunna lära sig mer om och utvärdera sin egen och andras undervisning.

11.3 Sammanfattning

I de jämförelser som gjorts ovan framstår Valid-packs modell som ett relativt finmaskigt nät för att fånga in vad krävs av en pedagogisk kompetent lärare i yrkeshögskolan. Uppdelningen av den pedagogiska kompetensen i tekniska, didaktiska och gränsöverskridande delar (med inspiration från CEDEFOP, 2013) synliggör komplexiteten i vad som kan krävas av en lärare i yrkeshögskolan. För en diskussion av hur den pedagogiska kompetensen skulle kunna utvecklas är de aspekter som IFL (2013) har

11.4 UK Professional Standards Framework

Ramverket finns på olika nivåer för lärare med olika typer av kompetens och fokuserar på tre områden: Areas of activity, Core Knowledge och Professional Values. Här presenteras ramverket för högre utbildning (HEA, 2011, s.3):

För personal med erfarenhet men som är nya utbildare, likt många lärare i yrkeshögskolan, gäller en första nivå, där det handlar om: Demonstrates an understanding of specific aspects of effective teaching, learning support methods and student learning (HEA, 2011, s.4).
Dimensions of the Framework

Areas of Activity

A1 Design and plan learning activities and/or programmes of study
A2 Teach and/or support learning
A3 Assess and give feedback to learners
A4 Develop effective learning environments and approaches to student support and guidance
A5 Engage in continuing professional development in subjects/disciplines and their pedagogy, incorporating research, scholarship and the evaluation of professional practices

Core Knowledge

K1 The subject material
K2 Appropriate methods for teaching, learning and assessing in the subject area and at the level of the academic programme
K3 How students learn, both generally and within their subject/disciplinary area(s)
K4 The use and value of appropriate learning technologies
K5 Methods for evaluating the effectiveness of teaching
K6 The implications of quality assurance and quality enhancement for academic and professional practice with a particular focus on teaching

Professional Values

V1 Respect individual learners and diverse learning communities
V2 Promote participation in higher education and equality of opportunity for learners
V3 Use evidence-informed approaches and the outcomes from research, scholarship and continuing professional development
V4 Acknowledge the wider context in which higher education operates recognising the implications for professional practice
Fokus ligger på undervisning, metoder och studenternas lärande. Utifrån ramverket ska lärare på denna första nivå visa:

1. Successful engagement with at least two of the five Areas of Activity.
2. Successful engagement in appropriate teaching and practices related to these Areas of Activity.
3. Appropriate Core Knowledge and understanding of at least K1 and K2.
4. A commitment to appropriate Professional Values in facilitating others' learning.
5. Relevant professional practices, subject and pedagogic research and/or scholarship within the above activities.
6. Successful engagement, where appropriate, in professional development activity related to teaching, learning and assessment responsibilities.

Denna lägsta nivå skulle kunna fungera som en referenspunkt för en lärare utan pedagogisk utbildning i yrkeshögskolan. Ramverket skulle också, med revideringar av de högskolespecifika kraven och ett ersatt "academic" med "vocational", kunna fungera för exempelvis självtvärdering för lärare i yrkeshögskolan, något vi återkommer till i diskussionen.

I avsnittet har olika typer av försök att skriva fram kompetenskriterier presenterats.

Genomgången har inte definierat specifika kriterier för en pedagogisk kompetens hos yrkeslärare, däremot har olika aspekter ringats in som ett intressant underlag för studiens diskussion.

12 Tidigare forskning om yrkeslärare

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning om yrkeslärare. I brist på studier om lärare i yrkeshögskolan gäller översikten främst yrkeslärare i gymnasieutbildning och fokuserar på olika aspekter av hur lärare beskriver sin identitet, sin undervisning och vad eleverna ska kunna. Avsnittet tar avstamp i tanken om yrkeslärares dubbla yrkesidentitet och landar i beskrivningar av vad yrkeslärare fokuserar på i undervisningen – en grund i yrket och anställningsbarhet.

12.1 Yrkesutövare eller yrkeslärare?

yrkesidentiteten påverkar även yrkeslärarnas val i undervisningen (Berner, 2010; Billett, 2011).

12.2 Grund i yrket och anställningsbarhet


13 Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv som används i studien. Avsnittet fokuserar vuxnas lärande och pedagogisk kompetens, med särskilt fokus på lärande i yrkesutbildningar.
13.1 En särskild pedagogik för vuxna?


Särskilt intressant för en utbildningsform som yrkeshögskolan är istället begreppet transformativt lärande (Illeris, 2007). I rapporten "It’s about work... Excellent adult vocational teaching and learning" (CAVTL, 2013) talar man om en behovet av en "clear line of sight to work" (s. 24) för yrkesutbildning. Denna nära koppling till arbetslivet präglar på många sätt svensk yrkeshögskola, men frågan är vilken typ av läroprocesser är rimliga för yrkesutbildningen att iscensätta för att stötta studentens läroprocess mot både ett yrke och ett fortsatt livslångt lärande? Och hur kan de processer som de vuxna lärande befinna sig i förstås? Transformativt lärande handlar om en situation eller utmaning utöver det tidigare, en personlig utveckling när mentala scheman struktureras om och personens referensramar utvidgas.

13.3 Praktigemenskap – lärande i ett socialt sammanhang


Att lära sig handlar i det här sociokulturella perspektivet bland annat om att delta i en social praktik, man startar som en novis i en periferi (legitimate peripheral participation eller legitimit perifert deltagande) och rör sig mot ett tänkt centrum och ett allt mer kvalificerat deltagande i praktigemenskapen. Lärande är tätt sammanflätat med skapandet av en identitet där nybörjaren gradvis utvecklar sin förmåga att delta i praktiken, bland annat genom att tillägna sig den repertoar i form av exempelvis värderingar, traditioner och det sociala koden och språk som finns i praktiken (Wenger, 1998). Det handlar också om att förstå de mål och problem som finns och hur praktiken arbetar för att uppnå respektive lösa dem – lärande är därmed nära kopplat till den sociala praktiken. Perspektivet fokuserar på individens lärandebana in i en praktik, men för att individen ska kunna nå ett deltagande krävs en organisation och struktur – en form av handlingsgemenskap.


Det skulle ju också betyda att den kompetens som läraren i yrkeshögskolan själv besitter och utbildar mot är knuten till en kontext och domänspecifikt. Lite motsägelsefullt (som tidigare beskrivits under avsnittet om kompetens) brotts vi här med idén om det kontextuella och praktikspecifika. Här finns en spänning mellan att betrakta yrkeshögskolan som en praktik i sökandet efter beskrivningar av pedagogisk kompetens, och att förstå hur yrkeshögskolan består av en mångfald av olika praktigemenskaper. Tankarna om praktigemenskap och deltagande bidrar till att synliggöra denna spänning.

Enligt Wenger (1998) utvecklar alltså människor en praktik genom att förhandla vad som
är tillåtet och vad som gäller i detta särskilda sammanhang. Förhandlingen ligger som grund för hur en repertoar av handlingar, beteenden och språk utvecklas och med hjälp av denna repertoar definierar människor sin tillhörighet – i det här fallet sin yrkesidentitet. Lärande i en praktikgemenskap har sociala dimensioner – Wenger lyfter fram följande fyra tätt sammenflätade aspekter:

1. **Mening**: en beteckning för vår (skiftande) förmåga att – individuellt och kollektivt – uppleva våra liv och världen som meningsfulla.
2. **Praxis**: en beteckning för de gemensamma historiska och sociala resurser, ramar och perspektiv som kan stödja ett ömsesidigt handlingssamarbete.
3. **Kollektiv**: en beteckning för de sociala konfigurationer inom vilka våra handlingar definieras, som värda att utföra och inom vilka vårt deltagande kan kompetensförklaras.
4. **Identitet**: en beteckning för hur lärandet förändrar vilka vi är och skapar personliga utvecklingshistorier inom ramen för våra kollektiv.

(Wenger, 1998 översatt i Illeris (2007) s. 138

I relation till föreliggande studie skulle Wengers modell kunna användas för att förstå den mening i relation till pedagogisk kompetens som lärarna i yrkeshögskolan beskriver utifrån sina erfarenheter, praxis skulle kunna fånga in hur de handlar som lärare och vilka resurser de använder, kollektiv kan användas för att förstå vad de syftar fram som kompetens i relation till utbildning respektive arbetsliv, och identitet fångar spänningen mellan de två yrkesidentiterna.

### 13.4 Gränssöverskridande


### 13.5 Lärarrollen

Rörelsen mellan dubbla identiteter blir synliga bland annat i hur deltagarna i studien talar om sin yrkesroll. I inledningen till det teoretiska avsnittet beskrivs lärarens roll som facilitator. Både facilitator och mentor är populära ersättningar för begreppet lärare i

I den teoretiska ramen har tankar om vuxnas lärande presenterats, med fokus på den vuxnes behov av att se nyttan med en utbildning som gärna får vara problembaserad och utgå från deltagarnas erfarenheter. Tankar om utvecklingsinriktat och transformativt lärande har presenterats och som ram för lärarnas praktik i yrkeshögskolan har Lave & Wengers modell för praktikgemenskaper diskuterats. I anslutning till detta har begreppet gränsöverskridande presenterats för att förstå lärarnas eventuella rörelse mellan två yrkesroller. Sammantaget bildar dessa teoretiska perspektiv en ram för hur lärarnas beskrivningar av pedagogisk kompetens kan förstås.

14 Metod


14.1 Urval


Fem utbildningar valdes därefter ut utifrån följande kriterier: geografisk spridning, olika typer av utbildningar, olika typer av utbildningsanordnare, olika fart (en på distans) och en variation i beskrivningar utifrån den första innehållsanalysen. Bland de fem fanns exempel på utbildningar som enligt utbildningsplanerna har en tydlig pedagogisk plattform, någon talar om lärlistor och individanpassad undervisning, en annan om PBL och learning by doing, ytterligare en annan om bedömkompetens och studenternas delaktighet i examinationsformer och så vidare. En bred mix alltså i beskrivningar av syn på pedagogik och pedagogisk kompetens. Tjugo deltagare har intervjuats, varav fyra är utbildningsledare. Av deltagarna har två utbildningsledare och en lärare pedagogisk utbildning. Övriga deltagare har en spridning i undervisningserfarenhet – från över tjugo år till nyrekryterad.

En representant för Myndigheten för yrkeshögskolan informerade de utvalda utbildningarna om studiens syfte. Därefter togs personlig kontakt av med de ansvariga utbildningsledarna via e-post och telefon. De tillfrågades om en intervju på plats tillsammans med aktuella lärare. Om någon lärare inte kunde delta ombads utbildningsledarna ta fram kontaktuppgifter för en enskild telefonintervju.

Så här fördelades intervjuerna:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utbildning</th>
<th>Lärare</th>
<th>Lärare telefonintervju</th>
<th>Utbildningsledare</th>
<th>Intervjutid respektive utbildning (minuter)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>21.07</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>86.09</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>40.04+09.39+17.38+13.14</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>93.50+19.44</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>49.50</td>
</tr>
<tr>
<td>Antal intervjuer</td>
<td>12</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>Summanlagd intervjutid: 349,55 minuter</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Summa antal intervjuer: 20
14.2 Genomförande


14.3 Bearbetning
Redan under intervjusituationerna påbörjades tolkningsarbetet genom följdfrågor som "det tolkar jag som...", "jag hör att ni säger..." och så vidare (Kvale, 1997). Tolkningen fortsatte vid utskriften av intervjuerna och in i den upprepade läsningen. Olika innebörder i intervjuerna har utvecklats och ett antal teman har vuxit fram. Tidigt i analysarbetet stod exempelvis temat "yrket" ut, eftersom det var något som samtliga intervjuade talade om och något som ofta förekom tidigt i samtalen. Det tema som växte fram efter flera genomläsningar var "självständighet men samverka". Samtliga teman har granskats kritiskt för att få syn på eventuella samband och gränser (se ex Bryman, 2011). Därefter har citat ur materialet valts ut för att illustrera respektive temas innehåll.

14.4 Tillförlitlighet
14.5 Etiska aspekter

15 Resultat
I följande avsnitt presenteras studiens resultat i form av de teman som trätt fram vid intervjuerna när deltagarna beskriver hur de uppfattar vad pedagogisk kompetens för en lärare i yrkeshögskolan kan vara. Deltagarna talar om pedagogisk kompetens utifrån följande teman, som i presentationen är relaterade till teknisk, didaktiskt och tvärgående kompetens (CEDEFOP, 2013):

- yrket, arbetslivet (teknisk kompetens)
- planering och struktur, teori och praktik, bedömning (didaktisk kompetens)
- heterogen deltagargrupp, social kompetens, lärarroll, självständig och samverka (tvärgående kompetens)

Varje tema illustreras med ett urval av citat och avslutas med en kort sammanfattning. Lärarnas och utbildningsledarnas namn är fingerade. Utbildningsledarnas citat inleds med U.  

15.1 Teknisk kompetens
15.1.1 Yrket

AA: Det är yrkeserfarenhet, att man kan förankra utbildningen i verkligheten, så att säga. För YH-utbildningen, viktigt för den är just den här anpassningen till arbetsmarknaden. Utbildningarna tas fram i samband i samråd med näringsliv och arbetsliv… och därför är det ju viktigt då att deltagarna, eller studenterna eller vad vi nu kallar dem för, får så mycket praktiska råd och tips som möjligt, förutom då den rena utbildningen, därför är det viktigt att föreläsarna har praktisk yrkeserfarenhet och kan ge konkreta tips och säga "tänk på detta när ni hamnar i den situationen" och "om ni räkar ut för detta då kan det vara bra och veta…".
Någon lärare menar även att det är viktigt att förankringen i yrkeslivet är aktuell och ligger nära i tiden. Att vara yrkeskompetent ger en trovärdighet som lärare, enligt de intervjuade:


Även för de deltagande utbildningsledarna är kopplingen till det yrke man ska undervisa ett måste och går före annan typ av kompetens. Det är yrkeskompetensen som gäller i första hand, som en utbildningsledare formulerar det. Den nära kopplingen till arbetslivet får konsekvenser även för undervisningens innehåll. Det ska vara som i arbetslivet, med autentiska frågor och så kallade skarpa projekt utifrån devisen "så lite skola som möjligt och så mycket arbetsplats som möjligt".

HHA: Alla mina uppgifter som jag gör, gör jag ju som ett projekt som det ska vara i verkligheten /…/ Det ska vara så likt arbetslivet som möjligt. Och då, där jobbar man tillsammans i grupp, man jobbar inte för sig själv bara, man ska kunna fungera i ett lag människor, man ska kunna hantera saker och ting, man är kanske bara en liten del av ett projekt, men man ska åtta kunna fungera tillsammans på något sätt, det är en viktig del av det hela. Jag ser ju det liksom som att det är ju det jobbet jag har i dag, som de utbildar sig för att få, och är det då skarpa övningar, ja det är ovanliga och man får lov att göra fel, men jag påpekar att så här kan man ju inte göra i verkligheten, "och delta måste man också titta på, för det blir ju fel". De ska ju konstruera xx-anläggningar och det ska ju fungera, även om det är i skolan eller verkligheten.

En utbildningsledare menar att uppgiften är att stärka de studerande så att de känner att de är med i verkligheten. Att arbeta med "hands on" leder till att deltagarna blir anställningsbara efter utbildningen. Enligt en utbildningsledare är utbildningen inte en lättasverksamhet som hoppas och tror att man är nära – man är faktiskt på riktigt. Det är också den nära kopplingen till arbetslivet som skiljer utbildningarna inom yrkeshögskolan från exempelvis universitetsutbildningar, enligt en annan utbildningsledare.

Sammanfattning:

innehåll, skiljer därmed yrkeshögskolan från andra typer av utbildningar, enligt deltagarna.

15.2 Arbetslivet

Att undervisa i yrkeshögskolan handlar om att undervisa i ett yrkesämne. Men en del lärare talar om en utbildning för arbetslivet, som även kräver mer generella kompetenser som informationskonst. Utbildningen på yrkeshögskolan kan ge en en kel som en introduktion till ett livslångt lärande.

HB: Så är det ju när du jobbar. Jag menar jag har jobbat som konsult i tio år i branschen så, och det ju det att jag kan inte allt av de här bitarna, men jag har en ganska bred kunnande ändå, och det säger jag till dem att "ni kan inte allt, och det är ingen som förväntar sig att ni ska kunna allt heller, och när ni kommer ut så finns det inte en chans, utan ni ska kunna lite, eller tillräckligt mycket av det ni håller på med och sedan veta var den informationen finns, för att hitta mer information".

Utbildningen på yrkeshögskolan ska göra deltagarna anställningsbara, det är lärarna överens om. Samtidigt är arbetslivet så komplex att det handlar om att förbereda studenterna på att de inte kan behärska allt utan att i stället formulerar frågor:

HJ: jag ska förbereda er så att ni har en allmän kännedom när ni kommer ut så att ni inte står som från. Och sedan kan ni inte allt till hundra procent, men ni ska veta vilken ände som ni ska börja och ställa de vettiga frågor som tillhör ämnet, ni ska inte vara helt blanka bara...

Lärandet handlar också om att knyta kontakter i nätverk, att lära sig en kontext och ett socialt språk:

TJ: Vi ska ju rusta den här gruppen för att gå ut kontextuellt och jobba direkt, de ska ju vara färdiga att jobba och då är det väl bra om man är van vid att bli handledd eller arbetstea eller diskuterad med såsom en chef generellt diskuterar med en grupp, någonting annat vore orört kontraproduktivt. /.../ Man skulle kunna hävda då att två och halvt år på YH är en lång introduktion...

Och slutligen, utbildningen handlar även om att förbereda studenterna för samarbete:

UH: Det ska vara så likt arbetslivet som möjligt. Och då, där jobbar man tillsammans i grupp, man jobbar inte för sig själv bara, man ska kunna fungera i ett lag människor, man ska kunna hantera saker och ting, man är kanske bara en liten del av ett projekt, men man ska ändå kunna fungera tillsammans på något sätt, det är en viktig del av det hela.

Sammanfattning:

15.3 Didaktisk kompetens

15.3.1 Planering och struktur

Följande tema handlar om att skapa en röd tråd i utbildningen, att följa en kursplan, att bryta ner ett innehåll, att hitta kurslitteratur och att planera undervisning. Planering utgör enligt lärarna en viktig del av en pedagogisk kompetens som kursdeltagare också efterfrågar. En del av kompetensen handlar om att tolka en kursplan och skapa undervisning som fungerar i det arbetsliv man utbildar för. Att planera handlar även om att visa studenterna vägen mellan där de är och dit de ska komma enligt en lärare, att bryta ner ett innehåll i lektioner, att skapa en struktur. Och kursdeltagare märker direkt om en lärare slarvar:

HB: Någon som liksom hafsar så där och tänker, bränner av en lektion de här timmarna lite så, det reagerar de på. Det är de grejerna. Att det inte finns någon tanke, att man har en koppling till deras situation, det tror jag de reagerar på.

Planering kan handla om både hela utbildningen och enskilda lektionspass och att låta kursdeltagarna vara delaktiga – i alla fall i en del av planeringen:

HB: Det är mycket viktigt att få dem engagerade, få igång eleverna och få dem vara delaktiga i lektionen, i laborationer och i projekt att jag inte ger dem en färdig mall, för en uppgift. Om du säger att "det här är min tanke, min uppgift, som jag har tänkt mig, grundidén och nu vill jag att ni är med och slutför de här, tar fram de sista punkterna innan vi väl gå in och gör den. Det tycker jag är viktigt.

Ibland handlar det om att vara flexibel och kunna planera om hela utbildningen, enligt en utbildningsledare:


I planeringen ingår även att stanna upp och reflektera över hur undervisningen går enligt deltagarna:

HBA: Alltså jag frågar dem dagligen "hur går ni, är tempot lagom eller för högt, hur känns det"? Jag tycker att det är viktigt, det är så viktigt så att jag frågar det varje dag.

Lärarna menar att de lägger ner mycket egen tid på att planera undervisningen. Flera av dem talar om tid som de inte får betalt för och om arbete på kvällar och helger:

TJ: Alltså utmaningen för mig ligger ju i att bygga de här utbildningarna, att hitta rätt kurslitteratur, att bygga något som jag tror på, kunna koppla det tillbaka i teorier och principer, kunna göra det tydligt… och den tiden har jag ju aldrig fått betalt för.

Sammanfattning:

Liknande engagemang från yrkeslämare på obetalt arbetsid finns även i andra studier (Bailey & Colley, 2015; James & Diment, 2003).

15.3.2 Teori och praktik

En del av den pedagogiska kompetensen handlar om att koppla teori och praktik. Det gäller att vara en teoretisk praktiker, som en av lärarna säger. Lärarna i studien menar att förmågan att anknytning grundar sig i deras långa yrkeserfarenhet och närheten till aktuella exempel, något flera lärare vittnar om. Detta leder till en konkretisering av kursplanernas innehåll.


Men exemlen får inte bara vara hämtade från praktiken enligt en lärare, utan de måste förankras teoretiskt:

TD: Det får ju inte bara bli mina idéer. Mina exempel som jag har upplevt i det praktiska livet så att säga, utan det måste ju, jag måste kunna försvara det och säga "så kanske jag gjorde och så här blev det i den situationen, men det skulle blivit så här om vi följt teorin"…

Orsaken till det stora behovet av anknytning mellan teori och praktik grundar sig i utbildningens syfte:

UH: För det är ju inga vetenskapsmän som vi ska utbilda här ute utan det är praktiska, som du säger, praktiska människor där vi ska varva teori och praktik och det är viktigt att kunna beskriva den biten. Det är liksom nyckeln till det hela, varva teori och praktik, varva teori och praktik hela tiden.

Lärarna menar även att deltagarna kräver verklighetsanknytning och att det finns en stor nytikenhet bland kursdeltagare att ta del av lärarnas långa erfarenheter.

TA: Ja alltså kommer du hit med bara teorikunskaper då är du rökt. Du måste ha den här verklighetsanknytning, för det kräver de… Du måste kunna binda upp det på något vill det förhållningssätt och det tror jag ju alldeles oavsett vilketämne det är…

Sammanfattning:


15.3.3 Bedömning

Bedömning är ett tema som jag som intervjuare väljer att ta upp. Därmed inte sagt att lärarna inte har en rad uppfattningar. Bedömning anses vara en viktig del i en lärarens kompetens, samtidigt som det är det område som lärarna uttrycker störst osäkerhet kring. Det finns även en spridning i deras uppfattningar -- från att det bedömning inte utgör något problem, till att det är en stor utmaning. Att kunna bedöma utgör en kvalitet:


Lärarna arbetar med olika typer av bedömning, tentamen är vanligt, men några använder case, laborationer eller bedömer aktivitet på lektionstiden. Också här återkommer tanken om att ligga nära arbetslivet.

HA: Ja, den bedömningen, det kan jag erkänna, jag tycker att den är ganska svår så. Men jag försöker att tänka att "klarar han av att utföra jobbet", "klarar han av att utföra en dimensionering i verkligheten?" Det är ju det som är målet för kursen /.../ men mitt mål är att de ska kunna göra det så att det uppfyller standard, och framförallt så ska de veta om de är på djupt vatten...


HC: Man måste hitta på själv och känna av nivåerna. Och det kommer ju in redan på planeringen, där man börjar göra uppgifter "vilka uppgifter ska de göra?", då får man fundera vad, vad kan vara en högre nivå i den här uppgiften.

Kopplat till bedömning finns även aspekten att själv bli bedömd som undervisande lärare och konsult. De flesta arbetar med utvärdering efter kursens slut. Det är i utvärderingen som den enskilde läraren får kritik på hur undervisningen har fungerat. Ofta får läraren ta del av utvärderingen via utbildningsledaren och arbetar inte direkt med den:

TJ: Jag blir ju också bedömd, jag får ju också mitt scorecard på hur studenterna, egentligen mina kunder hur de har uppgett utbildningen och vad de tycker har varit bra och vad de tycker kan förbättras och den här typen av feedback går i alla fall jag igenom väldigt noga med hjälp av utbildningsledaren.

En dålig utvärdering kan i vissa fall leda till en åtgärdsplan för konsulteren/läraren eller att uppdraget avslutas:

En del av kompetensen hos en lärare kan då vara att kunna vara öppen för kritik:

HBB: Man måste ju kunna ha en konfrontation och kunna hantera den på ett korrekt sätt.

UHBA: … och ingen ska liksom bli sågad för det va /…/ "nu är vi ärliga här, vi säger vad som inte har varit ok, men vi sågar ingen vid fotknöllarna liksom”…

Sammanfattning:


Samtidigt som det ställs höga krav på lärarnas bedömarkompetens blir de själva bedömda. Enligt deltagarnas berättelser utgör utvärderingarna en grund för att utveckla undervisningen och praktiken. Utvärderingar görs efter kurser och en dålig utvärdering kan i värsta fall leda till att uppdraget avslutas. Relaterat till framförallt bedömarkompetens kan lärarna behöva stå till svars för en praktik som de endast är perifera deltagare i. Det väcker frågan om bedömning kanske kan vara en del av en pedagogisk kompetens som kan delas med andra? Mer om detta i diskussionen.

15.4 Tvärgående kompetens

15.4.1 Heterogen deltagargrupp

En del av yrkeshögskolelärarens pedagogiska kompetens utgörs, enligt deltagarna, av förmågan att kunna möta en heterogen grupp deltagare. I detta tema återfinns även
tankar om att anpassa undervisningen. Lärarna ger uttryck för utmaningar om att nå alla, att läsa av en grupp och att möta deltagare med olika bakgrund. Enligt lärarna möter de kursdeltagare med stor spridning vad gäller ålder och erfarenhet. En lösning är att utgå från deltagarnas erfarenheter och deras värld:

T3: Det är också en kompetens att kunna förstå deras yrken /.../ Alltså, att jag har den förmågan att sätta krokar i deras värld. De ska inte kunna förstå min värld. Den är jätteviktig...

Den heterogena studentsammansättningen påverkar lärarens sätt att lägga upp undervisningen. Att göra det begripligt på rätt nivå, som en av lärarna uttrycker det, genom att identifiera deltagarnas utgångslägen. Ett sätt att hitta nivån är att arbeta med dialogisk undervisning enligt en lärare. En annan talar i termer av att möta deltagarna där de är, ta dem i handen och följa med på resan – i stället för att stå vid målet och säga "kom hit". Rätt nivå innebär även att inte ställa för höga krav inledningsvis, enligt en lärare, eftersom man då riskerar att skrämma bort deltagare:

TR: Så det är en del av den pedagogiska biten att känna av "är jag på rätt nivå" så att de inte vänder hemåt "det här är ingenting för mig". /.../ Så där är den där kopplingen, att man måste ha, jag kallar det ofta "fingerspitzengefühl" tyskarnas namn, att man har fingertoppskänsla.

Samtidigt menar en utbildningsledare att det är viktigt att inte göra avkall på nivån till varje pris – det handlar om trovärdighet:

UH: Det är ju viktigt att man håller nivån på detta på något sätt, att man inte gör avkall på nivåerna, att man sänker sig eller man försöker att till varje pris hålla fast de studerande för att ja, vi ska förhindra att de hoppar av och så vidare. Det kan man inte göra, för då blir man inte heller, då är inte vi trovärdiga i vårt arbetsliv... Vi ska ändå gå i god för deras kompetens och kunskap.

Sammanfattning:


15.4.2 Social kompetens

Den sociala delen är en viktig aspekt av den pedagogiska kompetensen, enligt studiens lärare. Det kan handla om att skapa relationer, om empati eller att helt enkelt kunna stå och tala inför en grupp. Flera talar om den sociala kompetensen som något man känner av ganska fort hos en lärare – antingen har man det eller inte:

Den sociala kompetensen beskrivs i termer av ärlighet, nyfikenhet och ödmjukhet. En lärare ska visa entusiasm och lust att undervisa. Ödmjukheten kan också handla om en form av erkännande av deltagarnas gedigna erfarenheter. En lärare menar att han möter deltagare med betydligt längre yrkeserfarenhet, något som han visar respekt för. En del av den sociala och relationella kompetensen handlar, enligt deltagarna, om att skapa en tillåtande miljö för lärande och att skapa en trygg stämning i klassrummet där deltagarna vågar ställa frågor. Dialog är viktig, enligt studiens deltagare:


Den sociala kompetensen handlar också om att skapa en tillåtande miljö för lärande och att skapa en trygg stämning i klassrummet där deltagarna vågar ställa frågor. Dialog är viktig, enligt deltagarna:

HC: Ja det är just det där, att det inte finns några dumma frågor "Så sitt inte och håll inne med frågorna, det är bättre att ställa en fråga fem gånger än att inte ställa den alls". Jag har den förutsatsen att "ställ frågorna hur många gånger ni vill, jag svarar mer än gärna på dem dubbelt så många gånger, för då vet jag att de har tagit det här till sig och de har tagit det till sig från olika vinklar och då förstår saker på olika sätt...

Engagemang är en viktig aspekt av den sociala kompetensen enligt deltagarnas beskrivningar. En lärare jämför med sitt medarbetarteam på arbetsplatsen:

TJ: Jag tror att det handlar väldigt mycket om att engagera sig i, jag försöker vara på samma med de här gruppena som jag har varit med mina medarbetarteam, det vill säga jag vill att de ska vara så bra som möjligt, jag vill att de ska vara med mig, jag vill att vi ska vara på samma plats och samma tid, och så kan vi ha olika uppfattningar och då leder det till en bra diskussion och sådär.


TJ: Det finns exempel på utbildningskonsulter som bygger sextimmarsföreläsningar på att visa You tubeklipp på andra föreläsare och försöka dra igång någon spontan diskussion kring det där. Och det straffar sig direkt, för det här är ambitiös, vakna och hungriga människor som vill någon gång, så om man står och raper upp en massa annat så fattar de ju det. Det blir platt fall.

Just ordet "brinna" återkommer i flera utsagor. Lärarna vill dela med sig av sin glädje och stimulans från yrket. För att kunna göra det måste läraren ska vara aktiv, få studenterna intresserade och känna för sitt ämne:
HBB: Ja, för jag känner ju, jag brinner ju för det jag gör och då vill jag gärna att de ska känna samma engagemang och försöker väcka det hos dem, det tycker jag är viktigt. För de ska trots allt jobba med detta när de kommer ut...

Trots ett brinnande engagemang och entusiasm för ämnet gäller det att inte komma för nära studenterna. Lärarna beskriver en balansgång där kompetensen handlar om att skapa relationer men fortfarande behålla en ledande lärarroll.

Sammanfattning:


15.4.3 Lärarroll

Flera av studiens deltagare har inte pedagogisk utbildning och talar inte om sig själv i termer av lärare. Kollega, mentor, coach är några av de begrepp som används i talet om den egna rollen. "Jag ser det som att jag är på jobbet och har ett ledaransvar för en grupp som ska uppnå ett mål" som en lärare uttrycker det. Att tala om att man inte är lärare framstår som viktigt:

TJ: Ja, alltså, jag har ju ingen formell pedagogisk utbildning och är inte på något sätt någon lärare och tycker att det är oerhört viktigt att man är tydlig med det. Det är bland de första sakerna som jag säger till studenterna när jag drar igång nya klasser. Alltså jag är ingen lärare, jag gör inga anspråk på att vara lärare, jag har aldrig velat bli lärare, jag kommer inte att bli någon heller. Utan jag resonerar så att "jag är på jobbet och har jag en uppgift att föra något framåt och då utgår jag från att ni också är på jobbet och så tar jag tätten och så leder jag genom en diskussion eller vi går igenom något material eller använder någon litteratur och så arbetar vi tillsammans."

Lärarnas berättelser belyser hur de som undervisar i yrkeshögskolan och inte har pedagogisk utbildning fortfarande har ett starkt fäste i sin ursprungspassion och ser den som utgångspunkten för rollen i yrkeshögskolan. Någon talar om att man utbildar kolleger som ska arbeta med det man själv arbetar med:

HA: Jag ser ju det liksom som att det är ju det jobbet jag har i dag, som de utbildar sig för att få...

Ledarskap, chef och coachning är begrepp som återkommer när lärarna talar om sin roll:
TC: Men det blir lite ledarskap, för du måstevisa på målet och det är dit vi ska och de här reglerna har vi och det här efterfrågas, men de måste få vara delaktiga.

TD: man är ju en ödmjuk chef i klassrummet, eller vad man nu ska säga…

TA: Ja, men alltså egentligen är det mycket det du sa, coach. Vi ska liksom coacha dem igenom det här.

Den pedagogiska utbildningen då? Behövs den? Nej, inte enligt flera av deltagarna. Att undervisa lär man sig på egen hand eller utifrån erfarenheter i yrkeslivet. En lärare menar att en pedagogisk utbildning inte skulle innebära någon skillnad, vederbörande hade gjort på sitt sätt ändå. Men det finns de som efterlyser pedagogisk utbildning eller en introducerande kurs till yrkeshögskolans verksamhet:

TR: Men att man skulle få någon form av pedagogisk utbildning. Någon form utav hjälp där. Läs den där boken, sätt dig in i detta…

HB: Nu kanske det inte är praktiskt möjligt men det hade egentligen varit rätt intressant för de som skulle, alltså på någon dag, man skulle egentligen fått ut rätt mycket tips för de som skulle vara på yrkeshögskolan. Men det skulle man kunna läsa lokalt egentligen, "vi sätter ner nu lite punkter" och så ger man det till alla konsulter eller så.

HC: Ett grovt ramverk

HB: Ja det här…

HC: Det här ska du hålla dig inom

HB: Det här är våra erfarenheter, tänk på detta, lite tips så…

Sammanfattning:


15.4.4 Självständig och samverka

En del av den pedagogiska kompetensen handlar om att arbeta självständigt, men att samverka med utbildningsledaren eller med kollegor. I de deltagande utbildningarna finns inte arbetslag på samma sätt i andra arbetsformer. I vissa fall finns ett väl utvecklat samarbete och en stödstruktur mellan konsulter, lärare med pedagogisk utbildning och utbildningsledare. I andra fall arbetar yrkeshögskolans lärare på egen hand som konsulter med utbildningsledaren som enda kontakt.

En lärare beskriver arbetet som självständigt, det är möjligtvis över kaffet som man samtalar med kolleger, kaffestunden blir därför en viktig tid för erfarenhetsutbyten. Stödstrukturen för lärarna finns främst inledningsvis och det samarbete som sker, sker
oftast enbart mellan den enskilde konsulten och utbildningsledaren. De har en fortlöpande dialog, men det dagliga arbetet genomför lärares på egen hand. Att kunna arbeta självständigt är därmed ett måste, menar en annan lärare:


Flera lärare ger uttryck för ett behov ett sammanhang och av samarbete i ännu mer organiserad form. En lärare väljer att endast ta uppdrag vid de ställen som erbjuder en god struktur och stöd. En annan påpekar en vilja i att samarbeta mer, något som inte stöds av den befintliga strukturen:


Sammanfattning:


16 Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur en grupp lärare och utbildningsledare vid olika utbildningar inom ramen för yrkeshögskolan resonerar om pedagogisk kompetens. Tanken är att med hjälp av fältstudier bidra med ett underlag för kvalitetskriterier för lärarkompetens som kan användas vid kvalitetsgranskning av enskilda utbildningar. Så vad har studien visat?


**Deltagarnas beskrivningar av pedagogisk kompetens speglat i ramverken:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Deltagarnas beskrivning av pedagogisk kompetens:</th>
<th>CEDEFOP:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Yrket, Arbetslivet</td>
<td>• Teknisk kompetens</td>
</tr>
<tr>
<td>• Planering och struktur, Teori och praktik, Bedömning</td>
<td>• Didaktisk kompetens</td>
</tr>
<tr>
<td>• Heterogen deltagargrupp, Social kompetens, Lärarroll, Självständig och samverka</td>
<td>• Tvärgående kompetens</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valid-pack:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Kunskap</td>
</tr>
<tr>
<td>• Pedagogisk styrning</td>
</tr>
<tr>
<td>• Bedömning och validering av lärande</td>
</tr>
<tr>
<td>• Motivation och rådgivning</td>
</tr>
<tr>
<td>• Personlig och professionell utveckling</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>UK Professional Standards Framework:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Areas of Activity</td>
</tr>
<tr>
<td>• Core Knowledge</td>
</tr>
<tr>
<td>• Professional Values</td>
</tr>
</tbody>
</table>

De teman som lyfts fram i deltagarnas beskrivningar av pedagogisk kompetens kommer här att brytas mot CEDEFOP, Valid-pack och UKPSF – tre sätt att synliggöra pedagogisk kompetens. Diskussionen kommer att fokusera på hur olika pedagogisk kompetens kan förstås, men samtidigt belysa möjligheter med kompetensmodeller.

### 16.1 CEDEFOP

behöva fördjupa sitt kunskande i det didaktiska området. Ett sådant ramverk sätter ljuset på olika aspekter i undervisningspraktiken mer än något annat, och lyfter samtidigt fram den tekniska kompetensen – yrkeskunnandet som en särskild aspekt av vikt. Tilläggas kan att CEDEFOPS aspekter är beskrivningar hämtade från olika yrkesutbildningar och inget utvecklar ramverk för självvärdering som de två följande ramverken.

16.2 Valid-pack


I Valid-pack finns aspekter som inte allts lyfts fram i intervjuerna, som till exempel analysen av den personliga och professionella utvecklingen. Det hänger möjligtvis samman med deltagarnas syn på sig själva som yrkesmän och inte som lärare – därmed finns det inget behov av professionell utveckling åt lärarhållet. Den professionellitet de diskuterar handlar i stället om yrkets krav och arbetsplatsernas nivå, utmaningen ligger i stället i att skapa undervisning som är så lik arbetslivet som möjligt.

Det finns även aspekter som deltagarna tar upp i samtalen som inte täcks in av Valid-pack. Kunskapen i yrket och utmaningen i att koppla samman teori och praktik är en sådan aspekt. För yrkeshögskolans utbildningar är detta avgörande aspekter och det som skiljer utbildningsformen från andra. Om Valid-pack skulle fungera som en ram för självvärdering och diskussion om kompetens i yrkeshögskolans utbildningar är det av vikt att modellen kompletteras med aspekter som rör yrkeskunskap och den särskilda lärrarrroll som deltagarna studien lyfter fram.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Valid-pack</th>
<th>Deltagarnas beskrivningar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>kunskap (knowledge: the psycho-social profile of an adult learner, adult learning specificities; the group to be trained)</td>
<td>kunskap: motsvaras i deltagarnas berättelser av talet om att möta en heterogen deltagargrupp</td>
</tr>
<tr>
<td>pedagogisk styrning (training management: learning needs analysis of individuals and groups, preparing and delivering a training programme according to defined needs, group dynamics and structure; using relevant technology and resources).</td>
<td>pedagogisk styrning: motsvaras i deltagarnas berättelser av talet om att planera och strukturera undervisning och i talet om social kompetens – att kunna genomföra undervisning och stå framför en grupp</td>
</tr>
<tr>
<td>bedömning och validering av lärande (assessment and valorisation of learning: providing advice on learning based on learner needs, strengths and goals; using regular assessment to monitor and develop learning; providing feedback to learners on their performance, supporting learner self-evaluation;</td>
<td>bedömning: motsvaras i deltagarnas berättelser av talet om utmaningar kring bedömning.</td>
</tr>
<tr>
<td>motivation och rådgivning (motivation and counselling: sharing information with learners and colleagues on learning resources, education and training opportunities and support services; directing learners to other resources when one’s expertise has been exceeded;</td>
<td>motivation och rådgivning: motsvaras i deltagarnas berättelser om social kompetens och att vara tillgänglig.</td>
</tr>
<tr>
<td>personlig och professionell utveckling (personal and professional development: analysis of one’s own learning needs and opportunities for professional development; interest for self-development.</td>
<td>personlig och professionell utveckling: motsvaras i deltagarnas berättelser om hur de blir utvärderade och av det identifierade behovet av att ingå i ett sammanhang – en väl utvecklad struktur.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 16.3 UKPSF

Åven i det brittiska ramverket UKPSF (HEA, 2011) ligger fokus på undervisning, metoder och studenternas lärande. För personal med erfarenhet men som är nya utbildare, likt många lärare i yrkeshögskolan, gäller en första nivå, är kraven följande:

1. Successful engagement with at least two of the five Areas of Activity.
2. Successful engagement in appropriate teaching and practices related to these Areas of Activity.
3. Appropriate Core Knowledge and understanding of at least K1 and K2
4. A commitment to appropriate Professional Values in facilitating others’ learning
5. Relevant professional practices, subject and pedagogic research and/or scholarship within the above activities
6. Successful engagement, where appropriate, in professional development activity related to teaching, learning and assessment responsibilities

I tabellen nedan jämförs deltagarnas beskrivningar med UKPSF. Fet stil markerar de områden där deltagarnas beskrivningar stämmer väl in med de kvalitetskriterier som ramverket anger.

**UKPSF**

**Areas of Activity**

A1: Design and plan learning activities and/or programmes of study

A2: Teach and/or support learning

A3: Assess and give feedback to learners

A4: Develop effective learning environments and approaches to student support and guidance

A5: Engage in continuing professional development in subjects/disciplines and their pedagogy, incorporation research, scholarship and the evaluation of professional practices.

**Core Knowledge**

K1 The subject material

K2 Appropriate methods for teaching, learning and assessing in the subject area and the level of the academic programme

K3 How students learn, both generally and within their subject/disciplinary area(s)

K4 The use and value of appropriate learning technologies

K5 Methods for evaluating the effectiveness of teaching

K6 The implications of quality assurance and quality enhancement for academic and professional practice with a particular focus on teaching

**Professional Values**

V1 Respect individual learners and diverse learning communities

V2 Promote participation in higher education and equality of opportunities for learners

V3 Use evidence-informed approaches and the outcomes from research, scholarship and continuing professional development

V4 Acknowledge the wider context in which higher education operates recognizing the implications for professional practice.

Enligt kraven för UKPSF skulle deltagarnas beskrivningar – förutsatt att de arbetar på liknande sätt som de beskriver – mycket väl täcka ett flertal aspekter och därmed med
råde tillgodose de krav som skrivs fram. Vi ser också att de krav som skrivs fram i UKPSF, och som i det här fallet riktar sig mot undervisande personal i den högre utbildningen, har större överensstämmelse med deltagarnas beskrivningar än vad Valid-pack har.

Jämfört med Valid-pack är kraven i UKPSF mycket mer generella och kortfattade. Det betyder exempelvis att en undervisande lärare i föreliggande studie kan bocka av bedömning utan att behöva utveckla aspekter bedömarpraktiken, något som är mer utförligt beskrevet i Valid-pack: assessment and valorisation of learning: providing advice on learning based on learner needs, strengths and goals; using regular assessment to monitor and develop learning; providing feedback to learners on their performance, supporting learner self-evaluation.

För att sammanfatta: Av de tre ramverk som används för att spegla deltagarnas beskrivningar av pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan är det ramverket för högre utbildning (UKPSF) som överensstämmer bäst med deltagarnas beskrivningar. Ramverket för vuxenutbildningar (Valid-pack) missar bland annat den viktiga yrkeskompetensen, medan kriterierna för yrkesutbildningar (CEDFOP) inkluderar den tekniska kompetensen, men har betydligt fler dimensioner i de pedagogiska/didaktiska aspekterna än studiens deltagare.

16.4 Bedömning – ett kapitel för sig


16.5 Kompetens kontextuellt och föränderligt


Vi återkommer här till Institute for learning (2013) som i sin modell lyft fram viktiga aspekter i en yrkeshyrare professionella utveckling: *Vocational and subject-specific knowledge and expertise, approaches to effective teaching and training, knowledge of how changes in policy and the local context affect teaching and training* (s.12).

De rekommendationer som görs av IFL skulle mycket väl kunna användas som utgångspunkt för självvärdering för lärare i yrkeshögskolan. Feedback, kollegial granskning, kontinuerlig utveckling av undervisningsstrategier, och synliggörande av hur de som lärare stödjer de studerandes egen lärandeprocess är exempel på utvecklingsområden. IFL påpekar även att lärare behöver tid för att diskutera pedagogik, något som stämmer överens med beskrivningarna hos studiens deltagare. Yrkeshögskolans lärare har i de flesta fall ingen pedagogisk utbildning. Utbildningsformen ställer inte det kravet. Men studiens resultat pekar tydligt mot slutsatser som också IFL gör – att den som organiserar utbildning bör även se till att lärarna får tid, resurser och support för att kunna fortsätta utvecklas professionellt och kunna lära sig mer om och utvärdera sin egen och andras undervisning på ett systematiskt sätt.

16.6 Ramverk som möjlighet – om de kontextualiseras

Lärare i yrkeshögskolan möter utmaningar i två praktiker och behöver stöd för att kunna upprätthålla medlemskap i båda (Vähäsantanen m fl, 2009). I ett sådant kvalitetsarbete skulle de ramverk som ovan presenterats tillsammans med resultatet från föreliggande studie kunna tjäna som en utgångspunkt. De olika ramverken kan alla användas för att synliggöra pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan – dock bör ramverken knytas till en kontext där lärare och utbildningsledare vid respektive utbildning kompletterar med de aspekter av en pedagogisk kompetens som de vill lyfta fram. Även särskilda fortbildningsinsatser skulle kunna riktas mot undervisande personal i yrkeshögskolan. I studiens resultat har någon lärare efterfrågat kurser som tydliggör uppdraget som lärare i yrkeshögskolan. Basera på studiens resultat borde även särskilt riktade insatser mot bedömning vara av stort intresse.
17 Referenser


SOU 1998:11 Fristående utbildning med statlig tillsyn inom olika områden

SOU 2008:29 Yrkeshögskolan – För yrkeskunnande i förändring


