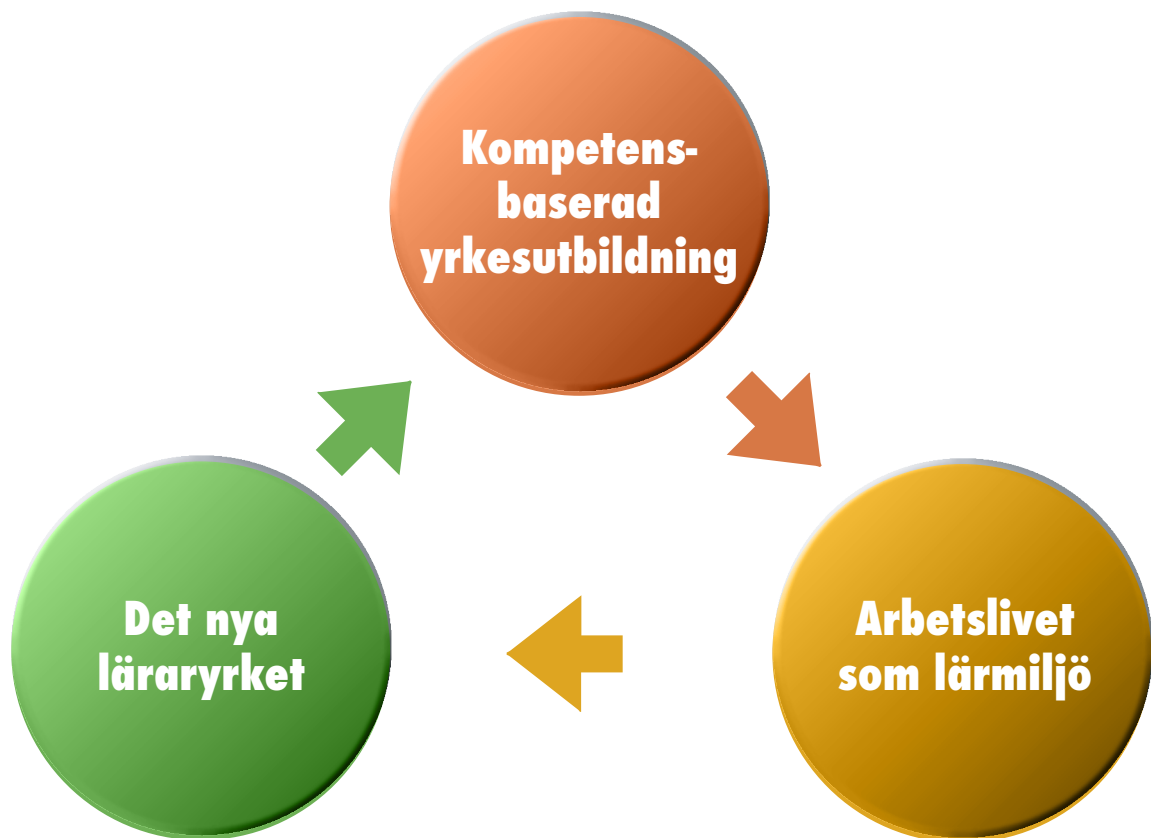


Engagerade föregångare!

Den undervisande och handledande personalens
nya identitetspositioner



Bästa kunnande-nätverksprojektet 11/2018

Anu Raudasoja, Annukka Norontaus, Annukka Tapani och Ritva Ylittervo (red.)

I förändringen ska identiteten byggas upp på nytt

Arbetslivet förändras snabbt och kraftigt. I många yrken klarar man sig inte längre med färdigheter eller metoder som använts förr och samtidigt uppstår nya arbetsuppgifter och arbetssätt och gamla försvinner. Det betyder att hela yrkesidentiteten i många branscher och yrken på grund av förändringarna måste byggas upp på nytt. Yrkesutbildningens verksamhetsmiljö utgör inget undantag i det här avseendet. Förändringarna avspeglas på undervisnings- och handledningspersonalen och omvänt. Undervisnings- och handledningspersonalen ska hänga med i arbetslivets förändringar och samtidigt forma sin yrkesidentitet av nya bitar.

Nätverksprojektet Bästa kunnande körde igång 2017 till stöd för undervisnings- och handledningspersonalen när yrkesutbildningen reformeras. I projektet deltar tio anordnare av yrkesutbildning och alla de fem yrkeslärarhögskolorna. Projektets verksamhet inleddes med en kartläggning av undervisnings- och handledningspersonalens behov av kunnande. Verksamheten i förnyelsearbetet fortsatte med att man svarade på de behov av kunnande som observerats både med hjälp av utbildningsförsök och med stödmaterial som man utarbetade tillsammans.

I nätverksprojektet har det även producerats artiklar för att ge undervisnings- och handledningspersonalen stöd för att bygga upp den nya identiteten. Artiklarna för samman forskning, reflektioner, dryftande av möjligheter och framförallt en blick på framtiden. Följande artiklar är ett utdrag ur den finska artikelpublikationen *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita* (Raudasoja, Norontaus, Tapani & Ylittervo 2018).

Bästa kunnande-nätverksprojektet via Yrkesakademin i Österbotten har möjliggjort att delar av publikationen ges ut på svenska.

Yrkesläraryrket som ett fördjupat deltagande i arbetslivets praktiska rutiner

Anita Malinen och *Petri Salo* granskar i sin artikel hur lärarens arbete blir mer mångformigt, mångsidigt och komplext. Centrala kompetensområden är nätverkande, interaktion och samarbete. Läraren ska kunna lära sig nytt och detta nya lärande framträder som ett deltagande i de sociala rutinerna i den egna yrkesbranschen.

Handledning som en del av yrkesutbildningen

I artikeln *Ohjaus osana ammatillista koulutusta* (Handledning som en del av yrkesutbildningen) granskar *Harri Kukkonen*, *Outi Rantanen* och *Ari Jussila* begreppet handledning, som har många betydelser och kan tolkas på olika sätt. Begreppet handledning är å ena sidan förenat med en nästan självklar beaktning, men ändå innehåller det olika funktioner och det tolkas på olika sätt. Å ena sidan har det varit lättare att beskriva vad handledning inte är än vad det är, å andra sidan har det konstaterats att handledningen flyr undan en definition. Handledning innebär att man möts, på ett meningsfullt och belönande sätt.

Bedömningens komponenter i yrkesutbildningen.

Harri Keurulainen belyser i sin artikel *Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa* (Bedömningens komponenter i yrkesutbildningen) hur bedömningen har utvecklats. Beskrivningen av bedömningens utveckling avslutas med en definition av bedömningens tre mest centrala komponenter: handledande bedömning, självbedömning och bedömningsbeslutet.

Givande lästunder som engagerade föregångare!

Innehåll

Yrkeslärarens arbete som ett fördjupat deltagande i arbetslivets praktiker.....	3
Handledning som en del av yrkesutbildningen	12
Bedömningens komponenter i yrkesutbildningen	21

Anita Malinen och Petri Salo

Yrkeslärares arbete som ett fördjupat deltagande i arbetslivets praktiker

Sammandrag

Yrkesutbildningsreformen utmanar den traditionella, skolbaserade finländska yrkesutbildningen. Genom den kompetensbaserade utbildningen blir lärarens arbete alltmer mångsidigt och komplext, och det består mer än tidigare av nätverkande, samarbete och interaktionskunnande. Identifieringen och erkännandet av kunnande samt den personliga tillämpningen förutsätter för det första av lärarna att de i vid mening kan tolka och utnyttja kunnandet. Kunnandet framträder förutom i utförandet av givna arbetsuppgifter som allmänna färdigheter, Dessa är oberoende av situationen och kontexten Den studerandes orientering och inställning till sig själv i relation till arbetet och arbetsuppgifterna är av centralt intresse. För det andra förutsätter den förändrade verksamhetsmiljön att lärandet och kunnandet granskas som ett fördjupat deltagande i olika former av yrkespraktiker. Ett lärande som sker i arbetet, och framstår som ett fördjupat deltagande är lika målinriktat, systematiskt och ändamålsenligt i en arbetsmiljö som i en skola. Både i läroanstalten och på arbetsplatsen strävar man efter att upprätthålla kontinuiteten i en framgångsrik verksamhet. De alltmer mångsidiga lärmiljöerna och dess beståndsdelar ska kunna granskas ur en erfarenhetsbaserad synvinkel. Den personliga tillämpningen och handledningen är ömsesidiga och reflekterande interaktionsprocesser. De är förknippade såväl med explicit yrkeskunnande som med tyst erfarenhetsbaserad kunskap. Mångsidigheten i och i utvecklandet av kunnande förutsätter att förändringen granskas med hjälp av ett flertal inlärningsteorier, utgående från deras filosofiska grundvalar. För att kunna svara på utmaningarna, ta den kompetensbaserade utbildningen i besittning och skapa en ny verksamhetskultur förutsätts samverkan, kollektivt utvecklingsarbete och växande i det. Likaså behövs nya sätt att orientera och förhålla sig till sig själv och sin verksamhet, både som lärare och som representant för sin yrkesbransch.

Nyckelord: Kunnande, kompetenser, läraryrket, personlig tillämpning, handledning

Inledning

Yrkesutbildningsreformen utmanar den skolbaserade yrkesutbildningen, den teoretiska undervisningen i klassrum, övandet av praktiska färdigheter i skolverkstaden och träningen i arbetets utförande under praktikperioderna. Systemet med de fristående examina utmanade lärarna att analysera yrkesskickligheten, dess delområden samt att reflektera över hur yrkesskickligheten kan påvisas och bedömas, och ledde lärarna i riktning mot en helhetsinriktad bedömning i arbetslivets mångformade verksamhetsmiljöer (Kilja 2018). Genom reformen förändras lärarens arbete utgående från kunnandet och kompetensbaseringen så att det blir mer arbetslivsinriktat. Lärarnas verksamhet och kunnande framträder och genomförs i form av deltagande i de sociala rutinerna i den egna yrkesbranschen. I det följande ska vi begrunda förutsättningarna och uttrycksformerna för att vara delaktig i ett yrke ur lärararbetets utvecklingssynvinkel.

Lärarens uppgift är att identifiera och erkänna kompetensbaserat kunnande

Begreppen kompetens och kompetensbaserad utbildning är begrepp med bakgrund, innehåll och ändamål, öppna för tolkningar av många olika slag. Kompetens, kvalifikationer och (yrkes)skicklighet bildar en begreppsfamilj med innehåll och inbördes relationer som diskuterats i årtionden (Ellström 2002, 19–44; Kotila 2007; Kukkonen & Raudasoja 2016, 9). Kompetensen kan förstås som en integrerad helhet som bildas av kunskaper, färdigheter och attityder, med vars hjälp en person som utför ett arbete antas klara av arbetsuppgifterna i givna verksamhetsmiljöer. Utgående från forskningsöversikter (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015; Le Deist & Winterton 2005; Mulder, Weigel & Collins 2006) kan kompetens gestaltas ur tre synvinklar som kompletterar varandra. Ur en behavioristisk synvinkel gestaltas kompetens (competence) som ett på förhand definierbart utförande av arbetsuppgifter och processer i autentiska verksamhetsmiljöer i arbetslivet. Bakom detta ligger ett antagande om att arbetsuppgifterna och utförandet av dem kan definieras entydigt och begripligt, och att lärarna, de studerande och arbetslivets representanter förstår arbetsuppgifterna på samma sätt och kan bedöma utförandet. Kompetensen framträder genom att man kan tillämpa utfallet av lärandeprocessernas (outcomes) i utförandet av arbetsuppgifterna.

Ur en kognitiv synvinkel framträder kompetensen genom den studerandes personliga egenskaper, potential och anlag: värderingar, kognitiva färdigheter, självmedvetande och -förtroende och ansvarskänsla. Kompetensen (competency) framträder som den studerandes orientering och inställning till sig själv i relation till arbetet och arbetsuppgifterna. Ur en generisk synvinkel är kompetensen en verksamhet oberoende av enskilda verksamhetsmiljöer. Den framträder som allmänna färdigheter (generic skills) att agera i olika situationer och kontexter. Den består av initiativförmåga och målinriktning, flexibilitet, problemlösningsförmåga, förmåga att tolka och förstå samt att förutse, planera, utvärdera och utveckla. De kommunikativa och sociala färdigheterna är förenade med kompetens som en aktivitet. Kompetensens metadimension (metacompetence) bygger på de övriga dimensionerna för kompetens. Den visar sig som en beredskap och förmåga att reflektera över och utveckla kompetensens olika dimensioner.

Det nya yrkesläraryrket förutsätter ett fördjupat uppmärksammande av kompetensens olika uttrycksformer vid handledning och bedömning, vid identifiering och erkännande av kunnande. Det förutsätter en förmåga att reflektera över innebörden av dem i samverkan med de studerande och företrädarna för arbetslivet; i enskilda arbetsuppgifter och -miljöer samt i arbetslivet som hela tiden förändras.

Hurdan är yrkesutbildningens förändrade verksamhetsmiljö?

Kraven på effektivitet, produktivitet och flexibilitet, platta och lätta organisationsmodeller och strömlinjeformade produktionsprocesser förenat med minskande resurser utformar grunder för kompetenserna som krävs i arbetet idag. Arbetsuppgifterna har blivit omfattande och komplexa. I arbetet ingår planering, dokumentering, utvärdering och rapportering av projekt. Förhandlingar, beslutsfattande och ansvarstagande kännetecknar allt fler arbeten. Arbetet utförs i nätverk i samarbete och samverkan, över yrkesgränserna. Engagemanget i arbetet är intensivt och psykiskt utmanande (Billett 2009). Den teknologiska utvecklingen och de sociala medierna driver på förändringarna. Handledningen och bedömningen av lärandet i föränderliga verksamhetsmiljöer i arbetslivet förutsätter att lärarna har förmåga att konsekvent agera på ett pedagogiskt motiverat sätt. Läraren har i uppdrag att strukturera

lärandeprocesserna, framhålla och betona pedagogiska utgångspunkter och aspekter i arbetets utformning och utförande. Lärarens förändrade uppdrag som handledare, coach, tutor eller mentor förutsätter att läraren blir insatt i de praktiska yrkesrutinernas traditioner, centrala egenskaper och målsättningar (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017). Att lära sig ett yrke framstår som ett fördjupat deltagande i historiskt, kulturellt och lokalt bestämda sociala praktiker, både inom den egna yrkesbranschen och i en enskild arbetsmiljö. Ett lärande som sker i arbetet i form av ett fördjupat deltagande är lika målinriktat, systematiskt och ändamålsenligt i en arbetsmiljö som i en skola. I båda lärmiljöerna strävar man efter att upprätthålla kontinuiteten i en framgångsrik verksamhet. Man kan lära sig att utföra ett arbete genom att delta i arbetsuppgifterna eller följa med arbetet. Det centrala är hur de studerande engagerar sig i arbetet och dess utförande, och på vilka sätt man målinriktat kan stödja och handleda delaktigheten och engagemanget. Deltagandet i arbetet och dess utförande handleds, bedöms och utvecklas på ett mångfacetterat sätt och genom ömsesidiga förhandlingar. Arbetets pedagogiska dimensioner bestäms utgående från de praktiker som formar deltagandet i arbetet. De framträder som delaktighet och ett engagemang i sociala och interaktiva verksamhetsrutiner som har med tänkande, verksamhet och lärande att göra med (Billett 2002).

En verksamhets- och lärmiljö som stöder ett fördjupat deltagande

I och med reformen minskar närundervisningen, de administrativa uppgifterna och nätverksarbetet ökar. Lärandet som sker på arbetsplatserna ökar. De traditionella strukturerna och praktiska rutinerna inom yrkesutbildningen smulas sönder. Vilka slags pedagogiska strukturer och arbetssätt behöver vi i stället? Vilka slags pedagogiska strukturer och arbetssätt stöder de processerna för den personliga tillämpningen? För att kunna besvara dessa frågor behöver vi en kritisk analys av de nuvarande rutinerna och pedagogiska strukturerna. De pedagogiska strukturerna är ofta osynliga krafter som styr såväl lärare som elever att agera på ett invariant sätt, enligt "hur man gör och har gjort" på en arbetsplats. Förändringarna i lärarens arbete förutsätter en kritisk analys – som läraren själv gör – av den pedagogiska verksamhetskulturen. Lärmiljön inom yrkesutbildningen utgörs av läroanstalter och arbetsplatser. Lärande på nätet fungerar som en del av den mångfacetterade lärmiljön. Lärmiljön borde göra det möjligt för den studerande att på ett djupare sätt bli delaktig i yrkespraktikerna inom den egna branschen. Detta för att hen skall kunna få en helhetsbild av den egna yrkesbranschen och sitt eget kunnande som representant för branschen. Arbetssätten och de pedagogiska strukturerna ska stödja och främja den studerades fördjupade deltagande och kunnande.

Läroanstalten och arbetsplatsen som arbetsgemenskaper utgör helheter av enskilda verksamhetsätt. Ropo (2008) gestaltar arbetsgemenskapen som lärmiljö enligt följande: (1) den innehållsliga miljön (kunskaper, "lärostoff"), (2) den sociala miljön (interaktionen mellan individer och grupper), (3) den kulturella miljön (gemenskapens traditioner, värderingar, etiska och moraliska uppfattningar), (4) den fysiska miljön (arbetsplatsens fysiska egenskaper), och (5) miljön som en erfarenhetsbaserad helhet (individens estetiska tolkning, utvärdering, subjektiva meningsfulla erfarenhet). Gestaltningen kan användas för att analysera av den pedagogiska verksamhetskulturen vid bedömning av yrkesutbildningens lärmiljö som helhet. Den innehållsliga miljön byggs upp på den grund som läggs av examensgrunderna, och den tolkar lärarna alltid på ett individuellt sätt. De värderingar, traditioner, etiska och moraliska uppfattningar som hör till den kulturella-sociala miljön framträder för den studerande som "hur man gör", och den studerande socialiseras i eller tillägnar sig uppfattningarna genom att följa modellen. Den fysiska miljön definierar vilken slags interaktion som överhuvudtaget är möjlig och hur den utformas.

Hurdan lärmiljö är läroanstalten som erfarenhetsbaserad helhet? Är den för läraren en subjektiv meningsfull erfarenhet eller har läraren smält in och blivit en del av "strukturerna"? Än sen den studerande? Den studerande förväntar sig en subjektiv meningsfull erfarenhet i fråga om den personliga tillämpningen och de individuella studiestigarna. Om den innehållsliga, sociala, kulturella och fysiska miljön har en optimal relation till varandra och läroanstaltens och arbetsplatsernas lärmiljöer inte står i konflikt med varandra, är förhållandena gynnsamma yrkesmässig utveckling. Pedagogiska strukturer som stöder kompetensutveckling bär upp både studerande och lärare. De skapar en trygg plattform för den personliga tillämpningens processer (jfr. Rogers 1993), men de begränsar dem inte. Att bli medveten om de existerande pedagogiska strukturerna, att montera ner dem och att bygga nya är ett centralt pedagogiskt kompetensområde för lärare. Denne behöver ha en djup förståelse, såväl för kompetensens dimensioner och uppbyggnaden av dess innehåll, som för vilken inverkan de pedagogiska strukturer som främjar kompetensen har på processerna för personlig tillämpning. En pedagogisk struktur som är hållbar, livskraftig och kompetensfrämjande ger ryggestöd åt både läraren och den studerande, men den begränsar inte deras frihet att planera och genomföra den personliga tillämpningen på ett subjektivt meningsfullt sätt.

Vad behövs läraren till?

Det har konstaterats att lärarens arbete och yrkesroll har förändrats från undervisning till kollaborativ och kollegial handledning av lärandeprocesser. Lärarens roller och uppgifter har blivit mer mångfaceterade. Lärarna har blivit tutorer, tränare, producenter, projektaktörer och deltagare i virtuella gemenskaper (Kalli 1997). Lärarens arbete har blivit mångsidigare, det utförs i samarbete, bygger på delad sakkunnighet, sker i flera olika lärmiljöer, genom att träna och handleda de studerande på arbetsplatsen. Enligt Mikkonen m.fl. (2017) utgör är handledningen på arbetsplatserna en kollektiv verksamhet, i vilken hela arbetsgemenskapen är delaktig. Handledningen sker kollaborativt i yrkesmässiga praktikgemenskaper, som möjliggör att de studerande blir stegvis alltmer engagerade i den delaktighet som utgör arbetsgemenskapen. Vartefter som kunskaperna och färdigheterna utvecklas förväntas de studerande ta ansvar och klara av de mest krävande arbetsuppgifterna. Mängden handledning och formerna på den är beroende av de studerandes förmåga till självreglering, ansvarstagande och initiativtagande.

Den personliga tillämpningens ömsesidiga processer

Den personliga tillämpningen utgör kärnan i yrkesutbildningsreformen. För de studerande utarbetas en personlig utvecklingsplan för kunnandet (PUK). Individuella studiestigar skraddarsys utgående från det kunnande som finns från tidigare. Läraren handleder flera parallella individuella PUK-processer. De första personliga studieplanerna, dvs. PSP:na uppgjordes inom yrkesutbildningen på 1990-talet. Även då "utarbetades en personlig studieplan för den studerande, för att undervisningen skulle kunna differentieras enligt den studerandes tidigare studier och arbetserfarenhet och dennes specialbehov och önskemål." (Turpeinen 1996, 131). I reformen talar man om utarbetandet av PUK i den passiva formen "utarbetas". Vilka är "subjekten" bakom den passiva formen? Vem är det som utarbetar PUK? Läraren? Den studerande? Eller den studerande och läraren tillsammans? Utarbetandet av PUK är en process för identifiering och erkännande av kunnande. För det första kräver det av läraren en djup förståelse

av innehåll och kunnande inom den egna yrkesbranschen, för det andra en förmåga att handleda utgående från den lärande individen och att hålla tillbaka den egna auktoriteten, och för det tredje färdighet att upprätthålla en jämlik interaktion till den studerande. För det fjärde krävs en förmåga att locka och handleda den studerande till självreflektion, dvs. att tänka till och reflektera över sitt eget kunnande. Det som är mest utmanande är att identifiera kunnande på den tysta kunskapens område. Enligt Polanyi (1964) vet vi alltid mera än vad vi förmår att berätta eller beskriva, och en alltför noggrann reflektion över av olika frågor slår sönder den holistiska helhetsuppfattningen. Om vi accepterar tanken om att identifierandet av kunnande innebär att man utreder den tysta kunskapen tillsammans med den studerande, förutsätter det av läraren en sensitivitet att lyssna på och koncentrera sig på den studerandes strävan att ”i ord formulera” sitt eget kunnande. Likaså förutsätts färdighet att leda interaktionen på ett meningsfullt sätt, med beaktande av att den studerande är unik.

Den personliga tillämpningsprocessen är förknippad med sakkunskap av två olika slag. Den studerande är expert på sin egen lärandehistoria, sitt kunnande och sina utvecklingsbehov. Läraren är expert inom sin egen yrkesbransch, på yrkets innehåll och processer och på handledning i yrket. Den personliga tillämpningen är en ömsesidig process, där den studerande och läraren tillsammans bedömer den studerandes tidigare förvärvade kunnande, identifierar och erkänner det. Till PUK-sakkunskapen hör en vilja och en förmåga att diskutera den studerandes målsättningar, utvecklingsbehov och tillvägagångssätt för att uppnå målen. De studerande har varierande beredskap för personlig tillämpning. Den studerandes ansvar för sitt eget lärande och för sin PUK-process bör öka successivt. Eftersom den studerande inte tidigare har behövt fundera på sina behov att lära sig och utvecklas, blir den nya situationen utmanande. Den studerande förväntar sig att få tydliga anvisningar vad som skall dokumenteras i PUK. Lärarens sakkunskap består av att vara återhållsam, ställa frågor och låta den studerande formulera sina egna utvecklingsbehov. Detta kräver tålmod och att man kan stå ut den studerande är rådvillighet. Den personliga tillämpningen och utarbetandet av PUK ”tvingar” den studerande att ta ansvar för sitt lärande och utveckla en inre kontroll. Den studerande lär sig att medvetet göra egna val och inte bara mekaniskt ”avlägga examensgrunderna”. Av läraren kräver det känslighet och ett balanserande mellan att ge utrymme och stöd.

När PUK tas i bruk är det många praktiska frågor som ska lösas. Den personliga tillämpningen och förändringen i lärarens arbete behöver granskas också utgående från inlärningsteorier och deras filosofiska grundvalar. I en kompetensbaserad utbildning ersätts lärande som förmedlande kunskap via undervisning och individuellt processande information med lärande som bygger på aktörernas gemensamma deltagande i arbetsplatsens praktiker, funktioner och interaktion (Paavola 2007). I en sociokulturell referensram framträder lärandet som ett fördjupat deltagande i den egna yrkesbranschens yrkespraktiker. Lärandet som deltagande formas genom historiska, kulturella och organisatoriska faktorer. De processer som ingår i att påvisa och bedöma kunnandet är socialt definierade. De definieras via situationsspecifika arbetsuppgifter, genom de mål som uppställts för dem och genom resursutnyttjande, arbetsorganisationen och -miljön, arbetsmarknadsläget samt yrkets uppskattning. Bedömning av kunnandet i givna arbetsuppgifter och genom prestationer är ett utgångspunkt från komplicerade förhandlingar. De som deltar i förhandlingarna uppfattar arbetsuppgifterna och prestationerna utifrån sina personliga utgångspunkter och preferenser, via sin egen historia i yrket och sin ställning i den egna organisationen (Billett 2009, 33–34; Mikkonen m.fl. 2017). Då lärandet granskas och gestaltas ur en praktikteoretisk synvinkel framträder deltagande i och medverkan i olika för yrket kännetecknande praktiker. Lärandet handlar om att den studerandes delaktighet och medverkan i yrkets praktiker fördjupas och förstärks.. Lärandet är en social och kulturell process, genom vilken den studerande ”sätts in” och ”invigs” att bli en del av yrkets praktiker (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Bristol & Grootenboer 2014, 55– 57).

Det finns likheter mellan begreppsfamiljen för kunnande (*competence*) och de inläringsteoretiska utgångspunkterna för kompetensbaserad utbildning, men också olika betoningar och gestaltningar. Det finns en hel del oklarhet kring begreppen. Det är inte möjligt att stödja sig på enskilda inläringsteorier. Vi måste sträva efter att förstå de fenomen som dessa begrepp är förenade med. Grounded Theory - metodens utvecklare Barney Glaser (1978) skulle formulera frågan så här: What is going on here? Vi kan formulera fyra olika men varandra kompletterande svar på den fråga. Läraren ska kunna handla den studerandes verksamhet och agerande i en viss riktning, endera genom att förstärka det önskvärda agerandet eller genom att från den studerande att undvika ett felaktigt agerande. Läraren ska kunna "återspegla" den studerandes tankar, genom att återge den studerandes tal och tankar, utan att tolka dem.

Det är utmanande att återspegla, för även små "speglingsstunder" visar på "felmöjligheterna" i mänskligt tolkande. Läraren ska klara av att föra en dialog med den studerande. Att bygga upp en dialogisk relation är en utmaning, ofta är lika lång som handledningsrelationen. Uppbyggandet av en dialogisk relation är alltid person- och situationsbundet, men nödvändigt ur synvinkeln att få den studerande att växa till en yrkeskunnig person. Det fjärde svaret hänför sig till lärarens funktion som yrkesmässig förebild. Läraren är hela tiden förebild i sin yrkesbransch och representant för de arbets- och funktionsätt som man vill uppnå. Sammanfattningsvis, lärarens verksamhet kan bygga på en behavioristisk inläringsteori, på en teori om modellinläring/ socio-konstruktivistisk teori eller på en erfarenhetsbaserad teori för lärande.

Hur utvecklar läraren sin egen kompetens?

Kompetensbaserad yrkesutbildning förändrar lärarens roll och arbetsuppgifter, förutsätter att läraren beaktar de lokala förhållandena och kontexterna i arbetslivet, anpassar sig till dem. Utöver pedagogiska färdigheter, kunskaper och färdigheter i den egna yrkesbranschen bör lärarna klara av att beakta utgångspunkterna för och säregenheterna i lärandet i och för ett arbete (Nissilä, Karjalainen, Koukkari & Kepanen 2015, 15–17). Det arbetslivs-, nätverks- och kundrelationskunnande som identifierats i projektet Bästa kunnande kan framstå som en utmaning för lärarna (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018). De finländska lärarna är kompetenta och skickliga, men vana att arbeta ensamma och utveckla sin egen kompetens på egen hand. I en undersökning av Nissilä m.fl. (2015) granskades yrkeslärares erfarenheter av och uppfattningar om vad som hindrar och möjliggör samarbete. Som hinder för samarbete lyftes osäkerheten på det egna kunnandet upp, likaså rädslan för att få negativ respons. I lärarsamarbete ansågs kollegerna kunna komma lättare undan och det egna specialkunnandet ifrågasättas. Grundvalen för ett fungerande samarbete var en stark professionell självkänsla och en tro på det egna kunnandet. Detta förstärks i en organisationskultur som främjar interaktion och dialog, där läraren har frihet och stöd att utveckla sin egen sakkunskap. De ömsesidiga processerna i personlig tillämpning och förändringarna i lärmiljöerna utmanar lärarna till att förändra den pedagogiska verksamhetskulturen, från ett etos av att göra och klara av allt ensam till att samarbeta och agera tillsammans. Lärarna bör kunna bygga upp en ny slags verksamhetskultur och pröva nya arbetsätt - även med risk för att den egna osäkerheten avslöjas. Utformandet av en kultur där man agerar tillsammans förutsätter gemensamma diskussioner om bland annat vad den personliga tillämpningen innebär för de enskilda lärarna. I diskussionerna får lärarna möjlighet att precisera en gemensam uppfattning om och förståelse av hur man ska förhålla sig till och agera med de studerande. Med sina val vägleder lärarna de studerande att granska sitt kunnande och sitt lärande; man "visar så att säga vägen" till utarbetandet av PUK.

Det är skäl att granska den personliga tillämpningens principiella och organisatoriska förutsättningar ur ett kollaborativt perspektiv. Utbildningens värderingar och examensgrunderna, de pedagogiska strukturerna och de val som hänför sig till bedömning utgör grunden för allt det konkreta som görs. Kärnan i diskussionerna kan handla om i vilken utsträckning lärarna ska agera "på samma sätt" och i vilken utsträckning de kan agera på olika sätt. Det mest utmanande vid utformandet av en gemensam uppfattning är lärarnas konkreta verksamhet tillsammans med de studerande. I de förhandlingar som ingår i konstruktion av den gemensamma uppfattningen, blir lärarens eget tänkesätt och förståelse av personlig tillämpning och stödande av tillväxt till professionalitet synlig, för de studerande och för kollegerna.

Slutsatser

Reformens inverkan på läraryrket är omfattande. Läraren ska kunna klara av att utföra arbetsuppgifter inom den egna yrkesbranschen, anamma nya innehållsmässiga och pedagogiska verksamhetssätt, identifiera och erkänna av kunnande, stöda i personlig tillämpning och handleda. Det krävs att lärarna har breda funktionella, sociala och kommunikativa färdigheter, förmåga att tolka, utvärdera och utveckla – i kontinuerlig växelverkan med de studerande. Läraren behöver finna nya sätt att orientera och förhålla sig till sig själv och sin egen verksamhet som lärare och som representant för sin yrkesbransch. Det här förutsätter överväganden och reflektioner, tillsammans med sina kolleger. När man utformar en samverkande och kollaborativ kultur innebär detta att man utformar ett nytt sätt att lära och agera. Lärarna blir tvungna att utmana sin egen lärarverksamhet, utforska sitt eget sätt att vara lärare och frigöra sig från trygga och bekanta verksamhetssätt. Läraren står inför samma utmaning som de studerande: man ska klara av att strukturera och klä sin egen tysta kunskap i ord, dela den med sina kolleger. Att överväga och utforska kunnandet och den tysta kunskapen i kollegiala diskussioner är ett naturligt sätt att främja utformningen av en ny pedagogisk verksamhetskultur.

Abstract

The vocational education and training (VET) reform challenges the traditional Finnish mode of vocational education, in which theoretical knowledge was taught in classrooms, skills were trained in the school's work halls and practical competence was acquired in vocational work in practice periods. With the competence-based training mode of the VET reform, a vocational teacher's work is becoming more diverse, multifaceted and complex. This new mode vocational education relies on individualization, recognizing and acknowledging prior learning. It focuses on guidance and assessment in work contexts. As a consequence, networking, interaction and cooperation become the core competencies for vocational teachers. These new kinds of competencies can be understood and conceptualized in terms of deepening participation in the social practices of vocational work contexts. During the education, the teacher guides and negotiates with the students for enabling a deepening participation in vocational work context. Students' and teachers' processes are parallel and interrelated. They share a common challenge: to recognize one's own competencies and aspects of tacit knowledge. To sum up, a vocational teacher is to participate in reciprocal learning process with the students.

Källor

- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34(1), 56–67.
- Billett, S. (2009). Workplace competence: integrating social and personal perspectives. I C.R. Velde (Ed.). *International perspectives on competence in the workplace. Implications for Research, Policy and Practice*. Singapore: Springer, 33–54.
- Blömeke, S., Gustafsson, J-E., Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 23(1), 3–13.
- Delamare Le Deist, F. & Jonathan Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International* 8(1), 27–46.
- Ellström, P-E. (2002). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. San Francisco: University of California.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A, Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Jyväskylä: Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018.
- Kalli, P. (1997). Aikuisopettajan työn muutos – valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja? I P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 222–235.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L. & Grootenboer, P. (2014). *Changing education: Changing practices*. Singapore: Springer Education.
- Kilja, P. (2018). *Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana. Eksistentiaalisfenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa*. Jyväskylä *Studies in education, psychology and social research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kotila, H. (2007). *Tieten taiten*. I H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 46–54.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (2018). *Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus*. I. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9–14.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 9(9) DOI 10.1186/s40461-017-0053-4.
- Mulder, M., Weigel, T & Collins, K (2006). The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training* 59(1), 65–85.

Nissilä, S-P., Karjalainen, A. Koukkari, M. & Kepanen, P. (2015). Towards Competencebased Practices in Vocational Education, What Will the Process Require from Teacher Education and Teacher Identities? Center for Educational Policy Studies Journal 5(2), 13–34.

Polanyi, M. (1964). Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. New York: Harper Torchbooks.

Ropo, E. (2008). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. I P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Museoliitto, 38–47.

Turpeinen, R. (1996). Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laatu - näkökulmia. I R. Hakkarainen (toim.) Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kurssikeskuksista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi – uudistuksen seuranta 1990–95. Helsinki: Opetushallitus.

Harri Kukkonen, Outi Rantanen och Ari Jussila

Handledning som en del av yrkesutbildningen

Sammandrag

Handledningen som begrepp har flera betydelser och kan tolkas på många olika sätt. Begreppet är förenat med att man nästan självklart är bekant med det, men ändå innehåller det olika funktioner och det tolkas på olika sätt. Vehviläinen (2014, 37) konstaterar att det är lättare att beskriva vad handledning inte är – terapi, rådgivning, undervisning – än att berätta vad det är. Seinä (2017) har också konstaterat: "Handledningen flyr undan en definition".

I handledningen ger eller avtalar en person, som regelbundet eller tillfälligt har en handledarroll, att ge tid, uppmärksamhet eller respekt åt en person som tagit rollen som tidsbestämd kund. Syftet är att ge den som handleds tillfälle att undersöka, finna och förtydliga olika sätt att leva mer resursbaserat och bättre. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 6–7). Handledning är alltså inte att göra något för en annan, utan målet är att förstärka den handleddas eget agerande (Vehviläinen 2014, 20). Till handledningen hör att man bemöter människor på ett sådant sätt som är mest meningsfullt och belönande för dem själva (Maunu n.d.).

I många länder är de professionella handledarna psykologer och det engelska begreppet counselling beskriver denna handledning bäst (Annala 2007, 37). I Finland har studiehandledningen en pedagogisk koppling, eftersom exempelvis en studiehandledare som arbetar inom yrkesutbildningen har behörighet som lärare. På grund av att handledningstermen har många betydelser och olika tolkningsmöjligheter är det viktigt att granska dess olika innehåll och syften i yrkesutbildningskontexten på andra stadiet. När vi granskar vad man vid handledning än på det ena, än på det andra sättet eftersträvar kan vi utgående från det planera och genomföra olika handledningsåtgärder.

Nyckelord: yrkesutbildning, PUK, handledning

Inledning

Handledning ges till alla elever i den grundläggande utbildningen, och endast omkring 1 400 unga blev år 2016 utan fortsatt studieplats efter grundskolan och utan studiehandledning som erbjöds av en läroanstalt (Tilastokeskuksen 2017). I yrkesutbildningen är över hälften av de studerande vuxna (Vipunen n.d.) och de får därigenom också handledning. Studiehandledningen består av handledning i lärande och studier, handledning i karriärval samt i stödjande av personlighetstillväxt (Lerkkanen 2011).

I lagen om yrkesutbildning (L531/2017 § 44) förutsätts att det för den studerande utarbetas en personlig utvecklingsplan för kunnandet (PUK), och utbildningsanordnaren ansvarar för utarbetandet av den. PUK är den studerandes individuella plan för att framskrida mot målen och en individuell stig kräver individuell planering. I statsrådets förordning (SRF 673/2017 §) har det föreskrivits vad som ska skrivas in i planen. Enligt lagen (L531/2017 § 44) ska läraren, studiehandledaren eller en utsedd representant för utbildningsanordnaren delta i utarbetandet och uppdateringen av PUK, och det ska göras tillsammans med den studerande. Man behöver fundera över hur utarbetandet och uppdateringsar-

betet organiseras, hur PUK kan hållas aktuell och vem som i första hand ska ansvara för olika funktioner. Vid utarbetandet och genomförandet av PUK har handledningen en stor betydelse. Hur kan man få fram vilka målsättningar den studerande har, hur beaktas den studerandes tidigare kunskaper och hur kommer man på det bästa möjliga sättet att avancera? I den nya situationen blir utbildningsanordnarna tvungna att på nytt bedöma hur handledningen ska organiseras och sätten för hur den ges.

PUK som ram för handledning

Den studerandes framskridande längs den individuella PUK-stigen gör också att behovet av handledning ökar. Genomförandet av den individuella stigen förutsätter flera beslut, och när man tar dem har man nödvändigtvis inte stöd av en grupp eller en läsoordning. Framskridandet längs stigen och bedömningen av framskridandet kräver troligen mer handledning än vad man traditionellt har vant sig vid. Framskridandet längs stigen förutsätter också regelbunden bedömning av genomförandet av PUK och uppdateringsbehov. Handledningsbehoven är individuella och kan avvika mycket från varandra. Det utmanar åter organiseringen och genomförandet av handledning. Hur mycket kan man på förhand planera organiseringen av handledningen och hur delas handledningsansvaret från fall till fall?

Ur handledningssynvinkel finns det många aktörer på den studerandes stig. Utbildningsanordnarna är i en ny situation eftersom lagreformen har fört med sig många nya element i läroanstaltens verksamhet. I den nya situationen ska det lösas hur man säkrar och organiserar en fungerande, kvalitativ och effektiv handledning. Den första utmaningen är att lösa hur en fungerande PUK blir till i en fungerande PUK-process. PUK är den studerandes plan för hur hen går framåt i studierna och handlar enligt den. Det finns inte längre någon allmän läroplan som styr verksamheten. PUK ska innehålla en plan för den studerandes individuella behov av handledning och stöd (Förordningen om yrkesutbildning 673/2017 § 9), och dessutom ska man lösa hur dessa genomförs. Alla behov av handledning och stöd kan inte heltäckande förutses och PUK ska därför följas upp och uppdateras under den tid den studerande studerar.

Handledningens centrala uppgifter ur synvinkeln att stödja den studerandes verksamhet är: a) att säkra att den studerande får en PUK som utarbetats så bra som möjligt, b) att se till att PUK är uppdaterad och c) att stödja den studerande att agera enligt PUK. Den studerande får inte lämnas ensam med sin PUK, utan handledning ska kunna fås och den ska riktas in i rätt tid.

Handledning av många slag

Vem gör vad? När man planerar handledningen ska man komma överens om vad man förstår med handledning och vad man ska göra när man säger att man handleder. Handledningen ska fungera, och då ska man fundera på ramarna för hur uppgifterna för läroanstaltens aktörer beskrivs ur handledningens synvinkel. PUK utgör stommen för den studerandes framskridande i studierna och det förutsätter individuella handledningsåtgärder. Hur ska alltså de handledningstjänster som utbildningsanordnaren erbjuder och det handledningsarbete som aktörerna genomför på bästa möjliga sätt komma till användning av de studerande?

Handledning i lärande

Hur framträder handledningen i undervisnings- och handledningspersonalens verksamhet? Lärarens arbete har förändrats från en kunskapsförmedlande roll i en riktning där rollen är att handleda, vara med i nätverk och främja och möjliggöra lärande (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014, 30). Läraren handleder i lärandet och förvärvandet av yrkeskunnande, med målet att uppnå det uppställda målet för kunnande. Handledningen i lärande kan ske i anslutning till en enskild arbetsuppgift, det kan vara en mer omfattande större arbetshelhet eller föremålet kan vara en examensdel. Förmågan att handleda i lärande hör till varje yrkeslärares utbildningsinnehåll och den förmågan behöver också arbetsplatshandledarna som stöder det lärande som sker på en arbetsplats ha.

I lärarens arbete ingår handledning på många olika sätt. För det första anser man numera att läraryrket innefattar handledning i lärande. För det andra möter läraren den studerande regelbundet och är en naturlig diskussionspartner även i frågor utanför studieprocessen. För det tredje har läraren ett yrkeskunnande som grund och kunskap om arbetsuppgifterna, arbetssituationen och andra saker inom branschen. Läraren är alltså för sin del också sakkunnig i karriärhandledning.

Handledning i studier

Studiehandledningen intar en position som avviker från handledningen i lärande. I studiehandledningen utgår man från att förstärka den handleddas agerande, bygga upp en studiestig och möjliggöra ett framskridande längs den. Vehviläinen (2014, 14) beskriver handledningen som en process, som man kan uppfatta att har en början, ett slut, en längd, ett förlopp och en utveckling av något slag. Enligt den nuvarande lagen beskriver PUK identifieringen, förvärvandet, utvecklingen för och visandet av kunnandet under studietiden. Processen utvecklas och preciseras under resans gång och det kan komma ändringar i den. Dessutom innehåller den ur den studerandes synvinkel flera situationer där man ska fatta beslut. Studiehandledningen stöder denna process och är till hjälp i problem- och vallsituationer. Karriärplanen som ingår i PUK ställer upp ett mål för tiden efter studierna. Det kunnande som uppnåtts under studierna är ur karriärplaneringens synvinkel ett etappmål, som på bästa möjliga sätt betjänar också målen i karriärplanen. I dessa längre processer är studiehandledaren sakkunnig.

Handledning som sker på en arbetsplats

Lärandet som sker på en arbetsplats, förvärvandet av det behövliga kunnandet och visandet av kunnande har en central ställning i yrkesutbildningen. I regeringen Sipiläs strategiska program (Valtio-uuvoston kanslia 2015, 18) har det som ett mål för yrkesutbildningsreformen på andra stadiet skrivits in att det lärande som sker på en arbetsplats ska utökas. När en studerande förvärvar kunnande på en arbetsplats ska det i den studerandes plan för utveckling av kunnandet utses en ansvarig arbetsplatshandledare (Förordningen om yrkesutbildning 673/2017 § 9). Lagen om yrkesutbildning (L531/2017 § 74) förutsätter att en arbetsplats som ingått ett utbildningsavtal ska följa med hur PUK genomförs och till utbildningsanordnaren rapportera om dess genomförande.

Vilken roll har arbetsplatshandledaren ur handledningssynvinkel? Arbetsplatshandledarens verksamhet bygger på kunnande i det egna yrket och med stöd av det stödjer hen den studerandes utveckling

i yrkeskunnande. Utgångspunkten liknar den som också läraren har, främjande av yrkesmässig utveckling samt bedömning av lärandet och kunnandet. Liksom läraren hamnar arbetsplatshandledaren i oförutsedda situationer, i vilka man inte framskrider enligt planen. De mindre problemen löser sig säkert genom att man diskuterar, men det finns situationer där arbetsplatshandledarens tid och kunnande inte räcker till. I dessa fall är det viktigt med ett smidigt samarbete med utbildningsanordnaren.

Med utbildning som ordnas för arbetsplatshandledare är det möjligt att säkra en kvalitativ handledning också på arbetsplatserna. Alla de som har något att göra med den studerandes lärande ska ha en gemensam uppfattning om målen, verksamhetssätten och redan om vad man förstår med termen handledning. I vardagsspråket jämförs handledning ofta med att ge instruktioner och råd, och det behövs därför gemensamma diskussioner, en slags innebördsförhandlingar för att skapa en gemensam uppfattning. Det är viktigt därför att handledningen och mötena fortfarande kan uppfattas som daltande, tjafs eller en syssla som bara tar tid från den övriga verksamheten (Maunu n.d.).

Karriärhandledning

I yrkesutbildningen bygger handledningen i val av karriär på tanken på vilka planer och mål den studerande har efter utbildningen, hur målen kan beaktas redan under studierna så att man kan bedöma vilket alternativ som passar bäst. I yrkesutbildningens lagstiftningsreform har begreppet karriär fått en större synlighet bland handledningens delområden. Förordningen om yrkesutbildning (SRF 673/2017 § 9) innehåller en skyldighet att för den studerande uppgöra en karriärplan som en del av PUK. I karriärplanstänkandet ligger fokus på tiden efter studierna och med hjälp av karriärplanen överväger man möjliga eftersträvarvärdade alternativ efter studierna och gör under studietiden val som stöder att ett lämpligt mål uppnås.

Förutom karriärplanen nämner förordningen (SRF 673/2017 § 2) färdigheter i karriärplanering. Färdigheter i studie- och karriärplanering har skrivits in i grundexamina som delområden för gemensamma examensdelar. Det europeiska nätverket för handlingsprogrammet för livslångt lärande (ELGPN) noterade att en fortlöpande utveckling av färdigheterna i karriärplanering är ett av de viktigaste målen för all den handledning som ordnas senare. Ofta antar man felaktigt att de som deltar i yrkesutbildning redan har gjort sitt karriärval och utvecklat sina färdigheter i karriärplanering. Många behöver ändå handledning i karriärplanering vid komplicerade övergångar mellan skolan och arbetslivet. (European Lifelong Guidance Policy Network 2013, 17–27). Färdigheter i karriärplanering (CMS, career management skills) har nu alltså en stark framtoning i lagstiftningen som reglerar yrkesutbildningen i Finland.

Handledning som samarbete

I läroanstalterna finns även andra aktörer med olika uppgiftsbeteckningar och befattningsbeskrivningar som innehåller uppgifter som hör ihop med handledning. En grupp av aktörer består av experter inom den bransch som studeras, med yrkesbeteckningar som t.ex. yrkeshandledare, yrkesman eller yrkestränare. Deras verksamhet bygger på att de har kunnande i den ifrågavarande branschen och de arbetar i huvudsak med praktiska arbetsuppgifter. Dessa handledare arbetar som arbetspar åt en lärare eller i anslutning till ett lärarteam. De har nödvändigtvis inte utbildning i pedagogik eller handledning. I handledningsverksamheten har de kunskap om/erfarenhet av verksamheten i den egna bran-

schen och för dem är det därför naturligt att vara med och möjliggöra att man utvecklas i yrket. Utbildningsanordnaren ansvarar för att definiera uppgifterna och arbetsbeskrivningen och besluta hur arbetet bäst lyckas.

En annan grupp som nära anknyter till handledning består av aktörer som t.ex. har en bakgrund som ungdomsarbetsledare eller en bakgrund inom social-, hälsovårds- eller idrottsbranschen, med yrkesbeteckningar som t.ex. individuell tränare eller handledare. Deras uppgift är ofta att stödja den studerande och att förbättra studiefärdigheterna. Dessa handledare deltar i att lösa problem som inverkar störande på studierna eller livet och för vilka man söker hjälp utanför läroanstalten. De har inte kunskaper i den bransch som studeras och deras handledning koncentreras på annat än på innehållet i studierna inom branschen.

I läroanstalten finns det ytterligare andra aktörer, vilkas arbete hör till studerandevården och handledningen eller tangerar dessa områden: exempelvis kuratorer, yrkesutbildade personer inom hälsovården och psykologer som vid behov är till stöd och hjälp för den studerande. Deras hjälp och sakkunskap behövs närmast då när kunnandet hos andra som ger handledning inte räcker till för att stödja den studerande.

Undervisning, rådgivning eller handledning?

Ett möjligt sätt att strukturera handledning är att granska mötessituationen med hjälp av ONO-modellen (ONO står för opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen; på svenska undervisning, rådgivning och handledning; övers:s anm.) (Kukkonen 2009, 157–159). I modellen beskrivs tre olika sätt att föra en professionell diskussion och de kan användas vid reglering av interaktionen och inriktning av diskussionsämnet. Övergången från ett sätt till ett annat kan ske väldigt snabbt.

Undervisningen, uppfattad som att bjuda ut kunskap eller att ge en modell, bygger på ”presentation” av nytt stoff. Mål, planer och innehåll som uppgjorts på förhand fungerar som en ram som styr verksamheten. I yrkesutbildningen finns det många sådana fenomen, saker och funktioner som inte är bekanta för de studerande. Då är det ändamålsenligt att de tas upp för att behandlas, begrundas och prövas. (Kukkonen 2009). Vid undervisning är det alltså inte fråga om att kunskapen eller kunnigheten antas överföras som sådan till den studerande, utan en ny sak presenteras och sedan börjar man arbeta med den.

Rådgivning, uppfattad som att svara på frågor och ge råd, bygger på att ett problem har uppstått för den studerande. Det är alltså fråga om att den studerande själv har funderat på något innehåll eller har provat på någon prestation eller verksamhet, har observerat något problematiskt och begär hjälp, råd eller anvisningar. Rådgivningen kan också ske som respons riktad till den studerande och som visning av verksamhetsriktningen. (Kukkonen, 2009).

Handledning, uppfattad som att lyssna och att framkalla tankar, förutsätter en verksamhet av helt annat slag än undervisning och rådgivning. Lyssnandet, uppmuntrandet och resonerandet tillsammans pekar på en sådan verksamhet som inte kan ha planerats på förhand. Innehållet i diskussionen kan ha framkallats av undervisning eller rådgivning eller stiga upp från den studerandes livssituation, men vid handledning ligger fokus på den studerandes uppfattningar, föreställningar och antaganden som har att göra med personens vetande, kunnande, studier eller studerande. Då rör vi oss på betydelsernas nivå, inte på en nivå med färdig kunskap. (Kukkonen 2009). I tabell 1 har skillnaderna mellan undervisning, rådgivning och handledning beskrivits.

Tabell 1. Undervisning, rådgivning och handledning (tillämpning av Kukkonen 2009; 2018a; 2018b).

	Undervisning	Rådgivning	Handledning
Utgångspunkt	den studerande behöver up-to-date kunskap och kunnande	den studerande har ett problem och arbetstagaren har en lösning	den studerandes tolkningar, erfarenheter och mål
Syfte	presentera på förhand bestämda och planerade kunskaper och modeller för den studerande	ge den studerande råd om rätt alternativ eller tillvägagångssätt	främja den studerandes förmåga att identifiera, inrikta, utvärdera och förbättra sin verksamhet i riktning mot målen
Verksamhet	bygger på arbetstagarens kunskap och sakkunskap	att man begär och ger råd	att saker och händelser kan tolkas, är relativa och möjliggör många olika aktiviteter/verksamheter
Arbetstagarens uppgift	uppgöra en plan samt presentera en kunskap och/eller en modell	identifiera den studerandes problem och erbjuda en lösning	disponera diskussionen och skapa en struktur för den
Den studerandes uppgift	ta emot kunskapen och/eller modellen	begära och ta emot råd	aktivt deltagande i bedömning av situationen och i behandling av egna presenterade problem
Verksamhetens förlopp	arbetstagaren tar initiativ när undervisningen inleds	den studerande tar initiativ när hen begär råd	den studerandes initiativ påverkar diskussionens gång hela tiden

Eftersom uppfattningarna och föreställningarna som tas upp vid handledningen är personliga och bygger på erfarenhet leder det till att man inte på förhand kan veta vilka vändningar diskussionen tar. Diskussionen kan beskrivas som växelsamtal (eller dialog) och växellyssnande och den kunskap som uppstår i den kan man kalla kunskap genom överläggning. Om man tillämpar undervisning, rådgivning eller handledning kan i allmänhet ha samband med syftet med det ämne som behandlas, dess innehåll och synvinkel, med det ansvar som är förenat med studierna eller med studiesättet (Kukkonen 2018b, 105–114).

Till den handledning som alla de som arbetar med en studerande genomför hör såväl undervisning, rådgivning som handledning. ONO-modellen erbjuder ett underlag för en flexibel verksamhet, där det vid handledningen är möjligt att variera den dialog som sker med de studerande och därigenom skapa element i umgänget som främjar lärandet och kunnandet enligt varje studerandes behov. Det hör till arbetstagarens sakkunskap att kunna bedöma vilket diskussionssätt det är skäl att använda i vilka situationer, vilka mål och innehåll som ska behandlas och med vem. Maunu (n.d.) betonar handledningsfärdigheternas professionalitet, och en handledningens pedagogik och utbildning i den behövs alltså även för personer som är yrkesutbildade inom utbildning.

Slutsatser

Fördelarna med handledning är inte bara diskussion och trevliga känslor. En bra genomförd handledning i olika skeden reducerar avbrott och marginalisering, förstärker färdigheterna i lärande i arbetet och förbättrar möjligheterna till rekrytering. I en värld som hela tiden förändras och i arbetslivet förutsätts färdigheter som det skulle vara möjligt att producera uttryckligen via handledning. Ett exempel på det är de sociala färdigheterna, som förstärker banden till läroanstalten, studierna och i förlängningen till arbetslivet. Arbetslivsfärdigheterna är också allt mera sociala färdigheter. (Maunu n.d.).

PUK är en plan som styr studierna, och en PUK som planeras, uppdateras och genomförs väl styr den studerande mot målen. Om studierna lyckas beror alltså på hur PUK-processen fungerar. Den studerandes huvudmål bör ställas ovanför läroanstaltens. Processen har lyckats när den examen som avlagts eller en del/delar av den samt det förvärvade och visade kunnandet har fungerat på bästa möjliga sätt som etappmål på vägen mot det egentliga målet.

Starkt förenklat kan den centrala skillnaden mellan den handledning som genomförs i lärarens arbete och den som genomförs i studiehandledarens arbete beskrivas på följande sätt. Lärarens handledningsverksamhet utgår från handledning av enskilda lärandesituationer och av lärandeprocesser och utvidgas därifrån till en mer omfattande helhet (bakom ligger givetvis en vidare plan) mot ett stödjande av avläggandet av examen. Studiehandledarens handledningsverksamhet igen utgår från en vidare båg, exempelvis vid handledningen i ansökningskedet från vilken examen som är lämplig och eftersträvsvärd och hur man ska börja bygga upp den stig som leder till målet. När området för lärarens handledning utvidgas, lämnar hen sitt bekanta substansområde och kan kanske känna att den egna handledningen är bristfällig. Studiehandledarens kunnande igen inriktas på planering av studierna och på karriärplanering samt på stödjande av studieprocessen, och hens kunnande kan kanske ställas på prov i frågor gällande studiernas innehåll. För båda aktörerna finns det ändå ett helt eget arbetsområde, men det kräver gemensamma diskussioner och samarbete mellan olika aktörer när man ska handleda den studerande och stödja framskridandet på hens stig.

Abstract

In Finnish, guidance counselling is a multifaceted and ambiguous concept. It is almost self-evident, but it does have different functions and is interpreted in different ways. Vehviläinen (2014, 37) notes that it has been easier to describe what guidance counselling is not – for example therapy, counseling, advising, teaching – than telling what it is. Seinä (2017) also states: "Guidance counselling eludes definitions".

In guidance, a person with a regular or temporary role as a counsellor gives or is willing to give time, attention or respect to a person who has a fixed-term customer role. The purpose is to give a guiding opportunity to explore, find and clarify ways to live more resourcefully and better. (Onnismaa, Pasanen and Spangar 2000, 6–7). Control is therefore not on the other's side, but on the goal of strengthening the agency (Vehviläinen 2014, 20). Guidance counselling involves meeting other people in a way that is the most rewarding and rewarding for themselves (Maunu n.d.).

In many countries, counselling practitioners are psychologists and the English concept counselling describes this kind of guidance counselling (Annala 2007, 37). In Finland, guidance counselling has a pedagogical interface, for example, a guidance counsellor in vocational education also has a teacher's

qualification. In view of the many meanings and different interpretative possibilities included in the guidance, it is important to look at its various contents and purposes in the context of VET. By observing what is the target of guidance counselling in different situations, it is possible to plan and implement different ways of guidance counselling actions which enhance the students' agency.

Källor

Annala, J. (2007). Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.

European Lifelong Guidance Policy Network. (2013). Elinikäisen ohjuksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. ELGPN Tools No. 1. Jyväskylä: Saarijärvi Offset.

Kukkonen, H. (2009). Positointi oppimisen tukena. I H. Silfverberg, E. Ropo & T. Soini (red.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposiumi. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 31. Tampere. 149–162.

Kukkonen, H. (2018a). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. I H. Kukkonen & A. Raudasoja (red.) Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. 24–35.

Kukkonen, H. (2018b). Tarinat kertovat – opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 27. Tampereen ammattikorkeakoulu: Tampere.

Kukkonen, H, Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2, 28–49.

Lag om yrkesutbildning 531/2017. Läst 28.3.2018 på adressen <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Lerkkanen, J. (2011). Millaista tukea tarvitsen, luentomateriaali 20.9.2011. Läst 3.4.2018 på adressen http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=1318-aikuistenohjaustarpeet-2011-jukka&category_slug=saehkoeiset-palvelut-teemaryhmae20-9-2011&option=com_docman&Itemid=4&lang=fi

Maunu, A. (n.d.) Ohjaaminen ammattitaitona ja miksi se on tärkeää. Läst 28.5.2018 på adressen http://oph.fi/download/179627_5._Ohjaaminen_ammattitaitona_MAUNU.pdf

Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (red.) (2000). Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seinä, S. (2017). Ohjauksen ulottuvuuksia. Luento. Ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus. 11.10.2017. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Statsrådets förordning om yrkesutbildning. 673/2017. Läst 2.4.2018. på adressen <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

Tilastokeskus. (2017). Vain kolmannes uusista ylioppilaista sijoittui välittömästi jatkoopintoihin, peruskoulun päättäneistä opintoja jatkoivat lähes kaikki. Läst 2.4.2018 på adressen http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html

Valtioneuvoston kanslia. (2015). Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Läst 11.4.2018 på adressen http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf

Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas, yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Vipunen, Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). Läst 28.5.2018 på adressen <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx>

Harri Keurulainen

Bedömningens komponenter i yrkesutbildningen

Sammandrag

Bedömningen är en verksamhetshelhet som utvecklas historiskt sett. Man kan tala om växlande bedömningsparadigmer. I den här artikeln beskriver vi först hur bedömningen har utvecklats. Beskrivningen avslutas med en definition av bedömningens tre mest centrala komponenter: handledande bedömning, självbedömning och bedömningsbeslutet. När en studerande handleds med hjälp av respons av olika slag under lärandeprocessen kan man tala om handledande bedömning. Syftet med den handledande bedömningen är att handleda lärandet och utvecklingen av kunnandet under lärandeprocessen. Syftet med självbedömningen igen är att utveckla den lärandes medvetenhet om sitt eget lärande. Bedömningens tredje komponent är att fatta ett bedömningsbeslut. Bedömningsbeslutet producerar information som kan användas för att jämföra människor och utgående från det kan man bland dem välja vilka som får olika positioner. Kontroll av läranderesultaten är också en funktion som bedömningsbeslutet har.

Lagstiftningen för yrkesutbildning reformerades år 2017. I artikelns avslutande del behandlas innehållet i alla de tre komponenterna i bedömning särskilt var för sig och samtidigt granskas deras ställning i den förnyade lagen och förordningen för yrkesutbildningen. Handledande bedömning ligger nära den traditionella formativa bedömningen och i den nya lagen talar man om den med benämningen stödjande respons på hur kunnandet utvecklats. Bedömningsbeslutet åter ligger nära en summativ bedömning och i den nya lagen talar man om den som bedömning av kunnandet.

Nyckelord: Bedömning av lärandet, bedömning av kunnandet, handledande bedömning, självbedömning, bedömningsbeslut.

Inledning

Uppfattningarna om bedömningens värdegrund, föremål, utförare, sätt att samla in och tolka material samt användningsändamål är stadd i förändring, som Raivola konstaterar (1995, 25). Han menar att man kan tala om två rakt motsatta bedömningsparadigmer. De ovan beskrivna frågorna som har med bedömning att göra diskuteras också nuförtiden, och "paradigmdiskussionen" fortsätter alltså. Poikela konstaterar också att bedömningen utformas historiskt sett enligt tiden, platsen och situationen. Man förstår den, bildar begrepp för den och genomför den under olika tider enligt de då rådande samhällseliga intressena och praktiska tillämpningarna (Poikela, 2013).

Det är också bra att inse att förändringarna därför nödvändigtvis inte framskrider lineärt. Gamla paradigmer kan stiga upp på nytt och utmana verksamhetsätt som redan tidigare ersatt dem. Ett exempel på det är att kompetensbaseringen eller -grunden bakom läroplanerna klart på nytt har lyft upp de tankar om kunnande och bedömning av det som fanns i slutet av 1950-talet och i början av 1960-talet. När man fäster uppmärksamhet vid att utarbeta enkla mål för kunnandet som beskriver yttre beteende betonas mätning och kontroll i bedömningsverksamheten.

I en sådan kultur kan såväl undervisningsteknologin som även den behavioristiska inlärningsteorin kopplas så som Saari och Harni (2015) gjort till de måltaxonomier och test- och bedömningsrutiner som bland annat Benjamin Bloom och Robert Mager utvecklat. Det gemensamma för dessa var tanken att individens beteende kunde brytas ner i mindre delar, observeras och i detalj kontrolleras som ett gemensamt objekt för forskning och förvaltning, som Saari och Harni konstaterar (a.a.). Måltaxonomier som utgår från Bloom är idag populära exempelvis i yrkeshögskolornas och universitetens läroplansarbete. De listor som Mager lanserade över tillåtna och icke-tillåtna verb är också flitigt i användning.

Bedömningsens historia innefattar i varje fall olika bedömningsgenerationer, där de saker gällande bedömningen som Raivola ovan konstaterat har förändrats. Guba och Lincoln (1989) har presenterat dessa generationer, som de beskriver med begreppen mätning (measurement), beskrivning (description), beslutsfattande (judgement) och förhandling (negotiation).

På den första generationens tid uppfattades bedömningsens huvuduppgift vara att jämföra människor i fråga om deras egenskaper. Olika test och mätare producerade sådana mängder av kvantitativa resultat att det gjorde det möjligt att jämföra människorna. Mätning som en mycket använd, men som sådan otillräcklig, synonym för bedömning är också arvet från denna generation. Slagordet för den andra bedömningsgenerationen är "beskrivning" eller deskription. Från en mätning riktad på människan och hennes egenskaper utvidgades bedömningen till bedömning och beskrivning i det första skedet av hur inlärningsresultat och senare av hur utbildningens mål uppnåddes. På 1960-talet utvecklades bedömningen av utbildningsprogram i bedömning till ett eget speciellt forskningsområde. Till det här anknyter slagordet "beslutsfattande" som beskriver bedömningsens tredje generation. Man började av bedömarna kräva även tydliga slutsatser på basis av deras bedömningsresultat. Det räckte inte längre bara med att man konstaterade sakernas tillstånd. (Keurulainen 1999).

En sådan här beskrivning av bedömningsverksamhetens "evolution" lyfter inte upp den "revolution" som skedde, och som den fjärde generationen förde med sig. Det innebar en djupare paradigmförändring än tidigare förändringar. Särskilt de forskningsresultat som gällde lärandet av kognitiv psykologi utmanade den behavioristiska undervisnings- och inlärningssyn som länge hade varit rådande bakom skolförvaltningen - och även bedömningen - senast på 1960-talet. Den lärande blir i stället för enbart ett objekt även ett subjekt i bedömningsprocessen, som bygger mera på interaktion, förhandling och överenskommelse än på enbart mätning (Poikela 2013).

I samband med sin presentation av utvecklingen av studerandebedömningsfunktioner har Keurulainen (2013) på motsvarande sätt föreslagit en utvidgning av bedömningsfunktioner så att bedömningen i olika skeden av sin historia har strävat att ge svar på olika slags frågor. Den första frågan anknyt till den första bedömningsgenerationen som Guba och Lincoln presenterat och den lydde: med vilka bedömningsmedel får man information för jämförelse och urval av människor? Som svar på det utvecklades olika mätare. Den andra frågan lydde: med vilka bedömningsmedel kan man kontrollera om målen som uppställts för lärandet har uppnåtts? Svaret på det har varit olika slags prov, tentamina och observationer som har utmanat den studerande att på nytt framställa det som undervisats och som lästs i tentböckerna.

Under de senaste årtiondena har frågan varit: med vilka bedömningsmetoder och -medel kan man handleda och stödja lärandet. Det har varit möjligt att ställa den frågan efter att en uppfattning om lärande som bygger på den kognitiva psykologin utvecklades på 1960-talet och utmanade det behavioristiska forskningsparadigmet, som småningom visade sig vara ett otillräckligt sätt att förklara människans högre intellektuella processer, till exempel lärande. (Lehtinen m.fl. 1989).

Omvälvningen av bedömningstänkandet som är förenat med uppfattningar om lärandet pågår fortfarande. Exempelvis i Storbritannien har man under de senaste årtiondena fört en livlig diskussion om

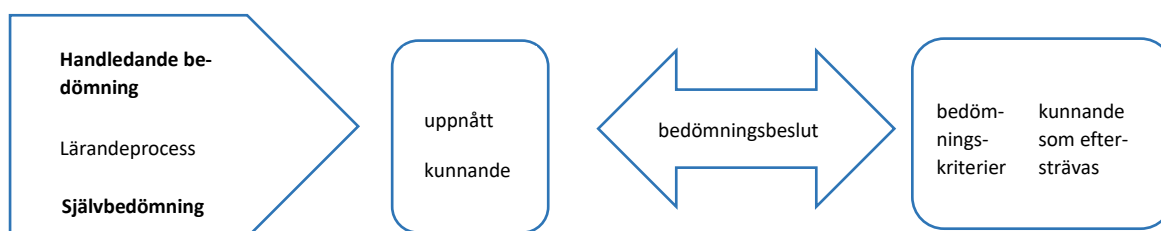
bedömningens uppgifter och tyngdpunkter. Ett mål för dem som bär upp förändringstänkandet är att flytta tyngdpunkten från det traditionella föremålet för uppmärksamhet, från bedömning av det som lärts och vitsordsgivning för det (assessment of learning), till att utveckla en handledande bedömning (assessment for learning). I sin granskning av bedömningens historiska utveckling talade Guba och Lincoln (a.a.) om den fjärde generationens bedömning. I det sammanhanget etablerades också tankarna på en handledande och utvecklande bedömning. Dessutom lyfte de som en viktig sak upp att bedömningen ska sammanlänkas med undervisnings- och lärandeprocessen så att bedömningen redan i sig erbjuder en möjlighet till lärande. Senare har detta mål i den engelska bedömningslitteraturen beskrivits med uttrycket "assessment as learning" (t.ex. Ecclestone 2012, 141).

Bedömningen har således under sina generationer för det första utvidgats från att gälla individens egenskaper till att även gälla hennes lärande och kunnande. För det andra, föremålen för bedömning har småningom utvidgats från bedömning av individen till bedömning av interaktionen mellan individen och systemet samt senare till evaluering av själva systemen. Vid sidan av kvantitativa bedömningsmetoder har metoder för kvalitativ bedömning tillkommit. Vid sidan av en konstaterande bedömning har tanken på en utvecklande bedömning skjutit upp, och vid sidan av en extern bedömning i relation till aktören har den uppfattningen utvecklats att självbedömningen är betydelsefull som en viktig del av lärandet.

Denna paradigmförändring har inverkat på bedömningen av de studerande i första hand så att den kognitiva psykologins syn på lärande har möjliggjort tanken på en formativ bedömning under lärandeprocessen, vilken presenterades av Michael Scriven år 1967 (Scriven 1967). Den av Guban och Lincolnin (1989) framförda tanken att deltagaren i bedömningsprocessen också skulle vara subjekt, i stället för den tidigare rollen som objekt, har å sin sida på ett meningsfullt sätt möjliggjort att självbedömningen kan vara med som en del i helheten för bedömning.

Bedömningen av lärandet och kunnandet kan också idag anses utkristalliseras i tre komponenter. Under lärandeprocessen handleds den studerande för det första med hjälp av respons. Man kan tala om en handledande bedömning, som ligger nära det av Michael Scriven presenterade begreppet formativ bedömning. Den andra bedömningskomponenten som finns med under lärandeprocessen är självbedömning. Bedömningens tredje komponent är bedömningsbeslutet, som fattas exempelvis i slutet av en kurs eller till och med en termin om nivån på det kunnande som den studerande uppnått. Traditionellt har man talat om summativ bedömning.

På följande bild avses med en lärandeprocess en slags teoretisk strukturering av lärandeprocessen, inte de lärandes aktiviteter i anslutning till studier som sker i en slumpmässig ordning. (Se t.ex. Engeström 1991).



Figur 1. Bedömningens tre komponenter (jfr. Keurulainen 2017).

Keurulainen (2017) konstaterar att man med handledande bedömning och självbedömning kan påverka läranderesultaten, eftersom de hänför sig till lärandeprocessen och handleder den. Bedömningsbeslutet åter tas på basis av läranderesultat som redan finns och de bygger på det kunnande som uppnåtts. Med tanke på läranderesultaten är självbedömningen och den handledande bedömningen i denna mening viktigare komponenter än bedömningsbeslutet. Visserligen kan det sätt på vilket bedömningsmaterial insamlas för bedömningsbeslutet, också vara något som stöder lärandet i den av Ecclestone (a.a.) presenterade *assessment as learning* -andan.

I det följande behandlar jag dessa tre bedömningskomponenter och deras betydelser. Samtidigt granskar jag hur de har noterats i den nya lagen för yrkesutbildning.

Om handledande bedömning

Den studerandes läranderesultat förbättras avsevärt när bedömningshelheten vid sidan av en bedömning av läranderesultaten även innehåller en handledande, formativ bedömning som handleder lärandet. Det kunde Leahy och Wiliam (2012) konstatera utgående från den omfattande forskningsöversikt som de hade gjort och enligt sina egna undersökningar.

Den handledande bedömningens medel är den respons som ges till den studerande. Enligt Hattie och Timperley (2007) kan man som central uppgift för responsgivandet (feedback), och därmed även för den handledande bedömningen ange en minskning av avståndet mellan det kunnande som den studerande har och det kunnande som är målet. Hattie och Timperley (a.a.) utredde i sin forskning vilken betydelse responsen har vid lärande. Utgående från den kunde de konstatera att responsen är en av de mest betydelsefulla sakerna som positivt påverkar lärandeprocessen och läranderesultaten.

De centrala dragen i handledande bedömning har angetts i exempelvis Utbildningsstyrelsens (2015) Bedömningsguide, där den kallas bedömning av inläringen och definieras på följande sätt: "med bedömning av inläringen avses en mångsidig och tillräckligt ofta gjord uppföljning och bedömning av den studerandes utveckling av kunnandet under utbildningen samt en huvudsakligen muntlig respons på hur den studerandes kunnande utvecklats", och att "bedömningen av inläring innebär att stödja och handleda de studerande".

Den handledande bedömningens uppgift är alltså att stödja och handleda den studerande, och det centrala medlet för den handledande bedömningen är responsen som ges under lärandeprocessen. Denna uppgift konstateras också i den nya lagstiftningen för yrkesutbildningen: "Genom respons handleds och uppmuntras de studerande att nå målen enligt den personliga utvecklingsplanen för kunnandet och utvecklas deras förutsättningar för självbedömning" (Lagen om yrkesutbildning 531/2017 § 51). Eftersom ordet bedömning i den förnyade lagen företrädesvis har använts i fråga om bedömning av kunnandet fördunklar det att responsen utgör en väsentlig del av bedömningen. Begreppet bedömning har endera medvetet eller omedvetet gjorts smalare jämfört med den förra lagen (Lagen om yrkesutbildning 787/2014), i vars fjärde kapitel under rubriken "Utvärdering" (på finska *Arviointi*) behandlades frågor gällande såväl bedömning av inläringen som bedömning av kunnandet. I den förra lagen konstaterades det nämligen att "Inläringen bedöms genom att den studerande ges muntlig eller skriftlig respons. (Lag om ändring av lagen om yrkesutbildning 787/2014 § 24b).

I den nya lagen förhåller man sig till respons med ett allvar som motsvarar frågans vikt. I den konstateras det nämligen att "Studerande har rätt att få respons på hur deras kunnande har utvecklats under avläggandet av examen eller under utbildningen." (Lagen om yrkesutbildning 531/2017 § 51). Det här betyder ju å andra sidan att utbildningsanordnaren har skyldighet att ordna handledning i lärandet så

att genomförandet av denna rättighet garanteras. Det att responsen blir en del av undervisnings- och handledningsverksamheten är tydligen inte enbart en fråga om att utveckla verksamhetens innehåll (alltså att man ger respons), utan också verksamhetens strukturer måste förändras (alltså att lärarna och andra som deltar i handledningen av lärandet har t.ex. tillräckliga tidsmässiga möjligheter och tillräckligt med kunskaper för att ge respons som främjar lärandet). Förutom en förändring av innehåll och strukturer behövs också en förändring av attityderna: alltså att man på ett uppriktigt sätt uppfattar att det att man ger respons utgör en sammanhängande del av handledningen i lärande och att man också ger de lärande en roll som subjekt i bedömningsprocessen.

Om självbedömning

Självbedömningen har olika uppgifter i bedömningsprocessen. I lagen om yrkesutbildningen noteras också självbedömningen både när det gäller den respons som ska ges för hur kunnandet utvecklats och i fråga om bedömningen av kunnandet. I det förstnämnda fallet konstateras det att med hjälp av respons "utvecklas ... förutsättningar för självbedömning" (Lagen om yrkesutbildning 531/2017 § 51). I fråga om bedömningen av kunnandet åter konstateras det att genom den "... utvecklas förutsättningar för självbedömning" och att "Studerande ska ges möjlighet till självbedömning av sina prestationer. Självbedömningen påverkar inte bedömningen av kunnandet eller det vitsord som ges över kunnandet" (a.a.).

Lagtexten tar naturligtvis inte ställning till vad självbedömningen har för innebörd och innehåll. Det är skäl att lägga märke till att det inte finns någon egen definition av den liknande den som finns för respons som stöder utvecklingen av kunnandet eller av bedömning av kunnandet. I det följande några tankar om varför det är viktigt att "utveckla" den lärandes "förutsättningar för självbedömning".

För det första kan man på samma sätt som Poikela (2013) konstatera att kärnan i lärande är reflektion. Självbedömningen kan också ur lärandeprocessens synvinkel anses vara den viktigaste av bedömningskomponenterna. Den möjliggör nämligen det att de lärande kan ge betydelser åt nya erfarenheter av lärande utgående från sina tidigare kunskaper. Det här är ju en av grundtankarna i konstruktivismen, som exempelvis Naylor och Keogh (1999) konstaterar.

McMillan och Hearn (2008) igen lyfter upp det att med självbedömning kan den lärande monitorera och bedöma kvaliteten på sitt tänkande och kunnande under lärandeprocessen. Exempelvis Anttila (2013) definierar också att självbedömning innebär reflektion över processen och de olika skeden som hör ihop med den. Det innebär att den studerande med handledning kan granska sitt eget arbete och lärande, kan se styrkor och svagheter i processen och resultaten. Seibert (1996) igen använder begreppet real-time reflection för att betona att självbedömningen för att ha effekt ska finnas med i lärandeprocessens olika skeden ända från början till slut, inte enbart i slutet. Seibert (a.a.) påpekar också att självbedömningen är förknippad med ett drag av ömsesidigt beroende. Den lärande behöver också yttre kriterier för att uppfattningen om den egna verksamheten ska kunna hållas tillräckligt realistisk. Anttilas och Seiberts konstateranden betonar i båda fallen hur viktig responsen utifrån är som en del i lärandeprocessen.

MacMillan och Hearn (a.a.) konstaterar också att de lärande med hjälp av självbedömning identifierar sådana lärandestrategier som bäst betjänar deras lärande. Ur synvinkeln att man ska utveckla färdigheter att lära sig är det här också en väsentlig sak. Självbedömningen som sådan är viktig vid utveckling av metakognitiva färdigheter, eftersom färdigheterna att lära sig nära anknyter just till metakognitiva färdigheter. Med metakognitiva färdigheter hänvisar Flavell (1979) till den studerandes vetande om

sitt eget vetande och till att den studerande med hjälp av dem kan kontrollera sitt eget kunnande och sitt lärande.

Även Pintrich (2003) förenar självbedömningen just med utvecklandet av metakognitiva färdigheter. Särskilt inom sakkunnigforskningen anses metakognitivt vetande vara ett betydelsefullt element vid sidan av formell kunskap (jag vet vilka teoretiska och kunskapsmässiga grunder min verksamhet har) och praktisk kunskap (jag vet hur och med vilka medel jag ska göra och agera). (Eteläpelto 1997).

Den "möjlighet till självbedömning av sina prestationer" som lagen ger den studerande är också viktig. Exempelvis Boud och Falchikov (1989) anser det vara viktigt att självbedömningen finns med också i det skedet när man bedömer kvaliteten på lärandeprocessens resultat. Självbedömningen kan då ge den som fattar bedömningsbeslutet ett sådant bedömningsmaterial som inte annars kommer fram eller som den som tar bedömningsbeslutet inte annars lägger märke till. Förmågan att bedöma kvaliteten på sitt eget kunnande kan även i vissa fall vara föremål för bedömning. I ett sådant fall är deltagarens självbedömning av sitt eget kunnande ett centralt bedömningsmaterial.

Lämpliga medel för självbedömning är exempelvis handlednings- och responsdiskussioner. Medel för att utveckla självbedömning och reflektionsförmåga är dessutom dagböcker över lärandet och portfolior, i vilka de studerande kan samla saker som de anser vara viktiga erfarenheter av lärande från tiden för sin lärandeprocess. Pintrich och Schunk (2002) anser det på grund av motivationsmässiga orsaker vara viktigt att självbedömningsrutinerna till sin karaktär skulle vara mera personliga än allmänna. Därmed kan exempelvis en dagbok över lärandet eller en portfolio i princip vara privat, och den studerande kan på ett sätt som man särskilt kommer överens om därifrån plocka ut saker till exempel för lärare eller studerandekamrater att läsa.

Om bedömningsbeslutet

Den summativa bedömningen, som traditionellt har innehållit vitsords-/bedömningsbeslut, har långa traditioner. Tidigare använde man i finskan ordet *arvostelu* (i svenskan ung. vitsordsgivning eller betygssättning) när man talade om *arvioinitti* (bedömning). Med det avsågs kontroll i slutet av en undervisnings- och/eller studiehelhet av det som inlärts. Bedömningen som begrepp begränsades till att innehålla endast den kontrolluppgiften ända till 1960-talet, och som medel för bedömningen fungerade vanligen olika slags prov och tentamina.

Bedömningsbeslut kan i princip göras på två olika sätt. Den studerandes kunnande kan jämföras endera med andra studerandes kunnande eller med något kriterium. Bedömningsbeslutet är slutresultatet av denna jämförelse. Ingetdera alternativet som sådant är ett bättre sätt än det andra, utan användningsändamålet för bedömningsinformationen avgör vilket det lönar sig att använda.

Ett bedömningsbeslut som grundar sig på jämförelse av de studerandes kunnande kallas en normativ bedömning. Ett sådant sätt att få åstadkomma ett bedömningsbeslut är det mest traditionella i historien. I det betonas den funktion som jämförelsen mellan deltagarna har, och den kan behövas för olika ställningar som till exempel vid ansökning till fortsatta studier. Normativ bedömning är nuförtiden sällsynt i det finländska utbildningssystemet. Endast i studentskrivningarna görs bedömningsbesluten normativt.

I yrkesutbildningen är bedömningen av kunnandet kriteriebaserad. Bedömningskriterierna har härletts från kraven på kunnande. "Den studerandes kunnande bedöms mångsidigt genom att kunnandet jämförs med det kunnande som anges i examens- eller utbildningsgrunderna." (Lagen om yrkesutbildning 531/2017 § 53).

Vid den summativa, kriteriebaserade bedömningen betonas bedömningens kontrollfunktion. Också enligt lagen ska det "genom bedömning av kunnandet ...säkerställ(a)s att kraven på yrkesskicklighet och målen för kunnandet i examens- eller utbildningsgrunderna nås." (a.a.). I det avseendet att man utgår från att målen och kriterierna ska vara samma för alla, kan man tala om absolut bedömning. Bedömningskriteriet är det absoluta, som allas kunnande på samma sätt jämförs med. Som ett undantag från en på detta sätt definierad absolut princip konstaterar man visserligen i lagen också att: "Om bedömningen av kunnandet har anpassats... bedöms kunnandet genom att det jämförs med målen i den studerandes personliga utvecklingsplan för kunnandet." (a.a.)

Om kontrollfunktionen får en för stark ställning i bedömningsprocessen som helhet, är risken att utbildnings- och bedömningsverksamheten blir mekanistisk och snäv. Enligt Poikela (2013) framträder en sådan mekanism i sättet på vilket kraven på mål och innehåll i utbildningen framställs motsvara de kvalifikationer som behövs i samhället och arbetslivet. En mekanistisk bedömning är kontrollerande och jämförande, och då mäts den funktionella motsvarigheten mellan arbete och utbildning och hur kvalifikationerna som utformats som mål uppnås.

Den kriteriebaserade bedömningen har med åren förändrats så att de kvantitativa kriterierna (till exempel poäng) som tidigare var förhärskande har ersatts med kvalitativa kriterier. I yrkesutbildningens examensgrunder har det kunnande som berättigar till olika vitsord uttryckts med kvalitativa beskrivningar, inte i poäng.

Sådana här kvalitativa kriterier är förknippade med problem i situationer där kriterierna inte är tillräckligt exakt definierade. Exempelvis Ouakrim-Soivio (2013) undersökte hur skolvitsord som elever på nionde klassen i grundskolan hade fått i historia och samhällslära överensstämde med de resultat som en extern bedömning av samma läroämnen hade producerat. I sin doktorsavhandling konstaterade hon att i en del skolor fick eleverna vitsord som var åtminstone ett steg högre än vad elevernas framgång vid uppföljning-bedömning skulle ha förutsatt och i en del skolor var vitsorden åter svagare än dessa resultat. Principen om likvärdig behandling av eleverna förverkligas alltså inte helt om bedömningskriterierna vid vitsordsgivningen inte tillämpas på ett tillräckligt enhetligt sätt i olika skolor, särskilt när en del studerande på basis av en jämförelse av uträknade medeltal för vitsorden har rätt till fortsatta studier, medan andra inte har det. Ur synvinkeln att den kvalitativa kriteriebaserade bedömningen ska vara pålitlig är det särskilt viktigt att bedömningskriterierna skulle beskrivas också för andra vitsord än för vitsordet åtta. Med tanke på Ouakrim-Soivios (a.a.) iakttagelser framstår Poikelas konstaterande att "en numerär produktbedömning ger en realistisk bild av nivån på den lärandes kunnande" (2013, 70) snarare som en förhoppning än som ett konstaterande baserat på fakta.

I de yrkesinriktade examensdelarna och i delområdena av de gemensamma examensdelarna i en yrkesinriktad grundexamen bedöms ett godkänt kunnande med skalan 1–5. (Statsrådets förordning om yrkesutbildning 673/2017 § 11). Utbildningsstyrelsen har i examensgrunderna endast beskrivit det kunnande som krävs på nivåerna 1, 3 och 5. Kriterier för alla vitsord definieras alltså inte på förhand. Lösningen är märklig med tanke på ett pålitligt bedömningsbeslut. Särskilt knepig blir frågan av att man utgående från bedömningskala som beskrivs endast till vissa delar gör medeltalsberäkningar med en decimals noggrannhet, och på basis av dessa jämförs de studerande åter när de söker in till högskolor. Även med tanke på att bedömningsbesluten skulle vara transparenta skulle det vara viktigt att de studerande på förhand skulle veta vilket kunnande som berättigar till vitsord på alla de olika nivåerna.

Kunnande är i huvudsak en kvalitativ sak och för bedömning av kvalitativa saker lämpar det sig bäst med kvalitativa bedömningsmedel och med ett kvalitativt sätt att fatta bedömningsbeslut (Keurulainen 2006). I stället för olika mätare är centrala bedömningsmedel vid en kvalitativ bedömning lärande- och provuppgifter som dokumenterats på olika sätt. Även observationer och andra bedömningsmaterial som portfolior, självbedömningar, kamratbedömningar, handlednings- och bedömningsdiskussioner är bedömningsmedel som producerar information för bedömningsbeslutet.

Slutsatser

Begreppet bedömning har genom åren utvidgats från "betygssättning" av ett kunnande som redan finns till att även innehålla en handledande bedömning och självbedömning som i huvudsak sker med hjälp av respons. De har alla sina egna uppgifter i bedömningen som helhet. Bedömningen av det kunnande som redan finns är centralt förknippad med utbildningens kvalitetssäkring, medan den handledande bedömningen stöder och leder lärandeprocessen. Självbedömningen åter utvecklar den lärandes metakognitiva färdigheter, som är viktiga ur det livslånga lärandets synvinkel.

I lagstiftningen för yrkesutbildningen framträder bedömning som begrepp nästan enbart i betydelsen av traditionell vitsordsgivning. När man strävar efter att utveckla bedömningsverksamheten är det dock viktigt att uppmärksamma att alla dess tre komponenter tas med.

Abstract

Assessment is a set of activities that has been developed throughout history. This development could be described as a series of changing assessment paradigms. The first part of this article describes the development of assessment. It is concluded by a definition of the three key components of assessment: instructive assessment, self-assessment and the making of an assessment decision. Formative assessment can be defined as the ways in which a student is guided during the learning process with the help of various forms of feedback. The aim of formative assessment is to steer learning and the development of competence during the learning process. The aim of self-assessment, on the other hand, is to develop the learners' awareness of their own learning. The third assessment component is the making of an assessment decision. An assessment decision produces information that can be used to compare people and thus select them for different positions. Another function of assessment decisions is the controlling of learning outcomes.

Finland's vocational education and training legislation was renewed in 2017. The last part of the article examines the content of each of the three assessment components and their status in the new Vocational Education and Training Act and Decree. Formative assessment is referred to in the new Act as feedback supporting the development of competence. The making of an assessment decision, on the other hand, is close to summative assessment, which is referred to in the Act as competence assessment.

Källor

- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. I verket A. Räisänen (red.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 89–116.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Student self-assessment in higher education. *Review of Educational Research*, 59, (4), 395–430.
- Ecclestone, K. (2012). Instrumentalism and achievement: a socio-cultural understanding of tensions in vocational education. I J. Gardner (red.) *Assessment and Learning*. 2. upplagan. Lontoo: Sage, 140–156.
- Engeström, Y. (1991). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: VAPK.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. I J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (red.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 86–102.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007, 77(21). Läst 14.9.2018 på adressen <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/powerfeedback.pdf>
- Keurulainen, H. (1999). The short history of assessment and evaluation. *Journal of Teacher Researcher* 3/1999, 154–169.
- Keurulainen, H. (2006). Osaaminen ja arviointi. I A. Niskanen m.fl. (red.) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 22–36.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. I A. Räisänen (red.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 37–60.
- Keurulainen, H. (2017). Oppimisen ja osaamisen arvioinnista. I A. Hakala, H. Ikonen, A. Pakkala & T. Pintilä (red.) *Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina*. Koulutuksen kehittämisen katsaus 2. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 231, 40–45.
- Lag om yrkesutbildning. 531/2017. Läst 14.9.2018 på adressen <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lag om ändring av lagen om yrkesutbildning. 787/2014. Läst 14.9.2018 på adressen <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140787>
- Leahy, S. & Wiliam, D. (2012). From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment. I J. Gardner (red.) *Assessment and Learning*. 2. upplagan. London: Sage, 49–71.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta E. (1989). *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, Fall 2008, 40–49. Läst 14.9.2018 på adressen <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>

Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in the classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93–106.

Utbildningsstyrelsen (2015). *Bedömningsguide. Grundläggande yrkesutbildning. Fristående examina. Guider och handböcker 2015:6*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (Författaren använde den finska versionen. Övers:s anm.)

Ouakrim-Soivio, N. (2013). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.

Pintrich, P.R. (2002) The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), Revising Bloom's Taxonomy (Autumn, 2002). 219–225. Läst 14.9.2018 på adressen https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/d/da/The_Role_of_Metacognitive_Knowledge_in_Learning_Teaching_and_Assessing.pdf

Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. painos). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.

Poikela, E. (2013), Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. I A. Räisänen (red.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus, 61–87.

Raivola, R. (1995). Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan. I A. Kajanto (red.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja*, 21–62.

Saari, A. & Harni, E. (2014). Kyyhky ja opetuskone: inhimillisen ja ei-inhimillisen yhteenliittymiä B.F. Skinnerin behaviorismissa. *Kasvatus & Aika*, 9 (1), 41–55.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R.W. Tyler (red.) *Perspectives of curriculum Evaluation*, 39–83. Chicago: Rand McNally.

Seibert, K.W. (1996). Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real-time reflection and development. I D.T. Hall m.fl. *The career is dead – long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass.

Statsrådets förordning om yrkesutbildning. 673/2017.

Vahervuo, T. (1958). *Arvosanojen antaminen*. Helsinki: Otava.