

Yrkeshögskolelärare i lära

Att guida högskolestuderande till
studierelevanta läs- och skrivstrategier

”Ja, jag visste att jag skulle följa en grupp studerande och det kändes kul för då får man en helt annan inblick istället för att det är så kallade experter som sitter och diskuterar hur man skall göra och sen får man bara se det till pappers”.

Citat ur en av lärarintervjuerna

Diana Berthén, Inger Eriksson, Viveca Lindberg

YRKESHÖGSKOLELÄRARE I LÄRA
Att guida högskolestuderande till
studierelevanta läs- och skrivstrategier

Diana Berthén, Inger Eriksson, Viveca Lindberg

Projektrapport från Högskolan på Åland nr 1

Mariehamn, 2006

ISSN 1796-7988

Utgiven av:
Högskolan på Åland
PB 1010
AX- 22111 MARIEHAMN

Rapporten tillägnas den studerande som genom att våga byta strategi lyckades gå från mest icke-godkända resultat till godkända och väl godkända resultat och därefter handleda andra studerande

Innehållsförteckning

Förord	7
Bakgrund	9
Distribuerad Expertis - DE-projektet	9
Yrkesutbildning på högskolenivå och nya grupper av studerande.....	9
Rapportens syfte och uppläggning.....	11
Del 1 – Att bemästra högskolans skriftspråkliga praktiker	12
Teoretiska utgångspunkter	12
Projektets uppläggning och design	14
Andel deltagande studerande	14
Urval av studerande	15
Arbetet med studerandegrupperna – uppläggning och innehåll	19
Principerna för samtalen	19
Syftet med samtalen.....	19
Agendan för samtalen.....	20
Studierelevanta strategier	20
Lässtrategier	21
Skrivstrategier.....	22
Studiestrategier	24
Sammanfattande diskussion – möjligheter till fortsatt utvecklingsarbete	26
Del 2 - Fortbildningsprojektet ”Distribuerad expertis – DE”	29
Kognitivt lärlingskap	29
Distribuerad expertis	30
Fortbildningsprojektet - Distribuerad Expertis – DE	30
Del 3 Några resultat från projektet	33
Lärarnas förändrade uppfattningar	33
Problemen ses som liggande inom den studerande.....	33
Problemen ses som en synvilla	35
Problemen ses som situationsbundna	36
Att erbjuda hjälp till studerande	38
Tidiga och sena uppfattningar	41
Avslutande reflektioner	41
Kollektiv kompetens – en resurs för yrkeshögskolan?	43
Referenser	44
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Distributed Expertise

Abstract

The purpose of the four-year Distributed Expertise Project at the Åland Polytechnic in Finland was threefold: 1. To assist students in developing efficient reading, writing, and study strategies. 2. To train teachers to assist groups of students in learning such strategies. 3. To try out methods for early identifying students in need of this kind of guidance. Ultimately these three objectives would contribute to a lower drop-out rate. Early in the project, it became clear that the in-depth analysis of a reading comprehension test, combined with a material-based essay was the best method for identifying students in need for guidance. Concerning the student-oriented part of the project, the students' confidence in their ability to complete their studies has increased and the drop-out rate among the participating students has been very low. The in-service teacher training was designed with regards to two main ideas: distributed expertise and cognitive apprenticeship – situated learning in a community of learners. Starting with two teachers in year one as apprentices to the master working with the students, each year two more teachers were engaged. The “old-timers” were given responsibility for supervising the newcomers as well as an increased responsibility for the work with the students.

Despite organisational problems with carrying out a long-term training programme – staff changes and lack of time coordination – the transfer of expertise has worked. The major changes studied concern the teachers conceptions of learning difficulties and how to deal with them on the one hand, and methods for identifying students at risk, strategies and tools for working with the students on the other.

Résumé

Le projet Expertise Distribuée à L'école polytechnique des Îles d'Åland en Finlande a eu pour but trois éléments: 1. Assister des étudiants à apprendre des stratégies efficaces de lecture, écriture, et études. 2. Entraîner des professeurs de pouvoir guider des groupes d'étudiants d'apprendre de tels stratégies. 3. Essayer des méthodes de sélection des étudiants qui ont besoin d'aide et de le faire très tôt dans leurs carrières. Finalement ces trois objectifs contribueraient à un niveau d'études interrompus plus bas. Les résultats montrent qu'il est difficile d'implémenter un programme d'apprentissage pour des professeurs à long terme à cause de changements de personnel et de manqué de coordination d'horaires. Le transfert d'expertise, pourtant, a bien fonctionné et le niveau d'études interrompus a été très bas. Une conception centrale du projet a été “apprentissage cognitif”, c'est à dire apprentissage situé en groupes d'étudiants, plutôt comme des apprentis apprennent en travaillant avec leurs maîtres. Ce méthode a prouvé efficace en apprenant comment étudier.

Förord

Fortbildningsprojektet Distribuerad Expertis – DE-projektet – avslutades i juni 2004. Under projekttiden genomförde vi ett flertal intervjuer med deltagande lärare och studerande. Utöver redovisningen av själva projektet, dess genomförande och huvudsakliga resultat, omfattar denna rapport även en översikt av de tankegångar och forskningsprojekt som legat till grund för DE-projektet och dess utformning samt en analys av lärarintervjuerna.

Projektet uppstod som en konsekvens av det resultat Diana ”Diddi” Berthén åstadkom i handledningen av några studerande inom dåvarande Ålands yrkeshögskola. Istället för att fortsätta ge extern handledning åt de studerande började vi diskutera om och hur en sådan fortbildning av lärarna kunde genomföras för att den kompetens Diddi hade skulle bli en del av lärarnas kompetens (och därmed en del av arbetet vid högskolan). Gösta Helander, projektchef för Ålands yrkeshögskola och, efter sammanslagningen av ÅYH och Ålandshögskola, planerings- och utvecklingschef vid Högskolan på Åland, spelade tillsammans Brita Enroth Lindén en aktiv roll när det gällde att utverka medel för DE-projektet.

Projektet genomfördes under de planerade fyra åren trots att inrättandet av Högskolan på Åland innebar att en del av lärarna inte längre hörde till högskolans personal. Det var många praktiska problem gällande tid och schemaläggning som skulle hanteras. Både lärare och studerande visade på stort tålamod då flera av arbetstimmarna inom DE-projektet fick organiseras utan för skolans ordinarie arbete. Två av lärarna födde barn under projekttiden – och deltog under föräldraledigheten! Det vittnar om deras engagemang för frågan.

Det har varit med stor glädje som vi kunnat följa hur flera av de deltagande studerande klarat sina studier och även kunnat fungera som stöd för andra medstuderande.

Projektet har presenterats i en mängd olika sammanhang. Den första presentationen utåt genomfördes i samband med ett seminarium som ordnades av Högskolan på Åland. I detta seminarium deltog lärare från yrkeshögskolorna Arcada och Sydväst, samt Kungliga Tekniska Högskolan (Stockholm) och Lärarhögskolan i Stockholm. Mötet resulterade i bildandet av ett nordiskt nätverk för forskning om literacy i professionsutbildningar – FLIP. Intresset för nätverket är stort och i skrivande stund har detta nätverk inlett ett samarbete med forskare från Pontificia Universidade Católica i São Paulo, Brasilien.

Projektet har även presenterats vid nordiska och internationella konferenser och då väckt stort intresse. Erik Hemming, en av lärarna i projektet, har också efter projekttiden fortsatt att engagera sig i FLIP (ansvarar för hemsidan). Erik har också skrivit ett paper som han presenterade i Gap i Frankrike den 7-9 juli 2005. Vidare har Erik skrivit sammanfattningarna på engelska och franska till denna rapport. Projektet har även beskrivits av Brita Enroth-Lindén i en artikel för den finlandssvenska lärartidningen Arena. Vid NFPP (Nordisk förening för pedagogisk forskning) 2005 presenterades DE-projektet i ett konferensbidrag som skrevs i samarbete mellan Ulrika Back och Erik Hemming å den ena sidan och undertecknade å den andra. Hösten 2005 presenterades en manusversion av denna rapport på Utvecklingskonferensen för högre utbildning i Karlstad.

Vi som arbetat med projektet har genom alla samtal med de studerande och lärarna skapat nya förutsättningar för att förstå de möten som uppstår mellan studerande och olika

undervisningspraktiker. Stort tack till alla er som på olika sätt deltog i projektet! Vi tackar även Högskolan på Åland som insåg betydelsen av projektet.

Vid datorn – Diddi, Inger och Vivve

Mariehamn den 19 juni 2006

Kontaktuppgifter:

Diana ”Diddi” Berthén, Inger Eriksson, Viveca ”Vivve” Lindberg all@living.aland.fi

FLIP <http://www.ha.aland.fi/erik/flip/id%C3%A9.htm>

Högskolan på Åland <http://www.ha.ax/>

Bakgrund

Projektet *Distribuerad expertis (DE)*, som startade höstterminen 2000, initierades av dåvarande Ålands yrkeshögskola (som från och med 2003 utgör en del av Högskolan på Åland). Yrkeshögskolan hade sedan starten 1995 varje läsår mött studerande som fått problem med sina studier p.g.a. otillräckliga läs- och skrivstrategier. Lärarna gavs därför möjlighet att delta i den omfattande fortbildningsinsats kring dyslexiproblematiken som anordnades av Ålands landskapsstyrelse i samband med det internationella dyslexiåret (1997-98). Fortbildningsinsatsen gavs i form av en föreläsningsserie, som sträckte sig över hela läsåret, med ett urval föreläsare inom området. Trots denna fortbildningsinsats upplevde lärarna att de saknade reell kompetens att stödja studerande som fick problem med sina studier. Liknande erfarenheter rapporteras även i forskning kring lärarfortbildningens effekter (Elliot, 1991; Keiny, 1999; Linnell, 1994; Madsén, 1994). Lösningen blev att anlita externa experter. Från och med läsåret 1998-99 anlätades Diana Berthén som extern expert för att arbeta med ett fåtal av yrkeshögskolans studerande. Stödet fungerade fristående från högskolans övriga verksamhet och utgjorde ett kompensatoriskt stöd för enskilda studerande. Insatserna påverkade därför varken lärarnas kompetenser eller undervisningens utformning. Utifrån utvärderingen av dessa externa insatser formulerade lärarna ett behov av att få ta del av Berthéns kunnande. Den dåvarande ledningen vid yrkeshögskolan upplevde också ett behov av en mera långsiktig lösning på problemet. Mot denna bakgrund formades fortbildningsprojektet

Distribuerad Expertis - DE-projektet

Innan vi beskriver projektets konkreta utformning och innehåll ramar vi in det i ett större sammanhang, relaterat till utvecklingen av högskoleutbildningen – framför allt i Finland, men även internationellt. Genom denna inramning vill vi visa att de problem som identifierats på Åland inte är unika. Likartade problem rapporteras från vitt skilda länder. En bidragande orsak till att studerande på högskolenivå uppvisar problem kan förklaras med hur de studerandes läs- och skrivstrategier svarar mot de förväntningar som ställs i utbildningen. Detta har utgjort utgångspunkten för vårt arbete.

Yrkesutbildning på högskolenivå och nya grupper av studerande

De yrkeshögskolor som under 1990-talet inrättades på det finska fastlandet motiverades bl.a. av resultatet från internationella granskningar. Salminen (1997) hänvisar till OECD-granskningar som bl.a. visar att färre personer i Europa har en utbildning på högre nivå än vad som är fallet i USA, trots att andelen högskoleutbildade har fyrdubblats under de senaste decennierna. I Finland blev införandet av yrkeshögskolor¹ en central strategi för att bredda utbudet av högskoleutbildningar och därigenom erbjuda flera personer ökade möjligheter att skaffa sig en

¹ Det som i Finland benämns 'yrkeshögskola' påminner närmast om liknande skolformer i Tyskland och Holland (Salminen, 2001).

utbildning på högre nivå. Samtidigt formulerades en utbildningspolitisk målsättning om att 60% av en åldersklass skulle genomgå en utbildning på högre nivå (Stadsrådets beslut 1993). Vid införandet av yrkeshögskolorna i Finland utgick man vanligen från befintliga utbildningsinstitutioner, d.v.s. de skolor som tidigare utbildat personer på så kallad institutnivå² omvandlades till yrkeshögskolor. Detta innebär att yrkeshögskolorna har *formats* inom en befintlig tradition men med uppgift att skapa någonting nytt (Salminen, 1997). Det nya uppdraget kan sammanfattas i följande punkter (Auvinen, 2004; Hakkarainen, 1995; Herranen, 2003):

- att höja nivån på de befintliga utbildningarna med avseende på såväl teoretisk som professionell kompetens
- att skapa närmare relationer mellan arbetslivet och utbildningarna
- att bidra till utvecklingen av det regionala arbetslivet
- att skapa nya utbildningar inom olika yrkesområden

Eftersom det på Åland sedan länge funnits en rad utbildningar på institutnivå fann politikerna det nödvändigt att genomföra motsvarande omvandling även på Åland.

Salminen (1999) visar att det i de utbildningspolitiska målsättningarna för införandet av yrkeshögskolor även har ingått en strävan att öka den utbildningsmässiga jämställdheten och att garantera att olika socialgrupper ges likvärdiga utbildningsmöjligheter. Yrkeshögskolorna skulle även, enligt samma direktiv, byggas upp för att fungera som ett ytterligare alternativ inom vuxenutbildningen.

De personer som väljer yrkeshögskoleutbildning är dels de som har en yrkesutbildning som bas, dels studenter (Vuorinen & Valkonen, 2003). Vid en studie av yrkeshögskolorna avseende studieavbrott (Vuorinen & Valkonen, 2001) visade det sig att det, bland de nya grupperna av studerande som yrkeshögskolorna lyckats rekrytera, förekommer studerande som under sin tidigare skolgång inte utvecklat den typ av skriftspråkliga strategier³ som svarar mot de i utbildningen inbyggda förväntningarna och kraven. Liknande resultat förekommer även i internationella studier (jfr t.ex. Mulligan & Kirkpatrick, 2000).

De för högskolesystemet nya grupper av studerande som lärarna möter uppfattas därmed ha sämre förutsättningar att klara sina studier än de grupper som rekryterades till utbildningen före omvandlingen till yrkeshögskolor. Vanligen omtalas dessa studerande som ha bristande studievana. Frågan är om det inte snarare handlar om studerande med begränsande läs- och skrivstrategier. Med begränsande strategier riskerar de studerande att uppleva studierna som övermäktiga och svårhanterliga. Detta ställer andra och nya krav på lärarna för att de ska kunna hjälpa studerande grupper av som inte genomgått en traditionell studieförberedande utbildning och/eller som har begränsade läs- och skrivstrategier (ibid.). Beaktar man därtill att det inom allt flera yrken idag pågår en utveckling i riktning mot ökad skriftspråklighet kompliceras frågan

² Institututbildningarna bestod av 3-4-åriga utbildningar (t.ex. ingenjör, kaptan, sjukskötare) som byggde på gymnasialstadiet (studentexamen eller yrkesutbildning). Organisatoriskt utgjorde de således ett slags mellanläge, de var varken en del av högskolesystemet eller av gymnasialstadiet.

³ De studerande kan således inte entydigt beskrivas ha bristande läs- och skrivkompetens. Det kan finnas många sammanhang där deras läs- och skrivkompetens är fullt tillräcklig och gångbar.

ytterligare (Göransson, 2004; Lindberg, 2003a).

Kravet på vad som ansetts vara tillräcklig läs- och skrivförmåga har också förändrats över tid. Från att ha inneburit att en person i teknisk bemärkelse kan avkoda kända texter har innebörden förändrats till att idag omfatta förmågan att kunna tolka, analysera och fatta beslut utgående från de texter man möter (Dias, Freedman, Medway & Pare, 1999; Ong, 1996; Resnick & Resnick, 1977; Säljö, 2000). Vidare har texterna inom olika yrkesområden utvecklats så att de blivit alltmer specialiserade men också för en oinvidg mera abstrakta. Inom flera yrken ökar därtill kravet på att kunna producera text av olika slag. Både Ong (1996) och Säljö (2000) betonar att det är mer krävande att kunna framställa text än att kunna läsa.

Mot denna bakgrund utformades ett fortbildningsprojekt som skulle kunna göra det möjligt för yrkeshögskolans språklärare att guida studerande till ett funktionellt läsande och skrivande.

Rapportens syfte och uppläggning

Föreliggande rapport är en avrapportering av fortbildningsprojektet Distribuerad Expertis (DE-projektet) både i relation till det konkreta arbetet med de studerande och i relation till projektets kompetensutvecklande syfte. Projektet har också presenterats vid olika internationella konferenser och möten (bilaga 1).

Rapporten innehåller tre delar: den första beskriver **innehållet i fortbildningen** och den andra delen handlar om **lärarfortbildningen** och den tredje **några resultat av fortbildningen**.

Ett projekt som på detta sätt involverar tredje part, d.v.s. de studerande, måste beakta olika etiska frågeställningar. I första hand handlar det om att i tillräcklig grad informera de studerande som valde att ingå i projektet om uppläggning och genomförande. De studerande hade givetvis full rätt att tacka nej eller att när som helst kliva av projektet. De uppgifter (bl.a. statistik över testresultat, skolbakgrund) som samlats in under projekttiden har anonymiserats för att inte några specifika uppgifter skall kunna kopplas till enskilda studerande (Vetenskapsrådet, 2002). Lärarna som deltar kan på motsvarande sätt inte anonymiseras, däremot har vi valt att så långt det är rimligt undvika att använda deras namn.

Del 1 – Att bemästra högskolans skriftspråkliga praktiker

I denna del ger vi en beskrivning av det konkreta arbetet som experten och de i fortbildningen deltagande lärarna bedrev tillsammans med de studerande. Inledningsvis ger vi en översikt av projektets teoretiska utgångspunkter och därefter beskrivs kortfattat projektets utformning under de fyra läsåren projektet pågick. Slutligen presenterar vi en analys av de samtal som förts med de studerande.

Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna för projektet utgörs av ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Carlgren, 1999; Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2000; Wertsch, 1997). Inom detta perspektiv betonas att människan lär sig genom deltagande i olika verksamheter. Varje verksamhet kännetecknas av normer och värderingar som anger ramar för vad som ses som kunnigt respektive mindre kunnigt beteende. Vidare finns det inom varje verksamhet specifika redskap och uppgifter som man måste lära sig behärska för att kunna delta framgångsrikt⁴. De som har problem att verka inom en specifik verksamhet ses i detta perspektiv som ovana eller otränade.

Att vara högskolestuderande, även inom yrkesinriktade program, innebär att man deltar i en utbildningsverksamhet som till stora delar är skriftspråklig. Att vara kompetent läsare och skrivare i utbildningssammanhang kan på detta sätt förstås som en av de studerandes mest centrala resurser. Läs- och skrivstrategi innebär att man kan förstå och hantera skriftspråket på olika men relevanta sätt beroende på i vilket sammanhang det ska användas (Bazerman, 1995; Blåsjö, 2004; Dias m.fl., 1999; Gee, 1992; Haggis, 2003; Hagström, 2005; Langer, 1987; Street, 1984/1995). Texter skall läsas, bearbetas, diskuteras, reproduceras eller produceras med hjälp av strategier. De texter och den texthantering som förekommer inom utbildningen formar en speciell genre som är avgörande för hur t.ex. tentsvar, rapporter, laborationer, skisser, beräkningar, modeller ska utformas och behandlas. Mera precist kännetecknas skilda utbildningsprogram, men också skilda ämnen, av specifika skriftspråkliga genrer (Blåsjö, 2004). Att läsa och skriva ses därmed inte som en generell förmåga som handlar om att korrekt avkoda eller stava ord – vilket kan ses som en teknisk förmåga⁵. Snarare handlar det om läs- och skrivarbete så som det görs i en specifik kunskapskultur. I ett sociokulturellt perspektiv ses läsning och skrivning som ett interaktivt möte mellan läsare och text inom ramen för ett kollektiv som styr hur läsandet och skrivandet går till. De studerande möter yrkesområdets och utbildningsprogrammets texter med de repertoarer och strategier de utvecklat i förhållande till sina tidigare erfarenheter av text (McCormick, 1994). Hur de studerande samspelar med olika texter beror dock inte enbart på vilka tidigare erfarenheter och strategier de bär med sig, utan är

⁴ Lärandet ses med andra ord inte som något som enbart sker inne i en enskild individ. I detta fall ses inte läsandet som en kognitiv funktion utan som en kulturellt utvecklad kompetens.

⁵ En viss teknisk förmåga är givetvis nödvändig för att man skall kunna bli en bekväm läsare och skrivare oavsett vilken genre som avses men den är inte i sig tillräcklig. Gällande studerande på högskolenivå är det mycket ovanligt med studerande som inte tekniskt kan avkoda ord.

också beroende av vilka uppgifter de ställs inför och det stöd de får för arbetet med dem (Englert, Berry & Dunsmore, 2001; Göransson, 2004).

Studier som är ovana med att hantera sådana text- och skrivarbeten som förekommer inom utbildningen kan få problem med sina studier. I olika studiesammanhang är det inte ovanligt att det är de studerande som uppfattas ha problem, d.v.s. att deras bristande framgång ses som någon form av intellektuell begränsning eller som någon form av dyslexi. Inom ramen för projektets teoretiska perspektiv har det inte varit meningsfullt att se problemen som kognitiva eller dyslektiska. Istället förstås problem av detta slag som att de skriftspråkliga strategier de studerande har utvecklat i andra sammanhang (bl.a. tidigare skola) inte fungerar tillräckligt väl för att de på ett tillfredställande sätt kan hantera sina nuvarande studier (Englert, Berry & Dunsmore, 2001; Gee, 1992; McCormick, 1994). Konkret kan detta innebära att studerande, som i sin vardag utan större problem läser t.ex. dagstidningar eller skriver brev, kan ha problem med det läs- och skrivarbete som krävs i samband med högskolestudierna.

Utbildningsprogram på yrkeshögskolenivå är ofta upplagda på ett sätt som förutsätter att den studerande mer eller mindre självständigt kan organisera och planera sina studier (Auvinen, 2004; Mulligan & Kirkpatrick, 2000). Inom många utbildningsprogram inleds kurser eller ämnesstudier med en introduktion varefter de studerande under ett (varierande) antal veckor förväntas planera och genomföra olika uppgifter. Den prestation – tentamen, rapport eller liknande – som avslutar en kurs eller ett kursmoment kan således föregås av lång tid med självständigt arbete. I de yrkesinriktade högskoleutbildningarna förekommer också att flera ämnen läses parallellt⁶, vilket ytterligare ställer krav på att de studerande planerar sina studier. Planering och organisation av läs- och skrivarbetet utgör därmed en del av förutsättningarna för att klara studierna.

Utifrån ovanstående teoretiska perspektiv framstår tydliga skillnader i relation till traditionella dyslexiprojekt som antingen byggs upp kring att de studerande tränar stavning, ordförråd, begrepp, snabb läsning eller där de studerandes lärandestilar analyseras och olika självförtroendestärkande övningar används⁷. Med sociokulturella utgångspunkter framstår det som mest centralt att å ena sidan hjälpa de studerande identifiera vad det är för slags läs- och skrivarbete som är kännetecknande för utbildningen (men också inom det framtida yrkesområdet⁸). Det handlar också om att kunna identifiera vilka konventioner och traditioner de studerande förväntas behärska inom respektive program. Å den andra sidan handlar det om att granska de aktuella strategier (läs- och skrivstrategier) de studerande har utvecklat i andra sammanhang.

Syftet med den del av projektet som riktades till de studerande var att kartlägga vilka typer av problem *mötet* mellan den studerandes aktuella strategier och högskolans skriftspråkliga kultur gav upphov till. De identifierade problemen kan enligt detta synsätt inte på ett enkelt sätt ses som problem varken *hos* den studerande eller *i* utbildningen – snarare är problemen *relationella*.

⁶ Uppläggningsen av studierna inom yrkeshögskolan beskrivs av de studerande som skollika (jfr,).

⁷ Jfr t.ex. <http://www.vasa.abo.fi/speccenter/forsk.htm> (20050513).

⁸ Få studier har fokuserat jämförelser mellan de typer av läsande och skrivande som förekommer inom utbildningen och inom yrkesområdet. Ett exempel på en sådan studie är Dias m.fl., (1999). I två studier av Lindberg (2003ab) och Göransson (2004) påvisas att yrkesområdets texter används för uppgifter inom yrkesutbildningen.

Projektets uppläggning och design

Arbetet varierade från år till år, dels på grund av att studerandegrupperna var olika och dels för att lärarna och experten tillsammans utvecklade arbetet. Alla fyra projektåren följde dock i stort nedanstående struktur:

- 1) urval av studerande som skulle erbjudas deltagande i projektet
 - a. uppsatser
 - b. standardiserade tester
 - c. fördjupade tester
 - d. bildandet av studerandegrupper – djupintervjuer
- 2) arbetet med studerandegrupperna – uppläggning och innehåll,
 - a. diskussioner om studerandes läs-, skriv- och studiestrategier
 - b. identifiering av kraven inom respektive program
 - c. diskussioner om lässtrategier inför tentamina
 - d. arbete med konkreta uppgifter/tentamen/texter ("hands-on-arbete")
- 3) avslutning och utvärdering,
- 4) planering av verksamheten inför följande läsår

När projektet startade hösten 2000 hade den externa experten under två år arbetat med några studerande som befunnit sig i riskzonen för att tvingas avbryta sina studier för att de hade flera underkända kurser. Hur många studerande som egentligen låg i riskzonen med sina studier på grund av läs- och skrivstrategier som inte svarar mot utbildningens krav var däremot oklart. För att få en indikation om andelen studerande som eventuellt hade begränsande läs- och skrivstrategier i relation till studier vid yrkeshögskolan beslöt ledningen för yrkeshögskolan att låta testa samtliga nyantagna studerande under projekttiden 2000/01-2003/04 i samband med att de påbörjade sina studier. Eftersom ledningen fattade beslut om att det var obligatoriskt för alla nyintagna studerande att genomgå de olika testerna krävdes speciella informationsinsatser. Ledningen informerade de studerande om att testet och erbjudandet om att delta i projektet utgjorde en del i högskolans kvalitetsarbete. Under det första året gav de studerande uttryck för ett visst missnöje men under de följande åren uppfattades testerna som en del av rutinerna vid högskolan.

Andel deltagande studerande

Sedan yrkeshögskolan startade sin verksamhet 1995 har ca 90 studerande per år antagits⁹ till sammantaget åtta program: företagsekonomi, hotell- och restaurangservice, sjöfart, teknik – maskinteknik, elektroteknik (inriktning automation respektive fartygsautomation), informationsteknik¹⁰ – samt vård. Till utbildningsprogrammet för vård sker intagningen vartannat år. Under projektåren har sammantaget 306 studerande testats, vilket uppskattningsvis utgör ca 90% av alla som påbörjade sina studier vid yrkeshögskolan under projekttiden¹¹.

⁹ De statistiska uppgifter anger endast hur många som antagits till utbildningen. Därmed är det oklart hur många som påbörjade sina studier.

¹⁰ Endast 120 sv.

¹¹ På grund av förändringar i högskolans rapporteringsrutiner är den information som varit tillgänglig för oss inte

Tabell I: Beskrivande statistik över antal studerande inom Högskolan på Åland 2000/01 – 2003/04 som testades

	Kvinnor		Män		Totalt antal
	antal	%	antal	%	
Samtliga studerande under projekttiden	112	36,6	194	63,4	306
• Sjöfart	6	12,5	42	87,6	48
• Maskinteknik	1	3,2	30	96,8	31
• Elektroteknik	0	0	16	100	16
• Informationsteknik	13	21,3	48	78,7	61
• Vaktmaskinmästare ¹²	0	0	25	100	25
• Hotell- och restaurangservice	39	72,2	15	27,8	54
• Företagsekonomi	28	63,6	16	36,4	44
• Vård ¹³	25	92,6	2	7,4	27

Urval av studerande

Urvalet av studerande skedde i flera steg. I ett första skede kallades alla studerande som påbörjat sina studier till kartläggande tester och en uppsatsskrivning. Därefter skedde en bedömning av resultaten för att få en uppfattning om vilka studerande som skulle kallas till ett fördjupat test och därefter vilka som skulle erbjudas att delta i projektet. Nedan redogör vi för de olika stegen i arbetet.

Uppsatser – Redan före projektet fanns en rutin att de studerande, i samband med ansökan eller med att studierna inleddes, skrev en uppsats som ett slags skrivprov. Uppsatserna hade dock inte på ett systematiskt sätt använts för att bedöma de studerandes vana att producera text. Däremot uppfattade både experten och lärarna att uppsatserna skulle kunna utgöra ett viktigt bedömningsinstrument om bedömningen systematiserades. I och med projektstarten fick alla nyantagna skriva en materialbaserad uppsats som bedömdes. Det första året saknades gemensamma bedömningskriterier, vilket konstaterades vid en jämförelse av lärarnas bedömningar. Under de följande projektåren utformade lärarna gemensamma kriterier. Efterhand utvecklades arbetet med de materialbaserade uppsatserna och i slutet av projekttiden fungerade de som ett rätt säkert instrument för att skapa en första bedömning av de studerandes skrivstrategier¹⁴.

enhetlig över hela tidsperioden. Detta gäller främst antalet studerande inom olika program. Under det första projektåret registrerades studerande per skola (d.v.s. de tidigare separata skolor som tillsammans bildade yrkeshögskolan). Från och med det andra projektåret registrerades studerande enligt det utbildningsprogram de valt.

¹² Formellt utgör Vaktmaskinmästarutbildningen inte ett program inom yrkeshögskolan eftersom utbildningen endast omfattar 2 år. De kurser som ingår är dock gemensamma med två första åren på det fyraåriga ingenjörsprogrammet inom maskinteknik (inriktning energi- och fartygsmaskinteknik). De studerande som senare vill vidareutbilda sig till maskiningenjörer får tillgodoräkna sig de kurser de avlagt inom ramen för Vaktmaskinmästarutbildningen (www.ha.aland.fi/index.asp?kat=utbildning; 2004-12-29).

¹³ Intagning sker vartannat år.

¹⁴ För studerande som bedömdes ha svårigheter med att producera texter organiserades en kurs i bas-svenska. Denna

Standardiserade tester – Valet av test¹⁵ gjordes av experten i samråd med de lärare som ingick i projektet. Ambitionen var att använda standardiserade test som skulle vara lättadministrerade och ha ett rimligt predicerande värde. Då det saknas tester utformade för utbildning på högskolenivå valdes testen MG-kedjor av Maj-Gun Johansson (1999), som utvecklats för gymnasieskolans årskurs 1 (teoretiska program). Syftet med testen är dels att få information om ungdomars läsfärdighet i relation till språkliga förmåga (syntax, fraser och utnyttjande av ledtrådar) och dels att få en profil på deras läsförmåga. MG-kedjor består av fyra delar:

Ordkedjor A –	testar avkodningsförmåga på tid (orden är utan innehållslig relation)
Ordkedjor B –	testar hur man kan utnyttja semantiska stöttor på tid (orden är tematiskt relaterade till varandra)
Meningskedjor A –	testar vardagsläsning/-förståelse på tid (vanliga ord i vanliga meningar utan ledtrådar)
Meningskedjor B –	testar lite mera avancerad läsning/-förståelse på tid (meningar utan vanliga fraser och ledtrådar)

Utöver MG-kedjor användes ett stavningstest för högstadiet och gymnasiet som testar stavningsförmågan gällande vanliga ord (Johansson, 1992). Samtliga test beställdes via Psykologiförlaget AB i Stockholm. I samband med att testen genomfördes fick de studerande även besvara en enkät med uppgifter om tidigare skolbakgrund, upplevda problem och eventuella tidigare stödåtgärder (bilaga 2)¹⁶.

Testerna administrerades och rättades av experten och de medverkande lärarna. Resultaten för MG-kedjorna överfördes på en Stanineskala¹⁷ (1-9) normerad för gymnasieskolans teoretiska program, årskurs 1 och för stavningstestet utgjorde årskurs 9 grundskolan normering för staninevärdena.

De studerande som under de tre första projektåren fick låga testresultat på de gemensamma testen kallades till ett fördjupat läsförståelsetest och djupintervjuer. Under det fjärde (och sista) projektåret fick samtliga studerande en kallelse till det fördjupade läsförståelsetestet.

De olika testen användes för att skapa en profil över varje studerandes läs- och skrivstrategier. De studerande som kallades till fördjupat lästest hade en profil som föll inom ramen enligt nedanstående värden:

- Lästest – stanine 1-2
- Stavningstest – stanine 1-4
- Uppsats – svagt

Resultatet av samtliga test indikerade att en rätt hög andel av yrkeshögskolans studerande kunde antas vara orutinerade läsare och skrivare. Under projektår 1 testades 89 studerande och av dem hade 29 stycken resultat i de första testen som innebar att de kallades till ett kompletterande

kurs utgör en del av högskolans ordinarie utbud och ingick inte i projektet.

¹⁵ Före projektstarten inventerades befintliga svenskspråkiga test för att välja ut det test som ansågs mest lämpligt och som skulle prövas. Det fåtal test som för närvarande finns för ungdomar som passerat grundskoleåldern är utprovade för gymnasieskolan.

¹⁶ Av de 273 studerande som besvarade enkäten (89,2%) har 16 (5,9%) uppgett att de har en dyslexidiagnos.

¹⁷ Jfr t.ex. Magnusson, D. (1969). Testteori. Stockholm: Almqvist & Wiksell

läsförståelsetest.

Läsförståelsetest – Det fördjupade testet genomfördes med hjälp av Maj-Gun Johanssons klassdiagnoser för läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet (Psykologiförlaget). Avsikten var att testet skulle ge en kvalitativ djupgående bild av studerandes lässtrategier. Testet användes också för att ge information om studerandes aktuella läs- och skrivstrategier och indikatorer om vad som eventuellt kunde tänkas skapa problem i studierna. Nedan anges exempel på indikatorer:

- mycket långsam läsning kan utgöra ett hinder vid t.ex. tentamenssituationer
- otillräcklig noggrannhet kan skapa missförstånd
- ovana att läsa olika textdelar i relation varandra (holistisk läsning¹⁸)
- kan medföra att det centrala innehållet går förlorat
- ovana att använda rubriker och andra markeringar avsedda att ge vägledning om vad
- texten handlar om kan också medföra att det centrala innehållet går förlorat

Testerna och resultatet i det fördjupade testet användes även som underlag för djupintervjuer.

Bildandet av studerandegrupper – de som deltog i det fördjupade lästestet och fick ett staninevärde på 3 eller lägre inbjöds till en fördjupad intervju. Alla som deltagit i intervjun erbjöds också att delta i projektet. Djupintervjuerna genomfördes i smågrupper¹⁹ av experten tillsammans med en eller två av lärarna. Avsikten var att

- 1) diskutera vad tester av detta slag kan ge för information
- 2) diskutera hur de studerande upplevde testsituationen
- 3) stämma av hur testresultaten stämde överens med de studerandes uppfattningar om sitt läsande och skrivande
- 4) få en bild av de studerandes tidigare skolhistoria:
 - a) hur de i stort klarat tidigare skolgång
 - b) om de fick någon form av hjälp
 - c) om de tidigare arbetat med speciallärare²⁰
 - d) om de själva upplevt något som problematiskt under tidigare skolgång
 - e) hur de upplevde sig själva som läsare och skrivare;
- 5) berätta om projektet och väcka intresse för deltagande

Under de följande projektåren var andelen studerande som bedömdes ha nytta av projektet ungefär lika stor. Sammantaget fanns en betydande skillnad mellan de olika programmen och mellan män och kvinnor. Män inom de tekniska programmen utgjorde den högsta andelen studerande med låga testresultat. Under de fyra projektåren erbjöds totalt 57 studerande att delta i projektet under sitt första läsår. Av dem tackade 41 ja och 29 av dem fullföljde projektet. Bland de sammanlagt tolv studerande som avbröt var det fem som avbröt under eller i slutet av projektårens hösttermin. En studerande avbröt på grund av familjeskäl, två för att de inte var behöriga för fortsatta studier (då de skrivit underkänt i den grundläggande matematiken på tekniska programmen) samt två, som uppgav att de inte upplevde projektet som meningsfullt.

¹⁸ Här använder vi oss av den innebörd av holistisk läsning som beskrivs i Marton, F. & al. (1977). *Inläring och omvärldsutfattning*.

¹⁹ Grupperna konstruerades utifrån utbildningsprogram. Om någon studerande upplevde gruppintervju som problematiskt erbjöds han/hon enskild intervju.

²⁰ Denna fråga har varit rätt avgörande eftersom de som hade erfarenheter av att arbeta tillsammans med speciallärare markerade att de inte var intresserade av att arbeta med liknande uppgifter. Att tydliggöra hur detta projekt var upplagt var således av stor betydelse.

Bland de sju studerande som avbröt under vårterminerna var det tre som slutade eller gjorde avbrott i studierna medan två uppgav familjeskäl som orsak. En studerande avbröt för att projektets mötestider för den gruppen i regel låg utanför reguljär arbetstid och den studerande kunde inte använda kommunala färdmedel. Den sjunde som avbröt uteblev utan att meddela om orsaken.

Deltagande/ program	Sjöfart	Maskin- teknik	Elektro- Teknik	Informa- tions- teknik	Vakt- maskin	Hotell- & rest. service	Före- tags- ekon.	Vård	Totalt
Deltog i projektet	1	8	0	0	6	10	3	1	29
Deltog under viss tid men avbröt	3	2	0	1	4	1	1	0	12
Deltog i intervjun/ tackade nej till deltagande	3	0	0	4	1	0	2	0	10
Deltog inte i intervjun	2	0	0	2	0	2	0	0	6
Erbjudna totalt	9	10	0	7	11	13	6	1	57

Åldersmässigt varierade deltagande studerande rätt kraftigt. De yngsta var födda år 1984 medan de äldsta var födda år 1951. Skillnaden mellan de äldsta och de yngsta var således 33 år. De flesta var födda mellan 1971 och 1983, d.v.s. de var drygt 20 år. Av de 41 som tackade ja till att delta i projektet var 28 män och 13 kvinnor.

Under de fyra år projektet pågick utvärderades urvalsprocessen kontinuerligt. De olika testen granskades utifrån vilken slags information de gav om de studerandes läs- och skrivstrategier, d.v.s. deras predicerande värde bedömdes. Stavningstestet användes under de tre första projektåren, därefter utelämnades det eftersom det inte sa något om de studerandes skrivstrategier eller skrivkompetens. Istället beslöts att alla studerande skulle genomgå det fördjupande lästestet. I samband med den slutliga utvärderingen konstaterades att inte heller MG-kedjorna var tillräckligt informativa. Det finns en mängd problem förknippade med de standardiserade testen, bland annat relaterat till hur standardiseringen är utförd, hur mätinstrumentet är utformat och i relation till att test av detta slag inte säger något om hur studerande klarar de läsuppgifter som ingår i utbildningen (Berthén, 2001).

Inom projektet konstaterades att *för att få indikationer* om de nyantagna studerandes läs- och skrivstrategier är den textbaserade uppsatsen och det fördjupande lästestet tillräckligt. En slutsats inom ramen för projektet utifrån de erfarenheter som gjordes på basis av de använda urvalsinstrumenten är att om man vill få en nyanserad bild av vad som kan förorsaka problem i studierna för enskilda studerande måste detta utredas genom intervjuer och analyser i relation till de *faktiska* läs- och skrivuppgifter som de studerande möter inom sina respektive utbildningsprogram.

Arbetet med studerandegrupperna – uppläggning och innehåll

På basis av urvalsförfarandet påbörjades arbetet varje läsår med två till fyra parallella grupper av studerande. Varje grupp bestod av mellan två och fyra studerande. Deltagandet var frivilligt och innebar att respektive studentgrupp träffade experten samt en eller två lärare ungefär en gång per månad under cirka 90 minuter. Träffarna pågick under de studerandes första läsår från oktober till april. Innehållet under träffarna utgjordes av samtal kring olika aspekter av det läsande och skrivande som var aktuellt för respektive grupp av studerande.

Principerna för samtalen

Som grund för samtalen låg några centrala principer som huvudsakligen berörde deltagarnas förhållningssätt och att samtalen skulle förankras i de studerandes konkreta utbildningsprogram.

Beträffande expertens och lärarnas förhållningssätt gällde att samtalet utgjorde formen för arbetet. Därmed var de samtalsparter men med ett huvudansvar att *driva* processen. De skulle därför sträva efter att vara lyhörda och öppna gentemot de studerande, som var och en hade sin unika berättelse i relation till de skriftspråkspraktiker de var eller varit deltagare i. Experten och lärarna undvek att ta den traditionella lärarrollen – att vara den som hade svaren, hålla föreläsningar, ge övningar etc. De undvek även att värdera det de studerande berättade, t.ex. om sina läsvanor, som bättre eller sämre.

Samtalen utgick från de studerandes förhållningssätt till, erfarenheter av och kunskaper om textrelaterat arbete och studiearbete. Vidare utgick samtalens innehåll alltid från de skriftspråkspraktiker som de studerande ingick i. Då samtalet handlade om t.ex. lässtrategier var utgångspunkten alltid de studerandes konkreta uppgifter, texter, tentamen, labbrapporter m.m. I relation till de krav de studerande mötte i sina studier analyserades de efterfrågade läs-, skriv och studiestrategierna kontinuerligt.

Ytterligare en princip som vägde tungt i arbetet med de studerande var lyhördheten för deras arbetsdagar och -tider. Samtliga mötestider organiserades därför under tidpunkter som inte inkräktade på studierna. De studerande skulle inte behöva vara frånvarande från någon lektion eller föreläsning. Vidare planerades mötestiderna så att de inte inföll strax innan tentamina.

Syftet med samtalen

Testresultaten, de studerandes beskrivningar av sina läs- och skrivstrategier samt av tidigare läs- och skriverfarenheter och studier, indikerade att de studerade inte hade skriftspråkliga strategier motsvarade de krav uppgifterna i utbildningen ställde. Samtalen syftade därför till att erbjuda stöd och vägledning för att hjälpa de studerande att klara av studierna med godkända resultat. De skulle därför för det första få möjlighet att utveckla sina kunskaper om olika läs-, skriv- och studiestrategier. För det andra skulle de få hjälp att förändra och utveckla sina skriftspråkliga strategier i relation till sina specifika behov. För det tredje skulle de, om möjligt, förändra sitt förhållningssätt till textrelaterat arbete, sina läs- och skrivstrategier och sitt studiearbete.

Ytterligare ett syfte var att förmedla bilden av *skriftspråksverksamheten som en särskild slags hantverkspraktik* till de studerande. Att visa för de studerande att om man är skicklig i att använda skriftspråkliga strategier fungerar olika läs- och skrivarbeten vanligen relativt bekvämt

och smidigt.

Samtalen syftade även till att experten och lärarna skulle få tillräcklig kunskap om de studerandes strategier och behov i relation till studiernas krav och samtidigt få en fördjupad förståelse för de krav på läsande och skrivande som finns inbyggt i de olika programmen (jämför del 2).

Agendan för samtalen

Innehållet i samtalen följde preliminärt en på förhand överenskommen arbetsgång. Denna arbetsgång, som kallades innehållsagenda, fungerade på ett övergripande plan dels som stödredskap för experten och lärarna och dels som information för de studerande. Innehållet i agendan växte fram under första projektåret och baserades på erfarenheterna från samtalen med de två första studerandegrupperna.

I de första samtalen på höstterminen fokuserade samtalen läs-, skriv- och studiestrategier. För de studerande var det nytt och annorlunda att tänka på och tala om detta, i synnerhet vad gäller de egna läs- och skrivstrategierna. De studerande hade i regel inte tidigare – varken hemma eller i skolan – diskuterat detta med någon och framförallt inte i relation till sina studier.

Många av de studerande hade inte klart för sig vilken/vilka läs- och /eller skrivstrategier de använder när de ”pluggar”. De visste inte att vana läsare och skrivare använder sig av olika läs- och skrivstrategier eller så visste de det på ett retoriskt plan men kunde inte använda sig av det i de konkreta studierna. Ungefär på samma sätt var det med studiestrategierna. Det som skilde var att de studerande hade en större repertoar av information eller fakta om olika studiestrategier men även här mest på ett retoriskt plan.

Under den senare delen av respektive projektår handlade samtalen mera konkret om hur olika läs/skrivuppgifter de studerande just då stod inför kunde hanteras.

I följande kapitel presenteras en kortfattad analys av de samtal som fördes med de studerande under projektets fyra år.

Studierelevanta strategier

En av de centrala uppgifterna för experten och lärarna var att identifiera studerandes aktuella strategier och att resonera kring alternativa strategier.

En del av arbetet med de studerande handlade därför om att identifiera vilka textgenrer som ingick i programmen/yrket för att avgöra vilka konventioner och traditioner de studerande behövde behärska inom respektive program. I detta ingick att kartlägga vilka typer av texter som de studerande förväntas läsa och producera och i vilket syfte olika texter lästes och producerades. De studerandes aktuella strategier diskuterades med utgångspunkt i detta. Under projekttiden fördes sedan diskussioner med de studerande om vilka alternativa strategier, rutiner och studievanor som kunde hjälpa dem att hantera textläsning, tentamina, rapportskrivning o.s.v.

Arbetet med de studerande har varit fokuserat på att hjälpa de studerande att utveckla sina läs-, skriv- och studiestrategier för att de lättare skulle kunna genomföra sina studier. De erfarenheter vi fått av detta arbete gör det möjligt för oss att säga något mera generellt om vilka

strategier som kan medföra problem i mötet med yrkeshögskolestudier²¹. Vidare kan vi också säga något i generella termer om vad i undervisningen som kan skapa problem för studerande med annan skriftspråklig strategi än den som undervisningen representerar. En vanlig uppfattning om studerande som får problem med sina studier är att det handlar om att de har otillräcklig begåvning, bristande motivation och/eller flit. Att granska vad som i utbildningsprogrammets skriftspråkliga traditioner kan skapa problem för studerande med olika studieerfarenheter är mindre vanligt²².

I detta kapitel redogör vi kortfattat för en analys av vanligt förekommande strategier som fungerar mindre väl för yrkeshögskolestudier men också av vad som kan ses som studierelevanta strategier. Analysen bygger på intervjuer och observationer samt bandade och/eller protokollförda samtal med studerandegrupperna.

Lässtrategier

De studerande som deltagit i diskussionerna använde i stort sätt likartade lässtrategier. På basen av de samlade beskrivningarna och observationerna av hur de studerande går till väga kan deras läsning enklast beskrivas som en slags ord för ord (ordagrann) läsning med målet att memorera texten / kunna den utantill.

Då de studerande får en läsuppgift ”tittar” de för det första hur mycket text eller hur många bilder det är i boken, rapporten, artikeln, m.m. Målet med att ”titta” är att göra en bedömning av den kommande läsånsatsen. Mycket text (t.ex. en bok) eller tät text (t.ex. i ett kapitel) bedöms som arbetsam. För att hantera detta har de studerande olika strategier. En strategi, som inte är så vanlig, är att inte läsa alls eftersom det ser för tungt ut: ”Om jag får en bok tittar jag igenom boken om det är mycket text. Om det är mycket text då stänger jag boken igen för då blir det för jobbigt” (intervju med studerande / sjöfart 2002). En annan strategi går ut på att söka efter något som verkar intressant i textuppgiften, i innehållsförteckningen och bland rubriker eller bilder. ”Ifall det inte finns något som verkar intressant så låter man ofta bli att läsa – ”det är ändå ingen idé!” (intervju med studerande/tekniska 2000). Den vanligaste strategin är dock att börja läsa första ordet på första raden (i t.ex. kapitel ett) och sedan läsa så långt man tänkt läsa eller hinner under den tid man avsatt (intervju med studerande/hotell & Restaurang 2003).

Att läsa för att kunna återge texten så textnära som möjligt uppfattas av de studerande som uppdraget när de tilldelas texter för läsning. Dessutom används nästan uteslutande det egna minnet som stöd i läsningen – att föra anteckningar tar enligt de studerande för mycket tid. De studerande skapar således inget yttre minnesstöd i form av anteckningar, bilder eller något annat. De som använder sig av pennan som stöd när de läser gör detta i form av understrykningar i texten. I samtalen med de studerande om hur de använder pennan vid läsningen synliggjordes att det för många är svårt att hitta det viktigaste i en text. Man kan alltså sluta sig till att de studerande inte är vana av att bedöma texten innehållsligt. Istället bär de med sig en uppfattning att allt är lika viktigt – och därmed måste allt strykas under.

²¹ Här med fokus på de utbildningsprogram som ingår i den åländska yrkeshögskolan.

²² Lindberg (2003) skiljer mellan skoltexter (texter som man läser och skriver enbart i skolsammanhang) och yrkestexter (texter som man läser och skriver inom yrkesområdet).

Det fåtal studerande som för anteckningar i samband med textläsning skriver ordagrant av vissa stycken eller avsnitt ur litteraturen, det vill säga de krymper texten till en mindre massa att läsa. Denna strategi var vanligare bland kvinnliga studerande.

De studerandes aktuella lässtrategier diskuterades i relation till lässtrategier som experten och lärarna uppfattade som studierelevanta strategier. Skillnaderna kan utläsas i nedanstående tabell.

Tabell 1. Lässtrategier

	För högskolestudier icke relevanta lässtrategier	För högskolestudier relevanta lässtrategier
Ingång till texten	uppfattar vägledande moment som onödiga och hoppar därför över dem eller läser dem rutinmässigt utan att försöka urskilja vad författaren har för syfte med texten	bildar sig en uppfattning om vad författaren har för syfte med texten genom att t.ex. - läsa baksidestext, förord/inledning och innehållsförteckning för att se hur författaren introducerar det som avhandlas i texten (hitta huvudbudskap)
Vägen genom texten	läser för att läsa (har inget klart läsmål) - läser för att kunna återge texten - börjar på sidan 1 (men hoppar ofta över rubriker och ingresser) och fortsätter till slutet - uppfattar att allt är lika viktigt - hoppar över ord och textavsnitt som förefaller obegripliga/svårbegripliga (eller läser dem om och om igen) - har sällan en klar idé av vad som kan förstås vara centralt. Utgår huvudsakligen från egen (privat) uppfattning om vad som kan vara centralt – viktigt	har en idé med vad läsningen har för syfte (ett personligt läsmål) - läser för att förstå vad författaren vill säga med texten - läser rubriker, underrubriker, sammanfattningar för att orientera sig i kommande text - stannar upp vid ord och textavsnitt som förefaller obegripliga/svårbegripliga, använder sig av uppslagsböcker, andra böcker inom området, kompisar och/eller läraren för att förstå vad som avses - analyserar vad författaren ser som centralt
Minnesstöd	- Skapar sällan externt stöd för minnet - Enda anteckningsstrategin är att skriva av ordagrant ur boken/litteraturen - Gör ev. understrykningar i texten men understrekar största delen av texterna (allt uppfattas som lika viktigt)	- Antecknar i regel alltid – använder olika anteckningsstrategier: t.ex. mind-maps, sammanfattande rubriker och trädstrukturer - Sammanställer ”begreppsförklaringslistor” - Gör översikter av innehållet och gör sammanfattningar
Repetition	hinner ofta inte repetera men uppfattar att repetition handlar om att läsa samma text (=allt) upprepade gånger	utgår från förda anteckningar och/eller går tillbaka till de avsnitt i texten där det funnits oklarheter

Skrivstrategier

I samtalen om skrivandet gav de studerande, i motsats till sin uppfattning om läsandet, uttryck för att de hade en klar bild av sin skrivstrategi. De studerande som uppfattade att de inte hade några problem med skrivandet förklarade att de kunde stava rätt och att de hann med att anteckna under lektioner och föreläsningar. De uppfattade även att de hade lätt för att skriva uppsatser och i de fall de fick problem med en uppsats förklarade de problemen med att ”ämnet inte var tillräckligt intressant”.

De studerande, som gav uttryck för att de inte kunde skriva angav som främsta skäl att de hade problem med stavningen – i första hand med dubbelteckning samt e-ä ljud och o-å ljud. Ett

annat problem var att de inte *hann* föra anteckningar under lektioner eller föreläsningar eller att de inte kunde *skriva och lyssna* på läraren samtidigt. Att skriva så långsamt att den tid som var avsatt för tentamen inte räckte till var ytterligare ett problem som lyftes av dem som uppfattade att de var ”dåliga skrivare”.

Gemensamt för de studerande, oavsett om de uppfattade att de hade problem eller inte med skrivandet, var att de vanligen använde endast en eller ett par skrivstrategier oavsett det gällde föreläsningar och lektioner, egna litteraturstudier, tentamensskrivningar eller producerande av labbrapporter och hemtentamen. På samma sätt som de studerande som grupp hade liknande lässtrategier använder de i stort sätt samma eller liknande skrivstrategier. Antingen skriver de för att avbilda eller reproducera annan text eller för att skriva texter som kan liknas vid berättelsen ”mitt sommarlov”.

Anteckningar Under föreläsningar och lektioner är det vanligt att de studerande antecknar det som står på overheads eller det läraren skriver på tavlan. De som inte hinner skriva av allt lånar ibland studiekompisens anteckningar men lika ofta lämnar de sina anteckningar ofullständiga eftersom det ”går inte att läsa vad han skriver” (intervju med studerande/hotell & restaurang 2002). Målet med anteckningarna är att få med allt och att det är ordagrant avskrivet.

Tentsvar När studerande ska skriva tentsvar är det i huvudsak två strategier som används. Den ena strategin, som är den vanligaste, handlar om att försöka komma ihåg hur det ser ut i boken och skriva likadant – en slags textavbildning. Den andra strategin utgår från att använda samma typ av textstruktur i alla uppgifter oavsett det är beskrivande, analyserande, jämförande, diskuterande m.m. svar som efterfrågas eller om uppgiften handlar om att exempelvis skriva en essä. Denna strategi handlar om att skriva så mycket som möjligt inom kunskapsområdet – ett slags faktauppräknande, ”jag kan bara ett sätt att skriva – jag försöker skriva allt jag vet” (intervju med studerande / företagsekonomi 2002).

Skrivuppgifter I s.k. hemtentamina eller andra skrivuppgifter där de studerande ska producera egen text är den vanligaste strategin att skriva av – t.ex. boken och sedan ändra i texten ”för man får inte skriva av” (intervju med studerande/hotell & Restaurang 2001). Denna strategi synliggör ett annat problem och det är att fackorden ofta byts ut till vardagsord – ”jag brukar ta bort alla svåra ord och sätta dit mina egna” (intervju med studerande/företagsekonomi, 2004).

I tabellen nedan görs en jämförelse av de strategier de studerande är vana med från tidigare och de strategier experten och lärarna uppfattar att utgör studierelevanta skrivstrategier.

Tabell 2. Skrivstrategier

	För högskolestudier icke relevanta skrivstrategier	För högskolestudier relevanta skrivstrategier
Vid föreläsningar och lektioner	<ul style="list-style-type: none"> - antecknar <i>enbart</i> det läraren skriver på tavlan eller på OH – annat som läraren talar om antecknas inte - antecknar <i>ordagrant</i> av overhead eller tavlan - kompletterar inte med stödtext som rubriker och förklaringar till vad anteckningarna handlar om - antecknar sällan egna frågor och funderingar från lektioner och föreläsningar - kompletterar sällan anteckningarna med hjälp av studiekamrater - frågar sällan läraren om förtydligande eller hjälp - använder ofta lösa anteckningsblad och noterar sällan ämne, datum, sida mm ---- - vid ämnen som matematik, fysik och kemi antecknas <i>enbart</i> formlerna i <i>form av</i> symboler samt uträkningar (ofta överhoppade steg) och svaren i sifferform - suddar ut felaktiga uträkningar - använder dator endast för renskrivning 	<ul style="list-style-type: none"> - försöker identifiera vad lektionen/ föreläsningen ska handla om (via rubrik, texter, eller föreläsarens introduktioner) - antecknar både det som skrivs och annat som läraren säger som den studerande uppfattar vara viktigt utgående från syftet med lektionen - kompletterar med minnesstödjande text vad det handlar om - antecknar egna frågor och funderingar som dyker upp under lektionen eller föreläsningen - söker stöd i studiekamraters anteckningar eller ber läraren om hjälp om något är otydligt i anteckningarna - noterar datum, ämne och sidnummer ---- - vid ämnen som matematik, fysik och kemi antecknas formlerna, både i form av symboler och i form av begrepp och beskrivningar - de korrekta uträkningarna och de korrekta svaren tillsammans med stödjande anteckningar - noterar / sparar t.ex. felaktiga uträkningar - arbetar med datorn för skrivproduktion
I tentamen	<ul style="list-style-type: none"> - svarar på alla frågor oavsett vad som efterfrågas (t.ex. analysera, beskriva osv.) på likartat sätt (vanligen i punktform) - använder inte kladd för att planera svaren 	<ul style="list-style-type: none"> - har kunskaper om hur svar på olika frågor kan formuleras i skrift utifrån det som efterfrågas - använder kladd för att planera svaren

Studiestrategier

Ett tredje samtalstema var studiestrategier. Den samlade bilden av de studerande var att de inte upplevde sig ha några större problem med sina studiestrategier eller att de hade behov av andra strategier. De gav uttryck för att de visste eller var bekanta med olika studietekniska aspekter som handlade om att tänka på arbetsplatsen: belysning, ljud eller tystnad, vilken tid på dygnet man studerar, att man tar vilopauser och gör något annat en stund m.m. Sådana aspekter beaktas mer eller mindre av samtliga studerande. Rätt många av de studerande relaterade dessutom sådana aspekter till idéer om vilken inlärningsstil de uppfattade själva hade. I den mån de gav uttryck för att ha problem med sina studiestrategier handlade det om att inte hinna läsa igenom stoffet tillräckligt många gånger.

Även inom detta tema finns det likheter och variationer bland de studerande som grupp betraktat. Det som är gemensamt är att de använde samma slags upplägg på studerandet som de tidigare använt i tidigare studier (t.ex. gymnasialstudiet/grundskolan). De uppfattade att studera betyder att man läser till tent eller gör läxor och hemuppgifter. En annan likhet är också att de använder samma typ av strategi oavsett det gäller ett mindre ordförhör som återkommer en gång i veckan eller en tent som avser en större mängd stoff och en annan typ av kunskaper som efterfrågas.

Två olika strategier att förbereda sig inför tentor kan urskiljas. Den ena gruppen använder enbart en slags ”ur hand i mun-strategi”, det vill säga de läser precis i samband med tentor. ”Man måste ju läsa kvällen före, hur ska man annars komma ihåg något? Det finns inte tid heller till att läsa annars!” (intervju med studerande/teknik 2002). De studerande läser således ett par kvällar eller enbart kvällen innan tentamen. De föreställer sig att om de har suttit med på lektionerna och lyssnat noggrant så ska det räcka med att titta igenom studiematerialet eftersom ”det man kan det kan man, det man inte kan det kan man inte lära sig!” (intervju med studerande / sjöfart 2003).

Den andra gruppen, som till större delen består av kvinnliga studerande, planerar i regel längre lästid inför tentor. De försöker hinna läsa igenom allt stoff en gång och hinna repetera minst en eller helst flera gånger. Det är också i samband med läsningen inför tentan som anteckningar och enkla sammanfattningar av boken eller texten görs – syftet är att kunna repetera.

I ingetdera fallet är det en vanlig strategi att bearbeta texterna eller skriva sammanfattningar i samband med lektioner eller föreläsningar. Tanken på att förbereda sig på vad som ska behandlas i en kommande lektion är lika främmande.

Tabell 3. Studiestrategier

Upplägg av studiearbetet	För högskolestudier icke relevanta studiestrategier	För högskolestudier relevanta studiestrategier
Inför och efter lektioner och föreläsningar	<ul style="list-style-type: none"> - möter stoffet första gången genom lärarens presentation - saknar helt eller har enbart ”enkla” strategier för efterarbete av stoffet. Exempel på enkla strategier är oreflekterad renskrivning av OH-bilder och läraranteckningar 	<ul style="list-style-type: none"> - arbetar på förhand igenom det stoff som ska tas upp - ställer frågor under föreläsningen om det som framstår som oklart - efter lektion arbetar åter igenom stoffet, antecknar frågor och reder ut oklarheter
Inför tentamen	<ul style="list-style-type: none"> - läser stoffet enbart inför tentor och läxförhör - använder samma strategi oavsett det är en liten och enkel tentamen (t.ex. ordförhör) eller en tentamen som omfattar en större mängd stoff eller ett mera komplicerat kunskapsområde - tar enbart del av tidigare tentor om läraren arbetar med dem på lektioner 	<ul style="list-style-type: none"> - bearbetar stoffet i en kontinuerlig process under kursens gång - arbetar reflekterande inför tent. Dvs. gör en arbetsplanering som utgår från analys av stoffets mängd och komplexitet samt analys av vad som är bekant och vad som uppfattas som problematiskt inför kommande tentamen - försöker bilda sig en uppfattning om vilka olika slags uppgifter som tentan kan komma att innehålla genom att ta del av tidigare tentor - analyserar vad de olika typerna av uppgifter kräver för kompetens vad gäller ämnesinnehåll och vad gäller exempelvis skrivkompetens

Efter tentamen	<ul style="list-style-type: none"> - tar enbart del av resultatet (poäng/vitsord/betyg) - tar enbart del av hur de godkända svaren ser ut om läraren går igenom dem på lektionen - sparar sällan tentamen (frågor & svar) systematiskt - kastar ofta bort tentamen 	<ul style="list-style-type: none"> - tar reda på hur de godkända svaren ter sig oavsett läraren har genomgång eller ej, tar exempelvis hjälp av studiekamrater för att få en bild av hur godkända svar ser ut - analyserar tentamen: Vad klarade jag? Vad var det som jag inte lyckades med? Vad kunde vara orsaken till det? Hade jag arbetat för lite? Uppfattade jag att jag kunde stoffet innan tentamen? Vad var det jag inte förstod? Finns det något mönster i felsvaren? mm - ber läraren om analys av svaren på de uppgifter som inte blivit godkända. - sparar tenter på ett systematiskt sätt, dvs ser till att både tentamensuppgifterna och de rätta svaren finns tillgängliga kompletterade med anteckningar på basen av analysen av tentamen
Studiekamrater och lärare	<ul style="list-style-type: none"> - tar enbart hjälp av lärare och andra studerande för att fråga om rätt svar eller för att få korrekta anteckningar 	<ul style="list-style-type: none"> - tar hjälp av lärare för att analysera och reda ut svårigheter för att förstå stoffet bättre - arbetar tillsammans med andra studerande både i den pågående kursen och i relation till tentläsning

Sammanfattande diskussion – möjligheter till fortsatt utvecklingsarbete

Av det fyraåriga arbetet med olika grupper av studerande kan vi urskilja några frågor som borde vara föremål för fortsatt utvecklingsarbete: Vilka studiestrategier har studerande när de påbörjar utbildningen och hur matchar dessa de skriftspråkliga praktiker studerande förväntas klara av? Hur guidas de studerande in i utbildningsprogrammets skriftspråkliga praktiker? Vilka rutiner och traditioner ger ofta upphov till problem för studieovana²³ studerande och vilka är viktiga för att nå utbildningsmålen?

I projektet har de studerande fått hjälp med att genomlysna sina egna aktuella strategier i relation till de konkreta studierna. Experten och lärarna har strävat till att tydliggöra vad studerande som sällan upplever svårigheter i studierna har för strategier för att på detta sätt visa på alternativa/nya sätt för deltagarna att pröva och utveckla. Mycket av arbetet har handlat om att förändra de studerandes bilder av sig själva som lata, dumma eller omotiverade till att förstå och uppfatta att yrkeshögskolestudier bygger på andra skriftspråkliga traditioner än deras tidigare skolgång och/eller yrkesliv gett dem erfarenheter av. Genom att förstå skriftspråklighet som en praktik man kan lära sig bemästra har de studerande kunnat utveckla en uppfattning av att de snarare är ovana och/eller utrustade med omoderna strategier.

Som framgår av de analyserade samtalen har de studerande, som deltagit i projektet, strategier som är mindre välfungerande för arbetsuppgifterna de möter i utbildningen. Inom respektive

²³ I början av projektet valde vi att tala om dessa studerande som för yrkeshögskolestudier studieovana. Även detta sätt att tala om de studerande medför att problemet på ett förenklat sätt kan uppfattas finnas inom den studerande – en uppfattning som vi ser som mycket problematisk. Under projektets gång har vi i allt högre grad börjat tala om de problem som kan uppstå när två *olika* traditioner att läsa och skriva möter varandra.

yrkeshögskoleprogram har olika sätt att läsa och skriva utvecklats över tid – sätt som kan skilja sig mycket från de tidigare utbildningar och/eller yrken de studerande har erfarenhet av. Av de studerande som deltagit i projektet har en del också tidigare haft problem med sina studier medan en del har klarat sig bra i sina tidigare studier. Flera av de studerande har därtill inte studerat på många år. Exempelvis kan en studerande tämligen obehindrat läsa olika politiska texter men i utbildningen få problem med de texter som ingår – studerande kan således vara kompetenta läsare i ett sammanhang men trots detta få problem i studierna. Då man som läsare möter texter som både till innehåll och form är bekanta från tidigare ställer detta andra krav på läsandet än vad läsandet av nya texter gör. Det är inte bara texternas genrespecifika utformning och/eller innehållet som kan vara ovant för den studerande utan också vad läsningen ska syfta till. Att t.ex. läsa politisk text har ett visst syfte som påverkar hur texten läses. I utbildningen kan texterna förväntas bearbetas (läsas) med helt andra syften vilket också påverkar läsandet. I studiesammanhang är det inte ovanligt att studerande uppfattar att de förväntas tillägna sig innehållet i texterna utantill – att studerande uppfattar att den text man är ombedd att läsa ska läsas ”från pärm till pärm” i syfte att memorera innehållet. Sådan utantilläsning kan ha varit ändamålsenlig under gymnasietiden men kan i högskolestudier innebära att den studerande förelägger sig själv en helt orimlig uppgift. Projektet har gett underlag för preliminära bilder av de strategier studerande som kan kallas studieovana har. Men för att vi ska få en mera nyanserad bild av de grupper av studerande som söker sig till yrkeshögskoleutbildningar behövs fortsatta studier.

Högskolestudier innebär att kunna läsa analytisk. Detta kan innebära att man har en klar bild vad läsningen ska syfta till – hur texterna ska användas och framför allt att förstå vad författaren har för avsikt med sin text. Att kunna ställa frågor till texten och med olika strategier kunna orientera sig i texten blir då mera funktionella strategier. Det är således när de studerandes tidigare sätt att läsa inte fungerar och när lärarna inte har som vana att guida studerande till sådant läsande och skrivande som ses som gångbart inom utbildningen som problem uppstår. Om man accepterar en sådan analys av problemen så kan arbetet med att hjälpa studerande till för utbildningen studierelevanta strategier endast utgöra en del av det utvecklingsarbete som behövs.

Ett fortsatt utvecklingsarbete måste således, som vi ser det, omfatta både en analys av vilka varierande läs- och skrivstrategier de studerande har med sig från tidigare utbildningar och andra skriftspråkliga praktiker och dels vad som kännetecknar utbildningens skriftspråkliga praktiker. I projektet har vissa kunskaper om vad studerande som får problem med sina studier har för strategier utvecklats. Vidare har en ungefärlig bild av vad som kan utgöra studierelevanta strategier utarbetats. Det som däremot saknas är en granskning av vad i undervisningen det är som stödjer eller försvårar för studerande att klara sina studier. Det behövs med andra ord också en granskning av de aktuella undervisningspraktikerna för att se i vilken utsträckning de faktiskt befämjar det lärande som eftersträvas.

Under projektet har även andra problemområden identifierats. Ett sådant utgörs av studerandes föreställningar om vad det innebär att producera en självständig text – något som lärarna i sina instruktioner tenderar kalla för att *skriva med egna ord* (jfr. Nilsson, 2002). Det finns en uppenbar risk för att de studerandes kunskapsutveckling försvåras om kravet ”att skriva

med egna ord” leder till att fackterminologin ersätts med mera vardagligt grundade ord och begrepp. Det kan vara lätt att, som lärare, tro att den som ”översätter” fackord med vardagsord samtidigt visar att den förstått innebörden i fackuttrycket. Dock har senare begreppsforskning kunnat påvisa att ett sådant samband sällan föreligger. Att lära sig använda fackbegrepp i text på ett relevant sätt utgör snarare ett säkrare tecken på begreppsbehärskning.

Ett annat problemområde som framträtt under samtalen handlar om huruvida de studerande förbereds för de olika läs- och skrivuppgifter de möter under utbildningen. Inom en del av utbildningsprogrammen förefaller det som om examensarbetet introduceras som en helt ny typ av textproduktion först när det ska skrivas. Detta medför att studerande kan gå en hel utbildning utan att tränas i den typ av textproduktion där de självständigt ska redogöra för sitt avslutande examensarbete.

Att granska vad som är kännetecknande för respektive utbildningsprogramms skriftspråkliga praktiker ser vi som en utmaning, speciellt mot bakgrund av att en del av de problem studerande upplever skulle kunna förebyggas pedagogiskt. Det är dock en grannlaga uppgift, som ligger utanför detta projekt, att granska vad i utbildningens pedagogiska genomförande främjar utbildningsmålen och vad som snarare kan ses som ett resultat av utbildningens tradition.

Del 2 - Fortbildningsprojektet ”Distribuerad expertis – DE”

Med beaktande av att de tidigare fortbildningsinsatser som erbjudits språklärarna vid yrkeshögskolan har upplevts som otillräckliga utformades en annan typ av fortbildningsprojekt baserat på två snarlika idéer: *kognitivt lärlingskap* (Lave, 1982; Rogoff, 1984; Rogoff & Gardner 1984) *distribuerad expertis* (Palinscar & Brown, 1984). De deltagande lärarna erbjöds möjlighet att gå i lära hos den expert som tidigare anlitas för externa uppdrag. Genom detta kognitiva lärlingskap skulle lärarna efterhand överta önskvärda kompetenser. Med andra ord skulle experten ”distribuera sitt expertiskunnande” till några inom yrkeshögskolan verksamma lärare. Lärarna skulle sedan i sin tur i ökad omfattning ta över ansvaret både vad gäller arbetet med att stöda studerande och att kunna påverka skolans organisation och undervisning.

Kognitivt lärlingskap

Under 1990-talet har ett nytt intresse för lärlingskap som form för inskolning till ett kompetensområde vuxit fram²⁴. Tidigare beskrivningar av lärlingskap har framför allt betonat lärandet som bestående av enkla imitationsprocesser (jfr t.ex. Stratmann, 1994). Lave och Wengers (1991) antropologiska arbeten om bl.a. skräddarlärlingar i Liberia har inneburit en mera nyanserad syn på de lärandeprocesser som lärlingar deltar i då de tillägnar sig yrkeskunnandet i en verksamhet. Lave och Wenger beskriver processen i termer av att lärlingen går från *legitimt perifert deltagande* till att bli en fullvärdig och kompetent medlem i verksamheten. Detta innebär bl.a. att lärlingen förvärvar de *kompetenser* som krävs för att kunna genomföra arbetet på ett acceptabelt sätt med de *redskap* som används och kan *samtala* om olika aspekter av arbetet med de övriga deltagarna. Det som kännetecknar nybörjarens arbete, d.v.s. den tid då lärlingen är legitim perifer deltagare, är att de uppgifter lärlingen ansvarar för är sådana som är nödvändiga för verksamheten som helhet men som inte handlar om kärnkompetenserna. Lärlingen är således med i själva arbetsprocessen från början, men deltar med sådana uppgifter – ofta enkla och repetitiva – som är möjliga att genomföra för en nybörjare. Småningom ges lärlingen mer komplexa arbetsuppgifter. I detta skede spelar imitationen en betydelsefull roll. Så länge lärlingen inte behärskar hela verksamheten i all dess komplexitet, fungerar imitationen som ett slags brygga mellan det som är möjligt för lärlingen att göra tillsammans med andra eller med hjälp av stödjande instruktioner av olika slag. Efterhand som lärlingen blir alltmer säker på de olika delarna ersätts kravet på imitation med rätten att utveckla en personlig stil på hur arbetet utförs (Lindberg, 2003ab).

De typer av lärlingskap som Lave och Wenger (1991) beskrev utgjordes av olika praktiska yrken. Parallellt med deras arbete har Barbara Rogoff (1984; 1990) introducerat begreppet *kognitivt lärlingskap*. Hennes arbeten visar att även kognitiva och metakognitiva kompetenser (t.ex. modeller för tänkande och reflektion) kan läras genom lärlingskap. Brown, Collins och

²⁴ Framför allt arbeten av Jean Lave (1993) och J. Lave & Etienne Wenger (1991) har varit betydelsefulla för nya sätt att förstå de lärandeprocesser som lärlingskapet möjliggör.

Duguid (1989) har utarbetat en modell som ofta använts då man i skolsammanhang velat använda sig av kognitivt lärlingskap för att lära eleverna särskilda sätt att tänka och resonera. I utbildningssammanhang har modellen använts t.ex. av Chee (1995) i förhållande till interaktiva lärandemiljöer inom multimedia, av Teong (2003) i förhållande till matematisk problemlösning. Kognitivt lärlingskap har även uppmärksammats i varierande sammanhang i förhållande till utvecklingen av skriftspråklig kompetens (t.ex. Beaufort, 2000; Dorn, French & Jones, 1998; Englert, Berry & Dunsmore, 2001; Eriksson, 2001ab; Gee, 1992; 1997). I förhållande till högskoleutbildning har Kvale (1997; 1999) visat på likheterna mellan forskarutbildningen och kognitivt lärlingskap.

Lärlingskap har således blivit intressant även i andra sammanhang än i de hantverks- och konstnärssammanhang där denna utbildningsform har vuxit fram (Nielsen & Kvale 1997). En slutsats vi dragit är att idén om kognitivt lärlingskap kan användas för att planera läroprocesser som synliggör expertkunnskap vad gäller sätt att tänka, att identifiera och lösa problem i specifika sammanhang. Detta har vi använt som utgångspunkt för planeringen av projektet.

Distribuerad expertis

Begreppet *distribuerad expertis* myntades av Palinscar och Brown (1984) under deras arbete med elevers lässtrategier. De konstaterade att kunniga/rutinerade läsare använde sig av specifika strategier i mötet med texter. Dessa strategier underlättade för dem då de skulle bearbeta och lära sig innehållet även i för dem nya texter. De elever som var orutinerade läsare saknade dessa strategier. De hade istället andra strategier, som visade sig vara dysfunktionella i samband med situationer där de förväntades bearbeta och lära sig innehållet i nya texter. Idén föddes då om att distribuera, d.v.s. synliggöra, det kunnande som experterna hade för att göra det tillgängligt för dem som saknade detta kunnande. För detta krävde att expertens kunnande analyserades och strukturerades på ett sätt som gjorde det tillgängligt för andra.

I det konkreta arbete som Palinscar och Brown genomförde om lässtrategier fungerade läraren som modell för elevernas läsande. Det strategier lärarna ville att eleverna skulle överta handlade bland annat om att a) före läsningen skapa sig en uppfattning om vad texten handlar om, b) reflektera över vad som kan tänkas utgöra bekant innehåll, c) genom frågor till texten vara klar över innehållet och d) kunna sammanfatta författarens huvudidéer. I de lärandesituationer där läraren skulle distribuera strategier av detta slag modellerade läraren elevernas möte med en ny text genom att t.ex. hålla upp boken och fråga om barnen kunde säga vad den handlade om. Eleverna använde då titeln och illustrationerna (och ev. baksidestext) för att kunna svara på lärarens frågor. Läraren frågade då hur eleverna kunde veta vad boken handlade om då de inte läste den. På detta sätt skapades en medvetenhet om att titeln och illustrationerna innehåller information om texten.

Fortbildningsprojektet - Distribuerad Expertis – DE

Fortbildningsprojektet syftade till att lärarna skulle lära sig kartlägga vilka problem studerande

inom olika utbildningsprogram möter och för att kunna stödja dem i att utveckla för varje utbildningsprogram relevanta läs-, skriv- och studiestrategier. Fortbildningsprogrammet planerades därför för att de deltagande lärarna skulle ges möjligheter till att:

- följa experten i hennes arbete (planering och genomförande av samt efterföljande reflektion över samtal med de studerande) – *steg 1*,
- själv genomföra handledda samtal med en grupp studerande – *steg 2*,
- tillsammans med en nybörjare planera och genomföra samtal med en grupp studerande – *steg 3*
- diskutera och reflektera över problem och strategier relaterade till såväl enskilda situationer som övergripande frågor med experten – *kontinuerligt under hela projektiden*
- i kollektiva textseminarier om några för projektet centrala texter utveckla sina argument (Bazerman, 1995; Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon, & Campione, 1993; Palinscar & Brown 1984) – *enstaka inslag*

Lärarnas lärande kan således beskrivas som en lärlingsprocess som syftade till att de skulle utvecklas från legitima perifera deltagare till allt mer kompetenta aktörer (jfr. t.ex. Lave & Wenger, 1999, Rogoff, 1990 och Nielsen & Kvale, 1999). Metaforiskt ”distribuerade” experten sitt kunnande genom det konkreta arbetet med de studerande. Enligt projektplanen skulle handledningssituationerna med de studerande föregås av ett möte med lärarna där experten gick igenom vad hon avsåg att tala om med de studerande och av ett efterföljande samtal om de situationer som uppstått. De praktiska villkoren för lärarnas deltagande i projektet innebar att denna plan inte fullt ut kunde följas. De reflekterande samtalen fick många gånger föras vid andra tider. Syftet med reflektionerna var att lärarna skulle ges förutsättningar att bli delaktiga i det kunnande som präglade expertens arbete (jfr. Palinscar & Brown, 1984). Freeman (1999) preciserar de språkliga aspekterna av detta som att deltagarna även blir delaktiga i en *community of explanation*, d.v.s. att de får ett språk med vars hjälp de dels kan beskriva och förklara det de gör och dels kan delta i kollektiva samtal om verksamheten för att därigenom kunna bidra till kollektivets kunskapsutveckling.

I relation till fortbildningsprojektet syftade de samtal som experten och lärarna genomförde med de studerande till att lärarna skulle få tillräcklig kunskap om de studerandes aktuella strategier och behov *i förhållande till* studiernas krav. Vidare syftade dessa samtal till att lärarna skulle få en fördjupad förståelse för de krav på läsande och skrivande som implicit fanns inbyggda i de olika programmen – d.v.s. synliggöra olikheterna i krav mellan olika utbildningsprogram.

Sammantaget deltog nio språklärare i projektet. Lärarna engagerades i projektet i olika steg. Inledningsvis deltog två lärare: Brita Enroth-Lindén (lektor i svenska och engelska) och Tove Waller-Virta (lektor i engelska och svenska). De båda lärarna utgjorde basen för hela fortbildningsprojektet. Brita Enroth-Lindén var också den lärare som tog initiativ till hela projektet²⁵. På våren under det första projektåret (2000-01) engagerades två andra lärare: Erik Hemming (lektor i språk) och Ulrika Back (lektor i engelska). Inför det tredje projektåret

²⁵ Från och med det tredje projektåret omorganiserades utbildningen och de båda lärarna var inte längre anställda för yrkeshögskolans räkning. Deras tjänster knöts på heltid till gymnasialstadietutbildningen. Eftersom båda hade en så central funktion i projektet beslöt ledningen för Högskolan på Åland att finansiera deras deltagande tills projektet var slutfört.

engagerades ytterligare två lärare: Tiina Mäkinen (lektor i språk) och Robert Liewendahl (lektor i svenska). Robert deltog endast inledningsvis istället involverades Harriet Öfverström-Snickars under det sista projektåret.

Del 3 Några resultat från projektet

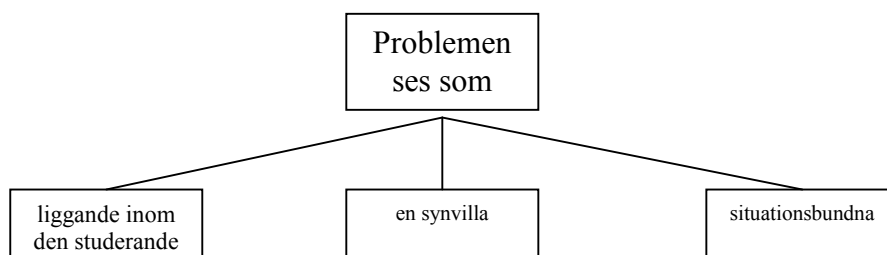
Fortbildningsprojektets sammantagna resultat diskuteras främst utgående från en fenomenografisk analys varefter vi framför några slutsatser.

Lärarnas förändrade uppfattningar

Huvudsyftet med DE-projektet var fortbildningen av lärarna. Fortbildning förväntas generellt leda till ett förändrat yrkesmässigt handlande och ett förändrat sätt att uppfatta sitt arbete. I den fenomenografiska analysen som presenteras i det följande gestaltas lärarnas förändrade uppfattningar. Så som projektet har varit upplagt är det svårt att bedöma huruvida lärarna efter projekttiden har förändrat sitt handlande – vilket skulle kräva uppföljningar i klass. Inom projektets ram har vi dock kunnat följa lärarnas arbete med studerande.

För att få en bild av huruvida lärarnas uppfattningar av *vad som utgör problem* och *vad som behöver göras* förändrades under projektet genomfördes återkommande intervjuer. Fyra av lärarna – Brita, Tove, Erik och Ulrika – har intervjuats 3-4 gånger kring samma teman (jfr även Eriksson, 2003). De övriga lärarna Harriet, Robert och Tiina deltog i projektets slutfas och intervjuerna med dem har inte beaktats i analysen.

I det följande presenteras resultatet av den fenomenografiska analysen²⁶ av intervjuerna. Analysen har fokuserat lärarnas uppfattningar av vad som uppfattas utgöra problem och tre skilda kategorier av uppfattningar kan urskiljas: 1) att problemen ligger inom den studerande; 2) att problemen utgör en synvilla; 3) att problemen är situationsbundna.



Problemen ses som liggande inom den studerande

Denna kategori bygger på uppfattningen om att det är den studerande som har problem med läsandet och/eller skrivandet – att problemen ligger inom den studerande. Kategorin har två aspekter. Den ena aspekten innebär att problemen ses som *permanenta* medan den andra

²⁶ Fenomenografisk analys av bandade och utskrivna intervjuer innebär att man letar efter sådan bakomliggande uppfattningar som ligger till grund för hur intervjupersonerna talar i relation till fenomenet. Analysen fokuserar således inte direkt på vad lärarna säger utan de bakomliggande uppfattningarna som färgar det de säger.

Först genomfördes en analys av alla intervjuer (ca 80 sidor text) utan att urskilja vem som sade vad. Därefter kontrollerades huruvida de olika uppfattningarna förekommer i de tidiga intervjuerna eller i de senare intervjuerna och i relation till de fyra lärarna. Detta gör det möjligt att se om och hur lärarnas uppfattningar förändras under projekttiden. För närmare beskrivningar av fenomenografiska analyser hänvisas till Marton (1995) och Eriksson (1999).

aspekten visar på uppfattningar där problemen ses som *reparerbara*.

Uppfattningen av att problemen inom den studerande är permanenta eller reparerbara framträder t.ex. när lärarna i sitt tal skiljer mellan studerande med ”ren dyslexi” och de som har andra problem. Läs- och skrivsvårigheter beskrivs som ett mera vittomfattande begrepp jämfört med dyslexi. De som bedöms ha ren dyslexi antas få leva med sina problem medan de som bedöms ha mera generella läs- och skrivsvårigheter antas kunna få sådan hjälp att deras problem skulle kunna försvinna.

<i>Problemet ligger inom den studerande - permanent</i>	<i>Problemet ligger inom den studerande - reparerbart</i>
<p><i>Lärare</i>²⁷: han kunde inte se till innehållet i texten. /.../ han hade ren dyslexi, han kunde inte läsa...och skriva /.../ Han måste ju ha klarat det [utbildningen] på någon vänster eftersom han var så extremt duktig. /.../ dom hade ju jobbat där [tidigare skola] mycket med honom redan. Så jag vet inte hur det gick till och hur det går idag, han måste ju ha någon sorts hjälp/.../</p> <p><i>Intervjuare</i> /.../ Jag är nyfiken på dig, du sa att du har en gosse som har fått diagnosen dyslexi, vad uppfattar du att dyslexi är för något? Vad har du för bild av det?</p> <p><i>Lärare</i> Det blir bara en massa ord vad man än säger.</p> <p><i>Intervjuare</i> Säg några.</p> <p><i>Lärare</i> Jag tror väl att det är ytterst få fall det rör sig om något fysiologiskt utan att det mest har att göra med hur mycket man har ägnat sig åt sånt där och med vilken attityd man har bemötts och vilken attityd man har själv, ens föräldrar och sånt där.</p> <p><i>Lärare</i> /.../ Jag tycker att det har vuxit enormt, och jag tror inte på att så många barn idag har medfödda eller någonting som skulle hindra dom från att lära sig, det tror jag inte.</p> <p><i>Intervjuare</i> Uppfattar du att termen dyslexi ska försöka beskriva just den typen av svårigheter, någonting som är medfött, någonting som är – ska vi säga, ett mer eller mindre permanent hinder?</p> <p><i>Lärare</i> /.../ det är min tolkning, ja. För att jag tycker att sånt här annat som går att träna bort, som kunde ha tränats bort redan när man började läsa, att det aldrig skulle ha behövt uppkomma något som helst problem – att kalla det dyslexi är att förringa dom verkliga problemen för dom som verkligen har det. Dom som vi förr kallade ordblinda.</p>	<p><i>Lärare</i>: Och jag tycker att läs- och skrivsvårigheter... kan ju tränas bort i väldigt många fall, medan har du dyslexi eller en viss typ av det, så har JAG åtminstone svårare att se vad jag ska göra. /.../ då talade man alltid om dyslexi, då talade man inte ännu om läs- och skrivsvårigheter, det kom sen, och då tycker jag att det blev – jag tycker båda begreppen var fel, för det var samma sak /.../ det kan inte vara 25% idag som har dyslexi eller har läs- och - eller jo, läs- och skrivsvårigheter, garanterat mera än 25%. Men inte som man behöver ett intyg för, men någonting som jag uppfattar man borde jobba med. Så då talades det om dyslektiker och det var ”dom ska ha sina intyg och det ska ni beakta!” och ”ni kan läsa in frågorna på band och dom kan få svara på band”.</p> <p><i>Lärare</i> Jag försöker tänka hur hon [experten] gör först. Alltså jag tror... det som jag tänker direkt så är väl det att hon går väl in, möter dom här killarna, gossarna på det plan där dom är och säger, så här är läget, vi kan göra något åt det här om ni är villiga att ta emot den här informationen och det bör man nästan vara för annars går det kanske inte hem. Och sen när dom har accepterat det att nu är dom här och villiga att ta emot informationen så... /.../ få dom att inse att det kanske inte är just dom själva det är något fel på utan att det kan ha andra orsaker än dom själva till varför dom har problem med att tolka texter och få ut information. Och nu finns ju det där om man säger problemet, det finns ju hos dom förstås, det gör det ju men att dom också kan se att det finns vägar att ta sig ut och att det... om det inte går hux flux så går det efter ett tag om man är medveten om problemen och ser att det finns olika strategier för att få bukt med dom här bekymren, om man anser att det är ett bekymmer och om man vill verkligen att det skall gå bra för en i studierna och så här. Ja ungefär så.</p>

Problemen ses som en synvilla

Lärarna talar om studerande som av andra lärare och/eller i tidigare skola bedömts ha problem med sitt läsande och skrivande men som i den nu aktuella utbildningen inte uppvisar några problem. Lärarna talar också om studerande som omotiverade och/eller lata och därför värjer sig

²⁷ De citat ur lärarintervjuerna som presenteras här har anonymiserats för att det är så få lärare och att varje utsaga därmed blir mycket kännpak. Anonymiseringen är nödvändig både med hänsyn till lärarna men framför allt i relation till de studerande och lärarnas kolleger.

mot läs- och skrivuppgifter. Många gånger ses problemen bottna i dåligt självförtroende – om bara det kunde åtgärdas skulle de problem som framstår handla om läs- och skrivsvårigheter lösa sig av sig själv.

Problemet uppfattas vara en synvilla

Intervjuare Vad tycker du att det förs för diskussioner på skolan då?

Lärare Nå jag tycker att så småningom har man sluppit höra det där att dom som har läs- och skrivsvårigheter är svaga, liksom att dom har svaga studieresultat. Att det har börjat så småningom, alltså det har inte slagit igenom helt och hållet, men det har börjat gå upp ett ljus för dom så småningom att det inte är det samma som en svag elev. Att förut kunde det vara så att någon var väldigt lågpresterande och så sa dom jaha den måste ha läs- och skrivsvårigheter och då kan det ju hända att det var någon som var så in i vassen slö och lat att dom aldrig öppnade en bok, inte var det, det som var problemet. Så det tycker jag att har litet, litet ändra men inte har det slagit igenom. /.../

Lärare Tyvärr så springer han med sitt intyg och känner sig mindervärdig. Det är ju hemskt tråkigt för han har ju ingen anledning. Vi har en annan också i klassen som har intyg, vilket är ett fullständigt vansinne. Jag har försökt säga åt henne att hon kan nog skriva så in i vassen bra idag att hon har ingen anledning att känna sig. Men jag tycker inte om dom där intygen. Jag har blivit intygsmotståndare.

Intervjuare Berätta mera vad du tänker.

Lärare Nå därför att det är precis som dom där som hade streck i sång och så kan jag inte sjunga. Precis så är dom. För jag har en kille /.../ nu också, vi satt och skrev förra veckan, så skrev han tvärs över hela A-4 sidan ”Jag har dyslexi, jag kan inte skriva ” och så blev det en A-4 sida som han måste skriva. Och så gav jag det tillbaka till honom och sa att du kan nog skriva, det har jag sett förut. Och så gick han ner och så kom han tillbaka och slängde in en A-4 klart över genomsnittet i klassen. Men han har fått något dyslexi papper, det ligger faktiskt inne i en mapp någonstans. Men som jag uppfattar honom så och som jag har hört på hans klasskompis också som pratade om honom så är han en notorisk krabbare och bråkstake. Inte är han dyslektiker, definitivt inte. Han har säkert kunskapsluckor och har varit allmänt oregerlig och sånt där och så har han inte kunnat läsa och skriva ordentligt och så har han varit ett busfrö.

Problemen ses som situationsbundna

Med denna uppfattning som grund talar lärarna om att de studerande *får* problem i vissa situationer i utbildningen. Den här kategorin kan liksom den första delas in i två aspekter. Den ena aspekten innebär att de situationsbundna problemen antas uppstå som en följd av att studerande har *negativ inställning* till sina studier. Den andra aspekten har en innebörd av att de situationsbundna problemen uppstår eftersom studerande inte behärskar det slags läsande/skrivande/studerande som utbildningen omfattar – de framstår som *orutinerade*.

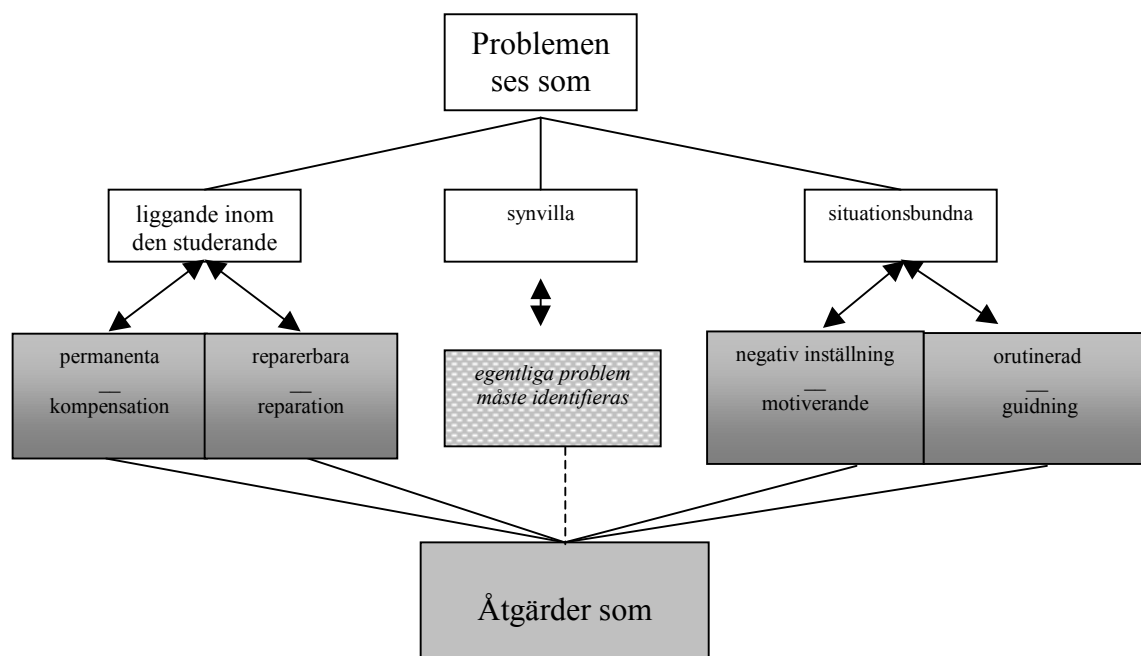
<p><i>Problemen är situationsbundna – studenterna har negativ inställning</i></p>	<p><i>Problemen är situationsbundna – studenterna orutinerade</i></p>
<p><i>Intervjuaren</i> Hur skulle du beskriva att hon [experten] jobbar, vad är det för typ av arbete hon gör med dom här killarna?</p>	<p><i>Lärare /.../</i> Och just när jag gått här ifrån efter dom här gångerna när jag har haft dom här gruppdiskussionerna med dom här studerandena så har det varit både så att man tänkt att, ja det bekräftar något som man har läst om eller varit med om tidigare i klassituationer eller tillsammans med studerande eller så är det nya aha-upplevelser som man tänker, men tänk får det verkligen vara så här att som den här killen då som fick sitta i ett annat rum och skriva rättstavning medan han missade det här andra viktiga som pågick i klassrummet. Att får det vara så och vad skall man ha gjort då, alltså om man hade varit lågstadielärare, vad hade man gjort då för att hjälpa</p>
<p><i>Lärare</i> Det som är bäst med det hon gör är att hon medvetandegör dom om att dom har [ohörbart] som skiljer sig [ohörbart] ja att dom till och med kan få lite mera självaktning tack vare detta och sen välja strategier litet mera medvetet kanske i fortsättningen. Så det är ett gudibehagligt arbete som hon utför. Men det är sant att det tar litet av grävande innan man kommer fram till något intressant</p>	<p>thonom och känner dom till det? Att man få sådana tankar att egentligen så är det inte... på många sätt så känns det som om det är för sent när dom kommer till oss. Inte för sen så för att ...</p>
<p><i>Lärare /.../</i> En reflektion var ju att dom var väldigt duktiga att läsa när det var intressanta texter och det är först när det är texter som dom så att säga inte väljer utan blir tvingade att läsa. Det är då dom också är dåliga och det är ...</p>	<p><i>Intervjuare</i> Det är sent. Det är definitivt sent.</p>
<p><i>Intervjuare</i> Hur hänger det ihop? /.../</p>	<p><i>Lärare</i> Det är sent, för kommer dom hit och har den här</p>
<p><i>Lärare</i> Ja, jag tror nog att det har att göra med att dom inte lagt ner mycket arbete på det tidigare och förstätt någon kod eller vad man skall säga. /.../ Men man kan säga att det är väl en kod när man läser texter i tidskrifter som man är intresserad av så är det en viss sociolekt eller vad vi kan kalla det för som finns i den kretsen som man skriver sånt då. Och man tar upp saker i en viss ordning som gör att det blir intressant för dom som är likadana till sinnes kanske. /.../</p>	<p>möjligheten att komma med i en sån här grupp och ser att det nödvändigtvis inte är dom själva det är fel på, utan att dom kanske bara inte fått den kunskap som andra har fått av någon orsak. Det kan ju hända att fast dom inte fått den i skolan så kanske någon annan har lärt dom t.ex. föräldrar eller kompisar att hur man läser eller hur man tolkar texter, hur man får ut information och så här. Så att det behöver inte vara så att man kommer med i en sån här grupp som den här DE-gruppen nu då bara för att man inte fått sig till livs dom här kunskaperna i grundskolan, men om man då inte fått dom så är det en bra chans att vi kanske kan fånga upp dom och så här.</p>
<p><i>Lärare</i> Och vad det gäller båtar som det har varit nu det gemensamma intresset för dom här så är det väl ungefär som killar som håller på med bilar att det är häftigt med prestanda och man tycket om när det är snygga linjer, det skall vara bilder i materialet och så här. /.../ Och sen när man skall överföra det här till kursmaterial då som jag vet att dom inte har läst men i många fall klarat kurserna ändå så är väl det just det att det saknas aptitretande element. Och även sånt kursmaterial som jag vet exakt hur det ser ut och som här ganska bra upplagt med bilder och korta stycken och bra mellanrubriker och sånt där så har dom... Ja, det är väl dels att det är långt också, att dom klarar inte längd. Det är väl en annan faktor, uthålligheten saknas. Man får en ... man skaffar sig en snabb aning om vad det handlar om och sen hoppas man på att det stämmer och tittar inte så värst noga på... Men om det är så att man inte får den här bekräftelsen att man gissat rätt från början så tappar man nog sugen rätt snabbt.</p>	

Att erbjuda hjälp till studerande

Vad lärarna uppfattar att är rimligt och/eller önskvärt att göra för att hjälpa de studerande påverkas av vad de uppfattar att ligger till grund för de problem som identifieras. Om problemen uppfattas ligga inom den studerande är den hjälp som bör erbjudas beroende av om problemen ses som permanenta eller reparerbara. Permanenta problem ses som ett handikapp som framför allt behöver *kompenseras*. Medan reparerbara problem med rätt medel bör kunna bearbetas bort – *repareras*. Problem som uppfattas knutna till specifika situationer ställer andra krav på den hjälp lärarna förväntas erbjuda. Uppfattningen om att problemen bottnar i en negativ inställning till studierna ställer krav på åtgärder som bidrar till att *motivera* de studerande så att de väljer att arbeta på ett annat sätt med sina uppgifter. Slutligen, den uppfattning som uppfattar att problemen bottnar i att de studerande är ovana med den sorts studieuppgifter som utbildningen kräver förutsätter att lärarna kan *guida* de studerande till rimliga studiestrategier. Den sistnämnda uppfattningen kan sägas ligga närmast den teoretiska utgångspunkten för expertens arbete.

Skillnaden mellan åtgärder som riktas mot att arbeta bort problem som ligger inom den studerande och att guida den studerande till mera relevanta strategier består i att de förstnämnda åtgärderna är av generell art medan de senare är specifika och beroende av situationen. Mera generella reparerande och/eller kompenserande åtgärder handlar i motsats till guidning om åtgärder som är oberoende av vilken utbildning den studerande deltar i.

Genom att kombinera de olika uppfattningarna med en analys av vilka åtgärder lärarna uppfattar som möjliga och/eller önskvärda framträder nedanstående figur.



I det följande ges exempel på hur lärarna uttrycker sig i relation till *kompenserande*, *reparerande*, *motiverande* och *guidande* insatser.

Kompensation

Kompenserande hjälpinsatser handlar främst om att överbrygga den studerandes bristande läsförmåga, stavningsförmåga, långsamhet osv. Det kan handla om att tillhandahålla talböcker, stavningsprogram, anteckningshjälp, mera tid och muntliga tentamenstillfällen. Lärarna talar om vikten av att vara snäll - vilket vanligen innebär en mildare bedömning. Vidare lägger lärarna stor vikt vid att informera kollegor om att det inte handlar om bristande intelligens.

Lärare Ja, just i det här fallet då, att ge muntlig komplettering om du ser att du får nästan bara två-tre rader eller en rad på varje fråga och du har upplevt på timmarna att dom kan ju, dom hänger ju med! Så kan du ta in dom och säga ”okej, jag godkänner dig efter muntlig komplettering om du... – eller jag tar in dig på muntlig komplettering” och så får man diskutera lite och märker att ja, visst är det ju så att dom behärskar det här. /.../

Intervjuare: Har du några andra exempel på hur ni kan försöka gå in och hjälpa?

Lärare Ja, sen finns ju det här klassiska då, att man ska ge dom – just när man skriver på OH:n, att man kan ge dom kopior. För det märker man, att dom har ju hemskt svårt att hänga med. /.../ att ha dom att sitta ihop med någon annan som antecknar bra. Som kan anteckna, så att dom sen kan få anteckningar av den personen eller om dom gör ett grupparbete tillsammans då. För att... någon snäll och ordentlig människa gör tydliga anteckningar som dom kan få låna.

Lärare Och sen ett annat råd – och det vet jag inte, det kan hända att det är bra, det... jobbar jag med att försöka lära mig att använda bättre, det här att strukturera anteckningarna så att det är tydligare vad som hör ihop med vad, att använda olikfärgade pennor, att använda olika stilar, att ha det tydligare, det jag skriver. Men där är jag inte heller duktig, och där skulle jag vilja veta mera... /.../ att HUR kan jag använda, att visst kan jag skriva med blått här och rött här, men är det tillräckligt, eller borde jag ha kortare snuttar som jag försöker – borde jag strukturera... hur stort ska det vara det som hör ihop, hur mycket ska höra ihop? Såna där väldigt konkreta, praktiska saker. Och är det bättre att kopiera anteckningarna åt dom som har svårigheter att skriva eller är det bättre att dom skriver dom i alla fall fast det är jobbigt för dom? Direkt så här praktiska saker där jag bara... inte vet, och där jag känner mig så osäker att jag inte kan driva på en sak i /.../ att jag har kompetens, jag har inte insikten.

Reparation

Studerande som uppfattas ha problem med läsande och skrivande behöver få sådan hjälp som gör det möjligt för dem att lämna sina svårigheter bakom sig – att helas. Detta kan ske genom att erbjuda studerande olika träningsprogram för att öva stavning och läsning. Det kan också handla om att få de studerande att läsa mera – vad som helst – bara de läser.

Lärare Och liksom försökt träna – faktiskt direkt träna upp den här läsningen. Jag vill också att dom ska läsa romaner, det får vara korta, det får vara vilken skräplitteratur som helst, bara dom är intresserade så mycket att dom läser igenom den.

Intervjuare Mmm.

Lärare För att jag tycker att det är vad jag förstår i mitt eget huvud, att det här måste ju kunna hjälpa och läser man inte så blir det åtminstone inte bättre. Det är nu som jag har resonerat. Sen vet jag inte om det hjälper, men jag hoppas ju det, åtminstone... på den biten att stimulera – att kanske hjälpa upp självförtroendet, ”jag kunde ju läsa en bok”. För det är många som kommer [till utbildningen] och säger att dom har egentligen faktiskt aldrig läst en bok. Men Herregud. ”Om jag inte har läst på

svenska ens, hur ska jag kunna på engelska?” ”Ja, du får väl försöka.” Och det brukar faktiskt gå. Att dom kommer igenom det någorlunda.

Motivation

Bland de situationsbundna problemen kan en negativ inställning till studierna hindra de studerande att ta sig an sina studier på ett adekvat sätt. För lärarnas del kan hjälp innebära att man antingen kan påverka uppgifterna (valet av texter) eller så kan man hjälpa de studerande att se meningen med uppgiften i ett längre perspektiv. Den negativa inställningen uppfattas kunna ha sina rötter i tidigare misslyckanden i skolsammanhang. Det kan också handla om att gruppklimatet som skapas tidigt i utbildningen bidrar till en negativ inställning till studierna.

Guidning

Om den studerande uppfattas möta problem i studierna beroende av att de är ovana med de uppgifter de föreläggs kan lärarna hjälpa genom att guida den studerande in i den specifika utbildningens genrespecifika läsande och skrivande. Guidningen förutsätter att läraren försöker få en uppfattning om hur den studerande vanligen tar sig an läs- och skrivuppgifter för att kunna identifiera vad det är för problem som den studerande kan uppleva i studierna.

I: Och hur skulle du jobba – vad är det för strategier du har när du jobbar med den gruppen?

B1: Nå, framför allt att få dom att producera längre texter, övningar i att skriva. Det är inte språkriktighet i första hand, lite meningsbyggande måste man ju ta upp, men just det här att få dom att producera lite mera, lite längre texter och diskutera ”vad är det som gör att en text blir längre?” Att liksom vad – och är det något värde i sig att en mening är lång? Varför sätter man ett värde i att en text är lång? Att man liksom också skulle få se att det är mycket de här tentsvarena som är - som framförallt sjöfart (ohörbart) kritiserat att dom får så korta tentasvar. Att ha dom sagt allt vad dom vet... i dom här [svaren]? Och har dom förklarat allting så att en annan människa kan följa med eller om (ohörbart) därför att en del tror att dom inte gör det, dom sätter det svaret dom tror att folk vill ha och så kort som möjligt för att dom inte orkar skriva. Lite skrivträning. För skrivandet skulle jag se lite övningar i hur man förlänger text och hur man kan lägga in beskrivande ord och lite meningsbyggnad. Jag tror inte att man ska komma upp på dom här högre nivån, för att då blir dom bara rädda. /.../

... jag tror att man kanske också borde ge dom övningar i att svara på frågor som dom uppenbarligen kan, så att säga. Eller ha boken bredvid och säga att ”skriv en viss längd!” utgående från det här materialet, ett svar på den här frågan för att se hur gör man när man svarar på en...

Intervjuare /.../ Så du uppfattar liksom att det egentligen är bristande eller felaktig träning från tidigare? Hur jobbar du med såna som du liksom får... när du uppfattar att det är det det handlar om?

Lärare Ja, mycket är det direkt att läsa texter, och bryta ner dom i små bitar och titta på – man kan jobba med en mening till och med; vad är det här, vad kan du byta ut? Jag menar, liksom utveckla direkt det här att se vad det faktiskt står. /.../

Lärare Nå, det är studieteknik, liksom det hon gör, [experten]. attitydpåverkan och studieteknik. Och egentligen inte riktigt vad jag trodde att det skulle handla om. Men att ... just den där modellen tror jag att man kan ta efter i framtiden i vår skola. Just att man skulle hjälpa dom på traven dom som har problem. Vi pratade just om det i samband med den här dyslexi(ohörbart). att ett annat år så sku man

samla dom här och sitta och jobba med dom så att när dom får [vinlärarens] prov då, [vinlärarens] texter eller vinläraren eller sånt där, att man sku hjälpa dom att hitta informationen så där som [experten] gör, i den här texten för det är ju där deras problem finns. Alltså dom kommer inte igång med den där läsningen. Och dom vet inte hur dom skall hantera det /.../

Tidiga och sena uppfattningar

Uppfattningen om att problemet ligger inom den studerande överges av lärarna allt mera ju längre projektet fortgår. Istället talar lärarna om de studerande och de egna insatserna i högre utsträckning grundat i den tredje uppfattningen – att studerandes problem med studierna är situationsberoende. Den förstnämnda uppfattningen (varianter av den) som lägger problem relaterade till läsande och skrivande inom den studerande är en rimlig uppfattning i början av ett projekt av detta slag. Det torde representera en i olika sammanhang vanligt förekommande uppfattning idag. Att lärarna förändrar sin uppfattning på detta sätt som här redovisas är således inte konstigt – snarare förväntat. Det var en sådan förändring som projektet byggdes upp för att åstadkomma. Att se problemen som situationsbundna och beroende av ovana och hjälpen som en form av guidning kan sägas ligga rätt nära det sätt att tala som experten främst har använt²⁸.

Däremot kan vi konstatera att det tar tid innan en förändrad uppfattning tar form och de tre lärare som anslöts i slutet av projektiden och/eller de som inte deltog i någon högre utsträckning uppvisar i intervjuerna uppfattningar som motsvarar den första eller andra uppfattningen. Vidare kan ”en ny” uppfattning ta form samtidigt som tidigare uppfattningar finns kvar. Men i de fall tidigare uppfattningar framträder i de senare intervjuerna så skiljer lärarna på studerande och utbildningsform, dvs. de problem yrkeshögskolestuderande får i sina studier uppfattas som situationsbundna medan de studerande som deltar inom ungdomsutbildningen snarare har problem som ligger inom dem själva.

Avslutande reflektioner

Avslutningsvis vill vi lyfta några av de tankar vi fått under de fyra projektåren. Inledningsvis vill vi ge exempel på några av de tankefigurer som förefaller påverka de studerandes sätt att angripa sina läs / skrivuppgifter i utbildningen. Därefter ger vi exempel på lärarnas och projektledningens erfarenheter.

De studerandes uppfattningar. I arbetet med de studerande har tre mycket starka tankefigurer visat sig ständigt återkomma. Den första handlar om studerandes uppfattningar om att läsa innebär att man ska läsa *allt*, helst flera gånger och i syfte att *minnas* det lästa. Detta har vi valt att kalla en *gammal lässtrategi* - en strategi som uppenbarligen varit tillräckligt funktionell i

²⁸ Den här typen av resultat förutsätter en fördjupad analys över huruvida de intervjuade lärarna talar på ett visst sätt för att det är det som förväntas av dem eller huruvida deras sätt att tala bygger på förändrade uppfattningar (Eriksson, 1999; Säljö, 1994). Eftersom intervjuerna är rätt långa, dvs. de har svarat på frågor som berör fenomenet på flera olika sätt och intervjuerna har upprepats vid flera tillfällen ökar förutsättningarna för att de uppfattningar vi utarbetat i analysen är tillförlitliga (Kvale, 1997; Scheurich, 1997).

deras tidigare studier/arbetsliv men som i relation till högskolestudier framstår som mindre väl fungerande. Den andra uppfattningen som framträtt i samtalen handlar om att studerande som uppmanas att ”skriva med egna ord” väljer att byta ut de yrkesrelevanta facktermerna /-begreppen med vardagliga ord/begrepp. Detta skapar problem för de studerande genom att de har svårare att tillägna sig det språk som krävs för bl.a. en förståelse av utbildningens och yrkesområdets kunskapsinnehåll. Den tredje dominerande uppfattningen vi mött handlar om hur studerande hanterar omtentamen. ”Jag var bara en poäng i från” är ett sätt att uttrycka sig som ledde oss på spåret att diskutera vad de tror att de behöver göra för att klara en omtentamen. Bara en poäng ifrån tolkas av de studerande som om de så att säga bara behöver läsa in det som de missade. Ett sådant förhållningssätt visar sig ge stora problem eftersom det lätt blir att omtentamen också leder till ett underkänt vitsord (betyg) vilket kräver en ny omtentamen osv.

Lärarnas erfarenheter. Under projektet har lärarna konstaterat att det är rätt enkla saker, de i den egna undervisningen, kan göra för att guida de studerande till mera relevanta strategier. Det kan tex. handla om att diskutera och ge en struktur för hur studerande ska skriva en rapport. Vidare har lärarna konstaterat att flera av de problem de studerande upplever finns inbyggda i utbildningen. Ett exempel var upptäckten av att de studerande under en fyraårig utbildning inte skriver texter av det slag som kunde förbereda dem för att skriva det självständiga examensarbetet som avslutar utbildningen. Detta medför att en del studerande saknar sådana kunskaper som skulle underlätta genomförandet av examensarbetet.

Projektledningens erfarenheter. Först kan vi konstatera att lärarna har visat ett stort engagemang i detta projekt. Förutom att initiativet kom från en av lärarna deltog de två lärare som var moderskapslediga under projekttiden även under ledigheten. Den organisatoriska förändring som skedde under projekttiden – då Ålands yrkeshögskola blev en del av den nyinrättade Ålands högskola – medförde att fyra av lärarna inte längre hade sin tjänst på högskolan. Trots detta – med stöd av skolorna – valde dessa lärare att fullfölja projektet. Projektet har genomgående brottats med problem med att hitta tider för möten och arbete med de studerande. Enligt planerna skulle en projekttid ha skapats schematekniskt men en sådan tid kunde aldrig genomföras – så mycket av arbetet både för de studerande och för medverkande lärare har genomförts på tid som vanligen betraktas som fritid.

Resultatet av projektet. En viktig fråga för projektet är hur de studerande som deltagit i projektet har klarat sina studier. Ett sätt att få en bild av detta har varit att fråga de studerande. I slutet av varje projektår har deltagande studerande intervjuats. Av de intervjuer vi genomfört med deltagande studerande framkommer bl.a. att de klarar sina studier bättre och att de har en tilltro till att de kommer att kunna fullfölja utbildningen²⁹. I början av varje projektår var det flera av deltagande studerande som trodde att de skulle vara tvungna att ge upp studierna.

Ett annat sätt är att se om de avlägger examen. Det sistnämnda måttet är kanske det för högskolan mest intressanta måttet. När denna rapport trycks har det gått sex år sedan projektet startade och tre årskullar av dem som gick en fyraårig utbildning har haft möjlighet att avlägga examen om de fullföljt sina studier med godkända resultat. Vi har dock i skrivandets stund inte tillräckliga uppgifter för att bedöma situationen för de studerande som inledde sina studier det

²⁹ 23 av 29 studerande har intervjuats

tredje projektåret³⁰. Utgående från uppgifter i högskolans verksamhetsberättelse för år 2003 och 2004 kan vi konstatera att av dem som deltog under det första projektåret har sex av sju deltagande studerande utexaminerats (det finns inte uppgifter om huruvida den som ej utexaminerats har avbrutit eller tagit studieuppehåll). Av de sju som deltog under det andra projektåret har tre utexaminerats och två slutade efter år två och började på motsvarande program på annan ort. Högskolan saknar uppgifter om den sjunde studerande det från projektår två. En stor andel av deltagande studerande gick en sjöteknisk utbildning. Inom den utbildning är andelen som deltar i utbildningen och som utexamineras varje år relativt liten. Mot en sådan bakgrund kan vi konstatera att de studerande som deltagit i projektet lyckats väl med sina studier – dvs. utexaminerats.

Kollektiv kompetens – en resurs för yrkeshögskolan?

Ett antagande som projektet har byggt på är att om några lärare övertar expertkunnandet och får möjlighet att integrera detta kunnande som en del av yrkeshögskolans verksamhet skapas förutsättningar för yrkeshögskolan att bygga upp ett system som på sikt även kan fungera förebyggande. En ökad uppmärksamhet på situationer som av studerande upplevs som problematiska att hantera inom respektive utbildningsprogram kan bidra till att man redan i planeringsstadiet väljer lösningar som gör det möjligt för de studerande att hantera problemen. Det handlar således inte om att välja bort uppgifter som utgör en del av programmens tradition utan om att å ena sidan göra uppgifterna genomskinligare – d.v.s. strukturera dem så att det blir tydligare för alla studerande vad de förväntas göra – och å den andra om att erbjuda stödjande handledning för att de studerande ska utveckla tillräcklig kompetens för att klara av sina studier.

Slutligen kan vi konstatera att även om projektet nu är avslutat så har det resulterat i några mera bestående aktiviteter. Bland annat ligger projektet – på initiativ av lärarna – till grund för bildandet av ett Nordiskt nätverk för verksamhetsutveckling och forskning relaterat till frågor om literacy och professionsinriktad högskoleundervisning (FLIP). Erik Hemming har som lärare vid högskolan också initierat olika kontakter med andra högskolor och bl.a. presenterat projektet i Frankrike sommaren 2005 (se bilaga 1). Kollektivt har vi konstaterat att det är många frågor som behöver studeras. Framförallt behövs en kunskapsutveckling gällande de olika utbildningarnas skriftspråkliga krav och kultur (jfr Blåsjö, 2004).

³⁰ En fullständig uppföljning och utvärdering kan göras efter det att alla som deltagit i projektet haft möjlighet att genomgå den fyra åriga utbildningen, dvs tidigast hösten 2007.

Referenser

- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 100. Akademisk avhandling.
- Bazerman, C. (1995). *The informed writer: Using sources in the disciplines*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Beaufort A. (2000). Learning the Trade: A Social Apprenticeship Model for Gaining Writing Expertise. *Written Communication*, 17, (2), s. 185-223.
- Berthén, D. (2001). *Deprived of literate competence?* Paper presenterat vid konferensen Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education, Bristol University, 19-22 april 2001.
- Blåsjö, M. (2004). Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. Stockholm studies in Scandinavian philology, 37. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. (doktorsavhandling).
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1) 32-42.
- Brown, A., L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C. (1993). "Distributed expertise in the classroom." Ingår G. Salamon (red.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (s. 188–228). New York: Cambridge University Press.
- Carlgren, I. (1999). Skolarbetet som en särskild slags praktik. Ingår i I. Carlgren (red) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Chee, Y.S. (1995). Cognitive apprenticeship and its application to the teaching of smalltalk in a multimedia interactive learning environment. *Instructional Science*, 23, (1-3), s. 133–161.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. & Pare, A. (1999). *Words apart. Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dorn, L. J., French, C. & Jones, T. (1998). *Apprenticeship in literacy: Transitions across reading and writing*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Elliott, J. (1991): *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Englert, C. S., Berry, R. & Dunsmore, K.L. (2001). A case study of the apprenticeship process: Another perspective on the apprentice and the scaffolding metaphor. *Journal of Learning Disabilities*, 34, (2), s. 152-171.
- Eriksson, I. (2003). *Teachers' changing conceptions of literacy in higher education*. Paper presenterat vid konferensen AILA: Multiliteracies: The Contact Zone vid Universiteit Gent, 22-27 september 2003.
- Eriksson, I. (2001a). *Lärlingskap och reflexivitet – om att lära sig en reflexiv hållning genom lärlingskap*. Paper presenterat vid NFPF:s konferens i Stockholm 15-18 mars 2001.
- Eriksson, I. (2001b). *Reflective apprenticeship*. Paper presenterat vid konferensen Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education, Bristol University, 19-22 april 2001.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala studies in Education, 82. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Freeman, D. (1999). *Towards a descriptive theory of teacher learning and change*. Paper presenterat vid ISATT-konferensen 27–31 juli 1999 vid S:t. Patrick's College, Dublin.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1997). "Thinking, learning and reading: The situated sociocultural mind". Ingår i D. Kirshner

- & J. A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: social, semiotic, and psychological perspectives* (s. 235-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göransson, A-L. (2004). *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning*. Malmö Studies in Educational Sciences No 17. Malmö högskola, lärarutbildningen. Akademisk avhandling.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into "Approaches to learning" research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), s. 89-104.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Örebro Studies in education, 12. Örebro universitet.
- Hakkarainen, P. (1995). Kysymykset ja ongelmat korkeakouluopettajan työväljinä. *Kasvatus*, 26, (3), s. 210-223.
- Herranen, J. (2003). *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 85. Joensuu yliopisto.
- Johansson, M-G. (1999). *MG-kedjor. Handbok*. Östersund: MG Läs- och Skrivkonsult.
- Johansson, M-G. (1992). *LS Klassdiagnoser i läsning och skrivning: För högstadiet och gymnasiet*. Hägersten: Psykologiförlaget.
- Keiny, S. (1999). *A community of learners: Promoting teachers to become learners*. Paper presenterat vid ISATT-konferensen, 27–31 juli 1999 vid S:t. Patrick's College, Dublin.
- Kvale, S.(1999). "Forskere i lære". Ingår i K. Nielsen & S. Kvale (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 178–198). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (Ed.) (1987). *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling*. Norwood, New Jersey: Ablex Publ. Corp.
- Lave, J. (1982). Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology and Education Quarterly*; 8, (2), s. 181-187.
- Lave, J. (1993). "The practice of learning". Ingår i S. Chaiklin & J. Lave (red.), *Understanding practice* (s. 3-32). New York: Cambridge University Press..
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J & Wenger, E. (1999). "Legitimate peripheral participation". Ingår i P. Murphy (Red.), *Lerners, learning & assesment* (s.83-89). London: SAGE Publications.
- Lindberg, V. (2003a). *Literacy in vocational education*. Paper presenterat vid konferensen AILA: Multiliteracies: The Contact Zone vid Universiteit Gent, 22-27 september 2003.
- Lindberg, V. (2003b). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, (47), s.157–179.
- Linell, U. (1994). "Fortbildning i en decentraliserad skola – En bakgrund och några problemställningar". Ingår i T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s. 94-120). Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading & the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- Madsén, T. (1994). "Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv". Ingår i T. Madsén (Red.), *Lärares lärande* (s. 21-79). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1995). Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik*, 15, (3), s.165-180.

- Marton, F. & al (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE/Geber.
- Mulligan, D. & Kirkpartick, A. (2000). How Much Do They Understand? Lectures, students and comprehension. *Higher Education Research & Development, Vol. 19, (3)*, s. 311-335.
- Nielsen, K. & Kvale, S (red., 1999 eller 97): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Nilsson, N-E. (2002). *Skriv med egna ord : en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Området för lärarutbildning, Högskolan i Malmö,
- Ong, W. J. (1996). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Bokförlaget Anthropos, Göteborg.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 1 (2)*. s. 117-175.
- Perin, D., Keselman, A. & Monopoli, M. (2003). The academic writing of community college remedial students: Text and learner variables. *Higher Education, Vol. 45 (s. 19-42)*.
- Plan för utveckling av utbildningen och av forskningen vid högskolorna för åren 1991-1996. Stadsrådets beslut 18.6.1993.
- Resnick, D. P. & Resnick, L. B. (1977). The nature of literacy: An historical exploration. *Harvard Educational Review, Vol. 47, (3)*, s. 370-385.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York.
- Rogoff, B. (1984). "Introduction: Thinking and learning in social context". Ingår i B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, (sid. 1-8). Cambridge: Harvard University Press.
- Rogoff, B. & Gardner, W. (1984). "Adult guidance of cognitive development". Ingår i B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, (sid. 95-116). Cambridge: Harvard University Press.
- Salminen, H. (2001). *Suomalainen Ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta*. Helsingfors: Undervisningsministeriet. Akademisk avhandling.
- Salminen, H. (1999): Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen tutkinon uudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. *Kasvatus, 30, (5)*, s. 472-490.
- Salminen, H. (1997). Suomalaisen ammatikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Kasvatus, 28, (4)*, s. 312-325.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research methods in the postmodern*. Qualitative studies series: 3. Washington DC: The Falmer Press.
- Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot*. Tutkimuslauseita 21. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Stratmann, K. (1994). "Lernern in der Berufserziehung - Eine historische Analyse zum Paradigmwechsel in der Berufsbildung, dargestellt anhand ausgewählter Dokumente". Ingår i Heikkinen, A. (Ed.): *Vocational Education and Culture - European prospects from History and Life-History* (s. 7-40).

Ammattikasvatussarja 9. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (1994). *Concepts, cognition and discourse. From mental structures to discursive tools*. Paper presented at the conference on Conceptual change, Universität Jena, September 1994.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Teang, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted learning*, 19, (1), s. 46-55.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Wertsch, J. (1997). *Mind in action*. Oxford University Press.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2003). *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot*. Tutkimuslauseita 18. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2001). *Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta*. Tutkimuslauseita 14. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

BILAGA 1

Utöver de i fortbildningsprojektet ingående aktiviteterna har DE-projektet presenterats i följande sammanhang:

2001

Berthén, D. (2001). *Deprived of literate competence?* Paper presenterat vid konferensen Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education, Bristol University, 19-22 april 2001.

Eriksson, I. (2001a). *Lärlingskap och reflexivitet – om att lära sig en reflexiv hållning genom lärlingskap.* Paper presenterat vid NFPF:s konferens i Stockholm 15-18 mars 2001.

Eriksson, I. (2001b). *Reflective apprenticeship.* Paper presenterat vid konferensen Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education, Bristol University, 19-22 april 2001.

2003

Eriksson, I. (2003). *Teachers' changing conceptions of literacy in higher education.* Paper presenterat vid konferensen AILA: Multiliteracies: The Contact Zone vid Universiteit Gent, 22-27 september 2003.

2004

Berthén, D., Eriksson, I. & Lindberg, V. (manus). Presenterat vid konferens vid Högskolan på Åland, augusti 2004.

2005

Back, U., Berthén, D., Eriksson, I., Hemming, E. & Lindberg, V. (2005). *Literacy practices within higher education versus student's personal literacy practices.* Paper presenterat vid NFPF:s konferens i Oslo, 10-12 mars 2005.

Hemming, E. (2005). *Genres, stratégies et compétences inclus dans les pratiques de lecture utilisées dans l'enseignement supérieur.* Paper presenterat vid Colloque international pluridisciplinaire – Efficience de l'intercompréhension: Approche holistique i Gap, Frankrike, den 7-9 juli 2005.

Berthén, D., Eriksson, I. & Lindberg, V. (2005). *Yrkeshögskolelärare i lära – att guida högskolestuderande till studierelevanta läs- och skrivstrategier. Kompetensutvecklingsprojekt vid Högskolan på Åland 2000-03.* Paper presenterat vid Utvecklingskonferensen för högre utbildning den 16-18 november 2005 i Karlstad.

