HÖGSKOLAN I SKÖVDE

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

1/2017

TEMA: STUDIEKULTURER I HÖGRE UTBILDNING – DESIGN AV FLEXIBLA LÄRANDEMILJÖER

EN TIDSKRIFT SOM UTGES AV AVDELNINGEN PEDAGOGIK, SOCIALPSYKOLOGI OCH SPRÅK VID HÖGSKOLAN I SKÖVDE

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

TEMA:
STUDIEKULTURER I HÖGRE UTBILDNING – DESIGN AV FLEXIBLA LÄRANDEMILJÖER

1/2017

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och utges av Avdelningen för Pedagogik, Socialpsykologi och Språk vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädelsevis av vetenskapliga artiklar inom ett specifikt tema av relevans för skilda pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått ett kritiskt granskningsförfarande enligt gängse peer-review process.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande vid högskolor, universitet, skolor, samt till aktörer inom skilda utbildningsområden.

Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: http://www.his.se/utbildning-och-larande/

Huvudredaktör: Susanne Gustavsson, lektor, Högskolan i Skövde.

Redaktionsråd: Sara Irisdotter Aldenmyr, Professor, Högskolan Dalarna; Agneta Bronäs, Senior advisor, Stockholms universitet; Magnus Dahlstedt, Professor, Linköpings universitet; Silvia Edling, lektor, Uppsala universitet/Högskolan i Gävle; Christian Helms Jørgensen, Professor, Roskilde universitet, Danmark; Anders Jakobsson, Professor, Malmö Högskola; Ulrika Jepson Wigg, lektor, Mälardalens högskola; Monica Johansson, lektor, Göteborgs universitet; Johan Liljestrand, lektor, Högskolan i Gävle; Lisbeth Lundahl, professor, Umeå universitet; Ann-Marie Markström, biträd. professor, Linköpings universitet; Maria Olson, professor, Högskolan Dalarna/Högskolan i Skövde/Stockholms universitet; Kennert Orlenius, professor, Högskolan i Borås; Ninni Wahlström, professor, Linnéuniversitetet.

VOL 11, NR 1 2017

UTBILDNING & LÄRANDE, TIDSKRIFT SOM UTGES AV
AVDELNING FÖR PEDAGOGIK, SOCIALPSYKOLOGI OCH SPRÅK
VID HÖGSKOLAN I SKÖVDE

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: SUSANNE GUSTAVSSON
INSTITUTIONEN FÖR HÄLSA OCH LÄRANDE

TRYCK: RUNIT SKÖVDE

LAYOUT: HÖGSKOLAN I SKÖVDE

COPYRIGHT: ANITA KJELLSTRÖM, LISBETH LUNDAHL, EWA GRUFFMAN CRUSE, BENGT MALMROS, ANN-CHRISTIN SUNDBAUM, ÅSE TIEVA, BERIT WILLÉN LUNDGREN, LINDA RENELAND-FORSMAN, LINDA RENELAND-FORSMAN, MIA HEIKKILÄ, EMMA ARNEBACK, MATTIAS NYLUND

ADRESS:
UTBILDNING & LÄRANDE
ATT: ANITA KJELLSTRÖM
INSTITUTIONEN FÖR HÄLSA OCH LÄRANDE
BOX 408
541 28 SKÖVDE

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@HIS.SE

INNEHÅLL

FRÅN HUVUDREDAKTÖREN 6

TEMAPRESENTATION: STUDIEKULTURER I HÖGRE UTBILDNING
– DESIGN AV FLEXIBLA LÄRANDEMILJÖER
Temaredaktör: Anita Kjellström 8

PEDAGOGISK RUM-TID OCH STRATEGIER FÖR AKTIVT
LÄRANDE I HÖGRE UTBILDNING
Lisbeth Lundahl, Ewa Gruffman Cruse, Bengt Malmros,
Ann-Kristin Sundbaum & Åse Tieva 16

VÄRDERELATIONELL REFLEKTION MED STÖD AV DIGITAL SPEGLING
Berit Willén Lundgren & Linda Reneland-Forsman 34

DESIGNING FOR ACTIVE SUPPORTIVE LEARNING CULTURES
Linda Reneland-Forsman 48

ORGANISATIONSMODELL FÖR TEAMLÄRANDE
– TEMA: FLER MÄN I FÖRSKOLAN
Mia Heikkilä 64

YRKESLÄRARE SOM VÄRDEBALANSERARE – VÄRDEKONFLIKTER MELLAN
SKOLANS OCH ARBETSPLATSENS LÄROPLAN I LÄRLINGSUTBILDNING
Emma Arneback & Mattias Nylund 82

FRÅN ANSVARIG UTGIVARE OCH TEMANUMRETS REDAKTÖR

Föreliggande temanummer är den elfte volymen för tidskriften Utbildning & Lärande. Temat *Studiekulturer i Högre Utbildning - Design av Flexibla Lärandemiljöer* behandlar ett område som har fått allt större betydelse och där det finns anledning att studera och diskutera hur studiekultur bidrar till eller hindrar framgång i utbildning. Artiklarna ger exempel på temats mångfald. Volymen är också den sista som kommer att publiceras vid Högskolan i Skövde. Vi lämnar nu över tidskriften Utbildning & Lärande till Högskolan Dalarna. Anledningen är att Högskolan i Skövde har beslutat att avveckla utbildning och forskning inom ämnet pedagogik och därmed också möjligheten för tidskriften att ha sin bas vid lärosätet.

Utbildning & Lärande är en produkt av den verksamhet som växte fram på Högskolan i Skövde via lärarutbildningen och pedagogikämnet. Lärarutbildningen antog sina första studenter 1999. Utbildningen växte och hade mellan åren 2001-2010 sin bästa tid med många studenter, ett stort antal uppdrag mot förskola och skola och en framväxande forskningsmiljö. Magisterprogrammet i pedagogik utvecklade ytterligare sin profil mot forskningsanknuten verksamhetsutveckling både inom förskola och skola, men attraherade också studenter från andra områden såsom hälso- och sjukvård. Doktorander hade sin anställning vid Högskolan i Skövde eller var kommundoktorander med handledare från Högskolan. Pedagogikämnet kännetecknades av framtidstro och utvecklingspotential.

Den unika med lärarutbildningen vid Högskolan var att den hade en stark anknytning till förskola och skola i närregionen. Det hela startade med att fjorton kommuner "knackade på" och efterfrågade lärarutbildning. 1999 påbörjade de första studenterna sin utbildning till grundskolans tidigare eller senare år (1-7 eller 4-9) med

inriktning mot matematik, naturvetenskap och informationsteknologi. Från 2001 kunde även förskollärare och ämneslärare utbilda sig vid Högskolan i Skövde. Förutom datapedagogik, informationsteknologi, matematik och naturvetenskap blev nu också svenska språket och så småningom engelska involverade i utbildningen. Lärarutbildningen hade en unik profil via en medveten och sammanhållen progressionsidé som genomsyrade både högskoleförlagda och verksamhetsförlagda studier och med en stark anknytning till de fjorton kommunernas förskole- och skolverksamhet. Det fanns ett behov av att beskriva och sprida det som kännetecknade verksamheten. Tre rapporter publicerades varav den första beskrev lärarutbildningens profil med titeln *Vision - Förverkligande – Utveckling*. Tanken om en tidskrift växte och med gemensamma krafter och återigen en tro på framtiden och fortsatt utveckling etablerades tidskriften Utbildning & Lärande där de tre rapporterna utgjorde de första numren.

Temaredaktör för detta sista nummer är Anita Kjellström som under åren har haft olika roller. Anita fanns med när Högskolan utvecklade sitt kompetensutvecklingscentrum FUBIS som hade en betydelsefull roll för förskollärare och lärare i närregionen. Under åren har Anita bland annat på grund av sin egen forskning blivit mer och mer involverad i pedagogik och didaktik inom högre utbildning. Temanumret kan ses som ett bidrag till ett område där det krävs både forskning och förändring för att möta framtidens behov av utveckling inom högre utbildning.

Med varm hand och stor tilltro lämnar vi över Utbildning & Lärande till Högskolan Dalarna.

/Susanne Gustavsson och Anita Kjellström

TEMAPRESENTATION: STUDIEKULTURER I HÖGRE UTBILDNING – DESIGN AV FLEXIBLA LÄRANDEMILJÖER

Temaredaktör: Anita Kjellström

Det aktuella temat är det mångfasetterade begreppet *studiekulturer*. Begreppet formulerat som kombinationen *studie* och *kulturer* är inte den mest förekommande i litteraturen. En enkel sökning visar att det område där begreppet används ofta handlar om marknadsföring av enskilda skolor där en stark studiekultur utlovas. Visionen om en stark studiekultur omfattar inte bara undervisning av god kvalité utan även engagerande lärare och aktiva studenter som trivs tillsammans. En sökning bland de vanligaste uppslagsverken ger vid handen att begreppet *studier* kan innebära att ägna sig åt att studera, att lära sig, förkovra sig, plugga, fördjupa sig, att ta en examen men också att utforska, undersöka, granska, syna, betrakta, iaktta, att göra en studie. Begreppet *kultur* kan definieras att odla, frambringa, men också som livsmönster som överförs socialt från generation till generation. Kultur kan beskrivas som levnadssättet hos ett helt samhälle eller delar av som då inkluderar beteendemönster, seder, klädsel, religion, ritualer, lekar, normer och värderingar. En kultur kan vara stärkande men den kan också formas kring normer som inte är förenliga med samhällets accepterade etik och moral.

Det förkommer i litteraturen en rad variationer på samma tema. *Undervisningsmiljö* riktar fokus på lärarnas undervisning medan *studiemiljö* kan ge en bild av en student som på egen hand ägnar sig studier, läsande och pluggande. Dessa båda aspekter bör inrymmas i det som beskrivs som lärandemiljöer menar Åsa Lindberg-Sand (2017). Maria Öhrstedt (2017) som forskar kring hur studenter tar sig an sina studier, vilka *lärstrategier* de använder i mötet med högre utbildning, anför begreppet *lärkontext*. I en sådan ingår ämnesinnehållet men även den fysiska miljön och dess infrastruktur. Ytterligare en dimension i en lärkontext är hur lärandet organiseras, hur lärar- och studentengagemanget ser ut och vilka förutsättningar för kamratlärande som ges men även gruppens storlek och dess beständighet över tid. Öhrstedt menar att *lärkontext* och *lärmiljö* är likvärdiga begrepp och kan användas synonymt.

ANITA KJELLSTRÖM
Lektor pedagogik
Institutionen för hälsa och lärande
Högskolan i Skövde
E-post: anita.kjellstrom@his.se

Viss forskning inriktar sig på interaktion mellan aktörer i miljön, på ämnesinnehåll och det som sker i lärandemiljön och hur den påverkar lärande. Palmgren och Laksov (2015) har studerat studenters uppfattning av sin lärandemiljö och kan se att den har en relation till studenters prestation, nöjdhet med sin utbildning och studieframgång. Palmgren (2016) gör senare en jämförelse med lärares uppfattning och kan sammanfatta att betydelsen av lärandemiljön finns i skärningspunkten mellan a) den fysiska miljön med lämpliga lokaler för övning och möjlighet till reflektion och återkoppling, b) den organisatoriska miljön med förutsättningar för en god och harmoniska arbetsmiljö och en gemensam strävan efter hög kvalitet i utbildningen, c) goda relationer mellan studenter, lärare och andra som till exempel yrkesverksamma, d) kommunikationens karaktär i miljön som skapar öppenhet, transparens och e) den goda pedagogiska miljön med fokus på studenters lärande.

Koehler et al (2014) menar att det finns fyra kompetenser som bör finnas för att skapa en god lärandemiljö a) goda ämneskunskaper, b) en god pedagogisk kompetens, c) en god kompetens när det gäller IKT och digitala verktyg och d) en god kontextuell kunskap. Kunskapen om sammanhanget lyfter Koehler som en utgångspunkt för övriga.

Jag kan konstatera att de olika begreppen på olika sätt rör sig kring lärande. Synen på lärande väcker frågor som vad lärande är och hur det kan stöttas men också frågor om nya former och förutsättningar för lärande vilket också beskrivs ovan. Lindeberg- Sand (2017) sammanfattar:

> ”En högskolas lärandemiljö består av det sammanhang och de resurser som är nödvändiga och önskvärda för att studenter och lärare tillsammans kan medverka till det lärande som omfattas om högskolans curriculum.”

EN KORT TILLBAKABLICK

Undervisning i universitet och högskolor har av tradition utformats med föreläsning och föreläsningsalen som det centrala. De lärare och forskare som undervisade och forskade var också de som skrev böckerna som fanns i biblioteken. Både böcker och lärare fanns på lärosätena och det var dit studenterna fick ta sig för få ta del av denna kunskap. Det skapade en sorts kunskapsmonopol (Lindberg-Sand, 2017) som innebar att lärarnas/forskarnas föreläsningar blev möjligheten för studenten att ta del av så aktuella som det var möjligt – underlag för studierna. Det gjorde också att studiekulturen blev - och kanske fortfarande är, lokalt bunden och ganska skyddad från insyn. Lärosätet var lärarnas och forskarnas arbetsplatser och studenterna bodde - och bor fortfarande helst nära campus och bildar en egen community, en studiekultur i sig. Både forskares och studenternas liv präglar universitetsstäder och har betydelse för stadens och regionens utveckling och kompetensförsörjning.

KULTUR OCH VÄRDEGRUNDSFRÅGOR

I skolans kultur finns givna värdegrundsfrågor som ska genomsyra verksamheten och är starkt uttryckta mål i läroplaner och styrdokument. Värden som är givna och förgivettagna i arbetslivets kultur kanske måste utmanas av en studiekultur

som vilar på en mer forskningsförankrad och nationellt antagen värdegrund som återfinns i nationella läroplaner. Lärare, särskilt de inom yrkesutbildning blir då viktiga bärare av morgondagens arbetskultur.

Lärare i yrkesutbildning kan ha dubbla roller i den meningen att de har en bakgrund i en yrkesutövning, en kultur eller med sina egna accepterade värderingar, sin egen vokabulär, sitt eget sätt att utrycka sig etc. Men som lärare är de också förträdare för en nationell agenda och ska bidra med sitt arbete till samhällsutveckling och en rådande värdekultur som de som yrkesutbildare ska sprida i samhället. Vilka värden är det som blir överordnade i en yrkesutbildning? Hur ska en studiekultur i sådan utbildning formas och omformas för att stötta både lärare i sina dubbla roller och forma de blivande yrkesutövarna? Är det viktigare att passa tider än att ha med sig rätt verktyg? Är det viktigare att vara rar och trevlig än att snabbt lära sig att arbeta självständigt?

En studiekultur är föränderlig och stadd i ständig förändring, den formas och omformas av dem som finns i den och berörs av den på olika sätt. I studiekulturer måste flera delta för att uppnå gemensam syn och målet kanske måste bestå av att formulera vissa mål, strategier för hur vi ska kunna uppnå de uppsatta målen.

DEN DIGITALA UTVECKLINGEN FÖRÄNDRAR SYNEN PÅ LÄRANDE

Lärande sker hela tiden och överallt i alla sammanhang enligt det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2001, 2005, Vygotsky 1978). Lärande är inte enbart kopplat till en viss situation som är organiserad för lärande. Lärande sker i interaktion mellan individer, verktyg och artefakter och sociala praktiker. Att bygga praktiker och infrastruktur är en utmaning utbildningsinstitutioner att i det att forma (och omforma) miljöer där samverkanslärande genomförs. Studien av sådana utmaningar är ett av huvudintressena inom forskning om datorstött samverkanslärande (CSCL) (se exempelvis Suthers et al., 2010; Suthers et al., 2013 och Mattsson, 2009). Utöver de formella studiekulturerna finns inom CSCL-forskning ett intresse för icke-akademiska sammanhang där lärande kan äga rum (t ex hemmet, det sociala nätverket och arbetsplatsen) och användningen av öppna, färdiga online-verktyg, utan formell läroplan som styrmedel. Ett rum för lärande kan se ut på en mängd olika sätt och vara fysiskt eller virtuellt. Ett rum kan vara en park eller väntsal eller annan plats där människor kan samlas.

På senare tid har flera lärosäten ställt i ordning olika ”rum” i för studenters eget lärande. Sådana utrymmen är ofta fulla med arbetande studenter medan de större rummen står tomma. De större rummen är ofta kala och likadant utrustade. De har stolar och bord i rader, kanon i taket och skrivtavlor på en kortvägg. Inbyggda undervisningstraditioner sitter inte bara i väggarna utan är sedan många decennier tillbaka strukturerade i form av schemaläggning, styrning i form av riktlinjer för kursplaner examinationsformer och andra former av studiedokumentation. Det faktum att lärare kan hamna i vilket klassrum som helst och det ibland kan ändras kort innan det är dags för mötet med studenterna begränsar hur lärande kan använda sig av rummet som resurs. Det begränsar också användningen av pedagogiska metoder (Karlgren 2013).

Oavsett om undervisningen sker i fysiska eller virtuella rum har idag tekniken och det digitala stor påverkan och utgör en stor del av de verktyg som används och som måste fungera smidigt. Användningen av de resurser som erbjuds måste vara flexibla och flyttbara och intuitiva att använda och verkligen stötta lärandet. Inom CSCL-forskning används begreppet ”orkestrering” för att beskriva ett ramverk där de ingående delarna kan berika och tillsammans stärka helheten och sammanhanget (se t.ex. Koschmann, 1998, Järvelä 2015, Guribye, 2015 , Thomas, 2002). Också i fysiska lärosalar är orkestrering en användbar metafor för att adressera användningen av en palett av metoder för att forma lämpliga pedagogiska miljöer för lärande.

Forskning kring Active Learning Classroom (Freeman 2015, Beichner et al 2007) visar att rummet spelar roll och kan fungera både möjliggörande och begränsande för lärares och studenters handlingsutrymme, aktiviteter och lärande. I stora, väl planerade rum med flexibel möblering ökar möjligheterna till variation och spontana ommöbleringar såväl som snabba byten av aktiviteter. Studier visar att miljöer av detta slag ökar studenters engagemang och deras prestationer. Men miljön påverkar också på vilket sätt en lärare kan agera och interagera med studenter vilket kan stimulera till användande av mer studentaktiva arbetsformer.

Digitala verktyg är numera en stor del av vår vardag, Nästan samtliga lärosäten använder sig idag av någon forma av lärplattform i sina kurser som också finns som app i telefonen. Studenter och lärare når sina digitala studierum oberoende av var de befinner sig i världen. Även om en kurs innehåller möten på campus spelar gemenskapen i det digitala rummet en stor roll för känslan av att studierummet är en plats där kan studiekamraterkan träffas och kommunicera med varandra – och sina lärare.

Då behövs ett mera varierat sätt att erbjuda utbildning för att bli flexiblare för flera studentgrupper som vill kunna välja att studera oberoende av tid och plats. Vissa är ständigt i rörelse av andra skäl än att studera, men vill ändå vilja kunna delta i veckovisa lektioner på nätet. Andra föredrar att stanna hemma. Hur det virtuella klassrummet kan utformas när det gäller att bli ett spännande och välkomnande utrymme för lärande och ett utrymme med infrastruktur blir då en angelägen fråga. För att öka deltagande engagemang hos studenter och samtidigt göra utbildning mer flexibel sträva mot ett ömsesidigt byggande av lärmiljön under kursens gång. Begreppet ”Built pedagogy” (Thomas 2010, Monahan 2002 och Milne 2007) som ser deltagande i själva byggandet av innehåll och struktur i en lärandemiljö som viktigare än att bara ta en mer ”konsumerande” roll som student. På det sättet har lärandemiljöer möjlighet att blir mera spännande och engagerande. Här talas om dimensioner i en lärandemiljö i termer av mystik, spänning och överraskande inslag. En utmaning för högre utbildning.

MED DIGITALISERING RESER NYA FRÅGOR OM LÄRANDE

När tekniken blir sömlöst integrerad med undervisning utmanar den studenterna att använda digital teknik som ett verktyg i sitt lärande. Men det sömlösa innebär också en ny öppenhet mot världen. Studiekulturer är inte längre en sluten en plats.

Det innebär att information, media, både digitala och analoga sipprar in och ut ur rummet och detta i sin tur innebär att lärande och undervisning påverkas, på gott och ont. Det digitala rummet är öppet mot världen och all dess informationsflöde som är tillgängligt (Messina Dahlberg, 2015). Hur ska man sålla och vara källkritisk till allt som är tillgängligt hur ska informationen värderas och användas i olika sammanhang.

Resurser som tillhandahålls av lärosätet eller från någon annanstans i världen kan erbjudas studenter. Sociala medier används integrerat med men även utanför, det digitala stöd som högskolan erbjuder. Resurser finns i en aldrig sinande ström i vår omvärld men det gäller också rent fysiska resurser. Diskussionen om ”bring your own device” dvs möjligheten för studenter att använde de dator etc de själva har och som de är bekväma med kan verka vara en självklar möjlighet. Frågan är hur vi hanterar att så gott som alla faktiskt gör det och vad detta betyder för lärandet och för undervisning och examination.

FYSISKA RUM, TID, SÖMLÖSA DIGITALA RESURSER, JÄMSTÄLLDHET OCH VÄRDEGRUND I YRKESUTBILDNINGAR

De fem artiklarna som utgör temat i detta nummer, belyser flera aspekter av det komplexa och mångfasetterade begreppet studiekultur. Från fysiska rum och undervisningsformer, till digitalisering av utbildning till värderingar och fokus på lararrollen som samhällsförändrare. De rör sig inom högre utbildning, med exempel på problematiska områden inom såväl förskollärarutbildning som yrkeslärarutbildning.

I den första artikeln intresserar sig *Lisbeth Lundahl, Ewa Gruffman Cruse, Bengt Malmros, Ann-Christin Sundbaum och Åse Tieva* under rubriken *Pedagogisk rumtid och strategier för aktivt lärande i högre utbildning*, för vilka möjligheter och begränsningar det fysiska rummet kan ha i en studiekultur. Författarna utgår från antagandet att temporala och spatiala resurser utgör ramfaktorer som kan styra, begränsa respektive möjliggöra undervisning och lärande i ett fysiskt rum. Hur formella utbildningsmiljöer inom högre utbildning utformas har inte rönt någon större uppmärksamhet förrän på senare tid då intresset har ökat både i Sverige och internationellt menar författarna och vill fördjupa kunskapen om förhållandet mellan rum, tid, undervisning och lärande i högre utbildning. Framför allt framhävs lärarnas möjligheter men också brist på möjligheter att främja elevernas förståelse av läroplanens innehåll under varierande rumsliga och temporära förhållanden. Författarna kan visa att det har betydelse att lärare får pedagogiskt stöd och tillräckligt med tid för planering för att kunna känna sig trygga i den valda pedagogiska modellen och för att utnyttja rummet och dess tillgängliga resurser. Det visar sig också goda rumsliga resurser reducerar tidsförluster som tex när studenter måste leta upp grupprum.

Att sömlöst integrera digitala resurser kan både öka och bredda lärandet visar den andra artikeln *Värderelationell reflektion med stöd av digital spegling. I den beskriver Berit Willén- Lindgren och Lina Reneland-Forsman* en studie vars syfte var att öka studentverksamhet, måluppfyllelse och användningen av digitala media.

Empiriska data är från ett moment i en kurs i förskollärarutbildning där studenterna reflekterar kring sin kommande yrkesroll där eleverna filmades i två steg, först filmades studenterna när de gjorde en muntlig presentation av sin. Det andra omgången var när studenterna reflekterade kring den första inspelningen. Studentens tidigare kunskaper användes som utgångspunkt och studenterna fick tillfälle att visa sin förmåga att själva reflektera och därigenom utveckla en metakognitiv medvetenhet inför en framtida pedagogisk verksamhet. De blivande får därmed möta en hållning som innebär att frågan inte är *om* de ska använda digitala verktyg utan *när* och *hur* det kan främja lärande och utveckling i den dagliga verksamheten både som student i den i högre utbildning och som verksam lärare.

I analysen framträder olika sätt att förhålla att förhålla sig till yrke. Hållningen att yrket går ut på att *vara-med* barnen kan indikera en bristkompenserande hållning som mer fokuserar på barnen än mot lärarens ansvar för barnets studiekultur. Hållningen att *Vara-för* tyder mer på förmågan att samspela med barn och en betoning på barnets rätt till lika villkor i den pedagogiska verksamheten och lärarens ansvar för det demokratiska bildningsuppdraget.

I samtida och framtida studiekulturer beskrivs studenter ofta som självreglerande, självständiga och kunskapssökande studenter med världen som sitt redskap för kunskapsutveckling. Men *Linda Reneland Forsman*, författare till den tredje artikeln *Student learning cultures as responses to a learning environment* visar att bilden också kan vara en annan, nämligen den där studenter kommer till högre utbildning med allt sämre förkunskaper och visar låg motivation för studier. Med denna bild som bakgrund vill studien lyfta diskussionen till att handla om studenters kommunikativa handlingar och hur dessa påverkas av mötet med en studiekultur. Hur förhåller sig studenter i mötet med den studiekultur som råder i högre utbildning? Formar de en studentroll där det handlar om att få en utbildning eller att aktivt tillägna sig den. Frågan har bäring på syftet med högre utbildning och ansvaret för utformning av studiekulturer som stöttar studenters lärande, meningsskapande och måluppfyllelse.

I den fjärde artikeln av *Mia Heikkilä* med titeln *Organisationsmodell för teamlärande – tema fler män i förskolan* möter vi ett antal kommuners arbete med att rekrytera fler män till förskolan. Syftet är att identifiera arbetssätt, initiativ och processer som används i rekryteringsarbetet. Det framstår som tydligt att syftet med att rekrytera män ofta är oklart och lite förgivettaget. Sällan ställs frågor om vad jämställdhet vad gäller kön betyder för förskoleverksamhet både avseende arbetsteamets kapacitet, dess välmående och för de unga barn som finns i verksamheten och som socialiseras in vårt samhälle. Handlar det att kunna visa upp jämställd anställningsstatistik? Handlar det ökad trivsel i teamet eller lärarnas roll som förebilder? Har man klart för sig vad målet med att rekrytera fler män till förskolan har för syfte blir det också tydligare vad är det som ska bli bättre i studiekulturen om det finns en mer jämställd eller större blandning av kön i förskoleverksamhet med en tydligare koppling till målen för verksamheten snarare än till en snyggare statistik.

Även inom yrkesutbildning blir lärarteamet en förebild och företrädare för en nationellt accepterad värdegrund. Skolan och arbetsplatsen representerar ofta två olika kulturer när det gäller vad som värderas som viktiga färdigheter och värderingar. Yrkeslärarens roll i lärlingsutbildning är att se till att lärlingar/studenter blir integrerade i och kan omfatta i båda dessa kulturer. Det visar sig dock vara en delikat och inte helt enkel uppgift. *Mattias Nylund och Emma Erneback* berör problematiken i den femte artikeln med titeln *Yrkeslärare som värdebalanserare – värdekonflikter mellan skolans och arbetsplatsens läroplan i lärlingsutbildning*. De menar att denna uppgift för en yrkeslärare är en professionell utmaning. Här möts värden som ofta upprätthålls av djupt rotade vanor och det diskuteras hur dessa vanor och värderingar villkorar yrkeslärarens arbete. Här blir yrkesläraren en värdebalansera när det gäller att dels hantera den egna uppdraget som lärare och företrädare för en värdegrund beskriven i nationella läroplaner samtidigt som de är bärare av och tillhörig en arbetskultur med delvis andra värderingar. De ställs inför frågor som om det är viktigare att passa tider och vara trevlig än att ha med sig rätt verktyg och kunna visa på kunnande och självständighet.

Med förhoppning om en berikande läsning
Anita Kjellström, Temaredaktör

REFERENSER

Beichner, P.J.,Saul, J.M., Abbott, D. S., Morse, J.J.,Deardorff, D., Allain, R.J.,Bonham, S.W., Dancy, M. H. & Risley, J.S. (2007) The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project. Research-based reform of university physics, 1, 2-39

Freeman, S, Eddy, S,L, McDonough, M, Smith, MK, Okorondy, N, Jordt, H and Wenderoth, MP (2014) "Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics," *Proceedings National Academy of Sciences* (PNAS), vol. 111, no. 23 (June 10, 2014).

Guribye, F. (2015) From Artifacts to Infrastructures in Studies of Learning Practices. *Mind, Culture and Activity, 22*(2), 184-198.

Karlgren, K (2013) E-lärande. Att skapa pedagogiska möten I medicin och vård. Lund: Studentlitteratur.

Koschmann, T (1996) Paradigm shifts and instructional technology. An introduction. In T Koschmann (ed) *CSCL:Theory and Practice if an emerging paradigm* (pp 1 – 23). Mahwah, NJ: Erlbaum

Lindberg-Sand, Å (2017) Högskolans lärandemiljöer i förändring. I Framtidens lärandemiljöer. Rapport från SUHFs arbetsgrupp. (Hämtas www.suhf.se)

Mattsson, A (2008) *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med öppen design för samarbetslärande*. Doctoral thesis. Gothenburg Studies in Educational Sciences 267/2008

Milne, A. J. (2007) Entering the interaction age. Implementing a future vision for campus learning spaces today. *EDUCAUSE Review, 42*, 1, 12–31.

Messina Dahlberg, G. (2015) *Languaging in virtual learning sites. Studies of online encounters in the language-focused classroom* (Doctoral thesis). Örebro Studies in Education, 49.

Monahan, T (2002) Flexible and Built Pedagogy: Emerging IT embodiments. Inverito vol 4 no 1

Palmgren, P. J (2016) It takes two to tango: an inquery in healthcare professional educational emvironments. Doctoral thesis Karolinska institutet.

Palmgren, P. J & Laksov, K.B (2015) Exploring chiropractic student`s experience of the educational environments in healthcare professional training: an qualitative study. BMC Med Educ, 15, 128

Suthers, D. D., Dwyer, N., Medina, R., & Vatrapu, R. (2010) A Framework for Conceptualizing, Representing, and Analyzing Distributed Interaction. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning, 5*(1), 5-42.

Suthers, D. D., Lund, K., Rosé, C. P., Teplovs, C., & Law, N. (2013) *Productive Multivocality in the Analysis of Group Interactions*. New York: Springer.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm Prisma

Säljö R (2005) *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Nordtedts Akademiska förlag

Thomas, H (2010) Learning spaces, learning environments and the dis`placement` of learning. British Journal of Educational Technology vol 41, no 3 (p503-511)

Vygotsky L.S. (1978) Mind in Society. The development in higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard U.P

Öhrstedt, M (2017) Högskolestudenters lärande. Ett lärstrategiskt perspektiv på studier I psykologi. Doktorsavhandling Stockholms universitet

PEDAGOGISK RUM-TID OCH STRATEGIER FÖR AKTIVT LÄRANDE I HÖGRE UTBILDNING

Lisbeth Lundahl, Ewa Gruffman Cruse, Bengt Malmros, Ann-Kristin Sundbaum & Åse Tieva

ABSTRACT

The design of formal learning spaces in higher education has almost been a non-issue until recently, when the interest has increased considerably, both in Sweden and internationally. Hitherto, the close connection between space and time has been rather unnoticed in this context. The article aims at deepening the knowledge on the relationship between space, time, teaching and learning in higher education. Especially it highlights teachers´ possibilities, or lack thereof, to promote students´ understanding of curricular content under varying spatial and temporal conditions. The article describes and analyses two empirical studies, including five undergraduate courses framed by different combinations of time-space conditions. The analysis rested on extensive data: systematic observations, student surveys, interviews of students and teachers, and in one of the studies, examination results for a longer time-period. We found that multi-functional learning spaces where both students and teachers could engage in presentations, communication and use of digital resources enabled teaching for student active learning, thus promoting understanding and improved examination results. This however presupposed that teachers initially got educational support and additional time for planning. Good spatial preconditions also reduced space-related time-losses and disruptions of teaching and learning considerably, which is particularly important when the teacher-led time is sparse.

Nyckelord: rum, rumsliga ramar, tidsramar, högre utbildning, studentaktiv undervisning

LISBETH LUNDAHL
Professor i pedagogiskt arbete,
Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap

EWA GRUFFMAN CRUSE
Universitetsadjunkt,
Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap

BENGT MALMROS
Pedagogisk utvecklare och universitetsadjunkt,
Enheten för universitetspedagogik och lärandestöd

ANN-KRISTIN SUNDBAUM
Universitetsadjunkt,
Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap

ÅSE TIEVA
Universitetslektor,
Institutionen för kostvetenskap samt
Enheten för universitetspedagogik och lärandestöd

Samtliga är verksamma vid Umeå Universitet, SE-901 07 UMEÅ
E-post:fornamn.efternamn@umu.se

INLEDNING

Medan man lagt betydande ansträngningar på att utforma moderna och vackra campus med eleganta byggnader, entréer, caféer och bibliotek, har designen av undervisningslokalerna vid svenska universitet och högskolor länge varit en ganska undanskymd fråga (se t ex Holmqvist Sten, 2008). Också forskningen om de fysiska rummens roll för undervisning och lärande i den högre utbildningen har fram till nyligen varit så gott som obefintlig i Sverige. Även internationellt är detta ännu ett ungt och sparsamt utforskat område (Temple, 2008; Cox, 2011). Under de senaste åren har emellertid intresset för rummets pedagogiska betydelse ökat markant. Sveriges Universitets- och Högskoleförbund tillsatte 2014 en utredning av lärmiljöerna mot bakgrund av digitalisering, höga investeringskostnader och tilltagande konkurrens på den akademiska marknaden (SUHF, 2016). Akademiska Hus´ engagemang i nya lärmiljöer har bland annat yttrat sig i anordnande av återkommande konferenser som samlar lokalplanerare, arkitekter, pedagoger och forskare, och i högskolesverige syns idag flera exempel på nytänkande i utformningen av de fysiska rummen för lärande. Vidare börjar forskning inom detta område växa fram i Sverige, vilket exempelvis projektet *Rum för lärande* vid Umeå universitet, som denna artikel bygger på[1], studier av Leijon (2016) och Alerby & Bergmark (2016) vittnar om.

Projektet *Rum för lärande*[2] fokuserar på det fysiska rummets relation till och betydelse för undervisning och lärande i högre utbildning, eftersom detta slags miljöer varit klart eftersatta i forskningen i förhållande till forskningen om virtuella rum. Det betyder inte att datorunderstött lärande är frånvarande i projektet, men kunskapsintresset utgörs primärt av det fysiska rummets pedagogiska erbjudanden och begränsningar. Efterhand inbegreps temporala aspekter av rum och rumsanvändning eftersom de framstod som centrala i lärarnas relation till rum och lärande. Exempelvis tycktes tidsbrist minska lärarnas vilja att pröva nya undervisningsmetoder, även om rummet och tekniken skulle möjliggöra pedagogisk utveckling. De ville inte ta risker utan höll sig till det de av erfarenhet visste skulle fungera (Eriksmo & Sundberg, 2014; RFL, 2013). En rad teoretiker från olika discipliner har betraktat rum och tid som sammanbundna dimensioner, men detta synsätt avspeglas mycket sällan i forskningen om de fysiska rummen och lärandet i högre utbildning. Däremot är frågan om tid – synkron och asynkron – ofta framträdande i studier av digitala miljöer och datorunderstött lärande (se det följande).

Denna artikel utgår från antagandet att temporala och spatiala resurser utgör ramfaktorer som kan styra, begränsa respektive möjliggöra undervisning och lärande. Vi antar vidare att tids- och rumsresurserna kan fungera ömsesidigt förstärkande, vara komplementära eller stå i konflikt med varandra. Vi talar om *pedagogisk rumtid* för att beteckna att rumsaspekten konsekvent bör sammankopplas med tidsaspekten.

SYFTE, AVGRÄNSNINGAR OCH UPPLÄGGNING

Artikeln syftar övergripande till att fördjupa kunskaperna om relationen mellan rum, tid, undervisning och lärande i högre utbildning. Den behandlar särskilt lärarnas möjligheter att engagera studenterna till aktiv bearbetning och därigenom

förståelse av kursinnehållet inom ramen för skilda rumsliga och tidsmässiga förutsättningar.

Med *rum* avses primärt fysiska rum, som dock oftast utvidgas med hjälp av digitala resurser. Med *tid* avses i första hand lärarnas tid för förberedelse och genomförande av undervisning, och studenternas schemalagda tid på kursen, som i sin tur påverkar deras användning av tiden utanför undervisningen. Den senare aspekten har vi dock inte studerat närmare, även om frågor om den totalt nedlagda tiden på studier ställts i ett par studentenkäter. Vidare påverkar sannolikt studenternas eventuella övriga åtaganden (arbete, andra studier, idrottande, m m) hur mycket de engagerar sig i den lärarledda undervisningen, men även detta faller utanför vårt fokus.

Resten av artikeln är upplagd på följande sätt: inledningsvis ges en ytterst översiktlig bild av forskningen rörande rum, tid, undervisning och lärande i högre utbildning. Vi introducerar därefter en modell för hur ramfaktorerna rum och tid antas interagera med varandra och de båda empiriska studiernas design beskrivs. Merparten av artikeln ägnas åt en analys, strukturerad utifrån rum-tid-modellen, av hur tid och rum inramar, begränsar och/eller bidrar till lärarnas och studenternas pedagogiska aktiviteter.

NÅGOT OM FORSKNINGS- OCH KUNSKAPSLÄGET

Främst amerikansk forskning om så kallade active learning classrooms (ALC, se nedan), samt brittisk och australiensisk forskning har bidragit till att öka kunskaperna om sambanden mellan fysiska rum, pedagogiska strategier och lärande (se temanummer om ALC i Baepler, Brooks & Walker, 2014, och forskningsöversikter i Ellis & Goodyear, 2016; HERD 2016, och Keppell, Souter & Riddle, 2012). Forskningen har hittills i stor utsträckning kretsat kring studenternas lärande, särskilt i rum som förstärkts och utvidgats med hjälp av IKT, men också lärandet i informella lärmiljöer såsom caféer och bibliotek (t ex Beckers, van der Voordt & Dewulf, 2016; Harrop & Turpin, 2013; Hunter & Cox, 2014).

Det är fortfarande mera ont om studier av hur olika miljöer inbjuder till olika slags interaktioner mellan studenter och lärare, och mer specifikt av lärarnas strategier och metoder i olika typer av rum (se dock Beery m fl, 2013; Brooks, 2012; King, Joy, Foss, Sinclair & Sitthiworachart, 2015; Leijon, 2016; Montgomery, 2008; Stang, 2013; Temple, 2014).

Merparten av forskningen har analyserat studenters och lärares *upplevelser* av rummets betydelse för lärandet, men mera sällan byggt på observationer av undervisnings- och lärandeaktiviteter, eller relaterat till studenternas studieresultat. En grupp amerikanska forskare har i kvasiexperimentella studier av lärande i active learning classrooms – välutrustade rum som utformats för aktivt arbete i grupper om åtta - nio studenter – visat att prestationerna ökar jämfört med när studenterna undervisats i traditionella lärosalar (Walker, Brooks, & Baepler, 2011, Brooks, Walker & Baepler, 2014), och att lärare och studenter agerar och engagerar sig på olika vis beroende på den rumsliga utformningen (Brooks, 2012). Både King m fl. (2014) och

McArthur (2015) kommer i sina studier av lärares aktiviteter i såväl traditionella som flexibelt användbara lärosalar till liknande slutsatser. Hur goda resultat studenterna uppnår hänger emellertid samman med lärarnas vana vid och inställning till otraditionella, mångsidigt användbara rum. De lärare i McArthurs (2015) studie som kände sig bekväma med att undervisa i sådana lokaler kunde uppnå bättre resultat än i de traditionellt utformade rummen, men lärare som kände sig hindrade av det flexibla rummets utformning nådde längst i de traditionella undervisningslokalerna.

Slutsatsen av den existerande forskningen är att rummet spelar roll och kan fungera både möjliggörande och begränsande av lärares och studenters handlingsutrymme, aktiviteter och lärande. Väl utformade fysiska miljöer i kombination med genomtänkta lärandeaktiviteter och teknologistöd tycks bädda för att studenterna når längre i sina studier, förutsatt att lärarna är förberedda på och känner sig bekväma i sådana miljöer.

Som tidigare nämnts, är det sällsynt att forskningen om fysiska rum och lärande mer explicit tar upp tidsaspekter (se dock t ex Brooks, 2012, Tucker & Morris, 2011). Man kan tillägga att det finns en omfattande geografisk, kvantitativt inriktad tidrumsforskning, men den har inte rört de mikrogeografiska förhållanden som undervisningssalar erbjuder (An m fl, 2015). I studier av IT-baserat lärande anläggs emellertid oftast både spatiala och temporala aspekter. Exempelvis förhåller sig forskning om datorstött kollaborativt lärande ofta till den s k tids-/rumsmatrisen, som rör olika kombinationer av synkron och asynkron kommunikation respektive samarbete på samma ställe eller i geografiskt åtskilda rum (t ex Graham, 2008; Lee & Paine, 2015; Ligorio & Ritella, 2010; Lonchamp, 2006). Se också t ex Norbergs (2017) avhandling för en aktuell översikt av forskning om tid, tillgänglighet och pedagogik och Wong & Loois (2011) granskning av forskning om så kallat sömlöst lärande med hjälp av trådlös, mobil teknologi som sägs inbjuda till undervisning och lärande ”anytime” och ”anywhere”. Sömlöst lärande handlar då om kontinuitet i aktiviteter för och erfarenheter av lärande tvärs över olika kontext (Chan m fl 2006). Vi kommer att tangera den frågan när vi i det följande diskuterar rumsrelaterade avbrott i undervisningen. Vi har dock ingen ambition att ge en bild av det oerhört expansiva och myllrande forskningsfältet om datorunderstött lärande, då det inte utgör artikelns fokus.

EN MODELL FÖR PEDAGOGISK RUM-TID

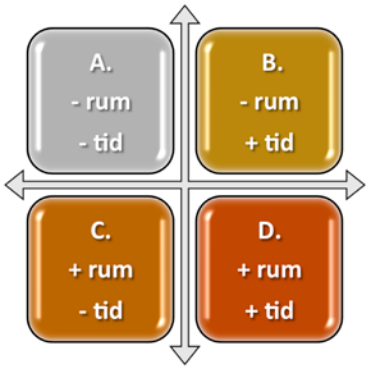
Att betrakta rum och tid som intimt sammanhängande är långtifrån nytt; det har skett från en rad skilda discipliner och perspektiv. Inte minst har geografer som Torsten Hägerstrand, David Harvey och Doreen Massey, och filosofer som Henri Lefebvre och Mikhail Bakthin betonat detta samband med begrepp som *timespace* och *chronotope.* Exempelvis antas tiden interagera med rummet i Lefebvres samtliga tre spatiala dimensioner (1974/1991): det levda, upplevda och begreppsliggjorda rummet (se också Harvey, 2006, som vidareutvecklar Lefebvres ansats). Barbara Adam (2006, 2008) talar på liknande sätt om *timescapes*, där ”scape” står för att tiden inte kan tänkas utan att förkroppsligas och kontextualiseras i termer av plats

och innehåll. Hos Adam är det tiden som utgör tyngdpunkten i resonemangen, medan t ex Lefebvre och Harvey startar från rumsaspekten. I denna artikel anlägger vi ett materiellt/resursperspektiv när vi formulerar en enkel rum-tidmodell. Vi knyter därmed an till klassisk ramfaktorteori som ser tid och rum som styrande och begränsande resurser eller förutsättningar för undervisningens processer och resultat (Dahllöf 1967, 1971, 1999). Med ramfaktorer avsåg Dahllöf egenskaper hos den miljö som undervisningen äger rum i och som kontrolleras och kan påverkas av utbildningsanordnaren men samtidigt är relativt stabila över en längre tid (Dahllöf 1971). Också Torsten Hägerstrands tidsgeografiska teori, som behandlar aktiviteter som projekt som formas av tid och rum, ligger nära vårt tänkande (se Fløysand, 2002, för en översikt. Se också Aili, 2015 och Ellegård, 2014, för intressanta tillämpningar av tidsgeografin på grundskollärares arbete).

Vår rum-tid-modell bygger på antagandet att interaktionen mellan rum, tid, lärare och studenter är central för att förstå vad som händer i "undervisningsprojektet", för att använda Hägerstrands begrepp; kombinationen av rumsliga och temporala resurser kan möjliggöra, försvåra eller omöjliggöra arbetssätt och lärande. Rumtiden bjuder in till vissa aktiviteter och gör andra mindre tänkbara. Modellen (figur 1) består av fyra scenarier med olika kombinationer av tids- och rumsresurser i högre utbildning. Scenario A innebär både begränsade rumsliga och tidsmässiga resurser (-rum, -tid), B-scenariot ringa rumsliga resurser men relativt gott om tid (-rum, +tid). C-scenariot innebär att de rumsliga resurserna är goda men tiden är ringa (+rum, -tid). I D-scenariot, slutligen, är både rums- och tidsresurserna goda (+rum, +tid).

I de empiriska studierna operationaliserades *goda rumsliga resurser* (+rum) som flexibla rum för lärande – rummet tillåter att man enkelt alternerar mellan lärarlett och studentaktivt arbete genom att vara tillräckligt stort och inrett så att trängsel och hög ljudnivå förhindras uppstå när studenter arbetar i mindre grupper. Det ska också vara utrustat med skärmar och mainstreamteknologi som möjliggör för både lärare och studenter att kommunicera, presentera och använda digitala resurser. *Rummen ses som mera begränsande* (-rum) när de är utformade för en enda funktion och erbjuder föga möjligheter för studenters aktiva arbete.

Figur 1. Fyra rum-tid-scenarier



Goda tidsresurser (+tid) definierades som en kombination av relativt omfattande undervisningstid (här operationaliserat som ≥ 15 tim/v) och att det finns tid för lärare att utveckla sin undervisning samt kompetens att undervisa i resursstarka lokaler. *Begränsade tidsresurser* (-tid) definierades som en kombination av få undervisningstimmar (≤ 10 tim/v) och föga tid för att utveckla undervisning och egen kompetens. Vad som ansågs som ringa respektive relativt goda tidsresurser baserades på undersökningar av Jusek (2014), TCO (2013) och UKÄ (2015), som redovisar en genomsnittlig undervisningstid för humanister och samhällsvetare på 8 veckotimmar eller mindre, cirka 10 veckotimmar för lärarstuderande och ungefär dubbelt så många (16 - 20) veckotimmar för studenter på naturvetenskapliga, tekniska och medicinska utbildningar.

Tidsresurserna är emellertid bara en aspekt av tid. Adam (2008) urskiljer sju andra dimensioner av tid som utgör svar på olika frågor: tidsinramning (inom vilken tid?), temporalitet (hur?), timing (när?), tempo (hur snabbt?), varaktighet (hur länge?), sekvens (i vilken ordning?) samt temporala modaliteter (när – i vilken bemärkelse?). I vår studie är tempoaspekten särskilt viktig. Adam (2008) exemplifierar med *pace, rate of change, velocity, intensity, or: how much activity in any given timeframe* (s 2). Här vill vi knyta an till Aili (2007), som utifrån Hägerstrands tidsgeografiska tänkande särskilt diskuterat tempoaspekten i termer av avbrott, ”intermittence”, i lärares arbete. Avbrotten kan vara oplanerade, planerade eller bero på arbetets (”projektets”) karaktär. I vårt sammanhang antog vi att få oplanerade (rumsrelaterade) avbrott skulle medföra bättre tidsutnyttjande, inte bara i form av antalet minuter som kunde användas för undervisning och lärande utan också i termer av kontinuitet och intensitet. Många oplanerade (rumsrelaterade) avbrott skulle däremot leda till att den tillgängliga tiden reducerades och den pedagogiska processen punkterades, och därigenom inte kunde nå samma ”flow” och intensitet.

UPPLÄGGNINGEN AV DE EMPIRISKA STUDIERNA

Studie 1 (hösten 2014): Här följdes samma kursgrupp på ett lärarprogram om cirka 45 studenter genom två kurser med relativt likartat innehåll, uppläggning och tidsmässiga förutsättningar – i båda fallen med begränsad lärarledd tid enligt definitionen ovan – men med skiftande rumsliga resurser.

I kurs 1A vistades lärarna och studenterna i ett flertal olika lokaler av blandat slag. Lärarna fick inget extra pedagogiskt eller tekniskt stöd. Ett par av föreläsningarna samkördes med en annan kursgrupp via länk. Detta fall överensstämde med scenario A i modellen (–rum, -tid).

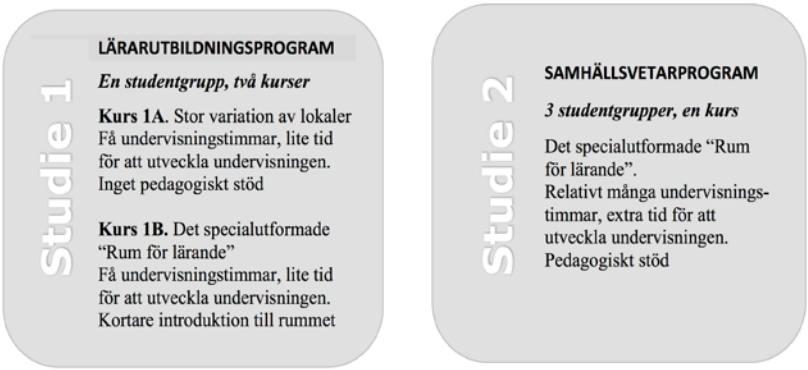
Kurs 1B bedrevs genomgående i ett stort, välutrustat rum (”Rum för lärande”) som medgav växlingar mellan föreläsningar och arbete i mindre grupper (Bild 1). I direkt anslutning till salen ligger också två små grupparbetsrum för studenter som vill arbeta helt ostört. Lärarna fick en kortfattad introduktion till teknik och utrustning i salen. Vi såg detta som ett exempel på modellens scenario C (+rum, -tid).

Bild 1. Den stora, flexibelt användbara salen "Rum för lärande"

I *studie 2* (våren 2015 – våren 2016) studerades tre kursgrupper, vardera bestående av 30-35 studenter, som gick på två olika men närbesläktade samhällsvetarprogram (program A och B). Den naturvetenskapligt inriktade kurs som studenterna följde ingår i båda dessa program. Lärarlaget på ett av kursmomenten deltog i ett utvecklingsprojekt som syftade till att höja andelen godkända på kursmomentet, som ansågs svårt av studenterna och som många misslyckades med vid första tentamenstillfället. Arbetsformerna förnyades (se det följande), men kurslitteratur och tentamensinnehåll förblev oförändrade. Med sina 15 undervisningstimmar per vecka låg kursmomentet klart högre än genomsnittet för samhällsvetenskapliga kurser, och genom utvecklingsprojektet erhöll lärarna dessutom viss extra tid för att utveckla studentaktiva arbetssätt, samt pedagogisk och teknisk support. Praktiskt taget all undervisning ägde rum i Rum för lärande. Betingelserna för undervisning och lärande i studie 2 anses motsvara D-scenariot i modellen med goda rumsliga och tidsmässiga resurser (+rum, +tid).

Uppläggningen av de båda studierna sammanfattas i figur 2.

Figur 2. De båda studierna



I båda studierna följde vi den pedagogiska processen med hjälp av systematiska observationer, intervjuer av studenter och lärare och studentenkäter. I studie 2 hade vi också tillgång till tentamensresultat från en längre tidsperiod som även innefattade kurser som anordnats före omläggningen av undervisningen (tabell 1).

Tabell 1. Data och datainsamlingsmetoder

Data, datainsamling	Studie 1A	Studie 1B	Studie 2
Strukturerade, protokollförda observationer av undervisningen (lektioner, grupparbeten, presentationer	ca 30 tim	ca 30 tim	ca 20 tim/kurs
Fotografering av undervisningen	X	X	X
Individuella intervjuer av studenter (ett urval)	-	-	X*
Fokusgruppsintervjuer av studenter	X	X	X**
Individuella intervjuer av lärare på kursen	X	X	X
Enkäter till studenterna i slutet av eller efter kursen	X	X	X
Tentamensresultat	-	-	X***

* i en av de tre kurserna ** två av de tre kurserna *** från 2012

VAD VI FANN

Begränsad tid, begränsade rumsliga resurser

Rumsliga begränsningar leder till tidsspill

I kurs 1A bidrog de rumsliga och tidsmässiga begränsningarna till stort tidsspill, dvs de redan mycket knappt tilltagna tidsresurserna reducerades ytterligare. Under de 16 undervisningspass på totalt 30 timmar som vi observerade (varav cirka 1/3 föreläsningar i helgrupp om 45 studenter, 1/3 lektioner i halvgrupper och 1/3 arbete i mindre grupper) försvann totalt 120 minuter. Mest iögonfallande var tidstjuvarna som orsakades av tekniska problem när studentgrupperna på två orter samtidigt skulle delta i samma föreläsningar med hjälp av streaming. Som en student uttryckte det: *När tekniken inte fungerar kommer gubbar och springer som varit störande och tagit av undervisningstiden* (student). Lärarna hade också planerat för vissa studentaktiva moment, till exempel bikupor under föreläsningarna och arbete i smågrupper, men sådana moment skapade samtidigt tidstjuvar, särskilt när studenter skulle spridas på olika håll för grupparbete och sedan återsamlas mellan olika lokaler, och tid för att möblera för grupper och senare återställa lokalen. En bidragande faktor var svårigheter att boka lokaler på grund av ombyggnationer. Inte bara rumsliga brister, utan också lärarnas brist på tid för att planera den nya samkörningen av lektioner och frånvaron av tekniskt och pedagogiskt stöd medverkade till tidstjuvarna.

Rumsliga brister leder till diskontinuitet i de pedagogiska processerna

Den första studien uppvisade gott om exempel på oavsiktliga uppehåll i de pedagogiska aktiviteterna (jfr Aili 2007). Även rum som nyligen renoverats och möblerats med mobila stolar och bord orsakade trassel och avbrott på grund av för liten yta i förhållande till antalet studenter. Ljudnivån blev ofta alltför hög när studenterna

arbetade i smågrupper i sådana rum, vilket försvårade att föra en koncentrerad diskussion i gruppen. Felplacerade och svåröppnade dörrar gjorde att sena ankomster drog uppmärksamhet från undervisning och annat arbete. Också förflyttning mellan traditionella lektionssalar och olika slags utrymmen för gruppdiskussioner skapade påtagliga avbrott. Teknikproblemen skapade många oplanerade ”hack” i undervisningen. Ytterligare en tidsdimension, bristen på rumsmässig kontinuitet, framstod som menlig. Lärare och studenter måste skifta mellan många olika undervisningslokaler, vilket ledde till att lärarna ofta inte var bekanta med de rumsliga förutsättningarna och den tekniska utrustningen. Den rumsliga diskontinuiteten var kanske ovanligt hög i denna delstudie, men att behöva skifta mellan en rad olika rum är inte ovanligt i lärares vardag (jfr RFL 2013). Bristen på bokningsbara grupprum innebar inte bara att studenterna fick lägga åtskillig tid på att hitta utrymmen för de insprängda gruppdiskussionerna; lärarna hade också små möjligheter att besvara frågor och ge feedback under grupparbetenas gång. Både studenter och lärare menade att de praktiska förutsättningarna för kursen utgjort hinder för att uppnå kursmålen

Sammanfattningsvis kunde vi se att rumsliga brister ledde till tidsförluster och upprepade avbrott, vilket i sin tur försvårade koncentrerat lärar- och studentarbete. Omvänt gjorde snäva tidsramar och bristande rumslig kontinuitet det svårt för lärarna att använda rummen och deras utrustning optimalt..

Begränsad tid, goda rumsliga resurser

Kurs 1B skilde sig inte särskilt mycket från 1A till sin inriktning, och kursgruppen var densamma, men de rumsliga förutsättningarna var betydligt bättre både vad gäller kontinuitet (samma rum utnyttjades genomgående) och rumskarakteristika. I detta rum var det möjligt att smidigt skifta mellan storgrupp och mindre grupper. Rummets storlek och inredning (t ex ljuddämpande rullbara skärmar med baksida av filt och heltäckningsmattor) gjorde att studenterna inte störde varandra när de arbetade i grupper. Läraren kunde överblicka samtliga grupper och lyssna och intervenera vid behov.

Minskat tidsspill, större kontinuitet – ”det är enklare att jobba som vi vill jobba”

Det förekom nästan inga rumsorsakade tidstjuvar under de 30 timmar som kursen observerades (fördelade på undervisning i helgrupp under knappt en tredjedel av tiden, i halvgrupp drygt halva tiden och en tiondel av tiden i mindre grupper). Kursen innehöll redan tidigare en del arbetsformer där studenterna förväntades vara aktiva, men de nya rumsliga förutsättningarna inbjöd enligt lärarna till att förstärka dessa inslag – något som bara realiserades marginellt denna gång. Den kursansvariga läraren beskrev att hon hade goda erfarenheter av att arbeta i ”Rum för lärande”-lokalen:

> Helhetsintrycket är väldigt gott. Det är enkelt att jobba med flera grupper där. Man slipper be studenter att hitta plats utanför undervisningssalen – något som annars lätt medför att någon försvinner en stund. Koncentrationen på uppgiften ökar, det blir ingen tidsspillan. I traditionella lokaler är det ofta svårt att jobba i mindre grupper – det lever om, eller också utgör fast möblering hinder. Därför sänder man ut studenterna. Då blir det svårare för mig att hålla kontakt med

> grupperna. Det är m a o en del rappel som man slipper. (---) Den (lokalen, vårt förtydl.) har medverkat till att nå syftet, genom att den möjliggjort för studenter att vara aktiva. (---) det är enklare att jobba som vi vill jobba (kursansvarig lärare).

Studenterna var mycket positiva till "Rum för lärande"-lokalen, som de ansåg fungerade väl eller mycket väl för att ta del av lärarens undervisning och i synnerhet för eget arbete i grupp. Ett återkommande ord var smidigt: *supersmidigt, enkelt och smidigt*.

Sammanfattningsvis kan vi se att förbättrade rumsliga resurser bidrog till ett förbättrat tidsutnyttjande i jämförelse med den föregående kursen: tidsspillet minskade väsentligt, och lärare och studenter kunde arbeta mer ostört, till största delen utan ovälkomna avbrott som orsakades av lokaler och utrustning. Det var tydligt att lärarna lärde känna lokalen väl och kunde dra nytta av de fördelar som erbjöds, men någon utveckling mot ytterligare studentaktiva inslag skedde dock inte, då planeringstid för detta saknades.

Större tidstillgång, begränsade rumsliga resurser

Vi har hittills inte studerat något exempel på scenario B – ett fall där tillgången på undervisnings- och planeringstid är relativt god men rummen är traditionella och svåra att använda på alternativa sätt. Denna lucka hänger samman med att vårt arbete var kopplat till ombyggnationer och renoveringar i byggnader som rymmer humanistisk och samhällsvetenskaplig utbildning – de områden som har den lägsta genomsnittliga undervisningstiden. Det kan tilläggas, att den naturvetenskapligt inriktade kursen som följdes i studie 2 (se nedan) svarade mot scenario B *före* kursomläggningen 2014 eftersom den hade betydligt fler undervisningstimmar än vad som var vanligt inom samhällsvetenskapliga utbildningar. Vid den tidpunkten saknade vi dessvärre möjligheter att studera kursen.

Större tidstillgång, goda rumsliga resurser

I studie 2 följdes tre kursomgångar av samma kursmoment. Varje kursgrupp omfattade 30 till 35 studenter. Så gott som all undervisning skedde i den stora, flexibelt användbara undervisningslokalen (se kurs 1B ovan). På kursmomentet infördes arbetsformer som innebar att studenterna tvingades att vara betydligt mer aktiva i att bearbeta innehållet än tidigare. Arbetssättet inspirerades av *Teaching for Understanding* (TfU), ett teoretiskt ramverk som utformats inom ett fortlöpande forsknings- och undervisningsprojekt vid Harvard Graduate School of Education (Project Zero 2010). Studenternas framställning och visualisering av sin förståelse är här central (Ritchart & Perkins 2008). Vidare identifierades ett antal förståelsemässiga "trösklar" och tröskelbegrepp med potential att möjliggöra förståelse av ett större kunskapsområde (Meyer & Land, 2005) och dessa gavs förhållandevis stort undervisningsutrymme. Fyra varianter av förståelseframställningar utvecklades: morgonfrågor, studentledd bearbetning/repetition av kunskapsinnehåll, gestaltning av tröskelbegrepp samt en gruppuppgift där dessa begrepp examinerades (tabell 2). Presentationer och examinationsuppgifter samlades genomgående på lärplattformen och utgjorde extra läromedel.

Tabell 2. Förståelseframställningar

Arbetsform	Uppläggning
Morgonfrågor	Förberedelse utanför schemalagd tid, enskilt och i grupp, utifrån frågor på det som lektionen ska ta upp. Varje grupp enas om gemensamma svar som presenteras för övriga grupper på whiteboard för att ge möjlighet till korrigering och fördjupning. Läraren ger feedback under lektionen.
Studentledd repetition	Läraren skapar teman utifrån vad studenterna identifierat som svårt stoff i lektionen. Arbete nästa träff med dessa teman i mindre grupper. Redovisning och diskussion samt återkoppling på liknande sätt som i morgonfrågorna.
Gestaltningar	Studenterna visar hur de förstår tröskelbegrepp för komplexa funktioner och system med hjälp av gestaltningar
Examinerande gruppuppgift	Studenterna skapar gruppvis en välstrukturerad presentation av ett tilldelat tröskelbegrepp.

Med få undantag var studenterna mycket positiva till de aktiva arbetssätten, som de tyckte bidrog till att förstå och minnas kursinnehållet. Citatet nedan från studentintervjuer ett halvår efter att kursen avslutats får illustrera:

> ”Det var ett fantastiskt kul sätt att lära sig på bara och det är information som när vi läser fortsättningskursen nu, så kommer jag antagligen spara väldigt mycket tid genom att det sitter ganska långt in i huvudet ”(student)..

Kritiska synpunkter saknades inte i intervju- och enkätsvar. Ganska många hade synpunkter på enskilda moment, och relativt ofta framfördes att arbetsbelastningen på kursen var i överkant. Alltså det var ju mest det där med tiden (---) det är ju ändå ansträngande att hålla på att röra sig och tänka och hålla på så där. Men var ju helt matt när man kom hem (student). Enskildheter i rummet kritiserades, till exempel otillräcklig ventilation, en pelare som skymde sikten och bord som skulle vara flyttbara men som under en tid blev stationära på grund av ett misstag i placeringen av eluttag. Så långt möjligt justerades arbetsformer och detaljer i rummet när sådana synpunkter framförts.

Ringa tidsspill, intensiv tidsanvändning, fokus på att öka studenternas förståelse
Vi fann att den flexibelt användbara och välutrustade undervisningslokalen i studie 2 medgav att tiden utnyttjades mer effektivt och på nya sätt. Tidstjuvarna var nästan obefintliga (cirka 5 minuter på 20 observerade undervisningstimmar per kurs). Lärarnas tid omfördelades från föreläsning till feedback, från omfattande bedömning av upprepade omtentamina till tid för planering. De nya arbetsformerna innebar också att studenternas arbete styrdes starkare, både under den schemalagda tiden och under självstudierna. De kunde inte skjuta upp bearbetningen av innehållet utan tvingades att aktivt förhålla sig till stoffet från första stund.

Av våra observationer framkom tydligt att möjligheten till *kontinuitet och samtidighet* var en central aspekt av lokalen ”Rum för lärande”; läraren kunde följa flera samtidiga grupprocesser och ge feedback till studenterna i omedelbar anslutning till deras arbete och visualiseringar av sin förståelse. Flera av de nya arbetssätten

skulle inte alls eller endast med stora svårigheter kunna ha tillämpats i mer konventionella undervisningsrum med bokstavligt talat mindre svängrum och begränsade möjligheter för studenterna att kommunicera inom och mellan grupper och med lärarna. En av lärarna konstaterade:

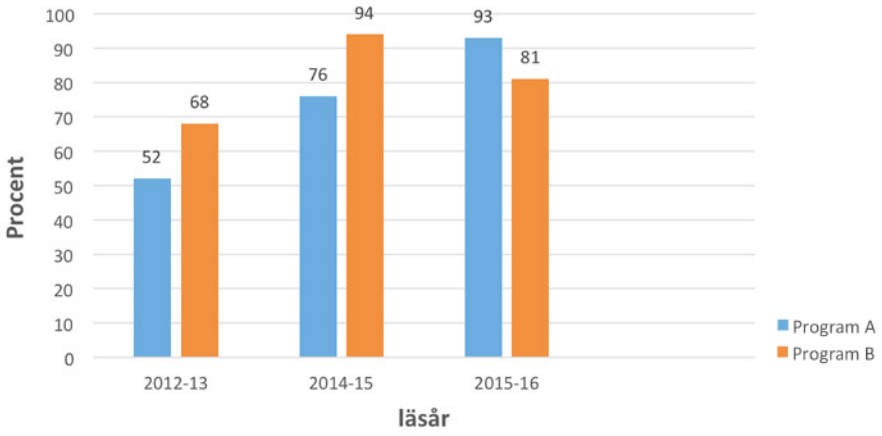
> Jag har provat att undervisa med de här metoderna i en ”vanlig sal” men det fungerar inte alls lika bra. Det är helt enkelt för lite fri golvyta som tillåter rörelse i rummet och för lite skrivyta. (---) I Rum för lärande kan hela studentgruppen enkelt förflytta sig och jag kan samla dem vid en whiteboard för en kort föreläsning och därefter skicka tillbaka dem till sina respektive whiteboards för fortsatt arbete” (lärare).

Observationsprotokoll och bilddokumentation vittnar om intensivt studentarbete framför skärmarna och uppmärksamt lyssnande på lärare och medstudenter. Till intensitet och koncentration bidrog med stor sannolikhet både den rumsliga utformningen och att tiden kunde utnyttjas utan oplanerade, störande avbrott.

Förbättrade resultat

Vi hade som nämnts ovan möjlighet att jämföra tentamensresultat under en längre tid, och vi fann att resultaten förbättrades påtagligt (figur 3).

In här: Figur 3. Andel godkända och väl godkända på kursmomentet efter två provtillfällen



Studenterna på A-programmet, där förkunskaperna i genomsnitt var lägst, tycktes gynnas mest av den nya kursuppläggningen. Här ökade andelen som klarat kursen efter ett eller två tentamenstillfällen från 52% hösten 2012 då de äldre arbetsformerna fortfarande tillämpades och i konventionella lokaler, till 76% hösten 2014, när de studentaktiva metoderna omsattes i det nya ”Rum för lärande” och 93% hösten 2016. I synnerhet höjdes andelarna som klarade tentan redan vid första tillfället. På B-programmet, där studenterna hade högre genomsnittliga förkunskaper, var motsvarande andelar 68% våren 2013, 94% våren 2015 och 81% våren 2016. Nedgången på program B våren 2016 jämfört med föregående läsår kan bero på att denna studentgrupp i högre grad bedrev parallella studier och/eller förvärvsarbete enligt svaren på studentenkäten vt 2016).

SLUTSATSER

Vi drar för det första slutsatsen att tids- och rumsaspekter interagerade med varandra och med undervisnings- och lärandeprocesser på flera och komplexa vis. Studentaktiva arbetssätt möjliggjordes och underlättades genom spatialt och tidsmässigt goda förutsättningar, och omvänt försvårades sådana arbetssätt av tidsmässiga och rumsliga begränsningar.

Tillgång till väl tilltagna, flerfunktionella undervisningslokaler med goda möjligheter för både studenter och lärare att presentera, kommunicera och utnyttja digitala resurser kunde underlätta för lärare att utveckla och använda mer studentaktiva arbetsformer, vilka i sin tur tycktes leda till att studenterna fick en ökad förståelse av kursinnehållet och förbättrade studieresultat. Så var fallet i studie 2, där våra slutsatser baseras på en rik mängd av observationer, intervjuer, enkätsvar och tentamensresultat över flera läsår. Delstudie 1B visade emellertid att tillgång till optimala lokaler inte utgör någon garanti för att pedagogiken och studenternas lärande ska utvecklas. Mycket tyder på att lärarnas bristande tid att utveckla sin undervisning var avgörande, eftersom inställningen till studentaktiva arbetssätt var positiv och viljan att förnya och vidareutveckla arbetsformerna i denna riktning var tydlig. Deras tid för att omsätta detta i handling var dock otillräcklig, och de saknade också tillgång till pedagogiskt och IT-pedagogiskt stöd i samband med kursplanering och genomförande. I delstudie 1A, där både de rumsliga och tidsmässiga resurserna var bristfälliga, syntes i flera fall hur försök till att spränga in inslag av studentaktivitet stötte på svårigheter.

Vi drar för det andra slutsatsen att väl designade och utrustade rum bidrog till ett gott tidsutnyttjande – maximering av undervisningstid och hög kontinuitet i undervisning och lärandeaktiviteter – och omvänt att rum och utrustning kunde skapa diskontinuitet och tidstjuvar. Ett bättre tidsutnyttjande är särskilt väsentligt när tiden för lärarledd undervisning är starkt begränsad, vilket särskilt gällde kurserna i studie 1. Både studie 1B och 2 visade dels att möjligheten att enkelt växla mellan olika aktiviteter i ett och samma rum innebar att tidstjuvarna kunde reduceras betydligt och att sannolikheten för att åstadkomma ”flyt” i undervisnings- och lärandeprocesser ökade. Få oplanerade avbrott tillät mer koncentration på uppgiften, medan många sådana avbrott ledde till splittrad uppmärksamhet och sannolikt till att studenterna inte nådde lika långt i sin bearbetning och förståelse av stoffet.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Man kan invända att tids- och rumsförhållandena i delstudie 1A blev ovanligt negativa på grund av lokalbrist och en satsning på streaming som gick snett – ingetdera hade vi förutsett när vi valde fallet. Omvänt var förhållandena extra gynnsamma i delstudie 2. Här valde vi med avsikt att studera hur långt man kunde komma med ett utvecklingsarbete som inramades av goda rums- och tidsmässiga villkor.

Vilka växlar kan man då dra på dessa resultat? Sannolikt och förhoppningsvis är de rumsrelaterade tidstjuvarna och oplanerade avbrotten mindre frekventa på den

genomsnittliga (i den mån man kan tala om något sådant) samhällsvetenskapliga eller humanistiska kursen än i delstudie 1A. Och dessvärre är förändringsvillkoren sällan så gynnsamma som i delstudie 2. Likväl håller vi för troligt att nya studier skulle bekräfta huvudtendensen i vår undersökning: pedagogiska tidrum kan skapa större eller mindre restriktioner för studenters och lärares aktiviteter, och erbjuda större eller mindre möjligheter till utbyte och feedback.

Om man i forskning om datorstött lärande med hjälp av laptops, mobiler och datorplattor ofta talar om ”learning anywhere and anytime”, framstår lärande genom sam-placering och sam-tidighet som en poäng i vår studie (men dessa båda ansatser står enligt vår mening inte i motsats till utan kan komplettera varandra). Både i delstudie 1B och 2 såg vi fördelen med att studenterna kunde arbeta samtidigt i samma rum utan att störa varandra. Läraren kunde kontinuerligt följa grupperna och ge feedback och handledning. Även studenterna kunde ta del av varandras arbeten och presentationer under arbetets gång vilket möjliggjorde ett större lärande av och mellan studenter. När grupperna var spridda över olika rum och därefter avrapporterade slutprodukterna från sitt arbete som var fallet i delstudie 1A (och som är vanligt över huvud taget), kunde läraren inte lika lätt identifiera punkter i resonemangen som medförde bristfällig eller felaktig förståelse, och studenterna kunde bara i begränsad utsträckning lära av varandra.

Vi kunde inte inom ramen för det aktuella projektet belysa det fjärde fältet i rum-tidmatrisen: undervisning i traditionella rum med relativt generös tidstilldelning. Vi önskar därför göra kompletterande studier inom de fakulteter som idag har betydligt fler undervisningstimmar per vecka än i de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena. En hypotes är att den större tillgången på tid delvis skulle kunna kompensera för brister hos rummen och därigenom gynna utveckling mot studentaktiva arbetssätt. Fortfarande skulle emellertid rummen begränsa möjligheterna att följa och handleda studenterna på det sätt som vi såg i studie 2.

Modellen med fyra kombinationer av spatiala och temporala resurser tillskapades som ett analytiskt hjälpmedel när nödvändigheten av att inkludera tidsaspekten i vårt arbete blev uppenbar. Den hjälpte oss att strukturera vårt material och resonera kring begränsningar och erbjudanden i undervisningssituationen på ett sätt som vi ej sett i tidigare forskning om fysiska rum för undervisning och lärande. Modellen utgår ju emellertid från ett mycket basalt resurs-/styrningstänkande, och i framtiden vore det önskvärt att också använda analysredskap som fångar in fler aspekter av tidrum, till exempel med hjälp av Lefebvre (1974/1991) och Harvey (2006). Också att behandla fler aspekter av Adams (2006, 2008) timescape skulle kunna bidra till att analysera tidsaspekten i förhållande till rum och innehåll på ett djupare sätt.

REFERENSER

Adam, B. (2006) Time. *Theory, Culture & Society, 23*(2-3), 119-138.

Adam, B. (2008) *Of timescapes, futurescapes and timeprints*. Lüneburg University. Hämtad 2017-03-25 från http://www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/conf_ba_lueneberg170608.pdf.

Aili, C. (2007) Time-formatives and intermittent work. School and teachers' work in practice, in C. Aili, L-E. Nilsson, L. G: Svensson and P Denicolo (eds.) In tension between organization and profession – professionals in Nordic public service, 193-227. Nordic Academic Press.

Alerby, E., & Bergmark, U. (2016) Plats, identitet och lärande : Relationen mellan människa och rum ur högskolepedagogiska perspektiv *Forskningsrappor*t, Luleå: Luleå tekniska universitet.

An, L. et al. (2015) Space–Time Analysis: Concepts, Quantitative Methods, and Future Directions, *Annals of the Association of American Geographers, 105* (5), 891-914,

Baepler, D.; Brooks, J. & Walker, D. (2014) Special issue on Active Learning Spaces. *New Directions for Teaching and Learning, 2014*(137) 1–98.

Beckers, R., van der Voordt, T. & Dewulf, G. (2016) Why do they study there? Diary research into students' learning space choices in higher education. *Higher Education Research & Development, 35*(1), 142-157.

Beery, T. A.; Shell, D.; Gillespie, G. & Werdman, E. (2013) The impact of learning space on teaching behaviors. *Nurse Education in Practice, 13*(5), 382-387.

Brooks, D..C. (2012) Space and Consequences: The Impact of Different Formal Learning Spaces on Instructor and Student Behavior. Journal of Learning Spaces 1 (2).

Brooks, D. C., Walker, J. D., Baepler, P. (2014) Editors´ Notes. *New Directions for Teaching & Learning. Vol. 2014* (137), 1-8.

Chan, T-W, m fl. (2006) One-to-One technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 1* (1), 3–29.

Cox, A. M. (2011) Students' Experience of University Space: An Exploratory Study. *International Journal of Teaching in Higher Education, 23*(2), 197 – 207.

Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dahllöf, U. (1971) *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Columbia University, Teachers College Press.

Dahllöf, U. (1999) Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige 4*(1), 5–29

Ellegård, K. (2014) Fullt upp från morgon till kväll. *Venue*, 2014.

Ellis, R A. & Goodyear, P. (2016) Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education 4*(2), 149–191.

Eriksmo, A. & Sundberg, J. (2014) *Från whiteboard till pekskärm. En studie av universitetslärares upplevelser av interaktiva klassrum.* Kandidatuppsats, Institutionen för Informatik, Umeå universitet.

Fløysand, A (2002) Tidsgeografien er død. Leve tidsgeografien. *Arbeider fra Institutt for geografi Bergen*, nr 251/2002. Hämtad 2016-05-05 från https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/162310/arnt%20floysand251.pdf?sequence=1

Graham, D. (2008) A Cooperative Work Framework for E-learning. *E–Learning 5*(4), 475-484.

Harrop, D. & Turpin, B. (2013) A Study Exploring Learners' Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences. *New Review of Academic Librarianship*, 19(1), 58-77.

Harvey, D (2006) *Spaces of Global Capitalism*. London, New York: Verso.

HERD (2016) Special Issue: New frontiers: exploring the space/s of higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(1).

Holmqvist Sten, K. (2008) Campus Sundsvall: att bygga symbolvärden. Dr Avh, Umeå: *Umeå studies in history and theory of art*, 11, Umeå universitet.

Hunter, J. & Cox, A. (2014) Learning over tea! Studying in informal learning spaces. *New Library World*, 115 (1/2), 34-50.

Hägerstrand, T. (1974) Tidsgeografisk beskrivning – syfte och postulat, *Svensk geografisk årsbok* 50: 86–94.

Jusek (2014) *Mer undervisning för ökad utbildningskvalite*t. Hämtad 2016-10-15 från https://www.jusek.se/globalassets/pdf/rapporter_remisser/mer_undervisning_rapport_slutgiltig.pdf.

Keppell, M., Souter, K. & Riddle, M. (2012) *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education. Concepts for the Modern Learning Environment*. Hershey: Information Science Reference.

King, E., Joy, M., Foss, J., Sinclair, J. & Sitthiworachart, J. (2015) Exploring the impact of a flexible, technology-enhanced teaching space on pedagogy. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 522-535.

Lee, C. P. & Paine, D. (2015) From The Matrix to a Model of Coordinated Action (MoCA): A Conceptual Framework of and for CSCW. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, 179-194.

Lefebvre, H (1974/1991) *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell.

Leijon, M. (2016) Rum på campus i högre utbildning – didaktisk design och handlingsutrymme. *Högre utbildning* 6(1), 3-20.

Ligorio, M. & Ritella, G. (2010) The collaborative construction of chronotopes during computer-supported collaborative professional tasks. *Computer-Supported Collaborative Learning* (2010) 5:433–452

Lonchamp, J. (2006) Supporting synchronous collaborative learning: A generic, multi-dimensional model. *Computer-Supported Collaborative Learning* (2006) 1: 247–276

Meyer, J. H. & Land, R. (2005) Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. *Higher Education*, 49 (3), 373-388.

McArthur, J. A. (2015) Matching Instructors and Spaces of Learning: The impact of space on behavioral, affective and cognitive learning. *Journal of Learning Spaces* 4 (1), 1-16.

Montgomery, T. (2008) Space matters: Experiences of managing static formal learning spaces. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 122–138.

Project Zero (2010) *Project Zero Update 2010*. Harvard: Harvard School of Education.

RFL (2013) Lärare om undervisningslokalerna i humanist- och samhällsvetarhuset. Projektgruppen Rum för Lärande *Rapport* 2013:1. Umeå: Umeå Universitet.

Ritchhart, R and Perkins, D (2008) Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.

Stang, R. (2013) Lernwelten gestalten. Forschung zur Relevanz des Raumes bei der Gestaltung von Lernlandschaften. *Wissenschaft & Praxi*s, 64(5), 268–275.

SUHF (2016) *Framtidens lärandemiljöer. Rapport från SUHFs arbetsgrupp*. Stockholm: SUHF, Sveriges universitets- och högskoleförbund. Hämtad 2016-10-20 på http://www.suhf.se/publicerat/rapporter

Temple, P. (2008) Learning spaces in higher education: an under-researched topic. *London Review of Education*, 6(3), 229-241.

Temple, P. (2014) *Contours of space and place in higher education*. London: Routledge.

TCO (2013) Lärarledd tid och kvalitet i den högre utbildningen. *TCO Granskar* 7/13. Hämtad 2014-06-06 på http://www.tco.se/publikationer2/Pub2013/Lararledd-tid-och-kvalitet-i-den-hogre-utbildningen/.

Tucker, R.. & Morris, G. (2011) Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education, *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904–915.

UKÄ (2015) Studenternas tidsanvändning. Lärarledd undervisning, självstudier och betalt arbete/praktik – analys av data från Eurostudent V. *Rapport* 2015:20. Stockholm: Universitetskanslersämbetet. Hämtad 2016-10-01 på http://www.uka.se/arkiv/effektivitet/2015-11-18-studenternas-tidsanvandning.html.

Walker, J. D., Brooks, D. C. & Baepler, P. (2011) Pedagogy and Space: Empirical Research on New Learning Environments. *EDUCAUSE Quarterly* 34 (4).

Wong, L.-H. & Looi, L.-K. (2011) What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education* 57, 2364–2381

VÄRDERELATIONELL REFLEKTION MED STÖD AV DIGITAL SPEGLING

Berit Willén Lundgren & Linda Reneland-Forsman

ABSTRACT:
This study presents a development project within pre-school teacher training at Linnaeus University with the purpose to enhance student activity, goal fulfilment and the use of digital media. Empirical data is from an assessment where students were filmed in two steps, the second time by themselves, reflecting on a previously filmed presentation. Student previous knowledge is used as a capacity for self-reflection elaborating meta-cognitive awareness for a future teaching practice. The study uses a relational approach which takes into account both cognitive and emotional aspects of learning. Analyses show an enhanced meta-cognitive awareness of future pedagogical practice manifested at three levels. Students' strategies vary between being able to act upon established knowledge in a pedagogical practice to being able to stretch into and vision a future practice and discuss consequences for relations and the impact of democratic values in practice. Digital reflections as a didactical tool were by students themselves regarded as supportive for qualitative variations of reflections related to a future professional practice although further precision in task description and framing is probably necessary for a majority to develop an elaborated awareness.

Keywords: higher education, self-reflection, teacher training, transformative learning

BERIT WILLÉN LUNDGREN
Universitetsadjunkt i Pedagogik
E-post: berit.willen.lundgren@lnu.se

LINDA RENELAND-FORSMAN
Lektor i Pedagogik

Linnéuniversitetet
Institutionen för Pedagogik och Lärande
Stagneliusgatan 14
39182 Kalmar

INTRODUKTION

Med den här studien avsåg vi undersöka tecken på lärande som kommer till uttryck i en kritisk studentreflektion efter en utbildningsinsats på ett lärarprogram. Utbildningsinsatsen hade ett innehållsligt fokus mot examensordningens krav på mål som värderingsförmåga, professionellt förhållningsätt gentemot barn och elever samt visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap i det pedagogiska arbetet. Kunskapsintresset i studien har därmed en tydlig koppling till det yrkesetiska ansvaret inför den andre, vilket innebär att läraren i sin profession är medveten om den existentiella och relationella dimensionen i sitt yrkesutövande. En sådan dialektisk relationsprocess kräver en tillerkännande subjekt-subjekt-relation, en hållning som ibland kan kännas utmanande, osäker och frustrerande för en verksam lärare (Hegel, 1807/2008; Schibbye, 2006; 2009). Materialet i undersökningen bygger på en reflektionsuppgift med utgångspunkt i ett eget inspelat anförande, där studenterna har utmanats att försöka synliggöra det egna lärandet som de menar har en avgörande och meningsbärande betydelse inför det kommande komplexa läraruppdraget. Studiens valda värderelationella perspektiv syftar ytterst till att lyfta högskolepedagogiska frågor med koppling till utveckling av personlig professionell och yrkesetisk medvetenhet i högre utbildning (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013).

REFLEKTERANDE STUDENTAKTIVITET MED STÖD AV DIGITAL SPEGLING

Studien tog sin utgångspunkt i den pedagogiska utmaningen att främja utveckling av kritisk reflektionsförmåga i högre utbildning. Studenterna fick därför arbeta med en strukturerad digital reflektionsaktivitet i syfte att synliggöra skillnader i lärande efter en utbildningsinsats. Begreppet *digital spegling* innebär att den studerande genomför en reflektionsprocess utifrån en inspelning av ett eget muntligt anförande som presenterats inför andra studerande och lärare på högskolan. Under den bearbetande reflektionsprocessen riktas några preciserade frågeställningar som fokuserar på integrering och utveckling av teoretiskt kunnande och praktiskt handlande.

Genomförd reflektionsuppgift har därmed ett uttalat Deweyperspektiv genom föreställningen att en lärande erfarenhet kan rusta studenterna för att möta kommande erfarenheter i sin egen undervisande lärargärning utifrån ett nyfiket och reflektivt tänkande (Ahlbäck & Reneland 2915, Bek 2012; Wahlström, 2016). Reflektionsuppgiftens design kan även liknas vid en gestaltande kunskapsbildande process som drivs genom jämförelser av konkreta exempel, i syfte att skapa en ny mening och nya betydelser (Ratkic, 2006). Den digitala speglingsuppgiften möjliggjorde och utmanade därmed studenterna att söka efter egen omformad förståelse och dess konkreta betydelse inför det kommande yrkesutövandet.

En erfarenhet skiljer sig enligt Dewey (1916/1997) från en aktivitet genom sin utprövande karaktär. En aktivitet är meningslös om den inte är medvetet kopplad till en våg av konsekvenser som följer. Måttet på erfarenhetens värde ligger i den kunskap om sammanhang och relationer som följer – att kunna göra kopplingar mellan det som vi gör och de följder det får.

> När vi genomför en aktivitet och utstår följderna och när den förändring handlingen orsakar reflekteras i en förändring inom oss blir själva omvandlingen laddad med betydelse. (Dewey 1916/1997, s.183).

En reflektionsuppgift konstruerades därför i två steg innehållande 1) ett muntligt framförande inför andra deltagare med koppling till lärarens värderelationella uppdrag att organisera en demokratisk inkluderande utbildning för alla 2) en kritisk reflektion utifrån eget inspelat framförande, en digital spegling. Med stöd i Deweys erfarenhetsbegrepp lades därmed en bearbetande aktivitet till efter det muntliga framförandet, så att den studerande gavs möjlighet till ett utprövande och synliggörande av det egna lärandet genom en interaktiv process med stoffet på egen hand.

Uppgiftens design introducerar multimodala meningsskapande processer och visar möjligheter att ”sömlöst” integrera digital teknik (Sharples, 2016) genom studenternas vana vid och tillgång till digitala redskap som mobiltelefoner och surfplattor.

Den kritiska reflektionen över inspelat anförande gjordes enskilt av studenten och lämnade utrymme för reflektion som skulle kunna motverka den annars vanliga uppdelningen av handling och mental aktivitet. Det mentala och kognitiva behöver enligt Dewey (1916/1997) kopplas till kroppsliga eller sinnliga aktiviteter och här fick studenterna genom den digitala speglingen användning av både öga och öra i form av andra modaliteter eller meningsbärande former som också gjorde aktiviteten tillgänglig för reflektion och därmed erfarenhet. Studentens kritiska granskning kunde därmed fungera som en kapacitet att sätta i spel en förändring och fördjupning hos individen. I studentens reflektion krävdes exempelvis uttryck för nya kopplingar till kommande profession som praktisk förståelse i beskrivningen av en pedagogisk praktik. Vidare via reflektionsprocessen i den digitala speglingen utmanades även deras tänkande i relation till sig själva. Processen kan liknas vid en re-flektion enligt Bengtsson (1995) som i filosofisk mening ”böjer” tanken tillbaka till sig själv, vilket kan bidra till en självupptäckt och personlig professionsutveckling. Den reflekterande aktiviteten bör också enligt Beck (2012) avgränsas genom preciserade frågeställningar som ger möjlighet till kopplingar mellan erfarenheter och framtida yrkespraktik, vilket beaktades i uppgiftens design.

Sammanfattningsvis var studiens syfte att undersöka hur kvalificerat lärande kan synliggöras med hjälp av en strukturerad reflekterande aktivitet och studera hur lärarstudenterna uttrycker dess konkreta meningserbjudande inför det kommande yrkesutövandet som lärare.

REFLEKTIONENS LÄRANDEPOTENTIAL I HÖGRE UTBILDNING

Reflektionens betydelse betonas starkt inom professionsutbildningar och Alsheimer (2004) poängterar att en deltagare i en yrkesutbildning måste få vara subjekt, vilket främjar utvecklandet av en kritiskt reflekterande hållning. Det är enligt Alsheimer inte ovanligt att deltagarna i en yrkesutbildning kan bli objekt som får möta en träning i receptivitet och anpassningsförmåga. Detta är en instrumentell hållning som motverkar bildning och kritiskt tänkande. I en fördjupad reflektionskultur däremot, kan studenterna utveckla kritiskt tänkande via dialogiska undervisningssätt.

Stenbock-Hult (2004) menar att en utbildning som vill främja ett kritiskt förhållningssätt genom reflektion kan väcka känslor, engagemang, nya insikter och utveckla ett autonomt tänkande. I den kritiska reflektionen stimuleras de studerande att pröva alternativa perspektiv, att stå ut med osäkerhet, att inse kunskapens begränsningar samt att fatta beslut på goda grunder, enligt författaren. Sambandet emotioner och kognitiv utveckling betonar också Nussbaum (1995) när hon förespråkar att intellektet behöver rådgöra med känslor för att få information om situationens rätta natur.

Hatton och Smith (1995) menar att djupare form av reflektion leder till ett bredare perspektiv där den reflekterande personen funderar över sitt agerande kopplat till effekter på den andre – ett kunskapsintresse som svarar upp mot studien med koppling till det värderelationella perspektivets utmaning för en yrkesverksam lärare. Moon (2004) utgår också från de nivåer som Hatton och Smith har formulerat men har valt att i sina nivåbeskrivningar lägga till känslomässiga aspekter och hänsyn till historisk-politisk kontext. Dessa nivåer användes även i den här aktuella studiens analysarbete och fungerade väl, eftersom de kunde fånga lärandeaspekter utifrån både en kognitiv och emotionell dimension.

ETT VÄRDERELATIONELLT PERSPEKTIV I LÄRARUTBILDNINGEN

I en professionell hållning ingår enligt Blennberger (2013) en inställning av humanitet och solidaritet. Saknas dessa kvaliteter i lärarens yrkesutövande påverkar detta den sociala responsiviteten negativt. Det yrkesetiska ansvaret att värna om elevens rätt till lika villkor kräver en förmåga att kunna reflektera över sin egen påverkan gällande elevens lärandemiljö. Ett inkluderande synsätt verkar för alla elevers lika värde oavsett förmåga och prestation – ett yrkesetiskt ansvar enligt Karlsudd (2007). Willén Lundgren och Karlsudd (2013) förespråkar med koppling till denna utmaning ett värderelationellt perspektiv, eftersom det tydligare markerar värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet. En liknande förmågemodell har Nussbaum (2013) skissat fram för mänsklig utveckling och social orättvisa. Modellen omfattar värden som jämlikhet, lika värde samt att kunna skydda sårbara minoriteter från diskriminering. Detta innebär en förmåga att åstadkomma ömsesidiga, stödjande och respektfulla relationer utifrån ett inkluderande perspektiv. Centralt är att modellen kräver stöd från omgivningen med koppling till den mentala utvecklingen. Här handlar det inte bara om en ömsesidig nytta utan om inre förmågor som kräver en mänsklig och human investering i den pedagogiska verksamheten. Exempelvis handlar det om lärarens förmåga att eftersträva en förståelse utifrån barnets situation. Författaren betonar dock vikten av att vara extra uppmärksam gällande studenternas kunskapsbildning, så att de inte utvecklar känslor av skam, avståndstagande eller hjälplöshet. Biesta (2011) lyfter också betydelsen av *inclusion* i en utbildningskontext och menar att det är demokratins kärnvärde. Genom den personliga berättelsen kan ett sådant värde synliggöra förutfattade och stereotypa föreställningar på väg mot utvecklandet av en yrkesetisk medvetenhet hos den blivande läraren. Studien beaktade dessa olika aspekter med koppling till att främja utvecklandet av ett demokratiskt inkluderande perspektiv genom den personliga

berättelsen samt uppmärksammade riskerna med att utveckla känslor av skam, hjälplöshet och avståndstagande under utbildningsinsatsen.

En alltför stark betoning av kunskapens rationalitet i professionsutbildningar kan leda till en avhumanisering av undervisningen genom att den reduceras till en införlivandets och uteslutandets praktik (Säfström, 2005). En högskoleförlagd undervisning som är lyhörd för skillnad ger den studerande möjlighet att träda fram i humanitet som moraliskt subjekt. Den etiska relationen att *vara-för* den andre exkluderas lätt i socialisationsprocessen till att *vara-med*, vilket riskerar att individen fråntas sin moraliska skyldighet för den andre. I synliggörandet av olikheter ges möjligheter att överskrida både vårt eget och det gemensamma tänkandet, vilket kan leda till ett nytt konstruktivt tänkande och handlande snarare än konsensus. Även Irisdotter Aldenmyr (2010) visar hur hållningen *vara-med* lätt kan glida över till att läraruppdraget förstås som ett bristkompenserande eller terapeutiskt uppdrag. Medan däremot hållningen *vara-för* fokuserar kring lärarens demokratiska bildningsuppdrag.

Reflektionsuppgiftens fokus, som del i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt[1] har därför riktats mot hur studenterna kommunicerar det värderelationella perspektivets utmaning som en grund för att kunna möta den heterogena barngruppen i sin kommande profession – en inkluderande kompetens. Denna kompetens innebär att kunna se sin egen betydelse i det kommande yrkesutövandet när det gäller att påta sig det fulla ansvaret för relationens kvalitet i det pedagogiska mellanmänskliga mötet (Andrén, 2012; Aspelin, 2005; Frelin, 2010; von Wright, 2000).

Vidare har den genomförda reflektionsuppgiften tagit intryck av Kindberg (2011) som betonar den muntliga relationens betydelse i pedagogiskt arbete och menar att lärarens okunskap om språkets känslopåverkan riskerar att leda till en otrygghet i yrkesutövandet. Känslor ses som grundläggande påverkansfaktorer med koppling till lärandeprocesser och i skapandet av relationens karaktär i en undervisningssituation. Lärarutbildningen bör därför mer medvetet och systematiskt lyfta den etiska och skapande dimensionen i den konkreta undervisningssituationen, vilket inte kan reduceras till en metod.

METODOLOGISKA OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Undersökningen att spåra tecken på lärande i skillnader efter en utbildningsinsats genom att granska studerandes reflektioner över ett eget inspelat anförande, är en pedagogisk form som Leijon (2010) menar kan utmana de studerande. Studiens fokus under själva bearbetningen och analysen av materialet blev därmed att granska hur de studerande kunde beskriva sitt eget lärande som kvalitativa skillnader i förståelse inför det kommande yrkesutövandet.

Ett designteoretiskt perspektiv

Studien utgick från ett designteoretiskt perspektiv som visar intresse för tecken på lärande och i vilket sammanhang meningsskapande och lärande kan ske. Vidare eftersträvar det designteoretiska perspektivet att uppmärksamma hur den stude-

rande kan realisera detta inför sitt kommande yrkesutövande genom att omforma sin förståelse med avseende på skillnad (Selander & Kress, 2010).

Transformativt lärande och olika nivåer av reflektion

Transformativt lärande fokuserar på förändringsinriktade processer (Starrin, 2007; Wilhemson, 2005) och fångar därmed forskningsintresset för den här studien eftersom den vill försöka synliggöra hur och i vilken grad lärarstuderande i sina reflektioner utmanar sina tidigare föreställningar om att möta en heterogen barngrupp.

Teorin om transformativt lärande som har utvecklats av Mezirow (1996) kan genom sina begrepp visa eventuella perspektivförändringar gällande olika meningserbjudanden. De teoretiska begreppen *habits of mind* och *point of view* som syftar till att kunna visa på meningsbärande nyanser användes i studiens analysarbete. Det första begreppet visar ett mer avancerat meningsbärande perspektiv och det andra ett mer ytligt åsiktstyckande perspektiv.

Studien har även i analysarbetet använt sig av kvalitativa reflektionsnivåer som Moon (2004) belyser. Den första nivån är en ren deskription med en ytlig reflektion medan det vid en djupare reflektion finns ett metakognitivt förhållningssätt. De studerandes redogörelser vid en djup reflektion har därmed en ökad perspektivrikedom och en tydlig koppling till kontextens betydelse. Moon menar vidare att djup reflektion har stora likheter med transformativt lärande som innebär förändring och ifrågasättande av tidigare föreställningar och meningsperspektiv. Materialet har också bearbetats utifrån en kvantitativ ansats genom att framtolkade kategorier kvantifierades, vilket syftar till att ge en bild av hur de olika reflektionsnivåerna fördelas inom studentgruppen.

GENOMFÖRANDE

Det är 75 studenter på ett förskollärarprogram som under en utbildningsinsats har genomfört en muntlig examination inför andra deltagare och efteråt analyserat sitt eget anförande som spelades in med hjälp av mobiltelefoner och surfplattor. Anförandet syftade till att belysa hur studenterna ser på det värderelationella perspektivets utmaning att kunna organisera en pedagogisk verksamhet i förskolan som mer framgångsrikt kan möta alla barn i den heterogena barngruppen.

Studenternas uppgift var därmed att söka efter egna nya kunskapsrepresentationer i det inspelade anförandet, en digital spegling. De nya kunskapsrepresentationerna som de fann fick de även försöka beskriva skriftligt med koppling till hur de menade att dessa utmanat den tidigare förståelsen och vad det kan komma att få för betydelse i det kommande konkreta yrkesutövandet. Det är dessa skriftliga underlag som har bearbetats och analyserats i den här studien, ett halvår efter det att studenterna avslutat den riktade utbildningsinsatsen. Utifrån forskningsetiska aspekter ansåg vi att individskyddskravet kunde säkerställas eftersom materialet inte innehöll integritetskänsliga uppgifter och därmed inte riskerade negativa konsekvenser för berörda uppgiftslämnare. Vidare stärktes den etiska aspekten genom att det förväntade kunskapstillskottet riktade fokus mer mot högskolans undervisningsmiljö än mot studenterna.

RESULTAT

De skillnader i förståelse som de studerande beskriver i materialet skiljer sig åt när det kopplas till dess meningserbjudande inför den kommande professionen. Reflektionerna visar sig variera från en mer ytlig nivå till en mer djup förståelsenivå, vilket verkar få betydelse för den studerandes känsla av handlingsberedskap och motivationsgrad inför det kommande yrkesutövandet. De tre kategorier som framträder i analysarbetet tar sin utgångspunkt i antingen studentens tidigare föreställning, en ny kunskap eller en omformad förståelse.

Kategori 1: Jag har stärkt min tidigare föreställning

I den här kategorin finns bara några få studerande och de lyfter i sina reflektioner enbart aspekter från litteraturen som de menar har stärkt deras tidigare föreställning med koppling till det kommande yrkesutövandet. Betydelsefulla igenkänningsfaktorer som de träffat på under kursens gång har därmed ytterligare stärkt deras tidigare tankar och intresse för professionen.

> Jag ser det som en bekräftelse av det jag trott innan.

> Det passade mig eftersom det också är något jag ofta sett i förskolan, man låter barnen berätta om saker de gjort i helgen, men inte vad de vill göra på förskolan och varför.

> Barn i behov av särskilt stöd har alltid legat mig varmt om hjärta.

Spår av lärande i skillnader finns inte med i denna kategori av beskrivningar. Uttrycken kan liknas vid skygglappar, vilket kan försvåra utvecklandet av ett kunskapsbaserat och professionellt lärande. Ett kommande yrkesutövande kan därmed riskera att leda till en rutinartad och oreflekterad utförandenivå.

Kategori 2: Den nyvunna kunskapen påverkar mitt sätt att tänka

En stor andel av de studerande delger att kursinnehållet har fått dem att tänka ett steg längre gällande läraruppdragets allvar och ansvar. De kan nu se kvalitativa skillnader gällande olika aspekter med koppling till yrkesutövandet som att inse värdet av förskollärarens förmåga att samspela och situationsanpassa det pedagogiska arbetet tillsammans med barnen. Den nyvunna kunskapen skrämmer inte de studerande utan inspirerar snarare till att läraren verkligen kan göra skillnad. Nedanstående citat i den här kategorin uttrycker en känsla av att den nyvunna kunskapen leder till en nyfikenhet eftersom studenterna nu tänker på ett nytt sätt med koppling till barnens lärande och utveckling

> Jag har aldrig riktigt tänkt på hur mycket barns delaktighet betyder.

> Jag har tidigare tänkt att förskolan ska utformas hemlikt men nu vet jag att man även kan bryta traditionerna för att uppnå ett annat sorts lärande.

> Jag hade nog inte riktigt föreställt mig hur viktigt det verkligen var . Jag har tidigare inte reflekterat över varför vissa regler finns på en förskola.

> Förut tänkte jag inte ett steg längre, jag tog till mig allt som stod i böckerna och gjorde det inte till min egen tolkning. Genom att tänka ett steg längre så blir jag mer personlig och i min yrkesroll.

> Det fick mig verkligen att fundera över hur många sätt det faktiskt finns att gå tillväga.
>
> Något jag tänker mycket på nu är att vi kanske många gånger "dömer" ett barn utan att reflektera över att det kan vara verksamheten som behöver ändras.
>
> Nu tänker jag att miljön inte enbart är väggarna, rummen eller gården utan även vad jag väljer att ha i de olika rummen, på gården eller på väggarna.
>
> Jag började tänka på mitt eget agerande.
>
> Jag ser det som en rolig utmaning att ha detta tänket med mig.

Den nyvunna kunskapen som de studerande beskriver menar de leder till en ökad känsla av trygghet samt en vilja till att ta egna initiativ och beslut i den kommande professionen. Utsagorna i materialet som kopplas till den här kategorin uttrycker en stark vilja att försöka bli bättre på att utgå från barnens perspektiv som yrkesverksam förskollärare – ett visat uttryck för att vilja bryta ett rutinbaserat handlande genom en öppenhet för ny kunskap och förändrat synsätt. De studerande visar därmed att de har utvidgat sina egna referensramar, en transformering av meningsbärande aspekter och perspektiv inför den kommande professionen. Tidigare förgivettaganden har utmanats genom ny kunskap och de kan nu tänka sig andra möjligheter i det vardagliga arbetet tillsammans med barnen.

Kategori 3: Insikten har omformat min förståelse i handling

En mindre andel av de studerande uttrycker betydelsen av fördjupad insikt gällande olika aspekter i det kommande yrkesutövandet. Dessa aspekter som de menar att de kände till har de nu fått en fördjupad och omformad förståelse för, vilket leder till att de nu kan se alternativa konkreta handlingsstrategier inför den kommande professionen. Några studenter uttrycker att de i efterhand skäms över sina tidigare tankar kring barnen i verksamheten. Nedanstående citat i den här kategorin visar på en självupptäckande hållning, vilket kan stärka en personlig professionsutveckling. De konkreta yrkeshandlingar som de studerande beskriver intar en lyhörd och prövande ansats som främjar en ökad perspektivrikedom och väcker därmed ett intresse för kontextens betydelse.

> Jag kommer vara nyfiken på det som barnen ser och vill berätta för mig.
>
> Den omformade förståelsen gör att jag nu kan möta och utmana barnen i leken.
>
> Jag var negativ till dokumentation och nu ser jag det med andra ögon och ska kämpa för att tiden ska räcka till både barnen och dokumentation.
>
> Min fördjupade förståelse kring social kompetens har gjort att jag blivit mer intresserad av aktiviteter som kan stärka barnens samspel.
>
> Den ökade förståelsen av att anpassa miljön efter barns behov gör att jag nu tar det på allvar Jag kommer vara mer medveten i mitt agerande och handlande. Jag känner att jag överlag kommer vara mer uppmärksam då jag iakttar barnen i deras lek och nu har jag även erhållit en förståelse för vad anledningen är.
>
> Måste erkänna att jag tidigare i vissa tillfällen sett barn som varit i gråzonen som besvärliga och detta skäms jag nu i efterhand för. En förklaring till detta är att jag inte besuttit kunskap till att underlätta vardagen för dessa barn, fördomar använder man när kunskap saknas.

> Jag kommer anstränga mig lite extra och våga prova olika lösningar.
>
> Genom min nya förståelse känner jag större lust och trygghet i vad jag själv kan göra för barnen.
>
> Det gör att jag har fått en självdistans och jag kan förhoppningsvis bli mer engagerad och motiverad att utveckla en meningsfull och utmanande verksamhet för alla barn.
>
> Nu känner jag att jag vill ut och prova på det . Jag har tidigare inte förstått vad många grundlösa nej faktiskt gör med barnen.

Den omformade förståelsen som de studerande beskriver uttrycker ett ökat professionellt ansvarstagande inför det kommande yrkesutövandet. Den kunskap studenterna hade tidigare har under kursens gång lett till en fördjupad förståelse, vilket gör att de nu kan uttrycka konkreta yrkeshandlingar som de vill realisera i sin profession. Även de studenter som uttrycker skamkänslor visar professionella framåtriktade handlingsstrategier. Studenterna visar därmed ett införlivat praxiskunnande genom att de kopplar det abstrakt formulerade läraruppdraget till konkreta yrkeshandlingar. Inför det kommande yrkesutövandet ger de inte heller uttryck för att se sig som objekt för omständigheterna, utan de ser sig mer som aktivt medskapande subjekt.

DISKUSSION

De blivande förskollärarna i studien visar nästan samtliga att de under sin utbildningsinsats har utmanats i sina tidigare föreställningar gällande det kommande yrkesutövandet. Det finns dock kvalitativa skillnader i hur de studerande har omformat sin förståelse med koppling till sin kommande profession – en visad variation från ett mer ytligt åsiktstyckande till en mer djup förståelsenivå.

Reflektionsnivån som i resultatredovisningen benämns som kategori ett visar en övervägande ytlig och deskriptiv nivå utan någon påvisad skillnad i lärande och förståelse, vilket kan leda till hållningen *vara-med* barnen i förskolans verksamhet. En *vara-med* ansats vilar på en bristkompenserande och terapeutiskt grund, vilket riskerar en subjekt-objekt relation och riktar fokus mer mot barnet än mot lärarens påverkan och ansvar för barnets lärandemiljö (jmf Blennberger, 2013; Irisdotter Aldenmyr, 2010; Hatton & Smith, 1995).

De reflektionsnivåer i materialet som anger en mer grund än fördjupad förståelse inför den kommande professionen enligt kategori två i resultatredovisningen, visar också kvalitativa skillnader mellan tidigare kunnande i betydelsen att de studerande uttrycker att den nyvunna kunskapen har påverkat deras sätt att tänka men kategorin saknar koppling till konkreta handlingsstrategier. En risk gällande denna aspekt är att lärandet antar en reproducerande och instrumentell karaktär, vilket inte utmanar till en kritisk reflektion över personens egen påverkan av den andre i det pedagogiska arbetet (jmf Alsheimer, 2004; Hatton & Smith, 1995). De studerande uttrycker dock rikligt med insikter om att läraren kan göra skillnad med koppling till barns lärande och utveckling i denna kategori, vilket har anknytning till betydelsen av en relationell kompetens i yrkesutövandet (jmf Andrén, 2012; Aspelin, 2005; Frelin, 2010).

Studenter som uttrycker en fördjupad förståelse enligt kategori tre i resultatredovisningen anger i sina utsagor ett mer avancerat meningsbärande med tydliga och konkreta yrkeshandlingar kopplat till förmågan att kunna samspela med barnen. Deras utsagor innehåller aspekter som betonar de vuxnas ansvar att värna om barnets rätt till lika villkor i den pedagogiska verksamheten, en visad hållning *vara-för*, vilket riktar lärarens uppmärksamhet mot det demokratiska bildningsuppdraget (jmf Irisdotter Aldenmyr, 2010; Mezirow, 2005; Moon, 2004; Selander & Kress, 2010; Wilhelmsson, 2005). Även de studerande som i sina reflektioner uttrycker skamkänslor inför tidigare tankar kring olika barn i verksamheten anger här framåtriktade professionella handlingsstrategier genom en visad balans mellan kognitiva och emotionella dimensioner (jmf Nussbaum, 2013; Stenbock-Hult, 2004).

Uppgiften att spåra tecken på eget lärande som skillnader stannade för majoriteten av studenter vid en övervägande grund förståelsenivå, enligt kategori två. En nivå som innebär att de studerande i sina utsagor menar att de har *omvärderat* tidigare föreställningar och tänkande med koppling till sin kommande profession men de reflekterar inte vidare till konkreta pedagogiska handlingsstrategier. Uppgiften för de studerande att aktivt få respondera på sitt eget lärande i form av skillnader kopplat till meningsskapande via en digital spegling skulle därmed säkert kunna utvecklas ytterligare. Kindbergs (2011) uppmaning att mer medvetet och systematiskt lyfta den etiska och skapande dimensionen i den konkreta undervisningssituationen, är en möjlig förbättringsaspekt. En annan är att även försöka rikta skarpare preciserade frågeställningar till en uppgift som utgår från en egen upplevd problematisk situation från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Den uppgiftens växelverkan som lärande erfarenhet genom ett reflektivt tänkande skulle därmed kanske bättre kunna bidra till en kritisk självupptäckt och personlig professionsutveckling (jfm Bek, 2012; Bengtsson, 1995; Dewey, 1916/1997; Leijon, 2010; Wahlström, 2016).

Studiens högskolepedagogiska kunskapsbidrag visar betydelsen av hur uppgifter formuleras med koppling till kvalificerande och stärkande samband mellan undervisning och reflektion. Med anledning av krav på ökad digital kompetens i förskolans verksamhet och i högre utbildning finns även här en pedagogisk samverkansvinst med koppling till uppgiften digital spegling. De studerande utmanas genom den digitala speglingen att reflektera över sitt eget lärande inför kommande yrkesutövande. En annan vinst är att uppgiften de genomför har en pedagogisk design som även kan användas tillsammans med barnen i förskolan. Uppgiften stimulerar därför även förmågor som har en tydlig koppling till IKT-färdigheter som att hämta fram, bedöma, lagra, producera och kommunicera.

Metodiken kopplad till uppgiften digital spegling kan förhoppningsvis också motverka synen på att digital kompetens enbart handlar om teknik och program, genom att teknik och examensmål vävs samman med koppling till kunskap, färdigheter och attityder. Studenternas vardagliga tillgång till och vana vid inspelningsteknik möjliggör att mentala processer kan förkroppsligas i tal och handling och blir därmed tillgängliga för reflektion och meningsskapande. Reflektionsuppgiften har således utmanat studenten att använda digital teknik, formulera en egen personlig

berättelse gällande hur en demokratisk inkluderande verksamhet kan organiseras samt slutligen genomföra en kritisk reflektion med koppling till att synliggöra eget lärande och dess meningsbärande inför den kommande professionen (jmf Sharples, 2012; Biesta, 2011; Nussbaum, 2013; Dewey 1916/1997; Selander & Kress, 2010; Mezirow, 1996). De blivande förskollärarna får därmed möta en hållning som innebär att det inte är frågan *om* de ska använda digitala verktyg utan *när* och *hur* det kan främja lärande och utveckling i den dagliga verksamheten både som student i den högskoleförlagda utbildningen och som kommande verksam lärare.

REFERENSER

Ahlbäck, Tor & Reneland, Linda (2005) Let's think about it – considering the strengths of web-based collaboration. In M. Chaib & A-K. Svensson (Eds.). *ICT and Teacher Education: Challenging Prospects*. Jönköping: Jönköping University Press.

Alsheimer, Leif (2004) *Bildningsresan. Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Andrén, Ulla (2012) *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborgs universitet: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

Aspelin, Jonas (2005) *Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Bek, Anders (2012) *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier och erfarenhetslärande*. Umeå: Umeå universitet.

Bengtsson, Jan (1995) What is reflection? On reflection in teachers profession and teacher education. *Teachers and Teaching, 1*(1), 23-32.

Biesta, Gert (2011) *God utbildning i mätningarnas tidevarv*. Stockholm: Liber.

Blennberger, Erik (2013) *Bemötandets etik*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, John (1916/1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Frelin, Anneli (2010) *Teachers´ Relational Practices and Professionality*. Uppsal: Institutionen för didaktik.

Hatton, Neville & Smith, David (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807/2008) *Andens fenomenologi*. Stockholm: Thales.

Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010) Lärarprofession och arbetet med livskunskap i grundskolan. *Utbildning & Demokrati*, 19(2), 39-57.

Karlsudd, Peter (2007) The "Narrow" and the "Wide" Activity: The Circumstances of Integration. *The International Journal of Disability Community & Rehabilitation.* Vol. 6, No. 1.

Kindberg, Tina (2011) *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen.* Stockholm: Natur och Kultur.

Leijon, Marie (2010) *Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid.* Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 52.

Mezirow, Jack (1996) Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly. 46*(3), 158-172.

Moon, Jennifer (2004) *Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.

Nussbaum, Marta C (1995) *Känslans skärpa tankens inlevelse*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Nussbaum, Martha C (2013) *Främja förmågor. En modell för mänsklig utveckling*. Stockholm: Karneval förlag.

Ratkic, Adrian (2006) *Dialogseminariets forskningsmiljö*. Stockholm: Dialoger.

Schibbye, Anne-Lise Lövlie (2006) *Relationer – ett dialektiskt perspektiv*. Stockholm: Runa förlag.

Schibbye, Anne-Lise Lövlie (2009) *Livsmedvetenhet – om att vara närvarande i sitt liv*. Stockholm: Liber AB.

Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Sharples, Mike (2016) Seamless Learning Despite Context. I Wong, Lung-Hsiang; Milrad, Marcelo & Specht, Markus (red.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Singapore: Springer Verlag.

Starrin, Bengt (2007) Empowerment som förhållningssätt. I Ole Petter Askheim & Bengt Starrin (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Stenbock-Hult, Bettina (2004) *Kritiskt förhållningssätt*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, Carl Anders (2005) *Skillnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.

von Wright, Moira (2000) *Vad eller vem?* Göteborg: Daidalos.

Wahlström, Ninni (2016) Vad krävs av en skola? John Deweys Demokrati och utbildning i ett läroplansteoretiskt nutidsperspektiv. *Utbildning och Demokrati, 25*(2), 51-67.

Wilhelmson, Lena (2005) Transformativt lärande – en teori som tar ställning. I A. Bronäs & L. Wilhelmson (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.

Willén Lundgren, Berit & Karlsudd, Peter (2013) Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Jonas Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Högskolan Kristianstad: Kristianstad University Press.

NOTER

1. Nystartprojektet har under åren 2014-2017 haft finansiering från Nämnden för Lärarutbildning i syfte att utveckla studentaktiva arbetssätt

STUDENT LEARNING CULTURES AS RESPONSES TO A LEARNING ENVIRONMENT

Linda Reneland-Forsman

ABSTRACT

I samtida och framtida lärkulturer beskrivs studenter ofta som självreglerande, självständiga och kunskapssökande studenter med världen som sitt redskap för kunskapsutveckling. Ur många aspekter skiljer sig den bilden från senaste års debatt i Sverige om studenter med försämrade förkunskaper och låg motivation för studier. Denna studie avser att istället lyfta diskussionen till att handla om studenters handlingar och hur dessa kan påverkas av mötet med en undervisningsmiljö.

I denna studie analyseras och diskuteras lärkulturer som studenters kommunikativa handlingar vid två längre utbildningsprogram. Handlingarna kategoriserades utifrån människors livsattityder och förhållningssätt i mötet med en utbildningsmiljö. Studenters handlingar och strategier bör inte betraktas som fixa identiteter eller grupperingar utan bör ses som reaktioner på mötet med en lärmiljö. Frågan aktualiserar syftet med högre utbildning samt ansvar för utformningen av lärmiljöer som bättre stödjer studenters meningsskapande och måluppfyllelse.

Nyckelord: högre utbildning, lärkulturer, MDA, studentaktiva arbetssätt, studentkulturer, utbildningsdesign

LINDA RENELAND-FORSMAN.
Lektor i Pedagogik
Institutionen för Pedagogik och lärande
Linnéuniversitetet.
Stagneliusgatan 14
39182 Kalmar
Telefon: 070-35 23 202

INTRODUCTION

The rapid transformation of society has altered the conditions for producing knowledge and where the production of knowledge takes place (Gros, Maina, & Kinshuk, 2016). According to Ehlers (2013) the transformation of educational practices which 'take advantage of a greater freedom and empowerment of learning opportunities' (Ehlers p. 43) should be regarded as cultures rather than open-learning methodologies.

Technology has played the role of catalysing learning scenarios into more self-determined, independent and interest guided learning. A sphere of new open-learning cultures is emerging which is both empowering higher learning and challenging institutions, teachers, and learners at the same time. "In higher education institutions, open learning cultures are no longer visions of a distant future, but everyday reality for more and more students" (Ehlers, 2013, p. 1).

The more frequently occurring 'everyday reality' referred to in the quote above triggers an interest to investigate 'everyday reality' for students and how students respond to a learning environment. This study is therefore a case study identifying learning cultures among students' responses to a learning environment. What becomes visible in terms of 'self-determined, independent and interest guided learning'?

AIM

The aim of the study is to identify student-learning cultures in higher education as student responses to a learning environment. To be able to trace learning cultures to students' responses to a learning environment, rather than fixed student model behaviour, could better prepare higher education institutions in providing the most optional learning conditions for student course goal fulfilment.

BACKGROUND

Higher education teachers face many challenges to provide conditions for learning, orienting groups of students towards the same goal (Laurillard, 2002). We do not know what students bring to learning in terms of perceptions of knowledge, their readiness to learn and their understanding of pre-set goals (Laurillard, 2002, 2012). Non-synchronised expectations between students and teachers in a learning environment cause problems as student respond to an environment based upon their expectations and what they previously have encountered. This is established in a solid field of research like Marton and Säljö (1976) who linked students' previous experiences of constructing conceptions of learning and knowledge to deep or surface approaches to learning. Student search for coherence between a learning environment and their expectations and act accordingly. Ramsden (2003) makes a distinction between student strategies as striving to *understand* contrasted by strategies *to meet course demands*. Deep approaches are associated with sense of involvement, examination performance and positive self-assessment (Ramsden, 2003; Svensson, 1977). There are also studies of teachers being able to influence

their students' learning by making desired approaches by educational institution very clear for students (Ahlback & Reneland, 2005; Prosser, Ramsden, & Trigwell, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004).

Seamless and ubiquitous cultures?

The increased competition between a growing number of higher educational institutions in Sweden makes it a buyers' market. In this competition, contemporary flexible and digitized learning environments have become a sellers' argument resulting in a palette of terms as open, flexible, blended and even learning ecologies and networked learning environments and cultures. Digital technology has been characterised as a promise of change, using metaphors of volcanoes - the eruptive and disruptive forces of technology, avalanches and recently even melting glaziers. Teachers are in the same way the object of a reconceptualization referred to as *facilitator, mentors, supervisors, the guide on the side* and even *shepherds* (c.f. Ehlers, 2013). Conole (2014) writes about the shift from instructional approaches to what is described as authentic approaches providing skills needed for a constantly changing society. The use of educational technology has also introduced a discourse of educational design as *open learning* –open to when and where people learn. The concept of *seamless* or *ubiquitous* learning is one of the later etiquettes introduced to describe a person's experience of continuous learning across time, space and social settings (Gros et al., 2016). Talk of learning cultures or new cultures of learning according to Ehlers (2013) is characterized by the move towards a more autonomous learner and a model of learning moving away from knowledge transfer towards the mutual construction of knowledge and competence development preparing the learner for an unknown future. There is cause for reflection here as a one-sided focus on the learner and learning – the "learnification" of education (Biesta, 2010) could or would miss out on the purpose of learning having a focus on outcomes and what-works as evidence based. "Learnification" as a waking call is in line with criticism of alignment theory, presuming shared educational aims and meanings with students (Ashwin, 2009). Talking of learning should instead mean to hold on to the concept of education and relate the talk of learning to an educational practice guided by questions of what is good education and what promotes deliberation and good judgement and not forget what higher education is about.

PREVIOUS RESEARCH

This study acknowledges the importance of learning activities as shaping and interacting with students cognitive and social-cultural conditions for constructing knowledge, meaning that we can influence student learning through the design of the learning environment. A design perspective would argue that we cannot design learning but design for learning to happen (Selander & Kress, 2017). Design is here referred to as the material, the temporal conditions for learning and the learning activity itself and involves students' activities as well as the teachers' choices of settings (Selander, 2016). This design perspective relates to research on engagement rather than involvement as engagement refers to both student and institutional activities (similar to a design perspective) whereas involvement often refers to student activities only (Wolf-Wendel, Ward, & Kinzie, 2009).

This first section presents research on the possible value of student activity for student involvement, participation and engagement that can be traced through several theories and data-driven empirical studies (Zepke & Leach, 2010). Whether student activity also leads to better learning outcomes is not yet established by research according to Heaslip, Donovan, and Cullen (2014). The relation between course design and academic success is a currently expanding field and some recent major studies are here accounted for.

Keys to engagement

Zepke and Leach (2010) propose based on a survey of 93 studies, that working on student autonomy and self-beliefs, accessible objectives, teachers and teaching is central to engagement, creating a culture where learning is active and collaborative and ensuring a diverse and supportive environment.

Participation is a concept related to engagement and often similar with activity. The use of *participation* differs between research contexts as well as educational contexts. In its most basic form it is measurable in terms of attending and answering questions and thereby often referred to in quantitative ways (Rocca, 2010) (c.f the term busy with Fromm). The theoretical concept of participation described by Lave and Wenger (1991) refers, on the other hand, to a qualitative process of becoming an initiated member of a community and raises questions of the social organization of intentional learning design. The different meaning making contexts of teachers and students also influence levels of activity. According to Bippus and Young (2000) students' perception of participation is wider and involves actions taken outside the immediate educational context and is more associated with an approach to learning compared to tutors' perceptions. Tutors are said to have a more quantitative understanding and often perceive participation as in-class discussion. Bippus & Young suggests that students who are not observed as active but engaged in on-going processes could even be disturbed by attempts to engage them in activities if they only serve tutors' notion of participation.

Engaging with prior knowledge can be done by building upon the dialogical character of learning instead which may intertwines the process of making meaning for the individual and social communication (Reneland-Forsman, 2012; Selander, 2016). Through interactions students' prior knowledge can be related to new concepts and content and invent pre- and misconceptions (c.f Entwistle & Peterson, 2004; Rienties & Toetenel, 2016). Since students' respond to a learning environment based upon previous experiences sharing the experience of others can provide missing links to theory of relevance to students and provide a joint focus of *we* instead of *I* as a collective and shared experience (Reneland-Forsman, 2013).

Design that matters

Access to more and more meta-data has resulted in studies testing the correlation between course design and student success and satisfaction. It has also resulted in studies searching for predictions of academic retentions based on student categorization. Also informed by social learning theories, is Rienties and Toentenels

meta-data study (2016) which, based on the categorization of 151 course models, establishes links between learning design activities and academic retention (using multiple regression analysis) where the primary predictor of academic retention was the amount of communication and interactive activities. They claim that design decisions of teachers strongly influence how students engaged with the VLE. In Rienties, Toentenel and Bryan (2015) a positive correlation was found between assimilative learning design and student satisfaction but no relation between student satisfaction and academic performance. Another large scale study based on 48 blended and on-line learning modules (Arbaugh, 2014) found that learners' behaviour, measured by social presence, predicted learner satisfaction and academic performance. Strikingly, the technology used in these 48 modules did not significantly predict learners' learning experience and performance.

THEORETICAL FRAMING

The concept of culture in education is used on a gliding scale between talking about *the culture* in terms of the unification of education in Europe and on the other end as a normative orientation for a specifically defined learning culture. In this article learning culture is used for categorizing signs of common assumed values and underlying assumptions, orienting actions taken both by teachers and students in an educational practice (c.f. Ashwin, 2009).

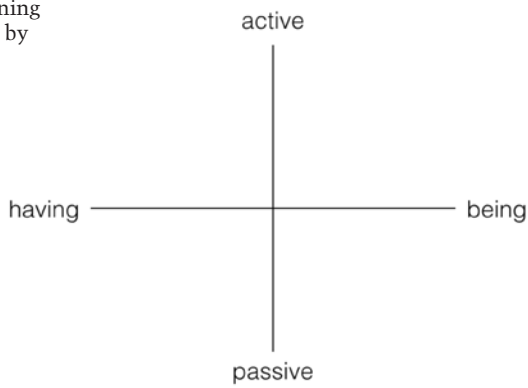
In searching for sign of cultures, Fromm's modes of *having or being* are used (Fromm, 1976/2013). A rough distinction Fromm makes is between an orientation of the individual towards subject or ownership, as modes of existence involving the relationship between self and the world. In its most basic form having is a normal function of our lives as the means for carrying out tasks but also for enjoying them (Fromm, 1976/2013). But having and being are also two fundamental modes of experience. Fromm particularly addresses learning as consequences of the two different modes and describes the mode of having in relation to learning as an estrangement where content does not become part of the student's or the individual's system of thought. Content fails to enrich and widen the experience creating something new or changed (Fromm, 1976/2013, p. 25)[1]. Having or being are different mind-sets informing the underlying assumptions guiding orientations and actions by students and teachers constituting the fundaments of the learning environments. Different modes influence what engagement is oriented towards, e.g. passing an exam, engaging with teachers on administrative and organizational issues or trying to master content or expanding knowledge with the help of the teacher. Attitudes also influence how and for what teachers' competence is used and how this is expressed in communication.

The mode of being implies change – a change in orientating actions and in relating to the world. For students in a being mode, learning has a different quality in terms of relatedness to the world. Their response in an educational practice is what Fromm calls active. It is important not to confuse active with busy or taking action without the prerequisites of a being mode as independence and critical reasoning, to ex-

pand one's isolated ego and to be interested (Fromm, 1976/2013). When 'busy', focus is on the outcome rather than the self as an acting subject. A student in being mode does not just show up at a lecture but is prepared for what the lectures might be dealing with. Interacting with content, these students listen, hear, receive and most importantly respond in a way that is productive for stimulating their own thinking process – they are affected, affect and evoke change (Fromm, 1976/2013).

A model for analysis (Fig. 1) has been put together based on Fromm's two existential modes combined with both an active and a passive approach to different aspects of life as significant aspects characterizing different learning cultures. The different modes are directly linked to important characteristics associated with learning like involvement, engagement and participation. Signs of these cultures are traced among students' communicative actions/non-actions.

Fig. 1 Basic model for identifying signs of learning cultures as orientations and values underlining actions in an educational practice inspired by Fromm (1976/2013)



METHOD

The study objects are courses in two higher education programs that had been redesigned to better support student goal fulfilment. A collaborative and student active course design had been implemented. The design tried to synchronize teachers' and students' expectations, introduce supportive workshops engaging students with theoretical concepts, increase the number of collaborative activities and use a clear and consistent communication on responsibilities from before the course started. Supportive workshops or course activities took on different challenges in different courses and overall increased the number of ICT-supportive activities in courses. The changes sometimes introduced a clash between what students expected from course design and what students encountered and introduced an opportunity to study student strategies as communicative actions when students encountered these changes.

Design is here used as temporal conditions for learning and the learning activity itself. The design involves students' activities as well as the teachers' choices of settings and takes a functional stance, acknowledging that learning cannot be designed – rather designed for (Selander, 2016; Selander & Kress, 2017).

Mediated Discourse Analysis (MDA) (Jones & Norris, 2005; Scollon, 2001) has

informed the content analysis in that the study of language is here studied as situated action. The key aspect of this argument is that discourses of interest are represented as social action, not simply as text. Mediated action is used to stress the dialectic between action and its means (Scollon, 2001). Data is collected and mediated by technology and language.

… language in use, but we do not mean language 'in general' or abstractly; we mean some particular word, sentence, phrase, intonation, or perhaps a genre that is appropriated by a social actor to accomplish a specific action at a specific place and in a concrete moment. (Scollon, 2005, p. 20)

Analytical concepts following MDA are mediational means as the tools by which people undertake mediated action (Scollon, 2001). Sites of engagement are focal points of students' attention as different patterns of orientation in time and space containing different expressions of identity (Jones & Norris, 2005).

Data used for trying to identify learning cultures are accounted for in table 1 and are collected from two educational programs in behavioural science. Two focus group interviews were carried out at two different campuses and themes emerging from the interviews were tested in a survey with all 190 students in one of the programs. The focus group interviews covered three themes; *expectations and previous experiences* of studying in higher education, *support and learning environment* and finally questions related to *social aspects of learning* since these three areas well represent critical aspects of designing supportive learning environments (Reneland-Forsman, work in progress). Data from the other program (80 students) consists of mainly communication from the Virtual Learning Environment (VLE) as group and assignment communication as well as private messages. Standard course evaluations are added to this data where the analysis is based on the open-ended questions.

Permissions to use data have been obtained separately from the students using the VLE and the students attending the interviews. The objects of analysis are learning cultures as students communicative actions in an educational practice and categorized based on links to assumptions and values orienting these actions and summarized as emerging clusters of actions in fig 2. It is important to consider circumstances that can be taken into consideration in an analysis. The characterisation of the means used to identify and recreate a situation, is not only connected to the means but also to how we use it.

Table 1 showing types and quantities of data

Type of data	No
Focus group interviews	Two 60 min interviews (12+5 students at 2 campuses)
Student survey	120 students – 1 program (190 in total, 63% answering rate)
Course evaluations	4
VLE communication (Asynchronous course threads & private messages)	2 programs (270 students)

EMERGING CULTURES – ANALYSES AND RESULTS

The results are presented as clusters of communicative actions with a common core (see fig. 2). The clusters present where energy and focus are oriented as actions for that particular statement. It is important to point out that students are not being categorized but their actions are being put into context. Individual student's actions might therefore migrate between categories in their relations to courses proceeding, the individual student's development and responses and dominating discourses in student communication. Table 2 presents excerpts illustrating the categorization of data. Since the excerpts are removed from their actual context, which for the categorization provides the clue to why a specific category is chosen, excerpts could seem to fit in more than one category but the examples are based on the interaction in the pedagogical practice where they were produced in line with MDA. The format here however, does not allow such contextual keys. Categories are therefore elaborated initially after a general introduction to the overall process.

Traces of cultures in actions

Diverging student expectations became visible early on in courses as different categories of communicative actions and later in course evaluations and interviews. The biggest challenges for teachers were the idea of offering supportive activities that were not mandatory for students and to achieve a clear and consistent communication of the purpose of the workshops. The concept of workshops and supportive student activities were more easily adapted by a majority of students than by teachers partly because teachers had to step out of their comfort zone in terms of how they put their expert knowledge in play and partly to let go of controlling student attendance. Teachers developed optional course activities better corresponding with assessment criteria and communicated these activities as valuable for students to attend. In some courses this created confusion with students who only wanted to know what the minimum attendance was in terms of activities. After experiencing the first workshop a couple of students e-mailed the teachers the same day to express disappointment when they realized how appreciated the workshop was with peers. 'If you had told us how important this was we would have attended'. For the next workshop attendance rates were high. In this course students rated teachers' instructions as very supportive for goal fulfilment, 58% to a to a very large extent and 35% to a large extent[2]. Before introducing more student active and supportive methods to the course, 4% of the students answered that instructions were supportive to a very large extent and 20% that they were supportive to a large extent[3].

Insecurity caused different orientations in actions. There was one group of students who, when presented with a course design, accepted it and tried to put it to use. Initially they struggled but by actively seeking relevance and meaning and sharing that, they seemed to commit to coursework, either goal-oriented (active/having) or knowledge production oriented (active/being) and used teachers to resolve difficulties. Another category used a 'busy' strategy to ask for information already provided to them. These students did not actively try to orient themselves in the virtual interface or study guide but kept busy asking for information.

Table 2.

Categories Type of data	Passive/having	Active/having	Active/being	Passive/being
Focus group interviews	…I sometimes check if someone asked a question online since I don't do that. I hope that others do…	I'd rather stay at home and read in my own book because it's no fun listening to teachers reading from a book. I experience the communication on facebook to be very negative – things that no one dare write in MyMoodle – it's not productive…	… so many wants to be served a paper saying this is what you should read for the exam. I was surprised by that. All information is on MyMoodle, sometimes a bit unclear but you can figure it out. No need to ask questions but still they come. There are different views on responsibility – your own responsibility. Why apply for an education when you expect to be served… like a cookie? …	(These students realize quite early that the course is not for them for different reason and drop out)
Survey	It takes time to figure out what is obligatory I find exams most important since they give me credits. I am so fed up with Svenssons book that I can throw up…at the same time I am really cross because there is no real lecture on the book...	There's a lot of literature so I focus on passing the exams than actually learn from the literature I have felt several times that we have studied things I probably will never have use for at work	Workshops, seminars and groupwork are all very valuable for me. I enjoy discussing theories and key-concepts with others as it leads to en enhanced understanding.	

Categories Type of data	Passive/having	Active/having	Active/being	Passive/being
Standard course evaluation (open comments)	As I have been mostly confused and unsure during this course I think it is difficult to talk about what I've learned or appreciated…	The course needs to be clearer with possibilities to overlook the workload …ask students who disturb lectures to leave, as this have interrupted lectures to a really great extent"	Once you cracked the code for content it was very interesting and useful. Improvements I wish for has to do with students' motivation and attitudes at lectures and group assignments.	
VLE (group and individual communication	I have been working very hard with this report and I think it deserves to be approved and I have neither the energy nor the time to improve it… Face facts you, in reality there is something called time for kids. … I am insulted by your e-mail and felt violated when having to work between Christmas and New Year.	I make a connection to constructivism, psychodynamics and socio-cultural perspective to increase literacy. (end of argument)	Yes you are right. I have plenty of fighting spirits… and I see that you're fighting too…that gives me a taste for more ;D …I am also very grateful that the teachers did not let us 'slip through' without knowledge.	Thanks for your reply. I have used the week-end to think and made a decision. I will drop out. Many thanks for your engagement. Kind regards…

The results are here presented as four clusters of characteristics of emergent learning cultures traced as student communicative actions; passive/having, active/having, active/being and passive/being (fig 2).

The passive/ having cluster

This cluster of actions is linked by student actions referred to the category 'busy' but not active. 'Busy' actions bring about a visible effect and could be focused on obtaining information already accessible to them, on passing or changing conditions or grades. Actions are founded in opinions and students here use opinions as arguments, often focused at executing students' rights. Energy and time were by these actions invested in raising a voice rather than facing what was actually rocking students' worlds. Raised voices and strong opinions tended to have a larger impact in campus settings since their actions were visible to the whole group cau-

sing breaks in orientations and colonizing lecture time. Recollection and references when they occurred were restricted to other individuals' statements. Students' actions were directed towards observing and adjusting expectations and often later moving towards an *active/having* dominance. A movement towards *active/having* as peer-supported actions seemed to be stimulated if teachers lingered in answering students. During this phase, it seemed to make an impact on students' actions if teachers re-directed students to study-guides or instructions rather than providing the answers promptly. These *having/active* orientations in peer-actions could irritate students in being modes.

Teachers chose two different strategies to respond to *passive* student strategies. According to VLE-conversations presented by the involved teachers, some of them chose opposition, with support in local regulations and the information they had already presented to students. Others invested time and effort in establishing a communication mode, trying to relate student actions to processes of learning and promises of expanded awareness. The latter often proved fruitful for student changing strategies but were very time-consuming and exhausting. Both strategies were however supported by the group of teachers. Using some kind of commitment of any kind, making students 'deliver' something in the learning environment, normally introduced a shift from passive to active. Whether expectations in these two categories become more synchronised, turned out to be a critical point in how learning cultures developed in this study.

The active/having cluster

There is an important distinction in the having mode between the passive and active clusters, and that is the presence of peer-supportive actions. Peer-supportive actions are present in the active cluster but missing from the passive cluster. Goal-oriented actions are here taken openly using peers and teachers, sharing information or conclusions or acting individually. In the passive cluster sharing is not applied and private messages are more common than using open channels as meetings or VLE:s. In terms of approaches to knowledge, actions mirror content in an assimilative way.

The purpose of lectures is an area where expectations differ between the *having* and the *being mode*. In the having clusters students expect lectures to summarize course literature and being 'busy' in relation to content had a focus on the outcome rather than the self as an acting subject. Actions moving towards or already in a being mode could instead interpret lectures as different activities resulting in experience of processing clues, identification of patterns in literature, experimenting with what-if scenarios, identifying key-concepts or producing questions aimed at helping students to develop strategies for taking on course content and literature rather than summarize content.

The active/being cluster

This cluster is categorized by actions oriented towards meaning, open to widen and challenge own experience. These actions are responses to opinions rather than acting out based *on* opinions. Actions here seem to integrate knowledge making

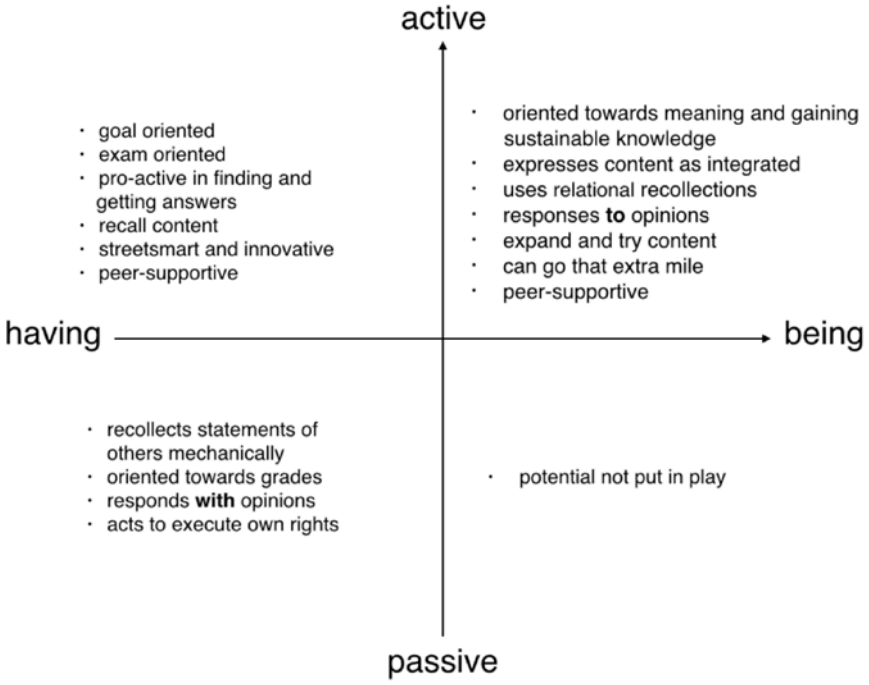
students able to direct towards other sites of engagements (as focal points of students' attention) using; "what if"…"can there be"…"Let's try to…"I'm thinking this is relevant for…". It is also in this cluster that we find actions expanding content by contributing with observations, readings and other initiatives.

An active/being mode also faces conflicts when course design and teachers' actions fail to live up to student expectations of higher education. In the focus group interviews, voices representing the being mode were raised as disappointment when being 'herded' through course literature in HE and in exams, being expected to 'tick off' the right references rather than giving proof of a developed knowledge. Students discussed this perceived mismatch between the role of higher education and the actual design of some courses. They felt they had returned to 'upper secondary school' where different experiences, conflicting thoughts and discussions were not appreciated. Means for collaborative processes were also underused according to statements in this cluster. Teachers did not on a routine basis design for open and visible learning processes making the students resources for each other.

The passive/being cluster

In the *passive/being* cluster, silence and non-action were sometimes the result of teachers failing to reach students in communicating, or drop-outs based on the lack of a meaningful context or a non-interest when presented content and core values in the course.

Fig. 2. Clusters of actions visible in data.



LEARNING WITH A CLEAR PURPOSE

The discourse of student learning cultures emerges parallel with emerging pedagogies responding to changes in society in general and higher education specifically. There has been a debate in Sweden of changing student behaviour and less prepared students coming to higher education. In this debate, many teachers who interact with students on a daily basis refer to students as not acting in this determined, independent and interest-guided learning associated with the being-cluster and new trends in higher education (c.f. Ehlers, 2010, 2013; Gros, 2016). Previous research highlights the importance of students' experience and attitudes forming expectations with which they respond to a learning environment (Entwistle & Peterson, 2004). Results from this study suggest that initiatives from emerging pedagogies might not be in line with what students expect and higher education is missing out on synchronizing expectations thereby influencing student behaviour.

It is possible to change learning cultures taking informed didactical choices provided some conditions are fulfilled. In dialogical learning environments, we can undermine the having mode and communicate expectations, better utilize technology to add and process new experience and consequently orient towards goals and criteria in meaningful contexts.

The discourse of student satisfaction is often linked to less reflected approaches to student centred learning and the use of digital technology. By instead using student-oriented approaches, we can act out of professionalism keeping student need in focus.

This study cannot present quantitative data from the different categories. Data can only point to variation and movements between clusters. As educators, we need to recognize that different learning cultures exist in the same practice, influencing both teacher and student actions and also causing tensions. There is however a need of an initiated approach acknowledging teachers' responsibility for using a design that reveals expectations, offers interaction and collaborations and orients students towards active strategies and possible active/having strategies (c.f.Rienties & Toetenel, 2016). To associate student behaviours and actions with individuals or student groups as fixed material is problematic however. Talking about how students 'are' means we are not considering the role of education to provide good conditions and engagement for students to develop knowledge as facts, understanding, capabilities and good judgement

The promise of rapidly changing open learning cultures faces challenges threatening to restrict rather than open up outlined future educational landscapes. *Learning cultures* as a learning and design model for education characterized by 'greater freedom and empowerment of learning experiences and driven by 'interests and current problems which learners wish to overcome' (Ehlers, 2013, p. 43) might be put on hold. The changed conditions for HE institution as the subject of increasing competition and students 'voting with their feet', course budget cuts, the construction of students as customers and the recent suggestions for a stricter legislation adding responsibilities and pressure on institutions to support students'

completion might have an even larger impact on learning cultures than the 'eruptive' forces of new learning cultures. To rely on the forces of student demands and technology to open up the landscape might not do the trick.

Teachers and students have a shared responsibility for creating good learning conditions and involvement in learning trajectories.

> In all education sectors, knowing who our students are, and what they need from our teaching, has become so challenging that the hard-pressed teacher busy with the task of continually renewing and updating the curriculum, tends to trust the intelligence and motivation of the students themselves to construct the bridge between what they bring to their studies and where those studies are taking them. (Laurillard, 2012, pp. 26-27)

To fully succeed in this quest to better support student learning however, conflicting ideas as to what are the main objectives of higher education need to be back on the agenda not to force students to choose between *learning and succeeding* (Nilsson & Wihlborg, 2011).

REFERENCES

Ahlback, T., & Reneland, L. (2005) Let's think about it- considering the strengths in web-based teaching. In M. Chaib & Svensson (Eds.), *ICT and Teacher Education: Challenging Prospects.* Jönköping.

Arbaugh, J. B. (2014) System, scholar, or students? Which most influences online MBA course effectiveness? *Journal of Computer Assisted Learning, 30*(4), 349-362 doi:http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12048

Ashwin, P. (2009) *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education*. London: Continuum.

Biesta, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy.* London: Paradigm.

Bippus, A. M., & Young, S. L. (2000) What behaviours reflect involvement in a course? Students' perceptions and differences between high and low communication apprehensive. *Communication Research Reports, 17*(3), 310-319. doi:10.1080/08824090009388778

Conole, G. (2014) *Learning design: A practical approach*. London: Routledge.

Ehlers, U.-D. (2010) Moving from Control to Culture in Higer Education Quality In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.), *Chaging cultures in Higher Education* (pp. 385-401). Berlin: Springer.

Ehlers, U.-D. (2013) *Open Learning Cultures: A Guide to Quality, Evaluation, and Assessement for Future Learning*. Heidelberg Springer.

Entwistle, N., & Peterson, E. (2004) Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research, 41*, 407-428. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.009

Fromm, E. (1976/2013) *To have or to be?* : Bloomsbury Academics.

Gros, B. (2016) The Dialogue Between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogie*s (pp. 3-24). Heidelberg: Springer.

Gros, B., Maina, M., & Kinshuk. (2016) *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies* (B. Gros, Kinshuk, & M. Maina Eds.). Heidelberg: Springer

Heaslip, G., Donovan, P., & Cullen, J. G. (2014) Student response systems and learner engagement in large classes. *Active Learning in Higher Education, 15*(1), 11-24. doi:10.1177/1469787413514648

Jones, R., & Norris, S. (2005) *Discourse in Action*. London: Routledge.

Laurillard, D. (2002) *Rethinking University Teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologie*s. London: Routledge.

Laurillard, D. (2012) *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Marton, F., & Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning. I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.

Nilsson, M., & Wihlborg, M. (2011) Higher Education as Commodity or Space for Learning: modelling contradictions in educational practices. *Power and Education, 3*(2), 104-116. doi:http://dx.doi.org/10.2304/power.2011.3.2.104

Prosser, M., Ramsden, P., & Trigwell, K. (2003) Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning." *Studies in Higher Education, 28*(1), 37-48.

Ramsden, P. (2003) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004) Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169. doi:0146-72397040600-0147/0

Reneland-Forsman, L. Framing meaning in a teaching practice – a student oriented course design model for Higher Education. *Work in progress*.

Reneland-Forsman, L. (2012) Toward a broader understanding of social talk in Web-based courses. Text & Talk, 32(3), 349-369. doi:10.1515/text-2012-0017

Reneland-Forsman, L. (2013) Students'web-based actions when linking theory and practice. *International Journal of Web Based Communities, 9*(4), 448-464.

Rienties, B., & Toetenel, L. (2016) The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: A cross-institutional comparison across 151 modules. *Computers in Human Behavior* (60), 333-341.

Rienties, B., Toetenel, L., & Bryan, A. (2015) *Scaling up" learning design: impact of learning design activities on LMS behavior and performance* Paper presented at the 5th Learning Analytics Knowledge conference, New York.

Rocca, K. A. (2010) Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education, 59*(2), 185-213. doi:10.1080/03634520903505936

Scollon, R. (2001) Mediated Discourse: *The nexus of practice.* London and New York: Routledge.

Selander, S. (2016) Conceptualization of Multimodal and Distributed Designs for Learning. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning : learning Designs for Emerging Pedagogies* (pp. 98-112). Berlin: Springer.

Selander, S., & Kress, G. (2017) *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. (Andra upplagan). . Lund: Studentlitteratur.

Svensson, L. (1977) On qualitative differences in learning. III- Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology, 47*, 233-243.

Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009) A Tangled Web of Terms: The Overlap and Unique Contribution of Involvement, Engagement, and Integration to Understanding College Student Success. *Journal of College Student Development, 50*(4), 407-428. doi:https://doi.org/10.1353/csd.0.0077

Zepke, N., & Leach, L. (2010) Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education, 11*(3), 167–177.

NOTER

1. c.f. Deweys distinction between activity and experience in Democracy and Education 1916

2. Course evaluation referred to here is based on an answering rate of 66%, where n=48 students

3. n=52 students

ORGANISATIONSMODELL FÖR TEAMLÄRANDE – TEMA: FLER MÄN I FÖRSKOLAN

ABSTRACT

The focus of this study has been to examine a number of municipalities that, in different ways, work to recruit more men to work in preschools. The aim of the study has been to identify *ways of working, initiatives and processes conducted by municipalities aiming to recruit more men to work in preschools.* The concepts of agency and preparedness are central in this matter. The study includes seven municipalities, all included in one network specially aiming at raising the number of men working in preschool. Between 2014 and 2016, the network met five times. Interviews and discussions were carried out with key persons involved in the local work to recruit more men to preschools. This analysis can show trends in initiating the concrete work to encourage more men to work in preschools. The results show that an organisation is needed, several measures are to be conducted and the formulation of objectives provides the organisation with a mandate and, ideally, also the time and resources for the work. The organisation and objectives contribute to continuity in the work, something that long-term areas for change often need.

Nyckelord: early childhood education, gender, organization

MIA HEIKKILÄ
Docent i pedagogik
Mälardalens högskola,
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation
Box 883, 721 23 Västerås
E-post: mia.heikkila@mdh.se

INLEDNING

Det finns en hel del internationell forskning om män i förskolan (se bland annat King, 1998; Havung, 2000; Barnard, et al. 2000; Stroud, Smith, Ealy & Hurst, 2000; Cooney & Bittner, 2001; Cushman, 2005; Sumsion, 2005; Peeters, 2007, Johnson, 2011, Mistry & Sood, 2013). I samtliga dessa studier lyfts på olika sätt fram att män är färre, hur en del män upplever att arbeta i förskolan, och olika variationer på dessa teman. Färre, om inga, har lagt fokus på att studera hur man kan arbeta organisatoriskt med att förändra de strukturer som uppkommit gällande förskolan som en genusskev arbetsplats. I Sverige resonerar också Heikkilä & Hellman (2016), Hellman (2010), Eidevald (2009) i sina studier kring frågan om män i förskolan och hur den kan förstås och exemplifieras, men även om dessa studier bidrar med kunskap finns inte heller här fokus på hur man kan arbeta vidare. Nordbergs (2005) studie lyfter frågan om män i omsorgsyrken. En intressant fråga som inte fördjupas i denna studie, eftersom fokus här är på att lyfta frågan om hur organisationer kan arbeta med att utveckla teamlärande i frågan.

I Sverige har det pågått en debatt och förts en diskussion om män i förskolan i drygt 40 år (Wernersson & Lander, 1979). Under den tiden har flera argument framhållits för att stärka frågan men också för att försvaga dess kraft (Granbom & Wernersson, 2011). Även om debatten har funnits länge finns det som redan har nämnts inte särskilt mycket svensk forskning inom området. Granbom och Wernersson (2011) presenterar en modell och analys av de argument som har framförts och de insatser som har gjorts för att få fler män att arbeta i förskolan. Dessa insatser har uppfattats som både motsägelsefulla och felaktiga enligt vissa, men också tidsenliga och adekvata av andra. Det skulle kunna hävdas att frågan om män i förskolan och de argument som har förekommit också speglar den kunskapsutveckling som har funnits inom både förskolan och genusforskningen. En sorts transformationsprocess. De frågor som Wernersson och Lander presenterade som centrala 1997 är fortfarande aktuella, även om lösningarna kan se annorlunda ut idag än då.

Tanken om att män ska vara i förskolan, och i skolans lägre årskurser, för att kompensera frånvarande pappor, är också relaterad till att män i förskolan och i grundskolan behövs för att pojkar ska motiveras och stimuleras till bättre lärande. Männen antas förstå och nå de pojkar som riskerar att inte nå kunskapsmålen. Det som då lyfts fram är ett antagande om ett samband mellan lärarens kön och barns och elevers möjlighet till skolprestation (se exempelvis Skelton, 2009). Detta är ett sambandstänkande som inte får stöd i någon forskning, snarare tvärtom (Helbig, 2012; Krkovic, Greiff, Kupiainen, Vainikainen & Hautamäki, 2014; Smith 2007). Helbig visar i sin stora studie av TIMS, PIRLS och PISA som omfattar 146 315 elever i 21 länder att pojkar inte får någon fördel i lärandet av att ha en manlig lärare, varken i läsförståelse eller i matematik. Samtidigt framkommer det att flickor visade bättre resultat om de hade kvinnor som lärare. Lahelma (2000) visar att elever inte ser lärarnas kön som viktigt, utan de betraktar lärarens kompetens som viktigast för sitt lärande. Lahelma (2000) för ett resonemang kring vem det är som uppfattar bristen på män som ett problem – de andra lärarna eller eleverna? Hon visar exempel på hur lärarna skulle föredra att fler män arbetar som lärare efter-

som det skulle påverka löneutvecklingen och samtalen i lärarrummet och i personalrummet. Lahelmas etnografiska studie visar dock att samtalen i lärarrummet och i personalrummet cirklar kring de ämnen som de kvinnliga lärarna de facto vill ha, trots att kvinnorna i studien trodde att det var männen som skulle bidra med dessa samtalsämnen. Området män i förskolan är mångfacetterat och det är svårt att skapa en enhetlig bild av fältet och dess utveckling. Det gör att frågan om ”män i förskolan” innebär något olika saker, men allt som oftast är avsikten att få fler män att arbeta i förskolan på olika sätt, det vill säga att öka andelen män som arbetar i förskolan. I dag är den andelen mellan 3 och 4 procent.

I den här artikeln är fokus på ett område som inte diskuterats i forskning. Fokus är på att studera, analysera och diskutera kommuners sätt att arbeta för att förändra andelen män i förskolan, och som kan ses som ett teamlärande för en kommun.

Syftet med artikeln att *identifiera de arbetssätt, insatser och processer som kommuner genomför i syfte att få fler män att arbeta i förskolan*. Syftet har också varit att *systematisera och hitta mönster i dilemman och frågor som uppstår under den tid kommunen arbetar med detta*, samt att i möjligaste mån hitta förklaringar till dessa dilemman.

Forskningsfrågorna som har varit i fokus för den här artikeln är:

- Hur skapar kommuner ett aktörskap för temat män i förskolan?
- Vilka delar och dimensioner finns i ett kommunalt aktörskap?

I den här artikeln fokuseras på vad en kommun inledningsvis i sitt arbete fokuserar på och hur det inledande arbetet organiseras.

TEORETISKT RAMVERK

Som Granberg och Ohlsson (2016) påpekar finns det en rad olika sätt att beskriva, analysera och förstå organisationer och hela forskningsfältet organisationsforskning präglas av en tvärvetenskaplig ansats. Det blir tydligt i den här följeforskningen där flera kunskapsområden behövs för att förstå området fler män till förskolan. I den här följeforskningsstudien har *kommuners aktörskap* mejslats fram som ett kärnbegrepp i forskningsfrågorna. Ett aktörskap kan innebära flera saker. Här förstås kommunen som en organisation som kan agera på, hantera och rikta komplexa samhällsfrågor och samhällsdilemman på olika sätt. Detta beroende på hur man väljer att förvalta sin handlingsberedskap och handlingskraft, till exempel om man väljer att agera eller om man väljer en mer inväntande strategi. I relation till frågan om män i förskolan skapar kommunen ett aktörskap genom vissa val eller genom att inte agera. Båda sätten innebär ett slags aktörskap – att handla eller inte handla. Förståelsen kring frågan och de organisatoriska strukturerna kan vara sådant som spelar roll i aktörskapet, och det är också något som kommer att lyftas fram längre fram i analyserna.

Inom organisationspedagogik (Granberg & Ohlsson, 2016) lyfts frågor som vilka förutsättningar och villkor som finns för att en organisation, som exempelvis förskolan, ”ska kunna använda sitt gemensamma kunnande och utveckla kollektiv kompetens” (s. 14). En kollektiv kompetens kan här vara att hitta kunnande kring män i förskolan som blir till en kollektiv kompetens. Granberg och Ohlsson (2016, s. 14) skriver vidare att ”organisationspedagogiken är inriktad mot hur förståelse av och kunskap om utformning av arbetsplatsen och arbetets organisation kan användas” för att organisationen ska kunna hantera och anpassa sig till omvärlden. Detta kan liknas vid att förskolan behöver analyseras som sådan och en form av nödvändig anpassning till omvärlden för förskolans del kunde till exempel vara att uppmärksamma bristen på förskollärare och försöka hitta nya vägar att hitta förskollärare, men det kunde också vara att se hur förskolans jämställdhetsmål är andra än tidigare och att detta kräver en ny organisation för verksamheten. I detta forskningsfält har man ägnat uppmärksamhet åt att bland annat förstå teamlärande (Ohlsson, 2016) där teamlärande kan ses som en form av kollektivt lärande i grupp som främjar hela organisationens möjligheter att hantera och anpassa sig till omvärlden. I materialet till denna studie framträder gruppen, teamet, som en viktig part i hur kommunen (organisationen) skapar aktörskap i relation till temat män i förskolan. Ohlsson (2016, s. 24) beskriver teamets relation till organisationen som helhet som central och menar att teamlärandet är en ”transformationsprocess” mellan individerna i teamet och organisationen/kommunen. Teamlärande kan ses som en länk mellan individerna och organisationen, enligt Ohlsson (2016). Teamet kan i vissa fall, till exempel visar det sig centralt i den här studien, vara navet, kärnan och motorn för förändringsarbetet.

I den här studien har begreppen som på engelska benämns ”relational agency” (Edwards, 2005) och ”boundary space” (Edwards, 2011) fungerat som sätt att ”zooma in” hur kommunerna sätter igång arbetet och vilka kompetenser som aktiveras. ”Relational agency” kan översättas till ”relationellt aktörskap”. ”Relational agency” kan förstås som ett begrepp som sätter fokus på hur individers aktörskap ständigt står i relation till andras aktörskap. I det mellanrummet, mellan den ena individens och den andra individens aktörskap, kallar Edwards (2011) det som bildas ett ”boundary space” eller ett gränsområde för aktörskap. Edwards (2005) menar att relational agency innebär ”a capacity to align one’s thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those interpretations” (s. 169-170), vilket betyder att det handlar om att ha kapacitet att sätta samman sin egen tanke och handling med andra som också är involverade i ett dilemma eller en uppgift. Detta ska göras, enligt Edwards, för att tolkningen av ett dilemma eller en uppgift ska till så stor utsträckning som möjligt nå en bra lösning. Till det kommer det som Edwards (2011) kallar gränsområden, ”boundary spaces”, som blir som ett överlappande rum mellan olika professioners eller experters kunskaps- och erfarenhetsmässiga ”möte” i att hantera ett komplext dilemma eller lösa ett problem. Att då ha ett relationellt aktörskap är centralt för att hanteringen eller lösningen ska bli så relevant som möjligt, och när det här mötet sker bildas ett gränsområde där kunskap och erfarenhet från flera olika perspektiv

möts i att tolka och hantera dilemmat eller lösa problemet. Detta är vad Edwards menar, nödvändigt i en organisations sätt att lära eller hantera verksamheten.

I en kommunkontext, så som den som här studerats, finns det flera sådana gränsområden som kräver relationellt aktörskap. Personal, tjänstemän och vårdnadshavare har olika slags relationellt aktörskap där deras erfarenheter och kompetenser på lika villkor behöver tas tillvara i skapandet av förskoleverksamheten. Dessa grupper har olika expertis kring exempelvis genus, rekrytering, förskolefrågor, och detta behöver komma till uttryck i skapandet av till exempel förutsättningar för män att rekryteras till förskolan. De gränsområden som bildas i det här arbetet kan konstruktivt bidra till att det här görs, när som Edwards skriver alla gruppers sammantagna erfarenheter och kunskaper ses som resurser för mikroförhandlingar som behöver göras tillsammans.

Utifrån denna presentation om teoretiska perspektiv framträder begreppen *komplext aktörskap* och *handlingsberedskap* som generella analysbegrepp för materialet, med ett *jämställdhetsraster*. Jämställdhetsrastret innebär att slutmålet har bäring på jämställdheten i förskolan och hur den upplevs och tar form. Det innebär också att begreppen riktat läsningen och analysen av det empiriska materialet. Förutom dessa analysbegrepp har även modeller och andra verktyg ackompanjerat olika delar av analysen. De mest centrala beskrivs nedan.

METOD

Ett nätverk av kommuner

Studien består av att sju kommuner som ingår i ett nätverk har studerats. Dessa sju har olika bevekelsegrunder till varför de deltar i nätverket vilket också har varit utgångspunkten för nätverket – att flera, olika slags kommuner ska delta och berika varandra och oavsett utgångspunkt få ny kunskap som kan stödja det arbete som finns eller planeras. Under tiden 2014- 2016 har nätverket haft fem träffar. Innehållet har varierat och helt utgått från nätverksdeltagarnas behov. Deltagarna har på olika sätt kommunicerat sitt behov till projektledningen och föreläsare har anlitats eller så har olika workshops planerats.

Syftet med själva kommunnätverket är tredelat. Ett inledande syfte med att deltagare från kommuner har träffats har varit att möjliggöra erfarenhetsutbyte och idéutveckling för att främja det lokala arbetet med att få fler män till förskolan där olika aktörer medverkar och stödjer kommunerna i det arbetet. Ett annat syfte har varit att säkerställa att behålla och utveckla en hög kvalitet i förskoleverksamheten. Ett tredje syfte är att sprida goda erfarenheter och kunskaper till andra kommuner i landet.

Urvalet av kommuner till nätverket har skett genom de erfarenheter kring frågan om män i förskolan som SKL som organisation har. Kommunerna är utspridda över hela landet, är mycket olika stora, har arbetat mer eller mindre med jämställdhet och har visat intresse för frågan och ville delta i arbetet med att få fler män att arbeta i förskolan.

I rapporten anonymiseras kommunerna, vilket innebär att personer som citeras ges ett fiktivt namn. Kommunens namn återges inte heller.

Om följeforskning som metod

Den metod som studien bygger på är följeforskning, som är en form av *interaktiv forskning* (bland annat Svensson, 2013; Callerstig & Lindholm, 2011). Interaktiv forskning kan huvudsakligen sägas innebära att deltagare och forskare *tillsammans*, i möjligaste mån, och skapar innehållet och riktningen på följeforskningen. Svensson och Brulin (2013, s.23) menar att ”ett hållbart utvecklingsarbete, som ska leda till långsiktiga effekter, bygger på lärande och reflektion över gjorda erfarenheter, som ger en förståelse av de större sammanhang som ett projekt ingår i”. Följeforskning, kan vara ett redskap för att åstadkomma sådan förståelse. Den innebär att forskaren följer deltagarna i det arbete de gör, försöker analytiskt beskriva och systematisera det som verkar ske, i syfte att deltagarna ska se sin verksamhet och sitt arbete med nya ögon och få teoretiserad kunskap om verksamheten. Det antas bidra till att arbetet görs med ännu mer tydlig riktning och att det också skapar samtal och reflektioner om arbetet och verksamheten.

Följeforskningen i den här studien grundar sig på *nätverksträffa*r och *intervjuer med deltagarna och besök hos kommunerna* i nätverket. Nätverksträffarna är helt och hållet interaktiva och innehållet grundar sig på vad deltagarna kommunicerat att de vill fördjupa. Samtalen från nätverksträffarna har dokumenterats och är en del av materialet för följeforskningen. Intervjuerna med och besöken hos kommunerna i nätverket har gjorts vid ett flertal tillfällen. Intervjuer med kommunrepresentanter har skett vid två tillfällen: hösten 2014 och våren 2015.

Intervjuer och besök

Det huvudsakliga materialet i analysen är intervjuer och besök hos de deltagande kommunerna, där det varit möjligt att fördjupa aspekter av det pågående arbetet. Intervjuer och samtal har gjorts med nyckelpersoner i arbetet med att få fler män till förskolan vilka kommunerna själva har identifierat. Med nyckelperson menas i det här sammanhanget en person/funktion som är delaktig i det pågående arbetet eller betraktas som viktig för frågan i kommunen (Bryman, 2011). Av etiska skäl kan inte nämnas exakta positioner för de som deltagit i intervjuerna men de har varit förskollärare, barnskötare, genuspedagoger förskolechefer, utvecklingsledare för förskolan, personalchefer, förvaltningschefer för förskoleförvaltningar och kvalitetschefer.

Besöken i kommunerna har haft fokus på att se vad kommunerna gör eller avser att göra inom området fler män till förskolan genom exempelvis att förändra eller använda policydokument, hur rekryteringsrutiner kan användas, etcetera, och identifiera och hitta hur processer som berör andelen män i förskolan ser ut i de olika kommunerna, och också hur de gör detta och på vilka sätt. Besöken har utgjorts av både enskilda intervjuer och gruppintervjuer/samtal. Intervjuerna har genomförts på olika platser i kommunen, ofta vid kommunhus, stadshus, förvaltningshus eller på någon förskola. Den besökande kommunen har själva fått välja plats för intervjun. Alla intervjuer har spelats in och transkriberats.

Eftersom fokus för följeforskningen har utvecklats och preciserats under studiens gång, har också intervjufrågorna skiftat mellan intervjutillfällena (jfr. Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjufrågorna bifogas som bilaga till rapporten. Intervjuerna har varit semistrukturerade och kvalitativa, inriktade på att fånga intervjupersonernas förståelse och uppfattning om fenomenet och om processen (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjufrågorna har varit förhållandevis få med stort utrymme att ställa följdfrågor, ett högst medvetet val eftersom kommunernas arbete med temat fler män till förskolan skiljt sig åt. Följdfrågorna har då fungerat som ett sätt att ställa rätt slags fråga till olika kommuner.

Intervjupersonerna har inför varje intervju blivit informerade om Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (2011). Det har inneburit att de garanteras anonymitet i analysen och presentationen av den, att de har rätt att avbryta medverkan utan förvarning och förklaring, och att de har rätt att i efterhand ta del av och förändra transkriptionen, intervju-utskriften, för att bättre spegla deras förståelse av verkligheten. Alla intervjuutskrifter har skickats ut till de intervjuade personerna för påseende.

Sammanlagt har 35 intervjuer genomförts, varav 14 platsintervjuer 2014, 7 telefonintervjuer 2015 och 14 platsintervjuer 2016. Intervjuerna är olika många per kommun eftersom varje deltagande kommun själv kunnat organisera intervjun antingen som ett antal enskilda intervjuer eller gruppintervjuer. 2014 deltog 30 personer i intervjuerna, 2015 7 personer och 2016 deltog 24 personer i intervjuerna. Detta är inte unika personer, utan en person kan till exempel ha deltagit i alla tre intervjuerna medan en annan person bara har deltagit i en av dem.

2014 gjordes 7 enskilda intervjuer och 7 gruppintervjuer med minst 2 personer och högst 5 personer i gruppen. 2015 var samtliga intervjuer enskilda telefonintervjuer och 2016 gjordes 3 enskilda intervjuer och 11 gruppintervjuer med minst 2 och högst 5 personer i gruppen. De enskilda intervjuerna varade i 25¬-60 minuter och fokusgruppsintervjuerna varade i 45 minuter till 2 timmar. Samtliga intervjuer spelades in och har skrivits ut ordagrant i form av transkriptioner och transkriptionerna av intervjuerna har också utgjort det huvudsakliga materialet för analys.

Analysmodell för att förstå kommuners aktörskap

För att förstå kommunernas komplexa aktörskap och sätta in det i ett sammanhang av förändring och utveckling av en verksamhet användes inledningsvis i analysen en modell kring förändringsarbete (Heikkilä 2013; 2015). Den är framtagen genom en analys av en lång rad förändringsarbeten för jämställdhet i förskola och skola som gjordes i en studie (Heikkilä, 2013). Grunden för modellen finns i feministisk organisationsteori utifrån bland annat Anna Wahls med fleras (2011) arbeten och studier. Både modellen och den teoretiska förståelse som ligger bakom, relaterar till Styhre (2014) som beskriver aktörskap och Ohlsson (2016) som beskriver teamlärande (som en del av handlingsberedskap), genom att Wahl, Styhre och Ohlsson alla menar att organisationer är sociala sammanhang som skapas genom handlingar och normer och att dessa handlingar och normer är sådant som man socialt kommer överens om gäller. Huvudargumentet i organisationsteorier med kön i

fokus är att kön och genus alltid är närvarande i en organisation och hur mycket man fäster uppmärksamhet vid det varierar mellan organisationer. Tanken är också att organisationer som uppmärksammar, kartlägger och analyserar när och hur kön spelar roll för hur man inom organisationen agerar och handlar, också är mer inkluderande organisationer och präglas generellt av högre professionalitet och transparens.

Modellen, som inledningsvis fanns med i analysen, illustreras på följande sätt:

Figur 1.

I den här illustrationen finns tre hus där vart och ett av husen visar på olika medvetenhet kring att arbeta med förändrings- och utvecklingsfrågor. Inom samtliga delar pågår ständigt aktörskap och inom samtliga delar regleras och ges individer, grupper och team olika handlingsberedskap. Om man på modellen anlägger perspektivet ”fler män till förskolan” kan modellen beskrivas så här:

I huset längst till vänster betraktas frågan om män i förskolan av medarbetare och andra som står förskolan nära som en privat fråga för några förskollärare som brinner för frågan. Det finns ingen tydlig riktning med arbetet, man gör ad hoc-insatser och tycker allmänt att det är en intressant fråga, men den får inget fäste i organisationen och inte heller någon direkt långsiktig effekt. I huset i mitten är frågan om män i förskolan på ett plan förankrat och på ett annat plan inte alls förankrat. Det finns någon som fått ett uppdrag, men oklart vad den personen eller gruppen har för mandat eller mål att uppnå. Ledningen vet knappt om att någon gör något i denna fråga. I huset längst till höger står arbetet stadigt med hjälp av mål, organisation och därmed avsatta resurser. Ledningen är avsändare och mottagare för arbetet och har också formulerat någon form av effektmål för arbetet. Riktningen på arbetet är tydlig och huset bildar en pil uppåt och framåt för att symbolisera det.

I den inledande delen av analysen i den här rapporten är fokus på de begrepp som finns inne i husen – kunskapssyn, ledningsstöd, målformulering, organisation, utvecklingsklimat – och hur och om dessa begrepp syns i kommunernas arbete. Mindre fokus läggs på att placera in kommunerna eller förstå hur kommunen placerar sig i de olika husen. Det ses inte som relevant i detta sammanhang eftersom förutsättningarna för kommunerna ser i vissa fall så oerhört olika ut. En placering

av kommunerna i husmodellen skulle dessutom sannolikt uppfattas för mycket som en värdering av det arbete som pågår, något som inte alls är syftet. Det intressanta här är att se hur de fem olika begreppen arbetar på liknande eller olika sätt i kommunerna och hur det tar sig uttryck i intervjuerna och i ett eventuellt praktiskt arbete. En sådan analys kan bidra till att få perspektiv på det egna arbetet och också stödja det. Analyserna är skrivna för att förstå hur ett övergripande nationellt nätverk bidrar till att forma ett nytt utvecklingsområde generellt men också hur mycket som sker utanför nätverket men där nätverket kan ses ha en påverkande roll genom att frågan görs viktig.

I analysen används modellen och gör att aspekter av förändringsarbete lyfts fram. Men som Larsson (2016, s.152) skriver kan organisationer ses som arenor för pågående organisering där förändring är ”något som ständigt pågår och där människors interaktion, samtal och kunnande har stor betydelse”. Då blir förändringarna, som här likställs med utvecklingen, snarare en fråga om vilka förutsättningar som finns för individer och team att lära och utvecklas tillsammans med ett tema eller en fråga. Husmodellen så som den beskrivs ovan ger en slags ögonblicksbild som behövdes inledningsvis i följeforskningen, men för att förstå kommunernas arbete *över tid* kan organisatoriskt aktörskap (Styhre, 2011; Granberg & Olsson, 2016) fungera som ett begrepp för att närma sig sätt att förstå det *pågående* arbetet i kommunen gällande temat män i förskolan och också beskriva och analysera det som pågår.

RESULTAT

Denna del presenterar resultat som framkommit av analyser av intervjuerna gjorda vid kommunbesök under hösten 2014, det vill säga de inledande delarna av nätverkets arbete. Kommunernas arbete präglas i viss mån av trevanden, försök och också en viss ovana att sätta ord på arbetet och temat fler män till förskolan. Inledningsvis följer en presentation av en av de första nätverksträffarna som fick stor betydelse för arbetet framåt. Därefter följer en analys av det övriga materialet och hur det som sägs kan förstås. Sist görs en sammanfattning av följeforskningens första del.

Analys enligt husmodellen

Om man använder husmodellen som presenterades inledningsvis som utgångspunkt visar den inledande analysen av det övriga materialet i följeforskningens första del att det framför allt är *organisation, mål och utvecklingsklimat* som framträder som centrala och tydliga delar i det inledande arbetet i kommunerna. Dessa delar är också särskilt viktiga eftersom intervjupersonerna återkommer till dem i intervjuerna och resonerar om hur arbetet är organiserat lokalt, vilken riktning arbetet ska ta och vilka mål ska uppnås och också hur det ”känns” att arbeta med frågan på arbetsplatsen. Kunskapssyn syns i liten utsträckning. Ledningsstöd nämns indirekt genom att framför allt arbetsgrupperna resonerar om sina ofta goda relationer till chefer.

I analysen av den inledande fasen av arbete lokalt syns spår av genusreflektion. Genus har fungerat som ett raster när ”husdelarna” organisation, mål och utveck-

lingsklimat fokuserats. De delarna presenteras här som egna rubriker. Därefter följer en beskrivning de olika insatser som kommunerna gör där detta anses viktigt. Här framträder tydligt att arbetet med fler män till förskolan inte enbart är ett jämställdhetsarbete, som inledningsvis antogs, utan hur HR-aspekter och förskolan som organisation tydligt är gemensamma delar i arbetet för fler män till förskolan.

ORGANISATION

Ett tydligt resultat av följeforskningen är att organisation spelar en central roll för hur arbetet bedrivs. Det talas direkt eller indirekt om organisation i samtliga intervjuer. I de kommunerna som bedriver ett aktivt arbete för att få fler män till förskolan finns en tydligt definierad arbetsgrupp som också har en idé om sitt mandat, det vill säga vad de kan göra och inte göra och vilka kanaler de kan använda. Arbetsgruppen kan bestå av representanter från HR, förskolan och någon med genus/jämställdhetskompetens. Ibland kan det även vara en chef inom utbildningsförvaltningen som deltar, eller som åtminstone varit aktiv i att skapa gruppen.

I en av kommunerna bidrog den inledande nätverksträffen till insikt om behovet av genuskunskap i arbetsgruppen. Då hörde man av sig till kommunens genusresurs för att höra sig för kring om det fanns någon person som kunde vara del av arbetet.

> Det kändes så självklart att vi behövde det stödet för vi klarade liksom inte av och formulera dom (frågorna, insatserna) själva fullt ut, tyckte vi, annat än att tveksamheten till att prata om fler män bara som… Argumenten håller inte liksom och eftersom vi då har genuspedagoger så tyckte vi att det var ett självklart sätt att liksom få mer innehåll i den diskussionen.
> *Per, förskolechef i kommun 3*

Gruppsammansättningen speglar också ett annat resultat: att kommunerna ser att frågan om män i förskolan inte enbart kan eller ska betraktas som en jämställdhetsfråga, utan också som en fråga som berör HR/rekrytering och som berör aspekter på förskolans kvalitet

Frågan om män i förskolan kan utifrån dessa resultat och de resultat som andra inledande delar av följeforskningen visar vilar på tre ben – jämställdhet, HR och kvalitet. Jämställdhet och kvalitet kan i någon mån betraktas som sammanfallande utifrån en idé om att en jämställd förskola är en kvalitativt bättre förskola och omvänt, att en kvalitativt bra förskola innebär att allas erfarenheter och identiteter ryms i verksamheten på lika villkor. Det som dock kan lyftas fram är att det då kan finnas en risk med att kvalitet blir likställt med att de som arbetar ihop ska tycka lika och ”passa ihop” som personer, snarare än att en gemensam pedagogisk grundtanke ska vara vägledande för rekrytering. Blir det för mycket fokus på att ”passa ihop” som personer genom resonemang om personkemi eller liknande, är risken stor att rekryteringen exkluderar män och premierar homosocialitet, det vill säga att kvinnor rekryterar andra kvinnor som liknar dem själva och som de också tänker sig kunna ha tillit till.

MÅLFORMULERINGAR

Analysen visar att en betydelsefull faktor i förändringsarbete är att ha befintliga målformuleringar, eller att veta vilka handlingsplaner som reglerar frågan eller inkluderar den på något sätt. Det visar också tidigare forskning och tidigare erfarenheter av förändringsarbete. Detta varierar mycket i de olika kommunerna. Olika bakgrundsdokument används som stöd för arbetet för att få fler män till förskolan, men få kommuner har mål gällande män i förskolan.

De dokument som nämndes är på olika sätt kopplade främst till kommunens jämställdhetsarbete. Det går i linje med att se frågan om män i förskolan i förstone som kopplad till jämställdhet snarare än om förskolans kvalitet.

En av kommunerna har gjort upp en handlingsplan för arbetet för fler män till förskolan, men detta dokument är inte ett beslutsdokument utan mer likt en sammanställning av både pågående arbeten och visioner. Det som punktlistan ovan innehåller är dokument med väldigt olika konkretion i målformuleringarna. En del kan vara skrivna så att området män till förskolan inkluderas specifikt, medan andra dokument kräver en ytterligare konkretion för att målformuleringen ska fungera som ett stöd i arbetet. Om målet är alltför övergripande formulerat, kan det vara svårt att hitta gemensam riktning och handlingskraft, visar tidigare forskning och erfarenheter.

Så här formulerar man sig i en av kommunerna kring mål och handlingsplaner:

> Vi har nog inte ett konkret mål kanske utan… nej det är väl inte så att vi har skrivit ett konkret mål, tänker jag, utan mera att man vill locka män till förskolan och framförallt att locka män att utbilda sig till förskollärare och så, och vilja jobba i förskolan och också kanske, för jag menar många killar har ju många bra intressen som man kan jobba med varje dag med barnen i förskolan, både med sport och med skog och hantverk och sång och musik och ja vad det nu är för nånting, drama finns det ju också killar som gillar.
> *Anja, förskolechef i kommun 1*

Anjas reflektion säger hur man har en idé om vad man vill med arbetet men att detta inte är formulerat som mål som man kommunicerar ut. I en annan kommun sägs så här kring målformulering:

> Jag hade en referensgrupp bestående av två HR-konsulter och tio förskolechefer, en från varje stadsdel, och det var nånting som alla tyckte att var bra med blandat i, i personalgruppen utan att vi egentligen på ett medvetet sätt definierade varför. Och det är ju också i det jobbet så att jag började titta på siffror som jag aldrig hade gjort i tidigare liv på det sättet ((skrattar till)), men också tittade på andelen män och då har ju stadens politiker, det finns ju beslut sen jättelångt att allt ska delas upp i manligt och kvinnligt, så att vi ska kunna ta fram en massa såna siffror. Och då 2008 när jag började jobba i det här som då var ett projekt, då var vi 5 procent män i förskolan i staden och sen 2011 var vi 7 procent. Vi tog fram en strategi men politikerna ville också att vi skulle ha en ordentlig handlingsplan med tanke på tidigare erfarenheter så skulle vi ha en tydlig handlingsplan på vad vi gör. Och i det blev det också rätt naturligt att det skulle vara fler män i förskolan, men att det är så tydligt som det är för mig idag att det handlar om att bredda rekryteringsbasen det var det inte då utan det har vuxit…
> *Birgitta, HR-konsult i kommun 2*

Birgittas utsaga kan förstås som ett exempel på hur målformuleringar kan bli till på väldigt olika sätt, men som citatet visar, är det en blandning av olika faktorer som gör att det blir nedskrivna mål. Politiken spelar in och också ledningens krav. Dessa två exempel visar hur olika det kan se ut i kommunerna och att målformuleringarna hjälper till att se tydligare på arbetet och också se vilka saker man ännu inte uppnått.

Analysen visar att det är arbetsgrupperna som driver arbetet i kommunen och också gör upp planer för att arbeta med vissa mål som ställts upp. Målen kan som tidigare nämndes antingen vara egna, det vill säga som arbetsgruppen själv formulerat, eller mål som andra instanser i kommunen formulerat men som arbetsgruppen ser att de kan bidra till att uppnå.

Att koppla en tidsplan till målformuleringarna ger en extra tydlighet till arbetet och anger också en ambitionsnivå, menar man i en kommun. Tid kan vara en viktig faktor när det gäller förändringsarbete och tiden kan påskynda eller stanna av arbeten. Som exempel kan nämnas att man i flera intervjuer nämner möten som ställs in/skjuts på och svårigheten att få till mötestider. En av kommunerna har till sina mål även knutit en tidsplan för arbetet.

UTVECKLINGSKLIMAT

Den tredje aspekten av den inledande analysen fokuserar på utvecklingsklimatet i kommunen och det nämndes tidigare som det som ”känns” på arbetsplatsen. Utvecklingsklimatet är ibland det som är svårt att formulera och uttrycka i ord. Det som utifrån intervjuerna verkar ha stor betydelse för arbetet är hur man inom kommunen generellt ser på jämställdhetsarbete och vilka synsätt som finns i kommunen gällande jämställdhet och jämställdhetssträvanden. Det verkar också vara så att jämställdhetsarbetet framstår som det mest betydande för att arbeta med frågan om män i förskolan så här inledningsvis i nätverkets arbete. Män i förskolan ses främst som ett jämställdhetsarbete, medan HR och förskolans kvalitetsarbete inte ses som lika direkta områden för arbetet, även om det ofta nämns. HR och kvalitetsarbete kanske i vissa kommuner tas förgivna i arbetet, vilket är något motsägelsefullt i jämförelse med andra kommuner som inkluderat dessa kompetenser. Orsaken till att det blir en diskrepans här, kan vara att kommunerna faktiskt har olika beredskap att hantera frågan och att det är här skillnaden syns.

I flera av kommunerna befinner sig jämställdhetsarbetet generellt i ett gynnsamt läge, enligt analyserna. I några av kommunerna har ett aktiv HåJ-arbete (Program för hållbart jämställdhetsarbete 2008-2012 via SKL) gjorts och man ser att frågan om män i förskolan inte är kontroversiell eller blir ifrågasatt. En av kommunerna har till exempel efter sitt HåJ-arbete formulerat visionen att bli Sveriges mest jämställda kommun. Det kan också vara så att kommunens politiska ledning driver jämställdhetsarbetet eller att det i någon kommun funnits eldsjälar som drivit arbetet med medel från Europeiska Socialfonden (ESF) eller liknande och där nya personer nu övertar ett arbete som tidigare genomförts men utan extern finansiering.

> Och vi fick mycket pengar vid första omgången och vi fick lika mycket pengar andra omgången. Så under, det blev väl tre år, så jobbade många förskolor med jämställdhetsarbete.. Så det skulle kunna vara en förklaring. Den andra förklaringen, tror jag, ligger i… det klimat och dom förutsättningarna som vår stad ger, alltså en relativt ung, en ganska öppen, en ganska tillåtande, en värdegrundsmässigt ganska stark stad. Så att det är väl rätt okej att vara man och förskollärare här och har varit det över tid. Så där tror jag förklaringarna ligger. Det ligger inte att vi har liksom en politisk prioritering så eller att vi har lagt väldigt, väldigt mycket i projekt för att utveckla… det, det tror jag är förklaringen.
> *Anders, förvaltningschef i kommun 4*

Det som analysen visar är också att kommuner som har ett gott utvecklingsklimat också indirekt berör frågan om män i förskolan eftersom transparens kring förskolans verksamhet gör att fler frågor blir synliga. Exempel på sådant som framkommer i intervjuerna är frågor om *barnsyn*, frågor om vad *omsorg är*, vad vet vi om *våld och övergrepp* generellt i det lokala samhället och i hemmen, vad en fysisk kränkning är och hur arbetar arbetslaget med frågor om *jämställdhet i just arbetslaget*, alltså inte enbart i relation till barnen.

Så här uttryckte sig en av intervjupersonerna:

> Jag känner mig ganska trygg och att vi lyfter dom här frågorna och pratar om dom lika mycket mot män som mot kvinnor. Däremot så sa jag att jag är mer orolig över att vi inte har kunskap om våldet som sker i hemmet, det känner jag en större oro att man inte som personal har kunskap om. Det känner jag en större oro över, över hur ska man förhålla sig, hur ska man se när barn är utsatta hemma.
> *Petra, förskolechef i kommun 6*

Här pekar Petra på att frågan kopplar ihop med flera aspekter, och kan inte riktigt stå isolerad ensam utan kan just kopplas till vilket slags utvecklingsklimat som finns generellt i kommunen kring olika liknande frågor.

De aspekter som också framkom gällande utvecklingsklimat var att man i en av kommunerna fått in nytt rekryteringsverktyg som kunde stimulera arbetet med att rekrytera med större träffsäkerhet bättre.

VAD VERKAR STÖRA ARBETET?

Det konkreta arbetet och de insatser som görs möts också av störande moment som förhalar arbetet eller som kräver att medarbetare är beredda att samtala och kanske till och med argumentera för arbetets vikt. Störningsmoment ska naturligtvis inte enbart ses som dilemman utan kan i en kommun som inte har så mycket pågående arbete ses som en möjlighet till att komma igång med ett arbete.

Utifrån analysen kan följande störa det konkreta arbetet:

- Omorganisation i kommunen
- Chefsbyten
- Om någon insats blir etablerat och får fungera som ”alibi” för att inte göra mer, till exempel nätverk för män i förskolan
- Osäkerhet i organisationen, vem har uppdrag och mandat?
- Otydlig intern kommunikation
- Fall av övergrepp som får stor spridning (lokalt eller nationellt, medierna har en avgörande roll!)
- Politiska val som förändrar kommunens styre

Det som kan kommenteras i den här listan är det som nämns om att något blir ett ”alibi” för att inte göra mer. En sådan situation kan uppstå när en tidigare befintlig organisation luckras upp och arbetet rinner ut i sanden. Ett sätt att hantera en sådan situation kan då vara att rikta uppmärksamheten till det som tidigare funnits istället för att hitta former för att göra en omstart. Ett sådant ”alibi” kan vara om det finns ett nätverk som träffas med någon slags regelbundenhet, eller att det finns någon person som kan kopplas till det som på något sätt är etablerat.

Det här med alibi kan kopplas samman med det som benämns som osäkerhet i organisationen med vem som har uppdrag och mandat i frågan.

I flera av kommunerna som deltar i nätverket har det funnits både misstankar och domar gällande sexuella övergrepp men inte i alla de drabbade kommunerna har detta fått stor medial uppmärksamhet. Analysen visar att misstankar om sexuella övergrepp inte alltid är störande för arbetet med att få fler män till förskolan, men det kan vara det. Det kan konstateras att medierna spelar en stor roll i hur dessa misstankar och fall uppfattas av allmänheten, inklusive av medarbetare och föräldrar som berörs. Vid flera av intervjuerna kom det upp fall som pågått/pågår. Analysen visar att männen som inte direkt är berörda av inte verkar bli mer berörda än kvinnliga medarbetare. Kvinnor som däremot arbetat nära en man som dömdes hade själva dåligt samvete och i vissa fall klandrade sig själva för att de inte upptäckt, misstänkt något eller sett tendenser till övergrepp.

SAMMANFATTANDE SLUTSATSER

Den här analysen kan visa på tendenser i att få igång det konkreta arbetet med att få fler män att arbeta i förskolan. Resultaten visar att det krävs en organisation, att flera olika slags insatser genomförs och att målformuleringar ger organisationen mandat och helst också tid och resurser till arbetet. Organisation och mål bidrar också till en kontinuitet i arbetet, något som långsiktiga förändringsområden som detta oftast behöver. Kunskap och utvecklingsklimat är viktigt, men analysen antyder att det inte lika viktigt som organisationen. I det här arbetet betyder organisation oftast en arbetsgrupp bestående av representanter från olika delar av verksamheten. Det här arbetet verkar också oftast ske på förvaltningsnivå och att det är något mer ovanligt att politiker är aktiva. Det är dock så att de kommuner

som kommit långt genom att ha skapat ett systematiskt arbete har politiska beslut som bas för arbetet.

Det finns fler störande moment i arbetet, som till exempel omorganisationer och chefsbyten. Frågan om män i förskolan är inte en enkel fråga att arbeta med och därför får omorganisationer och chefsbyten betydelse eftersom frågan då kan nedprioriteras, eller tvärtom prioriteras ännu mer.

Sammanfattningsvis visar analysen att arbetet bedrivs på väldigt olika sätt i kommunerna men det är inte avgörande om kommunen är stor eller liten. Kommunens storlek får betydelse när det gäller hur mycket arbete som görs och hur stort arbete som bedrivs. Det som resultaten pekar på som mer avgörande, oavsett kommunstorlek, är om man har en organisation och mål för arbetet. För att komma dit kan man anta att man behöver ha landat i varför fler män ska arbeta i förskolan för att veta vilka mål och vilken organisation frågan kräver.

Analysen visar en kontinuitet till den första inledande delen av arbetet med att få fler män att arbeta i förskolan. Det som har visat sig viktigt för hur kommunens aktörskap och handlingar ser ut beror på flera aspekter. En nyckel som beskrivs som väsentlig är att ledningsgrupp i någon form tycker frågan är viktig och att organisation, som lyftes fram inledningsvis i den förra delen av analysen med en arbetsgrupp bestående av flera olika kompetens- och arbetsområden, också är viktig. Det innebär att analysen att området fler män till förskolan inte enbart kan betraktas som en jämställdhetsfråga utan behöver ses i relation till HR och förskolans verksamhet och kvalitet. I intervjuerna talas det också om vikten av organisation och förankring i organisationen samt om vikten av att lyssna in kommunens chefer för att höra vad de tycker.

Det som blir synligt i de kommuner som inte valt att utveckla arbetet är att de har oklara mandat kring frågan och tämligen svag intern kommunikation vilket innebär bland annat att frågan inte är på dagordningen. Det saknas också mål i dessa kommuner och det kan också vara så att det finns en oklar intern organisation generellt (inte bara gällande temat män i förskolan). Kommuner som saknar insatser eller processer ser inte heller frågan är som strategiskt viktig. En fråga som väcks är om dessa kommuner inte har så stort behov av personal till förskolan så att de behöver männen eller inte sett hur män kan vara en rekryteringsbar grupp.

REFERENSER

Barnard, C., Hovingh, L., Nezwek, M., Pryor-Bayard, D., Schmoldt, J., Stevens, J. Sturrus, W., Wabeke, S. & Weaver, L. (2000) *Recommendations for Improving the Recruitment of Male Early Childhood Education Professionals: The female viewpoint*. Unpublished dissertation, Faculty of the School of Education, Grand Valley State University.

Bryman, A. (2011) *Social research methods*. (4th ed.) Oxford: Oxford University Press.

Callerstig, A.-C. (2014) *Making equality work: Ambiguities, conflicts and change agents in the implementation of equality policies in public sector organisations*. Linköping studies in art and science, nr 607. Linköping: Linköping University.

Callerstig, A.-C. & Lindholm, K. (2011) Det motsägelsefulla arbetet med jämställdhetsintegrering. *Tidskrift för genusvetenskap*. 2/3: 78-96.

Cooney, M. H. & Bittner, M. T. (2001) Men in Early Childhood Education: Their Emergent issues. *Early Childhood Education Journal*. 29(2): 77-82.

Cushman, P. (2005) Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher education*, 21(3): 227-240.

Edwards, A. (2005) Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*. 43(3): 162-182.

Edwards, A. (2011) Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*. 50(1): 33-39.

Eidevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping.

Granberg, O. & Ohlsson, J. (2016) Vad är kollektivt lärande? Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (red.). *Kollektivt lärande – i arbetslivet* (s. 9-20). Lund: Studentlitteratur.

Granbom, I. & Wernersson, I. (2011) *Män i förskolan – kartläggning och analys av insatser*. Opubl. rapport. Skolverket.

Havung, M. (2000) *Anpassning till rådande ordning: en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Heikkilä, M. (2013) *Hållbart jämställdhetsarbete i förskolan och skolan i Norden*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

Heikkilä, M. (2015) *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Heikkilä, M. & Hellman, A. (2016) Male preschool teacher students negotiating masculinities: an qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2016.1161614

Helbig, M. (2011) Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries, *BJSE*, 33(5): 661 – 677.

Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet i förskolan*. Göteborg: Acta Gothoburgiensis Universitatis.

Johnson, S. (2011) Men in Education: Refraiming the gender issue. i Jacobson, T (ed.) *Perspectives on Gender in Early Childhood*. (s. 247-270). St Paul, Minnesota: Redleaf Press.

King, J. R. (1998) *Uncommon Caring: Learning from Men Who Teach Young Children*. Early Childhood Education Series. New York: Teachers College Press.

Krkovic, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M-P. & Hautamäki, J. (2014) Teacher evaluation of student ability: what roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Reserach*, 56(2), 244-257.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. rev. uppl). Lund: Studentlitteratur.

Lahelma, E. (2000) Lack of Male Teachers: a problem for students or teachers?. *Pedagogy, Culture and Society,* 8(2), 173-186.

Mistry, M. & Sood, K. (2013) Why are there still so few men within Early Years in Primary Schools: views from male trainee teachers and male leaders? *Education 3-13*, 43(2), 115-127.

Nordberg, M. (2005) *Jämställdhetens spjutspets?: manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.

Ohlsson, J. (2016) Teamlärande. Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (red.). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. (s.21-40). Lund: Studentlitteratur.

Peeters, J. (2007) Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 15-24..

Stroud, J.C., Smith, L.L., Ealy, L.T. & Hurst, R. (2000) Choosing to Teach: Perceptions of Male Preservice Teachers in Early Childhood and Elementary Education. *Early Child Development and Care*, 163(1), 49-60.

Styhre, A. (2014) Gender Equality as Institutional Work: The Case of the Church of Sweden. *Gender, Work & Organization*, 21(2), 105-120.

Sumsion, J. (2000) Rewards, Risks and Tensions: perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education.* 28(1), 87-100.

Svensson, L. (red.) (2013) *Att fånga effekter: av program och projekt*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, L. & Brulin, G. (2013) Om effekter av program och projekt. I Svensson, L., Brulin, G., Jansson, S. & Sjöberg, K. (red.). *Att fånga effekter av program och projek*t (s. 15-34). Lund: Studentlitteratur.

Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. & Linghag, S. (2011) Det ordnar sig. *Teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Wernersson, I. & Lander, R. (1979) *Män och kvinnor i barnomsorgen: en analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel*. Stockholm: Jämställdhetskommittén.

Bilaga 1. Intervjufrågor; följeforskningen

Intervjufrågorna hösten 2014 har varit:
- Hur började ni arbeta med frågan om män i förskolan?
- Vilka arbetar med frågan? Vilka funktioner har de?
- Vilka politiska beslut finns, eller planer där frågan ingår?
- Varför vill ni arbeta med att fler män jobbar i förskolan? *
- Vad har ni för mål, önskade effekter av arbetet?
- Tidsspann för ert arbete?

Intervjufrågor följeforskning nätverket Fler män till förskolan
Intervju 2 (istället för kommunbesök), maj 2015

Telefonintervjuer
- Vad kan du berätta om vad som hänt sedan besöket hos er gällande ert arbete om män i förskolan? (Finns det planer på nya policys eller liknande?)
- Vad tror du att det beror på att detta har hänt?
- Vilken påverkan har nätverksträffarna haft tänker du?
- Har ni kontakt med ngn annan kommun i nätverket?
- Är det samma personer som ännu arbetar med detta i er kommun?
- Har ni förändrat ert arbete sedan besöket, eller under våren 2015?

YRKESLÄRARE SOM VÄRDEBALANSERARE – VÄRDEKONFLIKTER MELLAN SKOLANS OCH ARBETSPLATSENS LÄROPLAN I LÄRLINGSUTBILDNING

ABSTRACT

The school and the workplace often represent two different cultures in terms of what is valued as important skills and values. The role of vocational teachers in apprenticeship education is to ensure that apprentices are embedded in both these cultures. However, because of significant differences between the school and the workplace, this task poses a professional challenge and a potential for value conflicts. In this study we analyse interviews with vocational teachers in the apprenticeship training for the building and construction programme using concepts based in Pragmatism and Curriculum theory. Our ambition is to highlight values often upheld by unreflected habits, and discuss how these condition the work of the vocational teacher. The main results indicate the importance of recognizing that two different types of curricula seems to interact in the apprenticeship education; a workplace curriculum that emphasize, "work ethics" and a school curriculum that emphasizes students´ "safety". These different curricula interact in specific ways through the work of the vocational teachers that can be described as a 'balancing act'. How this 'balancing act' is done have significant consequences for what kind of education students are offered and what value conflicts that emerge.

Keywords: Apprenticeship education, Curriculum, Value conflict, Vocational teacher, Pragmatism.

EMMA ARNEBACK
Lektor i pedagogik
Institutionen för humnaiora- och samhällsvetenskap
Örebro universitet
E-post: emma.arneback@oru.se

MATTIAS NYLUND
Lektor i pedagogik
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Göteborg universitet
E-post: mattias.nylund@ped.gu.se

INLEDNING

Den svenska gymnasieskolan ska förse arbetsmarknaden med arbetskraft men samtidigt vara likvärdig och förse samhället med demokratiska medborgare. Ett flertal studier (jfr Englund, 2005; Nylund, 2013) har påvisat att dessa uppdrag ofta konstituerar ett spänningsfält mellan värden som inte är enkelt förenliga, vilket reser en professionell problematik för lärare att hantera. I den yrkesorienterade gymnasieutbildningen blir denna spänning särskilt tydlig, av flera anledningar. Exempelvis betonas bägge dessa uppdrag i yrkesprogrammens styrdokument (Lgy11), men framför allt präglas den yrkesorienterade utbildningen av två olika värde- och kunskapskulturer; skolans och arbetslivets (Boreham, 2002; Ellström, 2004).

Det föreligger också sociala förutsättningar som aktualiserar detta spänningsfält, exempelvis i termer av att åsikter som bryter mot skolans värdegrund är betydligt vanligare på yrkesprogram än på högskoleförberedande program (Forum för levande historia, 2010; 2014). Yrkesprogrammen påverkas också av de delar av arbetsmarknaden de är sammanlänkade med. Detta blir speciellt tydligt i lärlingsutbildning som uppvisar tydliga mönster av könssegregering (SOU, 2015:97) och förekomst av etnisk diskriminering (Helland & Stören, 2006; Lagström, 2012), vilket kan ses som en spegelbild av problem som föreligger på arbetsmarknaden. Samtidigt som yrkesläraren skall förse lärlingar med erfarenheter från arbetsplatser ska läraren också förmedla skolans värdegrund som bygger på likvärdighet och jämlikhet, där t.ex. olika former av diskriminering ska motverkas.

Yrkeslärare befinner sig således i en mycket komplex position där värden från olika kulturer måste balanseras. Sannolikt kommer denna spänning tydligast till uttryck i lärlingsutbildning genom dess starka koppling till arbetsplatser, varför vi i denna studie intresserar oss för den professionella problematik som spänningen mellan skola och arbetsliv utgör för yrkeslärare i lärlingsutbildning, specifikt vid bygg- och anläggningsprogrammet. Hur yrkeslärarna hanterar denna problematik är avgörande för vilken utbildning eleverna får möta och för elevers studieframgång (Tanggaard, 2007; Skolinspektionen, 2016).

En yrkesutbildning och ett värdeuppdrag i förändring

Svensk yrkesutbildning har sedan 1970-talets gymnasiereform i jämförelse med många andra länder karaktäriserats av en i huvudsak skolförlagd utbildning med en svag tradition av lärlingsutbildning. Under de senaste åren har dock organiseringen av yrkesorienterad utbildning i Sverige förändrats i centrala avseenden. 2011 års gymnasiereform (Gy11) innebar kraftiga förändringar av de gymnasiala yrkesorienterade utbildningarna, där arbetslivet spelade en aktiv roll i reformprocessen (Nylund, 2013). En påtaglig tendens är att dessa utbildningar tydligare knutits till arbetslivet, där arbetsplatser blivit en allt viktigare plats för utbildning. Detta får tydligast genomslag i lärlingsutbildning, där minst halva utbildningen skall vara förlagd till arbetsplats. Sedan läsåret 2012/2013 har andelen lärlingar av elever på yrkesprogram ökat från 3,2 till 8,8 procent (8 370 elever) läsåret 2015/16 (Skolverket, 2016). Samtidigt som lärlingsutbildningen vuxit i omfattning har det rapporterats om en del problem relativt reformens (Gy11) målsättningar, där det bland annat påvisats

att lärlingsutbildningens kvalitet och förankring i skolans värdegrund varierar kraftigt mellan olika skolor (Skolinspektionen, 2013a; 2013b).

I Sverige och övriga nordiska länder (jfr Helms-Jorgensen, 2015; Isopahkala-Bouret et al., 2014; Olofsson & Wadensjö, 2014), har diskussionen om yrkesutbildning under det senaste decenniet i hög utsträckning handlat om sysselsättning, genomströmning och effektivitet, medan frågor om utbildningarnas kopplingar till demokrati, jämlikhet och likvärdighet kommit i skymundan (Nylund, 2013). Vidare har tidigare studier som studerat spänningen mellan skola-arbetsliv i Sverige oftast fokuserat frågor om förutsättningarna för att utveckla yrkeskunnande i skola och vid arbetsplats (jfr Ellström, 2004; Kristmansson, 2016), medan frågor som rör yrkeslärare i relation till exempelvis professionalism och värdearbete i stort saknas (jfr Köpsén, 2014).

Olika tankar om vilka värden skolan skall företräda har också haft betydelse för hur utbildningen tar form och hur lärare förväntas interagera med sina elever (Arneback 2012, Landahl, 2006;). Under de senaste 20 åren har den svenska skolans fostrande uppdrag betecknas som ett ”värdegrundsuppdrag” som ska utformas i enlighet med demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna (SFS 2010:800, Lgy11). Trots att begreppet värdegrund varit bestående under denna tid har det skett förändringar när det gäller innehållet, inte minst genom att ett nytt rättighetsperspektiv förts in i läroplanen. I styrdokumenten blir detta synligt från och med 2006 då skolans uppdrag att arbeta *för* de mål som värdegrunden anger (som demokrati och jämlikhet), förenades med ett uppdrag att arbeta *mot* diskriminering, trakasserier och kränkningar behandling i skolan (SFS 2006:67, senare SFS 2008:567 och 2010:800). De tidigare positiva värdeorden får därmed sällskap av negativa värdeord som skolan har i uppgift att förhindra och motverka (Bergh & Arneback 2016).

Sammantaget har vi en situation där förutsättningarna för en redan mycket komplex utbildningsform förändrats på ett sätt som sannolikt ställer svåra och motstridiga krav på yrkeslärare, men som varken i policy eller i tidigare studier uppmärksammas i någon större utsträckning. I föreliggande studie sätter vi mot denna bakgrund yrkesläraren, och hur denne hanterar värdekonflikter mellan skola och arbetsplats, i fokus. Vår förhoppning med studien är att bidra till att skapa ett språk som möjliggör att identifiera och tala om en professionell problematik i en utbildningsform där detta är av yttersta vikt (jfr SOU, 2015: 97), men som ofta istället domineras av andra frågor.

Studiens syfte

I skärningspunkten mellan den förändrade organiseringen av yrkesutbildningen och en förändrad inramning av värdegrundsuppdraget, syftar följande studie till att synliggöra och problematisera yrkeslärares uppgift att hantera värdekonflikter i lärlingsutbildningen. Med utgångspunkt i John Deweys (1908/1978; 1922/1988; 1929-1930/1984) moralfilosofiska texter är vår ambition att skapa förutsättningar för reflektion om värden som ofta bärs upp av oreflekterade vanor, i detta fall i lärlingsutbildningen, och hur dessa värden villkorar yrkeslärares arbete. Det empiriska underlaget utgörs av intervjuer med två yrkeslärare som arbetar med lär-

lingsutbildning inom byggsektorn. Följande forskningsfrågor har varit vägledande för studien[i]:

Vilka erfarenheter har yrkeslärarna av olika värden i lärlingsutbildningen och hur relateras dessa värden till lärlingsutbildningens två praktiker (skola och arbetsplats)?

Vilka erfarenheter har yrkeslärarna av värdekonflikter mellan skola och arbetsplats och hur positionerar de sig i dessa konflikter?

Artikeln inleds med en diskussion av resultat från tidigare studier som ger ett sammanhang åt studien. Sedan redogörs för de centrala teoretiska begrepp tillika det metodiska förfarande som väglett studien. Därefter analyseras intervjuutsagorna i relation till de två forskningsfrågorna ovan. Artikeln avslutas med en diskussion som reser frågor kring den professionella problematik som de intervjuade yrkeslärarna befinner sig i.

YRKESUTBILDNING: EN VÄRDELADDAD UTBILDNINGSFORM

Lärlingsutbildning organiseras på olika sätt i olika länder. Lärlingsutbildning i den svenska gymnasieskolan är en studieväg inom yrkesprogrammen, dvs. den följer samma behörighetsregler och styrdokument (ämnesplaner, kunskapskrav, examensmål, etc.) som dess skolförlagda motsvarighet. För att definieras som lärlingsutbildning skall minst hälften av utbildningstiden förläggas till arbetsplats, där undervisningen leds av en handledare. Undervisningen på arbetsplatsen skall ske i nära samarbete med skolan och yrkeslärare, som har till uppgift att säkerhetsställa att undervisningen sker i överensstämmelse med utbildningens mål. Det är således yrkesläraren på skolan som har det huvudsakliga ansvaret för lärlingens arbete och lärande, både i skolan och på arbetsplatsen, och det är också yrkesläraren som betygssätter elevernas arbete (efter samråd med handledaren). I den svenska lärlingsutbildningen är det huvudmannen för utbildningen som har ansvaret för att ordna apl-platser.

Tidigare studier har visat att ungdomar med arbetarbakgrund är överrepresenterade i yrkesprogram, vilka dessutom i flera fall är kraftigt könsdifferentierade (Ledman et al, 2017; Nylund et al 2017), mönster som också uppmärksammats i internationella studier (Bol et al., 2014; Ho, 2012). Tendensen att traditionella klass- och könsmönster reproduceras inom yrkesprogram har beskrivits i studier som studerat konstruktioner av genus vid yrkesprogram i Sverige generellt (Ambjörnsson, 2004) eller mer specifikt mot yrkesidentiteter (Hedlin & Åberg, 2013) samt studier av intersektioner av klass och kön (Rosvall, 2012). Även från statligt håll har man identifierat den skeva könsfördelningen mellan olika yrkesprogram och understrukit behovet av att utveckla arbetet med skolans värdegrund som ett sätt att motarbeta detta problem (SOU, 2015:97, s.14).

Lärlingsutbildningen i Sverige (Skolverket, 2012), men också i exempelvis Danmark (Olofsson & Wadensjö, 2014), bör ses i detta sammanhang och representerar en ännu tydligare underprivilegierad elevgrupp än eleverna vid yrkesprogrammen, där exempelvis fler har gått på ett individuellt program eller introduktionsprogram och där eleverna har lägre betyg från grundskolan.

De sociala uppdelningar som enligt tidigare studier förekommer i organiseringen av ungdomsutbildningen har också konsekvenser för vilka värderingar som framträder i olika skolformer. I undersökningar av ungdomars attityder visar det sig att åsikter som bryter mot skolans värdegrund är betydligt vanligare på yrkesprogram än på högskoleförberedande program (Forum för levande historia, 2010; 2014). Det finns också tydliga köns- och klasskillnader, där unga män med arbetarklassbakgrund är överrepresenterade bland de ungdomar som betecknas som intoleranta (jfr Arneback 2012). Därför är frågan om hur lärare hanterar värdekonflikter extra viktig i den skolkontext som lärlingsutbildningen utgör.

Tidigare studier har uppvisat resultat där utbildningar tenderar att ordnas efter olika värden beroende på vilken roll i den sociala arbetsdelningen de förbereder för. Sammanfattningsvis påvisar dessa studier ett mönster där utbildningar som förbereder för medelklasspositioner organiseras kring värden som nyfikenhet och kritiskt tänkande, medan utbildningar för arbetarklasspositioner snarare organiseras kring värden som punktlighet och 'goda vanor' (jfr Apple, 2004; Beach, 1999). Resultat av liknande karaktär har också påvisats i studier av gymnasial yrkesutbildning i Sverige (t.ex. Axelsson, 1989; Frykholm & Nitzler, 1989, Härdig, 1995; Norlund, 2009; Nylund et al., 2017; Rosvall et al., 2016).

Resultat från tidigare studier har också visat hur skola och arbetsliv representerar olika kulturer (Ellström, 2004; Lagström, 2012). I grunden handlar det om olika grundläggande värden i de olika kulturerna där lärandet är i centrum för skolan, medan arbetslivets behov är i centrum i arbetslivet. En yrkeslärare skall förmedla både skolans och olika branschers kunskapspraktiker och kulturer och kan därför sägas befinna sig i ett sammanhang mellan arbetsplatsen och skolan. Utöver att behöva balansera dessa dubbla kulturer i sitt arbete har yrkesläraren ofta dessutom dubbla identiteter (jfr Fejes & Köpsén, 2012; Köpsén, 2014). Tidigare studier både i och utanför Sverige antyder att yrkeslärares identitet i spänningen mellan lärare och branscharbetare får konsekvenser för detta balansarbete (jfr Asghari, 2014; Bathmaker & Avis, 2007; Billett, 2011; Nylund & Gudmundson, 2017), där deras tidigare yrkeserfarenhet ofta gör att yrkeslärare identifierar sig mer med sitt tidigare yrke och ser sig som en arbetsledare mer än som lärare.

I en studie av yrkeslärare i Industriprogrammet drar Berner (2010) slutsatsen att yrkeslärarna i vissa sammanhang agerar för att upprätthålla gränser mellan skola och arbetsplats. Upprätthållandet av gränser beror bland annat på att lärarna ser skolan som en i centrala avseenden annorlunda plats för fostran än arbetsplatsen, grundad i värden som trygghet och jämlikhet, som framför allt blir viktig för de ”omogna” eller otrygga eleverna. Berner finner också att lärarna upprätthåller gränsen mellan skola och arbetsplats gällande medborgarfostran; skolan blir viktig i detta sammanhang då denna del av utbildningsuppdraget får låg prioritet på arbetsplatser. Berner finner samtidigt att lärarna ibland agerar för att upplösa gränserna mellan skola och arbetsplats, bland annat genom att skolan gör sig till företrädare för värden som är som centrala på arbetsplatser. Detta benämns som att lärarna rekonstruerar arbetsplatsens sociala arrangemang, och de värden som framför allt lyfts fram är lagarbete, ett utvidgat ansvar samt social kompetens.

Tidigare studier visar även att hur yrkesutbildningarna tar form i relationen mellan skola och arbetsplats är en fråga om makt. I Lagströms (2012) studie av yrkeslärarrollen i lärlingsutbildning (inom vård- och fordonssektorn) framkommer det att yrkeslärarna har svårt att ställa krav på företagen, framför allt gällande undervisningen på arbetsplatserna. Därigenom underordnas skolans verksamhet företagens krav, som kan vara av varierande art. Exempelvis fann Lagström att skolans värdegrund emellanåt underordnades värden som stod i direkt motsatts till densamma, t.ex. att lärare accepterade att vissa företag inte ville ta emot lärlingar med invandrarbakgrund. Problem med etnisk diskriminering i lärlingsutbildning har också uppmärksammats i Norge (Helland & Støren, 2006), men även i Danmark (Vikkelsø Slot, 2008) där ungdomar med utländsk bakgrund är kraftigt underrepresenterade (Olofsson & Wadensjö, 2014). Hur yrkeslärare balanserar skolans och arbetsplatsens olika krav och kulturer blir således avgörande för vilken utbildning eleverna erbjuds. Därför ställer vi denna fråga i centrum för analysen i föreliggande studie.

STUDIENS UTGÅNGSPUNKTER

Teoretisk utgångspunkt: pragmatism och läroplansteori

Studien tar sin utgångspunkt i en läroplansteoretisk forskningstradition som intresserar sig för vilka värden som betonas i olika utbildningskontexter. Med begreppet läroplan åsyftas då inte det dokument som bär namnet läroplan, utan de ordnande principer som organiserar meningen i utbildningen (jfr Nylund, 2013). Med värde avses i denna studie förställningar om hur man bör bete sig i olika sammanhang. Det kan exempelvis handla om att agera omsorgsfullt eller att vara skötsam. För att skapa en rörlighet i värdebegreppet anknyter artikeln till John Dewey´s (1908/1978; 1922/1988; 1929-1930/1984) moralfilosofiska texter som pekar på att det inte på förhand går att definiera vad som är rätt, gott eller riktigt (jfr Arneback 2014; Fesmire, 2003; Pappas, 2008). Värden är på samma sätt som kunskaper en del av en pågående interaktion där människan står i ständig relation med sin omvärld. "Morals is as much a matter of interaction of a person with his social environment as walking is an interaction of legs with a physical environment" (Dewey, 1922/1988, s. 219). Vi lär oss om moral genom våra erfarenheter vilket påverkar vilka värden vi upplever som önskvärda i olika sammanhang. Samtidigt finns en risk för att de värden som uppkommer blir till oreflekterade vanor som återskapas utan närmare reflektion. Här menar Dewey att det är av betydelse att det skapas såväl kollektiva som individuella reflektionsprocesser (deliberation) om de värden som förekommer och vilka konsekvenser de för med sig. Ambitionen i vår artikel kan i ljuset av detta förstås som att skapa förutsättningar för reflektioner om värden i lärlingsutbildning som ofta bärs upp av oreflekterade vanor och hur dessa värden villkorar yrkeslärares arbete.

Med studiens specifika intresse för yrkeslärares erfarenheter av lärlingsutbildningens värden använder vi oss av begreppen: *föreskrivna värden, praktiserade värden* och *värdekonflikter* för att fånga värdeaspekter av olika karaktär. De två förstnämnda begreppen bygger på Billetts (2011) uppdelning av läroplanen som föreskriven (intended) och praktiserad (enacted), här med betoning på de värdemässiga

komponenterna. Med föreskrivna värden avses de värden som lärlingsutbildningen formellt har till uppgift att företräda och förankra hos eleverna. Denna del av läroplanen är explicit och är ett resultat av politiska kompromisser där begrepp som demokrati och mänskliga rättigheter ses som önskvärda ideal i den svenska utbildningskontexten (Bergh & Arneback 2016; Englund, 2005). För yrkesutbildningens del kan dessa värden även förhandlas med arbetsmarknadens parter, vilket illustreras av 2011 års gymnasiereform (Nylund, 2013). Praktiserade värden avser de värden som kommer till uttryck i lärlingsutbildningens olika praktiker. Denna läroplan är ofta implicit och synliggörs genom yrkeslärares och handledares handlingar i mötet med lärlingarna.

I lärlingsutbildningen kompliceras frågan om vilka värden som framträder av att eleverna verkar i flera olika kontexter under sin utbildningstid. Läroplaner förekommer i läroplansteoretisk bemärkelse både i skolan och på arbetsplatser (Billett, 2005). På samma sätt som det i skolan finns föreskrivna och praktiserade värden, finns det värden som blir normgivande på arbetsplatser. I föreliggande studie är en central utgångspunkt att det kan förekomma olika värden i skolan och på arbetsplatserna vilka potentiellt kan hamna i konflikt och begreppet värdekonflikt används för att undersöka i vilken mån och på vilket sätt det uppstår kontroverser mellan olika värden i lärlingsutbildningen (jfr Stradling, 1986).

Metodologi och intervjudata

För att synliggöra yrkeslärares erfarenheter av värden och värdekonflikter i lärlingsutbildningen och möjliggöra reflektion om hur dessa villkorar deras arbete valde vi att använda oss av tre olika ”noder”; (i) intervjuer (erfarenheter) med yrkeslärare, (ii) teori från pragmatism och läroplansteori samt (iii) resultat från tidigare studier. Vår förhoppning är att genom att analysera dessa tre noder i relation till varandra kunna sätta samtliga dessa i rörelse och därmed resa frågor och synliggöra värden som annars skulle hamna i det fördolda eller riskera att förstås som ”fastlåsta”.

För att ta del av yrkeslärares erfarenheter tog vi kontakt med ett antal lärare samt en rektor som arbetade vid lärlingsutbildningen, där de informerades om studiens syfte. De två lärare som först anmälde sitt intresse valdes ut för intervju. Bägge respondenterna i denna studie arbetar vid bygg- och anläggningsprogrammet som historiskt i huvudsak antagit unga män (Helldin & Åberg, 2013). Valet att intervjua yrkeslärare vid bygg- och anläggningsprogrammet gjordes mot bakgrund av att tidigare studier visat att utmaningar med värdekonflikter och arbete med skolans värdegrund är särskilt stora vid de manligt dominerade yrkesprogrammen. Intervjuerna genomfördes enskilt vid två separata tillfällen i den skolbyggnad som bägge bygglärarna arbetade i. Skolan befinner sig i en storstad och har bedrivit lärlingsutbildning sedan försöksverksamheten startade 2007.[ii] En av lärarna (Anders, inriktning golvläggning) har varit med från starten, den andra läraren (Anna, inriktning måleri) har arbetat med lärlingsutbildning sedan höstterminen 2014. Intervjuerna varade i ca 1,5 timme och spelades in med mp3-spelare. De genomfördes som en kombination av semi-strukturerade intervjuer och djupintervjuer (jfr Kvale & Brinkman, 2010) och baserades på en intervjumall med frågor strukturerade i tre teman. Det första temat innehöll frågor om lärarens bakgrund. Det andra temat byggde på ett

antal öppna frågor om vilka värden som läraren upplevde som speciellt centrala i lärlingsutbildningen. Det tredje temat byggde på ett antal mer styrda frågor som ställdes i relation till utdrag från läroplanen som delades ut till respondenten. Respondenterna informerades om att data som presenteras i studien anonymiseras och att deltagandet var frivilligt. De erbjöds att ta del av studien innan den offentliggjordes för att kunna kommentera eventuella felcitat eller missförstånd. Intervjuerna transkriberades i sin helhet (ca 16.000 ord/ 23 sidor) och i transkriptionerna markerades tillfällen då samtalet antog en mer humoristisk ton eller liknande, för att dessa utsagor sedan inte skulle missförstås i analysen.

Analysförfarande

Analysen av intervjuerna genomfördes i två faser: först genom *en sonderande analys* och därefter *en avgränsad innehållsanalys*. I den sonderande analysen skapades en översikt (jfr Patton, 2002) av innehållet utifrån studies övergripande syfte. Värden som respondenterna beskrev markerades, tillika vem eller vad som tilldelades dessa värden och vilka värdekonflikter som uppstod mellan olika platser och personer. Här blev det tydligt att yrkeslärarna hade erfarenhet av att lärlingsutbildningen innehåller flera parallella värdeladdade dimensioner, som värdekonflikter mellan elever-lärare, lärare-lärare, arbetsplats-skola. Den sonderade analysen visade dock att den typ av värdekonflikt som reste mest betydelsefulla professionella utmaningar för lärarna uppstod i relationen mellan skola och arbetsplats.

Med denna upptäckt formulerades nya forskningsfrågor som underlag för en avgränsad innehållsanalys (se Studiens syfte, s.85). I den avgränsade innehållsanalysen analyserades lärarnas utsagor i relation till det teoretiska ramverket och resultat från tidigare studier. Vi började med den första forskningsfrågan. I denna fas av analysprocessen undersöktes hur yrkeslärarna relaterade olika värden till skolan och/ eller arbetsplatsen i sina utsagor. Vidare studerades på vilket sätt intervjuutsagorna legitimerade värden genom att relatera till föreskrivande dokument (t.ex. skollag, diskrimineringslag och läroplaner) och sina tidigare erfarenheter. För att göra detta användes begreppen föreskrivna och praktiserade värden (Billett, 2011) i analysarbetet. För att närma oss den andra forskningsfrågan studerades i vilka situationer lärarna hade erfarenheter av att det uppstod värdekonflikter (Stranding 1986) mellan skolan och arbetsplatsen och hur lärarna positionerade sig själv i dessa konflikter.

RESULTAT

Värden i lärlingsutbildningen

I detta avsnitt behandlas artikelns första forskningsfråga. Inledningsvis presenteras två övergripande värden som framkom i analysen, vilka vi benämner ”arbetsmoral” och ”trygghet”. Det avslutande avsnittet fördjupar frågan om hur dessa värden rör sig mellan lärlingsutbildningens två praktiker.

Arbetsmoral: arbetsplatsens praktiserade läroplan

När det gäller arbetsmoral framkommer i intervjuerna värden som relateras till arbetsplatsens praktiserade läroplan: ”socialisation till lönearbete” samt ”social kompetens och gemenskap”. Att arbetsmoral förstås som en praktiserad läroplan

beror på att det är ett värde som inte är tydligt framskrivet i den föreskrivna läroplanen, men som respondenterna menar praktiseras i lärlingsutbildningen. Intervjuerna visar att yrkeslärarna själva har erfarenhet av dessa värden och använder dem i sin undervisning (jfr Billett, 2011). Skälet till detta kan vara att lärarna identifierar sig med sitt tidigare yrkesliv (Köpsén, 2014), men också att de arbetar med att förbereda eleverna för värden som de upplever att eleverna kommer att behöva på arbetsplatserna och i det framtida yrkeslivet.

Socialisation till lönearbete

Ett av de värden som framträdde tydligast i analysen av intervjuerna var vad som kan benämnas ”socialisation till lönearbete”. Här handlar det om hur lärlingselever behöver vara för att fungera på en arbetsplats, där att packa och hålla ordning på verktygen, vara i tid, underordna sig arbetsplatsens kultur och att göra sysslor som man inte upplever som meningsfulla utgör exempel. Detta värde framkommer i relation till ett antal frågor och situationer och företräds starkt av både skola och arbetsplats.

> Anders: Det finns företag som… de flesta är rätt hårda i sin syn på ungdomar. Hur ungdomar ska vara. Det ska fungera. Det är det som är den stora bristen med lärlingsutbildningen; det är rätt grejer med sig, mackorna, rätt tid annars kan du… (paus)
>
> Intervjuare: Det blir något slags första värde…
>
> Anders: Det blir det. Och jag hör ju mentorerna när jag ska samordna platser då så kommer de och säger. Men Anders, han är så jädra duktig här i verkstaden och liksom han har lite svårt med tiderna dära och det kan vara, men han är så jädra duktig när han jobbar. Det hade varit mycket bättre om han inte hade varit det, säger jag, det hade varit bättre om han var här klockan sju och haft grejerna med sig och att han inte hade vetat vad som var fram och bak på en mattkniv i detta läge han är nu.

I citatet framgår att Anders har erfarenhet av att detta värde är överordnat andra värden på arbetsplatsen. Han har sett dessa värden praktiseras och känner till dess betydelse. Att vara duktig i verkstaden är otillräckligt om inte eleven anammar den arbetsmoral som krävs för att fungera på en arbetsplats. I intervjuerna framträder en bild av lärlingseleven som exempelvis slarvig, individualistisk, stolt och omotiverad. Socialisationen till lönearbete (med regler, krav, underordning) blir ett av de centrala svaren på detta problem.

> Anna: Ibland funderar jag på om det är curling, söndercurlade, eller vad det kan beror på. Men de ser aldrig sin egen roll, sin egen skyldighet till saker, de förväntar sig att få serverat.
>
> Anders: Det var väldigt stolta unga killar, företrädelsevis killar, som kunde komma in och säga att ”jag har varit ute på praktik här nu och jag får inte lägga mattor eller parkett eller någonting, han säger bara åt mig att jag skall städa. Jag är ingen hund för han”. […] Men lärlingsutbildningen innebär ju också väldigt mycket mer, att man skall lära sig arbetslivet, och att man skall lära sig att man dammsuger, att man städar ibland, att man gör sådana saker också.

Citaten visar på hur yrkeslärarna lyfter fram att en del av eleverna behöver förändra sitt förhållningssätt för att kunna fungera i arbetslivet. Eleverna behöver med andra

ord förberedas för yrkeslivets praktiserade värden. Samtidigt skall det understrykas att lärarna också vid upprepade tillfällen talade om eleverna som smarta och duktiga. Det handlar alltså inte om en syn på eleverna som obildbara, utan framför allt om ett ”disciplinproblem” som läraren får till uppgift att hantera.

Social kompetens och gemenskap

Ett annat tydligt värde som lärarna återkommande betonar är betydelsen av social kompetens och gemenskap för att kunna arbeta tillsammans med andra. Detta lyfts fram som ett starkt praktiserat värde relaterat till arbetsplatserna och till viss del i skolan. Anna menar till och med att den sociala kompetensen ibland kan betraktas som överordnad att passa tider:

> Anna: En go kille får alltid jobb oavsett hur värdelös han är i yrket. Eller hur dålig han är på att hålla tiderna. Så är det faktiskt. Den sociala kompetensen är oerhört viktig... Jag har oerhört mycket elever där jag tänkt att det kommer aldrig att gå och sen är det dom. Han ringde och sa att han är hos tandläkaren. Han är ju så härlig den killen. Visst ser du. Sen var han hos tandläkaren igår igen. Jo serru. Har du bara goda sociala kunskaper så kan du komma undan med det.

Annas uttalande visar på betydelsen av att passa in i en arbetsgemenskap och att det inte alltid beror på själva arbetsinsatsen utan på elevernas sociala förmåga. Att vara en del av en gemenskap kan också innebära att dela gemensamma intressen. För att underlätta för eleverna använder sig lärarna av sociala markörer vid matchning av elev och arbetsplats:

> Anders: Oftare är det så, han är handbollsspelare och där borta är det tre handbollsspelare minst som är på den arbetsplatsen. Då blir det också. Nån håller på med boxning och då vet jag att det är en boxningstränare på den firman där. Jag tittar så då.

Betydelsen av gemenskap på en arbetsplats kopplas också av lärarna till individualism som ett dominerande värde bland elever; att eleverna inte ser sig själva som en del av en gemenskap. Individualism beskrivs ofta som motsatsen till gemenskap, vilket bägge lärarna menar är ett för svagt värde hos eleverna.

> Anna: X-företag säger likadant, de vill inte anställa någon under 20 för det finns ingen arbetsmoral. … Det jag brukar göra är att när jag har dem i verkstaden så brukar jag bygga på grupp, att de gemensamt ska. Efter rasten har jag upprop, innan rasten har jag upprop så att alla kommer, alla väntar in. Det räcker inte att jag är färdig och sen kan jag dra utan att alla måste vara klara. När man städar ut verkstaden. Man hjälper varandra tills alla är klara. Så att man har en gemensam syn på sitt arbete. Nu är Kalle kvar där borta i båset. Du Kalle kan jag plocka undan dina grejer medan du målar färdigt så vi är klara till rast? Det tror jag är oerhört viktigt.

Även här kan de värden som betonas förstås utifrån de erfarenheter som yrkeslärarna har gjort av vad det innebär att arbeta i byggsektorn, vilket ställs i kontrast till en allt mer individualiserad skola. Sammanfattningsvis visar analysen av intervjuerna att lärarna betonar att ”socialisation till lönearbete” och ”social kompetens och gemenskap” utgör de mest centrala värdena för att fungera som lärling på en arbetsplats. Dessa värden är dock inte enbart lokaliserade till arbetsplatsen utan praktiseras även i skolan trots att dessa värden inte lyfts fram som centrala i skolans värdegrund. De levda, eller erfarna, värdena tillskrivs här stor betydelse.

Trygghet: skolans föreskrivna läroplan

I intervjuerna framkommer olika sätt att arbeta med de värden som föreskrivs i skolans värdegrund (Lgy 11, SFS 2008:567). Den föreskrivna läroplan som betonas av lärarna i detta sammanhang är framför allt behovet av trygghet för eleverna. Lärarna anger att detta övergripande värde förkommer i lärlingsutbildningen men de har samtidigt erfarenhet av att det kan vara svåra att leva upp till, både i skolan och på arbetsplatser (jfr Billett, 2001).

En trygg lärlingsutbildning

När det gäller de föreskrivna värdena finns ett trevande hos yrkeslärarna. Skolans värdegrund ska enligt lärarna praktiseras i lärlingsutbildningen, samtidigt har båda erfarenheter av att så inte alltid är fallet, utan det kan likaväl handla om att man har stora problem med dessa värden i skolan, både hos elever och kollegor:

> Anna: Vi har jobbat jättemycket med det på x-skolan att eleverna ska känna sig väl mottagna och lika värda oavsett vad de har fått för lärare. Så det är en jättestor skillnad mot när jag var här för 10 år sedan. Det har hänt jättemycket på vägen. Vi har ju jobbat stenhårt med att försöka dämpa alla de här rasistiska och sexistiska uttalandena.

> Anders: På samma sätt som det finns företag som inte borde ha några elever finns ju faktiskt lärare som inte skulle ha några elever heller, om man skall vara riktigt ärlig.

I oron för att lärlingsutbildningen inte lever upp till sitt uppdrag på denna punkt blir frågan om elevernas trygghet central. Även om lärarna pekar på att skolan inte alltid fungerar optimalt i trygghetsarbetet ser de skolan som platsen för trygghet och arbetsplatsen som något som emellanåt är lite hotfullt, med tuff jargong (jfr Berner, 2010). Trygghet är något man framför allt kan erövra i skolan, och något som behövs för att man skall vara redo att komma ut på en arbetsplats, bland annat för att ”våga säga ifrån och tycka till” (Anna).

> Anna: Vi ska ju alltid stå som den trygga platsen när vi skickar ut dem också. Det är enormt viktigt att de känner det. Sen ska ju företag vara en trygg hand, men jag vet att företaget inte alltid är så. Därför är det extremt viktigt att vi är det.

> Anders: Vi kan aldrig göra oss av med verkstäder eller tro att vi ska kunna göra lärlingsutbildning där vi bara behöver företagen. Vi kommer alltid att behöva skolan. Annars överger vi våra ungdomar. Vi skulle egentligen behövt haft 50 % av våra ungdomar i en skolförlagd form för de skulle behövt den tryggheten, det lugnet som blir i verkstäderna här och fått växa där.

När lärarna talar om behovet av trygghet lokaliserar de i stor utsträckning detta värde till skolan och inte till arbetsplatserna. Tvärtom verkar vissa av de skolrelaterade värdena stå i konflikt med sådant som kan äga rum på vissa arbetsplatser. I uppdraget att arbeta med elevtrygghet uppstår således en problematik för lärarna att hantera när de föreskrivna värdena krockar med motstridiga och praktiserade värden, främst på arbetsplatserna, men även i skolan.

Värdenas positionering

Det övergripande mönstret som framträder är att lärarna i vår fallstudie beskriver arbetsmoral som praktiserade värden på arbetsplatser, medan arbetet med att skapa

trygghet ses som föreskrivna värden som främst praktiseras i skolan. Anders beskriver denna uppdelning i termer av hårda och mjuka värden. Enligt honom baseras arbetsplatser på "…hårda grejer då; man skall vara i tid, man skall vara trevlig mot kunden, man skall ha ett lösningsfokuserat förhållningssätt, det är det som är gångbart ute så att säga" medan skolan baseras på mjuka värden som "hur man skall vara mot varandra då, hur det är mellan killar och tjejer, även det här med kulturella olikheter och så här."

Denna starka åtskillnad är dock inte genomgående i analysen vilket gör att en enkel delning mellan skola och arbetsplats inte är möjlig. Vår analys pekar på att arbetsmoral även praktiseras av lärarna i skolan (jfr Berner, 2010). Det innebär att arbetsplatsens praktiserade värden tenderar att föras över till skolan utan att dessa vanor synliggörs och diskuteras. Detta kan ställas i kontrast till de problem som beskrivs med att praktisera skolans föreskrivna läroplan, främst på arbetsplatserna men även i skolan. Utifrån Deweys (1908/1978; 1922/1988; 1929-1930/1984) moralfilosofi kan detta förstås som att värden som uppstår i olika sammanhang får en socialiserande funktion i lärlingsutbildningen. Arbetsplatsens praktiserade värden och skolans föreskrivna värden är sprungna ur olika erfarenheter av vad det innebär att arbeta och vara elev.

Värdekonflikter i lärlingsutbildningen

I detta avsnitt behandlas artikelns andra forskningsfråga. Inledningsvis presenteras de värdekonflikter som lärarna har erfarenhet av, därefter analyseras hur lärarna positionerar sig i dessa värdekonflikter.

Värdekonflikter om bristande arbetsmoral

När det gäller värdekonflikter anger lärarna att det förekommer situationer där arbetsplatserna uttrycker tveksamheter mot skolans arbete med att praktisera de värden som skapar en god arbetsmoral bland lärlingseleverna:

> Intervjuare: Finns det situationer där det uppstår värdekonflikter mellan skola och arbetsplats?
>
> Anna: Det uppstår ofta små konflikter. Om att vi inte har lärt dem hålla tider, alltså den typen av konflikt. Sen är det kunskapsmässiga konflikter, vad de inte har fått med sig och vad vi borde ha gjort annorlunda. – Den här eleven kan ju ingenting han är ju dum i huvudet. Det kan de också säga inför eleverna, det är ju hemskt. Så den typen av konflikter.

En kritisk punkt i denna värdekonflikt är enligt Anders att vara genomskinlig gentemot företagen om elevers kapacitet, inte minst om eleven har några fysiska eller psykiska begräsningar som påverkar arbetsinsatsen. Han är också tveksam till att alla elever klarar av att befinna sig på arbetsplatser och menar att vissa elever som kommer ut fungerar som "torpeder" och sänker skolans rykte:

> Anders: Skickar man iväg alla som man gör nu så kommer man att stänga en massa dörrar där ute. För dom kommer att tycka att skolan inte förstår sitt uppdrag och att vi är kass. Att vi skickar ut elever som inte förmår, att de inte kommer i tid och har grejerna med sig. Som inte verkar intresserade. Det kanske är något helt annat men de uppfattar det så. Och då överger man en massa ungdomar då man inte spelar på deras förutsättningar.

Vidare betonas från arbetsplatsernas sida betydelsen av att kunna fungera i en social gemenskap. Här menar Anders att det är viktigt att vara tydlig med vilka förutsättningar som eleverna har och inte mörka hur det faktiskt är för ”det är svårt att ändra på arbetslivet, men att de ändå ska förstå hur den här eleven fungerar” (Anders). För att hantera de värdekonflikter som riktas mot skolan rörande elevernas arbetsmoral försöker lärarna vara så genomskinliga som möjligt när det gäller eleverna, samtidigt som de inte får lämna ut eleverna. De försöker också göra matchningar mellan lärlingar och arbetsplatser så det ska fungera så bra som möjligt. Här finns det vissa arbetsplatser som beskrivs ”ha ett stort hjärta” (Anna och Anders) och har lättare att klara av ungdomar som strular. ”Som har lugnet och som har förståelsen för att dom ungdomarna också kan växa och kan ha sin chans” (Anders). Att matcha olika elever mot olika arbetsplatser kan på så sätt användas för att på ett medvetet sätt undvika värdekonflikter om elevers bristande arbetsmoral, utifrån de erfarenheter yrkeslärarna har om eleverna och de sammanhang de ska verka i.

Värdekonflikter om kränkande behandling

I intervjuerna beskriver lärarna situationer på arbetsplatserna som direkt bryter mot skolans föreskrivna värden. Det kan handla om allt från kränkningar, sexuella trakasserier och företag som inte vill anställa tjejer, till företag som inte vill ha ungdomar från förorten. Jämställdhet mellan könen framstår här som det område där det tydligast uppstår en konflikt, då byggbranschen beskrivs som präglad av strukturer som verkar i motsatt riktning.

> Anders: Vi har ju en golvläggartjej vet jag som är på företag x, men annars har vi inte lyckats med särskilt många. Vi har inte lyckats med någon tror jag. En tjej på alla år jag varit här, och det är ju alarmerande. […] För de flesta firmorna tycker det är trevligt och är jättemycket för genus och så där under utbildningstiden då, då det är riskfritt och de utbildar den där tjejen, Men sen sitter det någon direktör där och tänker att: ”Naa, du vet den tjejen är ganska liten och så skall de ut kanske på någon ö och lägga mattor, så skall de in med rullen där, så ringer telefonen och dem får inte in rullen, och så skall de ha hjälp med det.” Då hamnar man ju i det där genusträsket.

Även här går yrkeslärarna tillbaka till de olika erfarenheter som de har av vad det kan innebära att arbeta i byggsektorn. Utdraget visar hur Anders menar att det råder olika villkor för hans lärlingselever när det gäller kön och att detta är relaterat till den arbetsmiljö som råder på byggen. På liknande sätt beskrivs att det finns företag inte vill ta emot mörkhyade personer:

> Anna: Vi har företag som frågar varifrån de kommer, vilken del av staden de kommer. Jag har också företag som undviker förort A och förort B, det har jag. … Rent moraliskt kan jag säga så – att det finns företag som säger att jag vill inte ha en med mörk hy. Då sa jag att då kanske vi tackar för oss. För vårat samarbete, så är det ju… Bränt en del platser för att jag kan inte tolerera det helt enkelt.

Här anger Anna att hon inte tolererar när företag vill välja lärlingar efter hudfärg vilket leder till att samarbetet med dessa företag bryts. Värdekonflikten blir i dessa fall inte möjlig för Anna att överbrygga. Lärarna beskriver också att de har erfarenheter av situationer där elever utsätts för kränkande behandling på arbetsplatserna, vilket ställer dem inför stora utmaningar:

> Anders: - ”Är du dum i huvudet pojk?” och sånt där, och ”ditt jävla nötöra”. Och det kommer ju killarna in och berättar. ”Alltid när jag säger fel så säger min handledare ditt jädra nötöra” och sånt där då. Där känner man ju att det hade de ju inte hört här inne (i skolan, vår anm.).
>
> Anna: Jag har ju haft en del elever som råkar illa ut på praktik. … Jag kan säga så här. Ibland har jag tänkt ryck upp dig och gör det du ska göra. Och sen har jag sen förstått att det inte alls är så utan att jag missbedömt situationen. Jag har ju haft elever som faktiskt har blivit sexuellt trakasserad på sina praktikplatser. Vid ett tillfälle så fick till och med den anställde sparken.

De värdekonflikter som förekommer när det gäller bristande värdegrundsarbete riktar sig framför allt mot arbetsplatsernas praktik. Dels i det urval av elever som arbetsplatserna vill göra, men också i det bemötande som lärlingar emellanåt utsätts för på arbetsplatserna.

Yrkeslärarna som värdebalanserare

I de fall det uppstår värdekonflikter i lärlingsutbildningen handlar det enligt lärarna framför allt om när olika värden inte praktiseras i hela verksamheten, vilket leder till motstridigheter. När Anna och Anders beskriver värdekonflikter som uppstår mellan arbetsplatser och skolan synliggörs olika brott mot arbetsplatsens praktiserade läroplan (arbetsmoral) och skolans föreskriva läroplan (trygghet).

I de värdekonflikter som uppstår mellan skolan och arbetsplatser visar analysen av intervjuerna att yrkeslärarna ofta intar en *värdebalanserande position*. Den första spänningen i vårt material handlar om värdekonflikter där arbetsplatser uttrycker att skolan inte har praktiserat och förberett eleverna för den arbetsmoral som krävs i yrkeslivet. Lärarnas erfarenheter av såväl arbetsplatser som skolan gör att de har möjligheter att försöka medla mellan de krav som arbetsplatsen ställer och den kännedom de har om hur eleverna och skolan fungerar. I intervjuerna framkommer det att yrkeslärarna därför försöker vara transparanta med information om elever, erbjuder utbildning till handledare och matchar elever med arbetsplatser så att det ska kunna fungera så bra som möjligt.

Den andra spänningen är de värdekonflikter som uppstår när arbetsplatserna inte lever upp till skolans värdegrund, med betoning på elevers trygghet. Även i dessa konflikter intar yrkeslärarna en värdebalanserande position, men av en annan karaktär. Frågan blir här i vilka situationer som skolan ska sätta ner foten och säga ifrån, och när man helt enkelt måste leva med att “det är som det är” på vissa arbetsplatser (och i samhället i stort). En tydlig tendens i vårt material är att lärarna väljer att agera i de fall arbetsplatserna strider mot de negativa värdeorden i värdegrunden (arbeta *mot* diskriminering, trakasserier och kränkningar behandling). I den andan kan vi se hur sexuella trakasserier mot elever på arbetsplatser har anmälts och hur samarbeten med arbetsplatser avbrutits för att de inte vill ta emot mörkhyade elever. När det gäller de positiva värdeorden, att arbeta *för* exempelvis jämställdhet och jämlikhet, verkar det finnas en uppgivenhet hos yrkeslärarna. Deras tidigare erfarenheter gör att de vet att exempelvis tjejer som befinner sig i deras lärlingsutbildning har sämre förutsättningar att få ett jobb i branschen, men de har svårt att göra något åt det. Man skulle lite förenklat kunna säga att ojämlika strukturer verkar accepteras så länge de inte går över gränsen och blir kränkande.

Samtidigt understryker båda lärarna att lärlingsutbildningen inte har inneburit att det blivit svårare att jobba med värdegrunden, snarare tvärtom. De menar att det nya statsbidraget på drygt 23 000 kronor (per elev och termin) inneburit att skolan har mer makt i förhandlingen med arbetsplatser. Anders berättar att handledare på arbetsplatser "tar ett ökat ansvar" och gör saker som de annars skulle strunta i. Anna säger de nu "har pengar att ge till företagen och då kan vi styra mer var de hamnar. Förut tog vi betalt 20 kronor i timman. Det var svårt att få företagen dit vi ville." De anser båda att det finns mycket kvar att göra när det gäller värderelaterade frågor i lärlingsutbildningen, men de ger samtidigt en bild av att arbetet med värdegrunden snarare har gått framåt än bakåt över tid.

ATT BALANSERA OLIKA LÄROPLANER: EN PROFESSIONELL PROBLEMATIK

Nedan perspektiveras analysen ovan genom att relateras till tidigare studier för att synliggöra den professionella problematik som uppstår i mötet mellan skolans och arbetsplatsens läroplan som yrkeslärare behöver hantera, vilket kan ge en grund för vidare reflektion. Denna problematik tar sig uttryck på olika nivåer och berör allt från lärares handlingar till problematiker på organisations- och samhällsnivå.

Problematiken med strukturell ojämlikhet

Yrkeslärarnas berättelser tecknar en bild av ett mycket komplext läraruppdrag där yrkesläraren blir en värdebalanserare mellan krav som emanerar från skolans och arbetslivets kulturer i lärlingsutbildningen. En central förutsättning för att kunna inta denna position är att lärarna har erfarenhet från bägge dessa kontexter och därmed kan förstå de vanor som följer med de olika värdena (jfr Dewey 1908/1978; 1922/1988; 1929-1930/1984). En utmaning är dock hur de ska hantera de krockar som kan uppstå mellan till synes oförenliga värden. Man kan utifrån Anna och Anders berättelser förstå yrkeslärarens balanserande som att de tar strid för sina elever när värden står på spel som leder till en kränkning av elever, men att denna praktik är inordnad i en strukturell ojämlikhet som man upplever är svår att påverka. Ett exempel på en sådan strukturell ojämlikhet är den tydliga könssegregering som också enligt tidigare studier präglar yrkesorienterade gymnasieutbildningar (Ambjörnsson, 2004; Hedlin & Åberg, 2013; Rosvall, 2012). Yrkeslärarna berättar om flera situationer och om en institutionell logik som skapar ojämställdhet mellan pojkar och flickor i utbildningen. Detta kan betraktas som en professionell problematik i relation till skolans medborgerliga uppdrag, där jämställdhet är ett explicit mål. Detta kan också ses som en del av en bredare likvärdighetsproblematik som enligt tidigare studier verkar följa yrkesutbildning organiserad som lärlingsutbildning. Detta synliggörs på flera sätt i flera sammanhang även i föreliggande studie, men kanske tydligast när yrkeslärarna talar om fördelningen av lärlingsplatser. I denna situation spelar en rad faktorer in som har med kön, etnisk bakgrund, mognad, social kompetens och fritidsintressen att göra, vilka utgör differentierande faktorer för vem som får vilken utbildning. Elever får genom olika arbetsplatser möta olika utbildningssituationer som ibland präglas av solidaritet och meningsfulla sysslor, ibland av motsatsen.

En fråga på policynivå som förefaller central att reflektera över är hur olika organiseringar av lärlingsutbildning eventuellt kan spela in i utfallet av de processer som leder till en likvärdighetsproblematik. Till exempel visar både föreliggande och tidigare studier hur etnisk diskriminering kan vara ett problem för yrkesutbildning vid kontakt med arbetsplatser (jfr Helland & Støren, 2006; Olofsson & Wadensjö, 2014). I Norge och Danmark är det lärlingen själv som ansvarar för att ordna med lärlingsplats. I Sverige är detta istället en uppgift för huvudmannen, i realiteten ofta yrkesläraren, och i vårt material ser vi hur yrkesläraren försöker skydda lärlingarna mot etnisk diskriminering genom att t.ex. bryta kontakten med företag som ger uttryck för rasism. I likhet med Lagström (2012) finner vi således att arbetsplatser kan ställa rasistiska krav på urvalet av lärlingar, men till skillnad från i Lagströms studie gör lärarna i vår studie motstånd mot detta. För att tala med Berner (2010) skulle man i detta sammanhang kunna ställa frågan om yrkesläraren i den svenska organiseringen av lärlingsutbildning blir en potentiell gränsvakt på ett annat sätt än vad lärlingsutbildningens organisering i Danmark och Norge möjliggör.

Man kan även ställa analysen ovan i sammanhanget av en bredare samhällelig problematik. Ungdomar med arbetarklassbakgrund är kraftigt överrepresenterade i lärlingsutbildning. Mycket av det Anna och Anders talar om i intervjuerna ligger i linje med de tidigare studier som talar om olika läroplaner för olika socialgrupper, där utbildning för arbetarklasspositioner organiseras kring principer som punktlighet och 'goda vanor' (Apple, 2004; Beach, 1999; Frykholm & Nitzler, 1989). ”Socialisation till lönearbete” är det värde som är mest framträdande i intervjuerna, samtidigt som detta värde inte omnämns explicit i den föreskrivna läroplanen. Utöver denna klassproblematik är en annan intressant fråga och problematik att diskutera och undersöka mot denna bakgrund huruvida, och på vilka sätt, arbetarklassens könssegregering reproduceras i lärlingsutbildningen. Då arbetsmarknaden för yrkesprogrammen är starkt könssegregerad, och lärlingsutbildningarna i hög grad anpassas efter arbetsmarknaden, är det sannolikt att olika könade värdegrunder blir tydliga i olika lärlingsutbildningar.

Problematiken om makten över läroplanen

I termer av ”arbetsmoral” och ”trygghet” visar vår analys hur olika värden tar plats och konkurrerar inom ramen för lärlingsutbildningen. En fråga värd att diskutera och undersöka vidare är vem det är som egentligen har makten över den värdemässiga läroplanen i lärlingsutbildningen.

Vi ser i vårt material att skolans värden kan komma att underordnas arbetsplatsernas behov och kultur genom att stå i ett starkt beroendeförhållande till arbetsplatserna (jfr Lagström, 2012). Det gör att arbetsmoral blir en praktiserad läroplan som både kan sägas komplettera och utmana den föreskrivna läroplanen i skolan. Yrkeslärarna strävar därför efter att fostra lärlingarna till lönearbete och arbetsgemenskap, vilket kan beskrivas som att de fortsätter att upprätthålla de värdemässiga vanor de har tidigare erfarenheter av (jfr Berner, 2010). Den som inte kan passa tider eller har med sig rätt grejer kan följaktligen inte genomföra sitt jobb. Tanken om gemenskap bär på ett annat värde, som är mindre framlyft i tidigare forskning. In-

tervjuerna visar här hur arbetsplatsernas betoning på social kompetens och gemenskap kan påverka skolans innehåll. Denna del av arbetsmoralen påvisar behovet av att kunna samverka socialt på arbetsplatsen, vilket står i kontrast mot den starka betoningen på individualisering i samhället och skolan baserat på ett liberalt ideal om individuella rättigheter.

Samtidigt ser vi också i vårt material hur skolan kan ha en progressiv effekt på arbetsplatser ur ett värdegrundsperspektiv. Genom skolans arbete med trygghet blir det möjligt för lärarna i vår studie att, åtminstone delvis, ställa krav på arbetsplatserna att leva upp till vissa grundläggande värden. Det är inte acceptabelt att agera rasistiskt, sexistiskt eller kränkande gentemot lärlingar och i de fall yrkeslärarna får kännedom att sådant förekommer kan det leda till repressalier i form tillrättavisningar, utbildning, anmälningar och indragna praktikplatser. I en tid när arbetsplatserna får ekonomisk ersättning från skolan finns det också ett ekonomiskt påtryckningsmedel gentemot arbetsplatserna. En väsentlig fråga att undersöka vidare är hur makten över den värdemässiga läroplanen i lärlingsutbildningen formas i samspel mellan olika aktörer i skolan och på arbetsplatser. Här är även lärares erfarenheter av värdemässiga vanor en central aspekt att belysa ytterligare. Inte minst om vi vill kunna förstå och förhålla oss till den värdemässiga läroplanen i lärlingsutbildningen.

ACKNOWLEDGEMENT/ TACKSÄGELSE

Vi vill rikta ett stort tack till "Anna" och "Anders" för att ni delade era erfarenheter och tankar med oss. Vi vill också tacka kollegor och anonyma granskare som kommenterat vår text under skrivprocessens gång.

REFERENSER

Ambjörnsson, F. (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Apple, M. (2004) *Ideology and Curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.

Arneback, E. (2012) *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* Örebro: Örebro universitet.

Arneback, E. (2014) Moral imagination in education: a Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*, 43 (3), s. 269-281

Asghari, H. (2014) *Från uppväxt till lärargärning - En livsberättelsestudie med åtta yrkeslärare på industritekniska programmet*. Karlstad: Karlstad University Studies 53.

Axelsson, R. (1989) *Upper Secondary School in Retrospect: the View of Former Students*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 30.

Bathmaker, A-M. & Avis, J. (2007) 'How do I cope with that?' The challenge of 'schooling' cultures in further education for trainee FE lecturers. *British Educational Research Journal, 33*(4), 509–532

Beach, D. (1999) Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige, 4*(4), 349–365.

Bergh, A. & Arneback E. (2016) Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & Demokrati, 25*(1), 11-31.

Berner, B. (2010) Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work, 23*(1), 27-42.

Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G., & Dronkers, J. (2014) Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces, 92*, 1545-1572.

Boreham, N. (2002) Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies, 50*(2), 225–237.

Billett, S. (2001) *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney: Allen and Unwin.

Billett, S. (2005) Consulting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 37*(3), 1-15.

Billett, S. (2011) *Vocational Education. Purposes, Traditions and Prospects*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Børhaug, K. (2008) Educating voters: political education in Norwegian upper secondary schools. *Journal of Curriculum Studies, 40*, 570-600.

Dewey, J. (1908/1978) *Ethics*. John Dewey the Middle Works, 1899 – 1924, Volume 5. Carbondale and Edwardsville: Sothern Illinois University Press.

Dewey, J. (1922/1988) *Human Nature and Conduct*. John Dewey the Middle Works, 1899 – 1924, Volume 14. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1929–1930/1984) Three independent factors in morals. In John Dewey *The Later Works, 1925 – 1953, Volume 5*, s. 278–288. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Ellström, P-E. (2004) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet – problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Juridik.

Englund, T. (1986/2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Fejes, A. & Köpsén, S. (2014) Vocational teachers' identity formation through boundary crossing, *Journal of Education and Work, 27*(3), 265-283,

Fesmire, S. (2003) *John Dewey & Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Forum för levande historia (2010) *Den mångtydliga intoleransen – En studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*. Stockholm: Forum för levande historia.

Forum för levande historia (2014) *Tid för tolerans. En studie om var skolelever i Sverige tycker om varandra och samhället i stort*. Rapportserie 1:2014. Stockholm: Forum för levande historia.

Frykholm, C-U. & Nitzler, R. (1989) *Blå dunster – korn av sanning: en studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska Institutionen 26.

Hedlin, M., & Åberg, M. (2013) *"Vara med i gänget!" - Yrkessocialisation och genus i två gymnasieprogram*. Uppsala: IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

Helland, H. & Støren, L.A. (2006) Vocational Education and the Allocation of Apprenticeships: Equal Chances for Applicants Regardless of Immigrant Background? *European Sociological Review, 22*(3), 339-351

Helms-Jörgensen, C. (2015) Some boys' problems in education – what is the role of VET? *Journal of Vocational Education & Training, 67*, 62-77.

Ho, L.-C. (2012) Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies, 44*, 403-428.

Härdig, J. (1995) *Att utbilda till arbetare: en studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Lund: Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen.

Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014) Educating worker-citizens: visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work, 27*, 92-109.

Kristmansson, P. (2016) *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. Umeå: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 69.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2010) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training 66*(2), 194-211.

Lagström, A. (2012) *Lärlingslärare – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Göteborg: Doktorsavhandlingar Institutionen för vårdvetenskap och hälsa 63.

Landahl, J. (2006) *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning. Arbetsliv i omvandling 2006:12*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Ledman, K., Rosvall, P-Å. & Nylund, M. (2017): Gendered distribution of 'knowledge required for empowerment' in Swedish vocational education curricula? *Journal of Vocational Education and Training*, e-pub ahead of print. DOI: HYPERLINK "http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2017.1394358" 10.1080/13636820.2017.1394358

Lgy 11. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Norlund, A. (2009) Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: *Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg: Göteborgs Studies in Educational Sciences 273.

Nylund, M. (2013) *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Örebro: Örebro Studies in Education 40.

Nylund, M. & Gudmundson, B. (2017) Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. (in press).

Nylund, M., Rosvall, P-Å. & Ledman, K. (2017) The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1318455

Olofsson, J. & Wadensjö, E. (2014) *Lärlingsutbildning – en väg till arbetsmarknaden*? SNS analys, nr 19.

Pappas, G. F. (2008) *John Dewey's Ethics. Democracy as experience*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3 edition. Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications.

Rosvall, P-Å. (2012) *"...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 49.

Rosvall, P.-Å., Hjelmér, C., & Lappalainen, S. (2016) Staying in the comfort zones – Low expectations in vocational education and training mathematics teaching in Sweden and Finland. *European Educational Research Journal*. doi:10.1177/1474904116669154

SFS 2006:67: *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkand behandling av barn och elever*.

SFS 2008:567: *Diskrimineringslag*.

SFS 2010:800: *Skollagen*

Skolinspektionen (2013a) *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram*. Rapport över fördjupat tema i tillsynen.

Skolinspektionen (2013b) *En kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning*. Rapport 2013:02

Skolinspektionen (2016) *Samverkan för bättre arbetslivsanknytning. En kvalitetsgranskningsrapport om restaurang- och livsmedelsprogrammet och hantverksprogrammet*.

Skolverket (2012) *Gymnasial lärlingsutbildning de tre första åren 2008–2011. Deltagande, elevernas erfarenheter och studieresultat*. Rapport 373.

Skolverket (2013) *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2016) *Uppföljning av gymnasieskolan*. April 2016.

SOU (2015:97) *Välja yrke*. Slutbetänkande av Yrkesprogramsutredningen.

Stradling, R. (1984) Controversial Issues in the Classroom. I S. Hill & C. Reid (Red). *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold .

Tanggaard, L. (2007) Learning at Trade Vocational School and Learning at Work. Boundary Crossing in Apprentices' Everyday Life. *Journal of Education and Work* 20(5), 453-466.

Vikkelsø Slot, L. (2008) *Praktikpladser og formidlingspraksis – praktikkonsulenten i spændingsfeltet mellem virksomhedskrav og hensynet til ikke-diskrimination*. Arbejdspapir 18. Köpenhamn: Rockwool Fondens Forskningsenhed.

PRENUMERATION OCH BESTÄLLNING

ÅRSPRENUMERATION, ORGANISATIONER OCH INSTITUTIONER:
450 KR + FRAKTKOSTNAD
(TVÅ EXEMPLAR AV VARJE NUMMER INGÅR)

LÖSNUMMER, ORGANISATIONER OCH INSTITUTIONER:
200 KR + FRAKTKOSTNAD.

ÅRSPRENUMERATION, PRIVATPERSONER:
400 KR INKLUSIVE MOMS + FRAKTKOSTNAD.

LÖSNUMMER PRIVATPERSONER:
200 KR INKLUSIVE MOMS + FRAKTKOSTNAD.

SKRIFTSERIEN UTKOMMER MED 1-2 NUMMER PER ÅR.

KONTAKT, PRENUMERATIONSÄRENDEN:
UTBILDNING-OCH-LARANDE@HIS.SE

HÖGSKOLAN
I SKÖVDE

UTBILDNING & LÄRANDE
VOL 11, NR 1 2017

PEDAGOGISK RUM-TID OCH STRATEGIER FÖR AKTIVT LÄRANDE I HÖGRE UTBILDNING
Lisbeth Lundahl, Ewa Gruffman Cruse, Bengt Malmros, Ann-Kristin Sundbaum & Åse Tieva

VÄRDERELATIONELL REFLEKTION MED STÖD AV DIGITAL SPEGLING
Berit Willén Lundgren & Linda Reneland-Forsman

DESIGNING FOR ACTIVE SUPPORTIVE LEARNING CULTURES
Linda Reneland-Forsman

ORGANISATIONSMODELL FÖR TEAMLÄRANDE – TEMA: FLER MÄN I FÖRSKOLAN
Mia Heikkilä

YRKESLÄRARE SOM VÄRDEBALANSERARE – VÄRDEKONFLIKTER MELLAN SKOLANS OCH ARBETSPLATSENS LÄROPLAN I LÄRLINGSUTBILDNING
Emma Arneback & Mattias Nylund