



Utbildningskultur

- lärande i högre utbildning

Oskar Gedda

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Avdelningen för Pedagogik språk och ämnesdidaktik

Tryck: Luleå tekniska universitet, Grafisk produktion 2014

ISSN 1402-1544

ISBN 978-91-7439-951-6 (tryckt)

ISBN 978-91-7439-952-3 (pdf)

Luleå 2014

www.ltu.se

Abstract

Students and teachers shape and are shaped by the culture they are part of when they involve themselves in university studies. It is therefore relevant to research what such a culture constitutes in order to better understand, discuss and influence this towards the educational goals that are considered desirable. This dissertation studies how the encounter between students and teachers constitute the educational culture against the background of the university as an organisation. The study has a socio-cultural perspective and uses Biesta's (2011) definition of educational culture as the conceptual starting point. This means that the process in particular is the analysis unit, in this case the process of negotiation of meaning (Wenger, 1998). The study object in particular is the meaning negotiation that occurs in the encounter between the agents in the context of a university course.

The strategy for the study's knowledge-creation process is a case study with two subsidiary studies, and data generation is done mainly through interviews, observation and analysis of relevant documents. The study has an abductive approach, where data generation and theory have contributed mutually and alternately to knowledge development.

Three themes emerge as constituents for the meaning negotiation that takes place within educational culture in higher education; roles, contexts and the emergence of knowledge. These three themes are mutually dependent, which means that each theme in itself is understood in relation to the others. The concept of the emergence of knowledge means how representations and accessibility emerge in the practice that students and teachers achieve against the background of the organisation. What is most surprising is the great commitment that exists in spite of the absence of meaning negotiation about learning. Empirical results imply that the participants lack practice and to some extent linguistic tools to discuss and deepen their understanding and opportunity to act in relation to the educational practice of which they are part.

Research indicates considerably difficulty for the policy of an organisation, in this case the educational intention, to gain legitimacy and influence the teaching practice, which also receives some support in the empirical research generated by this study. At the same time, the result indicates a greater correspondence between the educational intention and the educational culture that emerges than is shown explicitly in the empirical research. Is it the case that the educational intention partly has its starting point in practice, which is expressed in a vision, or is it the case

that the educational intention informs the practice in more indirect ways than perceived in this study? This is of interest for further research, from both a power and a direction perspective.

Another development track is how the result can be brought back to the practice that is studied, and see in which way the knowledge process and the result can constitute a contribution. Is role allocation, the context and the knowledge that emerges favourable, in relation to what is desired? And what is meant by the students assuming responsibility for their learning?

Förord

Att skriva en bok var ett äventyr. Till en början var det en leksak och ett nöje, sedan blev det en älskarinna, så en härskare och till sist en tyrann.

Winston Churchill

När börjar ett arbete och när slutar det? Denna avhandlings formella början var hösten 2011, och den föregicks av en licentiatuppsats som påbörjades 2004. Det var alltså för 10 år sedan som de grundläggande frågorna formulerades och som detta kunskapsbyggande blev en del av min vardag. Nu har arbetet nått en ände, det har tagit form av en avhandling; men är det slut?

Välkommen, trygg och utmanad! Det är den devis jag använder som grund för min pedagogiska verksamhet. Ordningen är viktig, det är den som bär processen. I arbetet med denna avhandling har jag fått uppleva just detta. När jag anställdes vid Luleå tekniska universitet (LTU) kände jag mig varmt välkommen, också när det gällde min kompetensutveckling. Jag fick i egen takt utveckla en trygghet och i fas med denna trygghet ta mig an utmaningar. Jag vill därför tacka Luleå tekniska universitet för den möjlighet jag fått, att utveckla och att utvecklas. Samtidigt vill jag också säga att en organisation som LTU inte alltid kännetecknas av hjälpsamhet, utan kan visa sig hård och granskande innan den välkomnar.

I denna organisation finns det individer som hjälpt mig förbi allsköns hinder. De har lånat ut sina kontaktnät, sin kompetens och sin välvilja på ett sätt som är ovärderligt, och som är svårt för mig att sätta ord på. Kombinationen av dessa fantastiska människor och det uppdrag som universitetet har gör det till en otroligt spännande miljö.

Både personliga och arbetsrelaterade omständigheter har gjort avhandlingsarbetet mer ensamt än vad jag skulle önskat. Det har blivit ett nykonstruerande av det redan existerande, och samtidigt har det därmed varit en skola där inget av det som finns, gått mig förbi. Trots den ensamma karaktären på arbetet så är det några personer kopplade till detta arbetes fullbordan, som jag vill passa på och visa min tacksamhet. Först vill jag tacka de lärare som ställde upp och gjorde det möjligt för mig att skriva en licentiatuppsats. Och tack alla studenter som ställde upp och lät mig delta perifert i hur det är att vara student. Jag hoppas att denna avhandling kan utgöra en värdig återbetalning till den praktik ni bjudit in mig till.

Tack Christer Wiklund för att du bjöd in mig till universitetsmiljön, och sedan dess stöttat mig hela vägen, såväl som chef som handledare för mitt licarbete och som kollega. Och Tack Anders Söderlund som också hjälpte mig i arbetet med licentiatuppsatsen, språkgranskning och som jag

fått arbetat tillsammans med i högskolepedagogiska kursen. Din välvilja uppskattar jag stort. Tack Eva Alerby och Krister Hertting, mina handledare under del två av detta arbete. Ni har gett mig stor frihet, samtidigt som ni funnits där och diskuterat det som varit aktuellt, oroat och utmanat. Utan att känna mig närmare så har ni givit det jag mest behövde, tillit och utmaning. Tack Eva för att du pöngterade vikten av att få den tid det innebär att doktorera. Fastän jag nu malt på i ett decennium, så är det så otroligt mycket mer jag vill lära mig. Tack också alla vänliga och kunniga kollegor på hela KKL/LTU för stöd, uppmuntran och visdom.

Brit Rönnbäck, du har varit och är en fantastisk inspirationskälla och jag vill tacka för det idoga läsande du gjorde av manuset i ett kritiskt skede. Åsa Wikberg-Nilsson, tack för hjälpen att tolka och diskutera mina bilder och din förmåga att omsätta omständliga beskrivningar och illustrationer till givande uttryck, i text och bild. Tack för att du påminner mig om KISS: Keep it Simple Stupid!

Familj och vänner, er har jag mest erbjudit en mental frånvaro, där det alltid funnits en oresonlig konkurrent angående uppmärksamhet. Jag saknar er och har ett hopp om förändring. Tack alla i storfamiljen för att ni bistått på ert alldeles egna sätt. Kopplat till utbildningskultur vill jag säga ett ord om min barndom. Vi satt vid middagsbordet ett otal gånger, och mamma som var lågstadielärare berättade om sina juveler (elever). Det var slipade och oslipade, det var skolduktiga och sådana som ville bli Hovås skräck. Men alla hette de juveler och pratades om som om de vore juveler. Detta pratade vi om hemma vid middagsbordet. Hur vi pratar om studenterna/eleverna/barnen/juvelerna, det innebär något för en utbildningskultur. Hur vi pratade runt middagsbordet påverkade sannolikt också utvecklingen av den devis jag undervisar utifrån.

Katarina, min livskamrat, vi vet båda att det inte kommer bli bättre;) men det kommer bli annorlunda, mer tvåsamt. Jag längtar ut i vårsolen, att vara tillsammans med dig! Erik och Anna, ni har växt upp med detta arbete och jag har med värme i bröstet märkt hur era frågor blir mer och mer initierade. Som när du Anna redan 2008 sa, likt professor Tom Tiller 2013, när jag berättat om mitt arbete – ”varför skriver du inte bara det då?”. Eller du Erik, när du frågade vad payoffen var för ett universitet av sådant arbete som mitt. Jag vet att ni har med er samtalsämnen från ert middagsbord som kommer göra sig påmint när ni kanske tar er an universitetsstudier eller varför inte i föräldrarollen. Jag älskar er.

En solig annadag påsk 2014, i troget sällskap av en irländsk setter.
Gammelhuset, Piteå.



Till Anna och Erik

Prolog	xiii
Kapitel 1 Introduktion.....	1
1.1 Högskolepedagogisk utveckling från undervisning till lärande	2
1.2 Studiens relevans	4
1.2.1 Studiens relevans för utbildningsverksamhet.....	4
1.2.2 Studiens relevans för forskning och vetenskap.....	6
1.3 Möten som uttryck för kultur	6
1.3.1 En papperslapp och att som kollega välja ett studentperspektiv	7
1.3.2 I spänningen mellan kompetens och erfarende	8
1.4 Avhandlingens syfte och studieobjekt.....	9
1.5 Avhandlingens disposition	10
1.6 Forskningsfältet	11
1.6.1 Forskning om lärande och undervisning i högre utbildning.....	12
1.6.2 Licentiatuppsats som delstudie	19
1.6.3 Betydelse för denna avhandlingsstudie.....	25
Kapitel 2 Centrala begrepp och teoretiskt ramverk	27
2.1 Vad menas med utbildningskultur.....	27
2.1.1 Att utforska kultur	28
2.2 Utbildningens normativitet	29
2.3 Lärande i praktikgemenskap.....	31
2.3.1 Praktikgemenskap	31
2.3.2 Innebörd	33
2.3.3 Gemenskap	37
2.3.4 Praktik	38
2.3.5 Identitet och deltagande – individuellt och socialt	40
2.4 Realiserande av Praktikgemenskap	42
2.5 Att utforska Lärandekultur och situerat lärande	44
2.5.1 Språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv	44
2.5.2 Handlingsutrymme/studieerbjudande.....	45
Kapitel 3 Studiens kunskapsprocess.....	47
3.1 Allmänt om studiens kunskapsprocess.....	47
3.1.1 Skapa kunskap om och i egen kultur	49
3.2 Studiens etiska ställningstaganden	51
3.3 Studiens forskningsstrategi.....	52
3.4 Allmänt om metod och datagenerering.....	53
3.4.1 Intervju – fokusgrupp.....	54
3.4.2 Observation	59
3.4.3 Dokumentanalys.....	61
3.5 Genomförande.....	62
3.5.1 Genomförande av delstudie Studenters deltagande.....	62
3.5.2 Urval inom ramen för delstudie Studenters deltagande	67
3.6 Teoretisk analys.....	67

Kapitel 4 Introduktion till empiri och organisation som social praktik	69
4.1 Kort beskrivning av universitetet som kontext för studien.....	69
4.2 Organisationen som social praktik.....	70
4.2.1 Organisationens pedagogiska intentioner	71
4.2.2 Organisationsstyrning och lärandemål	76
4.2.3 Organisationsstyrning och rummet.....	77
4.3 Sammanfattning i relation till utbildningskultur.....	77
Kapitel 5 Resultat: Studenters deltagande i praktiken.....	79
5.1 Beskrivning av sex kurser och studenternas deltagande	79
5.1.1 Presentation kurs 1 Teori och metodkurs.....	80
5.1.2 Presentation kurs 2 Professionskurs	82
5.1.3 Presentation kurs 3 Teknisk Problemlösning	84
5.1.4 Presentation kurs 4 Hälsovetenskaplig kurs	85
5.1.5 Presentation kurs 5 Teknisk professionskurs.....	88
5.1.6 Presentation kurs 6 Metafysik	90
5.1.7 Sammanfattning av kurspresentationen.....	92
5.2 Studenters beskrivning av förhandlad mening.....	92
5.2.1 Studenters förväntan på kursdeltagande	93
5.2.2 Studenters uppfattade meningsförhandling i samband med kursavslut...95	
5.2.3 Studenters beskrivning av gynnsamma och ogynnsamma faktorer för meningsförhandling	96
5.2.4 Sammanfattande tolkning av studenternas beskrivning av sitt lärande ..99	
5.3 Kursens upplägg och framträdande.....	102
5.3.1 Observationerna av undervisningssituation	104
5.3.2 Dataanalys utifrån dokument.....	107
5.4 Sammanfattning induktiv praktikbeskrivning.....	108
5.4.1 Lärares och studenters deltagande.....	109
Kapitel 6 Resultat: Praktik och Utbildningskultur	113
6.1 Allmänt om kursens framträdande som praktik	113
6.2 Utbildningskultur och dess konstituerande teman	114
6.2.1 Roller	115
6.2.2 Sammanhang	119
6.2.3 Kunskapers framträdande	122
6.3 Sammanfattning studerad utbildningskultur.....	126
6.4 Sammanfattning: Hur konstitueras utbildningskultur i högre utbildning	127
Kapitel 7 Diskussion	131
7.1 Diskussion av studiens kunskapande process	131
7.1.1 Syfte, teoretiska utgångspunkter och metod – i samklang?.....	131
7.1.2 Att studera egen kultur	133
7.1.3 Komplexitet som styrka och dilemma.....	134
7.1.4 Resultatens giltighet och analytisk generalisering.....	137
7.2 Resultatdiskussion.....	138

7.2.0	Utbildningskultur och praktikgemenskap.....	139
7.2.1	Kunskapers framträdande	141
7.2.2	Roller lärare student och organisation.....	143
7.2.3	Sammanhang	146
7.2.4	Förändring av kultur	148
7.2.5	Betydelse för praktiken.....	148
7.3	Vidare forskning.....	151
Epilog		153
Summary		155
	Purpose	155
	Design/methodology/approach.....	155
	Findings.....	156
	Research limitations/implications	159
	Practical implications.....	159
	Originality/value.....	160
Referenser.....		161
Bilagor		171
	Bilaga 1 Empiriinsamlingens kronologi och omfattning	171
	Bilaga 2 Intervjuunderlag.....	172
	Bilaga 3 Observationsprotokoll Studenters deltagande.....	173
	Bilaga 4 Empiriinsamlingens kronologi delstudie studenters deltagande - kurs...	174
 Figur- och tabellförteckning		
	Figur 1 Illustration av studiens syfte	
	Figur 2 Meningsförhandling Wenger	
	Figur 3 Utbildningskulturens konstituerande element	
	Figur 4 Utbildningskultur sammanfattning	
	Tabell 1 Exempel på meningskoncentrering	
	Tabell 2 Studenter förväntningar, vad de lärt och faktorer som påverkat deras lärande	

Prolog

Illustrationen på avhandlingens framsida är en föreställning om hur skola skulle kunna se ut år 2000. Den är gjord 1899 av fransmannen Côté och ställdes ut i Paris år 1900 tillsammans med 49 andra framtidsbilder. Jag har använt just denna illustration i utbildningssyfte för doktorander och universitetslärare, för att stötta en diskussion om hur olika personer i olika tider föreställer sig utbildning, kunskap och inte minst lärande. Diskussionerna har också handlat om vilka föreställningar som vi kan frigöra oss ifrån, i våra försök att tänka om en annorlunda framtid. Under illustrationen finns ett utdrag ur en vision, i detta fall Luleå tekniska universitets (LTU) vision 2006.

Båda dessa uttryck delar idén om att utbildning förändras och samtidigt ger de färg åt en berättelse om det sammanhang vari de skapades. Båda dessa illustrationer av utbildning lockar och utmanar mig.

Kapitel 1 Introduktion

*Om du inte vet vart du ska,
spelar det ingen roll vilken väg
du tar.*

Alice i Underlandet

Detta kapitel presenterar en del av bakgrunden till varför denna avhandling genomförts, vad som är syftet och hur resterande presentation är disponerad. Presentationen börjar med en kort beskrivning av utveckling av högre utbildning och kopplingen till frågan om utbildningskultur. För att belysa förekomsten av utbildningskultur och relevansen av kunskapsutveckling beskrivs två specifika händelser som på olika sätt engagerat mig i frågor om utbildning. Därefter specificeras studiens syfte och de frågor som använts för att forma kunskap. Avslutningsvis presenteras den disposition som är tänkt att leda läsaren genom den specifika kunskapsprocess som presenteras och hur studien anknyter till tidigare forskning.

Denna avhandlingsstudie har bedrivits inom forskningsfältet pedagogik i högre utbildning. Den kan också beskrivas som ett yttrande i en pågående diskussion om såväl forskning som utbildningsutveckling. För trots att studien i sig inte problematiserar utveckling så är begreppet utbildningskultur tolkat i en normativ betydelse. I studien utforskas utbildningskultur med en föreställning att det ska leda till en fördjupad diskussion i en vetenskaplig, politisk respektive verksamhetsnära didaktisk kontext.

En ambition med studien är att på vetenskaplig grund undersöka vad som karaktäriserar utbildningskultur i ett praktiktäna perspektiv. Med hänvisning till Regeringens proposition (prop 2004/05:162) genomförs denna avhandlingsstudie i en tid när universitetsutbildning internationellt, nationellt och inom universitetet befinner sig i en dynamisk situation, där utveckling beskrivs som nödvändig.

Min energi och drivkraft kommer ur lusten och uppdraget att beforska och främja pedagogisk utveckling, och därmed både begränsas och utvecklas min förståelse av insamling och betydelse av empirin och hur den teoretiska ramen nyttjas. Empirin utgör en syntes av två olika delar; en studie om lärares deltagande i utbildningspraktik samt en studie om studenters deltagande i utbildningspraktik.

En demokratisk aspekt är också drivande, på så sätt att vår förmåga och vilja att kommunicera om utbildning påverkar hur samhället i stort och potentiella studenter i synnerhet kan göra informe-

rade val. Universitetens berättelser i sina studentrekryteringskataloger visar glada individer som bland andra glada individer erbjuds och förverkligar sin dröm och blir konkurrensstarka på en framtida arbetsmarknad. Det är ett språkbruk som jag tolkar som närmare associerat till en marknadsföringspraktik än en pedagogisk praktik. Med hänvisning till Wenger (1998) begränsas vår kommunikation till det som det behärskade språkbruket tillåter.

1.1 Högskolepedagogisk utveckling från undervisning till lärande

Vilken kultur som studenter ingår i spelar roll för vad de lär sig. Det finns omfattande forskning som tyder på att studenter använder olika sätt att ta sig an sina studier, och att dessa sätt samvarierar med olika kulturer (Richardson, 1994). Nelson, Björk, Trolle-Schultz Jensen, Nilsson och Witt (2009) redogör för en studie som visar att studenter efter ett år har sänkt sin ambition avseende att påverka den utbildning de deltar i. En av funderingarna som författarna reser kan belysas genom följande citat ”skapar studenterna själva denna uppfattning genom sina egna initiala föreställningar om och förväntningar på högre utbildning eller uppstår denna ’alienationsupplevelse’ i mötet med det faktiska utbildningsprogrammet?” (s. 59) Beskrivningen *det faktiska utbildningsprogrammet* framstår för mig som ett annat sätt att adressera vad begreppet utbildningskultur riktar uppmärksamhet emot.

Svensk högskolepedagogisk utveckling har förflyttat sig från 60-talets fokus på inlärningsforskning av psykologisk karaktär, via 70-talets intresse för kognitiva strukturer, med diskussioner om utantill-lärande och meningsfull inläring, till att mot slutet av 70-talet och under 80-talet ifrågasätta den kvantitativa uppfattningen om inläring utifrån ett kvalitativt ställningstagande. Inläring handlade mer om kvalitativt skilda sätt att förstå samma fenomen, än kvantitativt att kunna mer genom ökad mängd. Under 90-talet framträdde en allmän politisk strävan att gå över till mer mål- och resultatorienterade styrformer, mer decentralisering av resurstilldelningsbeslut, större krav på uppföljning och utvärdering. Vid den tiden anges i Högskoleutredningen (SOU 1992:1) följande utgångspunkter *frihet, ansvar, kompetens* för universitetens verksamhet. Utredningen framhäver med dessa begrepp en önskad perspektivförskjutning, vilket också kan förstås som ett återknytande till klassiska akademiska ideal. Med frihet avsågs den fria kritiska diskussionen och den decentraliserande trend som handlade om ökat lokalt ansvar. Den enskilde

studenten skulle få ta ett större ansvar för sin utbildning, både vad gällde innehåll och genomförande. Detta kan ses som en reaktion mot 60- och 70-talets införande av fasta studiegångar, med bland annat rationalitetsperspektiv som argument. Ansvar för undervisningens innehåll och kvalitet skulle delegeras ut på institutionsnivå och lärarens personliga ansvar för sin undervisning lyftes fram. Med kompetensbegreppet ville man både lyfta fram en relation mellan utbildning och yrkesliv, och också visa på den moderna högskolans bredd med ett begrepp som också pekar på kunskapens tillämpning.

Med Regeringens proposition, Ny värld- ny högskola (prop. 2004/05:162), riktades uppmärksamheten mot internationalisering för att främja kulturell förståelse och för ökad kvalitet. I denna proposition är det kvalitet, öppenhet och jämlikhet som är de bärande orden. 1977 och 1993 års ändringar var i huvudsak nationellt fokuserade medan denna proposition har ett internationellt perspektiv. Propositionen berör i begränsad omfattning högskolepedagogiska aspekter, dock lyfts begreppet lärandemål¹ fram. Lärandemål blir som begrepp en indikator på ett perspektivskifte från input till output. Propositionen signalerar också en uppluckring i den svenska traditionen av huvudämnen till förmån för kunskapsområden och anställningsbarhet.

I högskoleverkets presentation² 2009 av sina kommande granskningar av universitetsutbildning presenterades en transformering av begreppet anställningsbarhet till användbarhet. Med begreppet användbarhet skulle avsikten tolkas i vidare mening som utbildning och kunskapens funktion för yrkeslivet, och mindre kopplat till anställning som form.

En viktig internationell trend som har påverkat svensk universitetsutbildning är den så kallade Bolognaprocessen³. Det senaste årtiondet har det pågått ett intensivt arbete i Europa för att stärka högskoleutbildning. I den grundläggande deklARATIONEN uttrycks tre övergripande mål; främja rörlighet, främja anställningsbarhet samt att främja Europas konkurrenskraft som utbildningskontinent (Regeringens proposition, 2004/05:162). I denna deklARATION framgår att universitetsutbildning ska ha en starkare koppling till arbetslivet och generiska kompetenser än vad som traditionellt varit gällande.

Utifrån ovanstående och med hänvisning till Fransson och Jonnergård (2009) kan det konstateras att högre utbildning har varit under ett betydande förändringstryck de senaste decennierna. Det

¹ Learning outcome

² Nationell konferens 2009 11 12 Stockholms universitet

³ Ett europeiskt samarbete om högre utbildning som preciserats i ett antal deklARATIONER, varav BolognadeklARATIONEN 1999 var den första.

har skett en förändring av vad som anses vara relevanta kunskaps- och utbildningsområden. En kraftig påverkansfaktor för denna förändring har varit politiken och en föreställning om att framtidens kunskapsbehov kan förutsägas och att kompetensutveckling för framtida behov kan planeras. Som en del av denna process och del av vardagligt arbete inom universitetsvärlden förs diskussioner om högre utbildning i flera vitt skilda sammanhang; till exempel inom styrning av högre utbildning, inom studentrekrytering och inom högskolepedagogiska sammanhang. Min upplevelse är att dessa olika samtal har svårt att berika och informera varandra, och därmed försvåras för berörda aktörer att samverka genom sina respektive engagemang.

1.2 Studiens relevans

Om vi saknar ord och kunskap för att beskriva vad som är pedagogiskt önskvärt, och om vi saknar ord och kunskap om vår pedagogiska situation här och nu, hur kan vi då gemensamt bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete? Kontinuerligt under denna studies framväxande har jag fått bekräftelse på att det behövs stöd till olika aktörer för att diskutera lärande och undervisning i högre utbildning. Det handlar om analytiska begrepp, etablerade forum och verksamhetsnära vetenskapliga studier. Stödet för aktörer att diskutera och för kollegiet att lära har stor betydelse, och dess frånvaro är en signifikant orsak till hinder för utveckling (Harris & Lambert, 2003; Blossing & Ertesvåg, 2011). I en översikt av forskning om lärande i högre utbildning, Kim och Olstedt (2003), framgår det att studier som omfattar både lärare, studenter, innehåll och omgivande förutsättningar är önskvärda som komplement till mer etablerade forskningsområden. Föreliggande studie är ett försök i den riktningen.

1.2.1 Studiens relevans för utbildningsverksamhet

Om vi återgår till universitetens kurskataloger så framställs en idé om framtiden i dem, en framtid som till exempel innehåller utmaningar, att man kan vara konkurrenskraftig och att man kan uppfylla sina drömmar. Om man tar del av den offentliga debatt i utbildningsfrågor som förs bland annat via massmedier så finns där också beskrivningar av idéer om framtid samt en kontinuerlig reaktion på olika testresultat eller enskilda rösters yttranden om utbildningsresultat. Sammantaget verkar en diskussion som både anger en önskad framtid och som samtidigt har ett didaktiskt innehåll antingen

ointressant eller svår att föra. En diskussion som ger vägledning hur vi kan göra i relation till vad vi vill åstadkomma. Förutom föreställningen att dessa olika samtal inte utgör en särskilt konstruktiv kraft för utveckling av högre utbildning, så är de underlag för studenters och lärares föreställningar och förväntningar på utbildning och på sina respektive roller. De påverkar därmed den praktik som universitetskurser utgör (Ljunggren och Öst, 2008; Gedda, 2008). Det enskilda universitetets kurskatalog kan också betraktas som ett av organisationens yttranden, eller röster, om utbildning och utbildningskultur.

Med ovanstående menas inte att alla ska göra samma saker, eller att en väg är bättre än andra. Forskning om högskolestudier visar på styrkor och svagheter med alla utbildningsformer, vilket Ramsden (2003) pekar på när han säger att det inte finns en bästa väg men att vi har både bred och djup kunskap om bra undervisning. Relevansen med att tydliggöra vad som karakteriserar utbildningskultur, ett begrepp som visar på principiella utbildningsskillnader sett till vilket lärande som sker, är att den i sitt sammanhang innehåller följdfrågan – är det som framträder pedagogiskt eftersträvansvärt? Helt enkelt: ställt mot det utbildningssyfte vi har, är denna utbildningskultur trovärdig och önskvärd? Ett konkret exempel på kunskap om det eftersträvansvärda framkommer i den diskussion som Andersson och Grysell (2002) för utifrån vad studenter beskriver som framgångsrika studier. De avslutar diskussionen med att reflektera över om inte samma fråga borde studeras visavi lärarna, och jag förstår detta som att Andersson och Grysell vill förstå och utveckla det möte som finns mellan lärares respektive studenters föreställningar om vad som är framgångsrika studier. De hävdar att det behöver skapas mer kunskap om vad som möter studenterna när de väl befinner sig på högskolan, vilket väl svarar an mot kunskapsintresset för denna avhandling.

Ett av Universitetskanslerämbetets (UKÄ) tre huvudområden⁴ är att granska effektiviteten i svensk högskola, vilket i deras presentation uttrycks som ”hur använder högskolorna sina resurser?”. Även i detta sammanhang framstår utbildningskultur som relevant, på så sätt att hur lokaler, lärartid och andra signifikanta resurser används behöver ställas mot givna mål eller önskvärt studieresultat. Det är viktigt att utveckla sätt att tänka och tala om vad vi anser önskvärt inom utbildning, som samtidigt har didaktisk relevans.

⁴ Denna tolkning står på UKÄ's websida.

1.2.2 Studiens relevans för forskning och vetenskap

Högskolan har enligt Trowler (2008) främst studerats på mikro- och makronivå, det vill säga med fokus på det individuella lärandet respektive ett mer strukturellt perspektiv på lärande. Kim och Olstedt (2003) framhåller en fenomenografisk inriktning som dominant inom forskning om lärande i högre utbildning. De hävdar vidare utifrån sin översikt, att det finns ett underskott på forskning som knyter ihop förutsättningar, process och resultat, samt även ett underskott när det gäller forskning om lärarrollen i högre utbildning. Detta arbetes kunskapsobjekt har en, i den terminologin, mesonivå som intention. Wenger (1998) kallar det ett ”midlevel analytical tool” och Barton och Tusting (2005) placerar Wengers teoribildning i skärningspunkten mellan psykologi och sociologi. För ett kunskapsobjekt som styr uppmärksamheten mot lärande inom ramen för utbildning och i skärningspunkten mellan psykologi och sociologi är ämnet pedagogik ett relevant vetenskapligt kunskapsområde. Samtidigt visar pedagogikämnets ambition att omfatta lärande från den individuella kognitiva aspekten till kunskapsöverföring mellan generationer och strukturella frågor på behovet att sätta in lärande i komplexa sammanhang för att skapa förståelse av dess olika dimensioner. I Hodkinson et al. (2007) definieras begreppet utbildningskultur på makronivå. Föreliggande studie utgår från den grund Biesta (2011) ger begreppet utbildningskultur, men för den närmare de ingående aktörerna genom att nyttja en social teoribildning kring lärande som Biesta föreslår, i detta fall Wengers (1998) teoribildning om socialt situerat lärande. Resultatet ska visa på en möjlig tolkning av utbildningskultur i en praktikinära betydelse. Det är också min förhoppning att avhandlingen reser många frågor och nyfikenhet kring dess giltighet i ett större perspektiv och att den därmed kan bidra med uppslag för vidare forskning. Eller som Alvesson (1992) skriver angående forskning inriktad på kvalitativa data, att studien leder till poängrikedom samtidigt som överensstämmelse mellan tolkning och realitet uppnås.

1.3 Möten som uttryck för kultur

Min personliga erfarenhet av utbildningskultur vill jag synliggöra utifrån två konkreta händelser som varit betydelsefulla för denna studie.

1.3.1 En papperslapp och att som kollega välja ett studentperspektiv

Den första händelsen utspelade sig i ett av universitetets undervisningsrum där lektionen just avslutats och alla studenter var på väg ut. Jag, som observerande forskare, hade i början av lektionen kort förklarat att jag var där som ”forskare” och stod nu och samlade ihop mina grejer. En student som suttit nära mig under lektionen kommer rakt fram och ger mig en lapp i handen, nästan som en hemlig överlämning av information i agentvärlden. Lappen var en liten avriven pappersbit där det stod *Det krävs förändring!* Det tog säkert någon halvsekund innan jag förstod innehållet och nästan en forskarutbildning innan jag förstod budskapet. Studenten som lämnat lappen ville absolut inte bli intervjuad och verkade starkt besvärad av att bara prata med mig, så jag lät honom gå omedelbart. Efteråt kan jag fundera på; varför ville han påkalla min uppmärksamhet kring detta fenomen, och varför ville han inte prata med mig om det? Vad var det han upplevde som han reagerade så starkt på?

Den andra händelsen var i samband med ett läraruppdrag jag hade i en högskolepedagogisk kurs. Kursdeltagarna var kollegor och vi hade kommit överens om att genomföra kursen i en kollegial anda, med deras frågor och arbete i centrum. Allteftersom kursen rullade på kände jag en ökande oro. Ur min synvinkel genomförde vi inte kursen så som vi hade bestämt. Helt enkelt tyckte jag att kursdeltagarna positionerade mig i en traditionell lärarroll och inte som kollega, och jag var övertygad om att litteraturarbete och andra delmoment i kursen gick ”på sparlåga”. I slutet av kursen när vi var mitt inne i ett litteraturseminarium kom synpunkten att vi som lärare inte varit tillräckligt tydliga med vilka förutsättningar som gällde för kursen. En kollega talade om att denne ”valt ett studentperspektiv” och gjorde därför bara det som var preciserat i kursdokumenten. Just då var jag så häpen och frustrerad att vi slutförde litteraturseminariet och jag gick därifrån med en turbulent känsla av pedagogiskt kaos. Vad hände, egentligen? Kan en kollega åberopa studentperspektiv? Vi var ju överens? Eller..

Dessa händelser återkommer ofta i mina tankar, som en respons på vad jag ser och upplever. För mig handlar båda händelserna om utbildningskultur. Den första händelsen kom att visa sig som ett exempel på när lärare och studenter inte kommunicerar med varandra och därmed inte gemensamt bidrar till kursens genomförande. I det andra fallet handlar det om den förhandling som pågår mellan deltagarna i en kurs. En förhandling som jag ser som nödvändig i sociala sammanhang och som handlar om vilken mening något har för de olika aktörerna och som påverkar hur de väljer att

agera inom det specifika sammanhanget. Just förhandling, som prövande av mening, är centralt i denna avhandlingsstudie.

1.3.2 I spänningen mellan kompetens och erfarenhet

Likt berättelserna ovan har jag i min tidigare roll som lärare och rektor inom grundskola, i rollen som utbildningsledare, lärare i en högskolepedagogisk kurs och som forskarstuderande fått ta del av många upplevelser av att vara lärare och student. Dessa erfarenheter, egna och beskrivningar av andras, har bara fördjupat min undran för vad som egentligen händer i mötet mellan lärare och studenter i universitetsmiljö. Jag har också blivit inbjuden av kollegor för att med ett utifrånperspektiv diskutera deras kurser, upplevelser och allmänna tankar om läraruppdraget, pedagogik och människor. Nu har jag haft möjligheten att gå in i en forskande roll, och utforska detta möte med stöd av teorier, metoder samt egna och andras livserfarenheter. Energin och drivkraften genereras dels av den spänning jag upplever mellan min egen kompetens och de erfarenheter jag gör, och dels av den spänning som kommer till uttryck mellan den högskolepedagogiska vetenskapssfären och de erfarenheter som ventileras på olika arenor såsom fikarum, konferenssammanhang och i media. Att språket är väsentligt för meningsförhandlingen kommer jag att återkomma till, men även begreppsbildningen. Vad har vi för föreställningar och hur kan vi erfara vad det är för lärande som pågår i jämförelse med det lärande vi vill ska pågå? Det är en högaktuell fråga för universitetsutbildning idag och en fråga som triggar min nyfikenhet till bristningsgränsen. Freire (1975) beskriver hur en process med dialog utifrån levd erfarenhet och i det sammanhanget generativa ord användes för att lära grupper av individer att läsa. Det var noggrant utvalda ord som i situationen innehöll en spänning, tex ordet "frihet" för en grupp människor som är förtryckta. Utbildningskultur är ett sådant ord för mig. Det finns där, mitt i verksamheten, "hidden in plain sight"⁵ och det härbärgerar en flerdimensionell laddning mellan styrning och verkställighet, mellan vilja och förmåga, mellan beständighet och föränderlighet och mellan institutionaliserad rutin och professionellt eftersträvad osäkerhet⁶.

⁵ Uttrycket är hämtat från *The courage to teach* av Parker Palmer (1997).

⁶ Ramsden (2003) beskriver osäkerhet som en del av framstående undervisning.

1.4 Avhandlingens syfte och studieobjekt

Problemställning

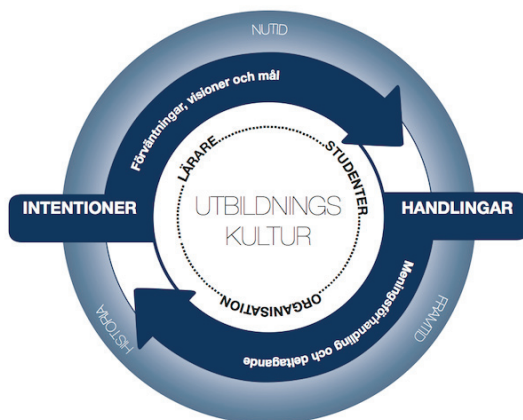
Det övergripande syftet med studien är att skapa kunskap om hur utbildningskultur i högre utbildning konstitueras. Med det menas vad som är signifikant för utbildningskultur med avseende på vilket lärande som gynnas respektive vilket lärande som försvåras.

För att uppnå det syftet har följande forskningsfrågor identifierats och bearbetats:

- Vilka intentioner respektive förhandlade meningar ger studenterna uttryck för i samband med deras deltagande i universitetskurs?
- Vilka intentioner och handlingar ger lärare uttryck för?
- Vilken praktik framträder i det möte som studenter och lärare skapar?

Med studien avser jag att utforska hur utbildningskultur konstitueras och i den frågans förlängning, om begreppet utbildningskultur kan beskrivas på en praktiktäna nivå som är intressant för forskningsfältet och bidragande till det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Empirin väljs, avgränsas, tolkas och analyseras med avseende på utbildningskultur, med avsikten att tydliggöra olika uttryck för den praktik som finns.

Mer precist undersöks vilken meningsförhandling som sker och därmed vilket lärande som främjas och vilket lärande som försvåras i den praktik som lärare och studenter gemensamt skapar mot bakgrund av universitetets intentioner (figur 1).



Figur 1. Utgångspunkt för frågan om hur utbildningskultur konstitueras. Vilket lärande gynnas och missgynnas baserat på aktörernas intentioner och handlingar.

Studien genomförs som en fallstudie med två delstudier. Dessa delstudier sammanförs i en syntes, och förväntas framträda som konstituerande uttryck för utbildningskultur. En delstudie, Lärares deltagande, utgår från lärares intentioner och handling (i huvudsak redovisad i en licentiatuppsats Gedda (2008)), en annan, Studenters deltagande, utgår från studenters intentioner och handling.

1.5 Avhandlingens disposition

I kapitel ett erbjuds läsaren att ta del av några erfarenheter som varit drivande och formgivande för mitt arbete med denna avhandlingsstudie. I detta kapitel presenteras översiktligt den licentiatuppsats, om lärares intentioner och handlingar, som ligger till grund för och utgör en väsentlig del i avhandlingen. Här presenteras studiens syfte och de generativa frågeställningar som kommer användas som raster och sammanhållande tråd samt aktuell forskning. I kapitel två erbjuds läsaren att ta del av de grundläggande föreställningar som utgör teoretisk spelplan för empirin, både för helheten och för delstudierna. Den dominerande delen belyser begreppet utbildningskultur och praktik samt en presentation av en teori om socialt situerat lärande. Kapitlet avslutas med en begränsad koppling till organisation som social praktik.

Därefter kommer avhandlingens metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt att redovisas under rubriken studiens kunskapsprocess. Redovisningen handlar konkret om de val som gjorts och den systematik som väver samman frågeställning med teori och empirin. I början av kapitlet presenteras delar som är gemensamma för hela avhandlingsstudien och i de avslutande delarna visas särskilda utgångspunkter och val för den delstudie som inte är presenterad tidigare och som uppmärksammar studenternas deltagande i praktiken. I det fjärde kapitlet introduceras läsaren till den aktuella studiemiljöns organisation, med särskild uppmärksamhet mot dess pedagogiska intentioner. Jag har valt att använda begreppet organisationen för att hänvisa till den ledande och agerande funktion i en organisation som påverkar och påverkas av de praktiker som utgör studieobjekt. Den medvetet öppna definitionen avser en funktion som skulle kunna klassas som aktör, men som uttryckt i roller är högst otydlig. Exempel på roller i den studerade miljön är den formella universitetsledningen, avdelningschefer, utbildningsledare, utbildningskoordinatorer, ämnesföreträdare, huvudutbildningsledare, handläggare inom verksamhetsstödet och så vidare. Denna, till sitt

utseende skiftande, funktion skapar förutsättningar för och reagerar på de praktiker som växer fram inom ramen för kurs, varför funktionen betraktas som viktig för utbildningskulturen.

I det femte kapitlet presenteras resultatet av den dominerande delstudien, studenternas intentioner och förhandlade meningar i genomförandet av en kurs. Studentgrupper från sex olika kurser delger sina föreställningar och erfarenheter av att studera i en gemenskap av varandra och lärare. I denna delstudie belyses också artefakter såsom kursplaner, studiehandledningar, kursuppgiftsinstruktioner och examinationsförfaranden så som uttryck för den praktik de är en del av. Resultaten bygger på en i huvudsak abduktiv process, där en meningskoncentrering sker av data från studenter och enskilda kurser mot en sammantagen föreställning av den praktik som råder. I den avslutande delen av kapitel fem aktualiseras huvudresultaten från delstudien Lärares deltagande tillsammans med resultaten från delstudien Studenters deltagande.

Kapitel sex redogör för resultat knutna till den sista frågeställningen, ”Vilken praktik framträder i det möte som studenter och lärare skapar?”, och är det resultat som i sin helhet svarar mot avhandlingens övergripande syfte. Det är en beskrivning av det som i denna studie visat sig konstituera utbildningskultur i mötet mellan studenter och lärare i universitetsmiljö. I det avslutande kapitlet diskuteras både studiens kunskapsprocess, med dess styrkor och svagheter, och också de resultat som hävdas i studien. Diskussionen sätter resultaten i relation till forskningsläget, i relation till utbildningsnära verksamhet och spekulerar lite större om bidrag och möjligheter baserat på resultaten.

1.6 Forskningsfältet

All forskning står på tidigare generationers axlar, även vid paradigmatiska skiften. Begrepp och tankemodeller föregår nya begrepp och tankemodeller, det sker en evolution som ibland framträder som en revolution. Föreliggande studie är en fortsättning och kontrast till tidigare forskning och några olika inriktningar med relevans för studiens syfte kommer att presenteras i det följande.

Forskning avseende pedagogik i högre utbildning är en relativt modern företeelse, inte minst om vi förutsätter en viss volym för att betrakta det som fält. Gibbs (2013) beskriver en expansion gällande utbildningsutveckling i Storbritannien, från ett trettiotal involverade individer på sjuttioalet till en verksamhet överstigande 100 miljoner £ om året. Det är inte bara omfattningen som expanderat, utan även spridningen på de aktiviteter som genomförs med syfte på ut-

bildningsutveckling. Med referens till Gibbs (2013) har denna utveckling, både i skala och komplexitet, sin motsvarighet i flera andra länder, och Askling, Lindblad och Wärvik (2007) rapporterar motsvarande utveckling i Sverige. Forskning om högre utbildning kan enligt Ashwin (2012) grovt delas in i huvudstråken *approaches to learning* och *social practice*.

1.6.1 Forskning om lärande och undervisning i högre utbildning

Det Ashwin (2012) främst avser är undervisningspraktik, eller forskning kring undervisning-lärandeprocesser, som han beskriver det. Dessa stråk, *approaches* respektive *social practice*, har bidragit med betydande forskningsresultat avseende förståelsen av undervisning-lärandeprocesser i högre utbildning. De har dock svagheter i sin förmåga att fånga den dynamik som finns i undervisning-lärandeprocesser (Ashwin, 2012). För att fånga denna dynamik och senare kunna analysera empiri kopplat till studenters och lärares deltagande mot bakgrund av organisationen, så kommer här forskning från olika fronter att lyftas fram. Den följande texten redogör först för studier som uppmärksammar studentens lärande eller lärarens undervisning och därefter redogörs för några studier som uppmärksammar högre utbildning som kultur respektive organisationsledning och högre utbildning.

Med fokus på *social practice* finns risken att söka det stabila i denna praktik (jmf Ashwin, 2012; Wenger, 1998; Alvesson, 1992) samt att se det som *en* praktik, när studenter och lärare är inblandade i olika sociala praktiker. *Approaches* tenderar att fokusera antingen studenters eller lärares perception av lärandeprocesser och inte fånga det dynamiska samspel som pågår. För att komma förbi den dikotomisering som kan uppstå utifrån ovanstående resonemang använder Ashwin medvetet undervisning-lärande, för att utforska interaktionen i undervisning. Alerby (2000) för ett liknande resonemang om behovet av att se undervisning-och-inläring som en enhet, för att förstå lärande i vissa situationer. Detta kunskapsobjekt är relevant i sammanhanget utbildningskultur då det fokuserar den situation då studenter och lärare är i förhandling med varandra, i en ansikte-mot-ansikte relation som Berger och Luckmann (1966/2011) skriver. Det skiljer från andra aspekter av utbildningskultur då intentioner och planering utgör praktik eller då stabila strukturer (objektiveringar) har stort inflytande. En annan orsak till att använda ett annat begrepp än begreppsparet undervisning och lärande är att frigöra sig från föreställningen att undervisning bara är knutet till läraren och lärande bara knutet till studenten.

För att förstå vad som händer i undervisning-lärandeprocesser är det väsentligt att också förstå hur specifika händelser har formats av processer som inte är synliga i interaktionen (Säljö, 2000; Ashwin, 2012; Berger & Luckmann 1966/2011). Ashwins utgångspunkt är att med en struktur-aktör beskrivning av undervisning-lärandeprocesser så når forskaren kunskap om både hur medvetna handlingar hos individ och kollektiv är, och på vilka sätt dessa handlingar underlättas eller försvåras. Tendensen att inom forskning om högre utbildning separera studentens perception och praktik från lärarens perception och praktik hindrar allvarligt dess förmåga att omfatta dessa relationer (Ashwin, 2012). Ett uttryck för denna tendens visar sig i en forskningsöversikt av Malie och Akir (2012) där ”best practice in teaching by teachers *and* best practices in learning by students”(s. 75, min kursivering) inleder hela översikten. I föreliggande avhandling har begreppet utbildningskultur valts för att förbigå denna separation och snarare se vad de olika aktörernas gemensamma agerande ger för uttryck för den meningsförhandling som sker och inte sker.

Det finns en begränsad kunskapsbas om utbildningskultur i högre utbildning och det krävs forskning med olika perspektiv för att ta sig an denna ansats (Trowler, 2008; Biesta, 2011a). I avhandlingsstudien är tyngden större på studentens och lärares handlande varför dessa hamnar som figur och strukturella frågor som bakgrund. Hade målet varit att förstå högre utbildning i allmänhet på ett nationellt eller internationellt plan hade förhållandet varit det omvända. Till skillnad från Ashwin (2012) som studerar interaktionen på vad han kallar micronivå, så tar jag i denna studie sikte på praktiken och en mesonivå i enlighet med Wengers teori (1998).

Med referens till Biesta (2011b) kan all utbildning analyseras utifrån kunskapsdomänerna kvalificering, socialisation och subjektifiering. Dessa domäner kan relateras till forskning om vilken strategi som aktualiseras hos studenten beroende på situationen. En forskningsinriktning om olika lärande accelererade bland annat genom Marton och Säljö (1976) samt Dahlgren och Marton (1978). Ett av resultaten av deras studier presenteras med följande två kategorier; djup- och ytinläring. Med begreppen yt- och djupinläring avsågs att visa på skillnader mellan hur studenter tar sig an sina studier och detta resultat utvecklades sedan genom andra studier och av andra forskare och kom att betecknas som djup-, strategisk- och ytrinriktad studieansats. Den djupinriktade ansatsen utmärks av meningsskapande kopplat till författarens budskap eller det betecknade, i kontrast till den ytrinriktade studieansatsen som utmärks av ett meningsskapande kopplat till reproduktion, eller av tecknet i sig (Richardson, 1994). Som vidareutveckling från dessa studier växte ett

forskningsperspektiv med fenomenografisk ansats fram med kunskapsintresse för studenters olika uppfattning om lärande respektive lärares olika uppfattning om undervisning. En viktig studie inom detta perspektiv är Prosser och Trigwell (1999) *Understanding Learning and Teaching*, som tar sikte på hur studenter uppfattar sin studiesituation. De beskriver en konstituerande modell över studenternas lärande. Studentens lärandesituation skapas av dennes tidigare (studie)erfarenheter, tolkning av situationen, studentens studieansats och studieresultat. Modellen fångar en avsiktlig tidsdimension utifrån presage-process-product. Med referens till Marton och Booth's (1997) beskrivning av awareness, framhåller Prosser och Trigwell (1999) att studenten i varje stund har en medvetenhet om hela bilden och att det är grund för studentens uppfattning av studiesituationen. Det är studentens uppfattning om sin situation i förhållande till kontexten som framhålls som väsentlig.

Liksom gällande studenterna ovan så beskrivs lärarnas olika uppfattning av sin situation som kopplad till hur de ser på sin undervisning och dess koppling till studenternas lärande. Lärares tidigare erfarenheter, uppfattning av situationen, undervisningsansats samt resultat är underlag för lärarens förståelse. Sammanfattningsvis innebär det att världen framträder olika för olika individer, både lärare och studenter, även om de befinner sig i samma kontext. Deras olika upplevelse, skapar olika uppfattning om situationen (Prosser och Trigwell, 1999). Detta kan relateras till studien Martin et al. (2000) som visar att samma kurs med samma mål kan utvecklas helt olika beroende på lärares olika uppfattning om vad studenterna ska lära sig, om ämnet och om hur studenterna lär sig respektive blir hjälpta av undervisning.

För avhandlingsstudiens del är detta ett grundantagande, att situationen har olika betydelse för olika individer. Avhandlingsstudiens kunskapsobjekt är lärande i form av utbildningskultur som dessa olika aktörer skapar tillsammans. Situationen, som Prosser och Trigwell uppmärksammar, tolkas som ett specifikt och momentant uttryck för de enskilda praktiker som studeras i denna föreliggande studie.

En konkretisering av ovanstående presenteras i studien Schyberg (2007) där högskolelärares personliga teorier problematiseras. Schyberg studerar några högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik vid två olika utbildningsorganisationer för högre utbildning. Gemensamma drag hos alla lärare i studien, som är karaktäristiska för denna kultur, valde Schyberg att benämna med metaforen predikant. Det bygger på en grundläggande uppfattning hos lärare att ämneskunskapen är samhällsrelevant och lärarens gedigna ämneskunskap och engagemang är en förutsättning för att motivera

och stimulera studenterna. Särskiljande drag hos den studerade lärargruppen identifierades som olika kategorier av "lärarstilar", vilka benämndes presentatör, regissör, estradör respektive illuminatör. Dessa olika lärarstilar skiljer sig åt avseende aspekterna; lärarroll, undervisningssyn, studentens roll samt betydelse av prov. Schyberg hävdar att alla dessa lärarstilar i grunden är lärarcentrerade och ställer detta i kontrast till en studentcentrerad undervisningsansats. Datainsamlingen i Schybergs studie genomfördes 1992-93, vilket enligt Schyberg kan förklara dominansen gällande lärarcentrering.

Utifrån tidigare forskning om studenters studieansats och lärande samt lärares uppfattning om lärande respektive om undervisning, kan vissa mönster av relationer framträda starkare än andra. Med referens till Schyberg (2007) kan lärares uppfattning om lärande kopplas till deras uppfattning om undervisning. Konkret betyder detta enligt Schyberg att det råder kongruens i lärares uppfattning mellan ytrinriktad studieansats, lärarcentrerad undervisning och ett lärande som resultat av individuella erfarenheter. Omvänt råder kongruens mellan uppfattningar om djupinriktad studieansats, studentcentrerad undervisning och lärande som resultat av social interaktion. Schyberg påstår inte att det är ett sekventiellt samband och heller inte att det är uteslutande relationer. Snarare tvärt om, att det finns tydliga empiriska belägg för att till exempel studenter nyttjat en djupinriktad studieansats och att läranderesultatet motsvarat hög akademisk kvalitet trots en lärarcentrerad undervisningsansats.

I föreliggande avhandlingsarbete framstår dessa mönster som väsentliga, tillsammans med den uppdelning som Schyberg gör mellan undervisningsansatserna lärarcentrerat och studentcentrerat med avseende på dimensionerna kommunikation, relation samt kunskapssyn. Relationer mellan lärares undervisningsansats, studenters studieansats och vilket lärande som blir resultatet framstår som väsentliga för utforskandet av pedagogisk praktik och utbildningskultur.

Den kognitiva aspekten på lärande är inte central i denna studie, men kopplingen mellan den kognitiva aspekten och den sociala aspekten är metodologiskt väsentlig. Cole och Griffin (1987) visar på kursuppgiftens signifikans i sin studie *Contextual factors in education: improving science and mathematics education for minorities and women*. Fokus för deras studie är utveckling av konstruktiva utbildningsmiljöer för minoriteter och kvinnor. Betydelsen för föreliggande avhandlingsstudie är utgångspunkten i studieuppgiften, här kallad kursuppgift. Cole och Griffin poängterar att det är i mötet med kursuppgiften som den kognitiva aspekten möter den kontextuella. De placerar kursuppgiften i centrum av ett antal cirklar som föreställer olika kontexter. Kursuppgiften finns mellan lärare och

student, som möts i undervisning, vilken sker i undervisningslokaler, och undervisningen sker i en kontext av skola i en kontext av samhälle.

Jag kommer mot bakgrund av Cole och Griffins studie, med kursuppgiften som koppling mellan lärande av inre kognitiva processer och den förhandling av mening som framträder, i denna avhandling betrakta kursuppgifter som ett objektiverat uttryck för lärarens intentioner (jmf Berger & Luckmann, 1966/2011).

En fortsättning på Martin et al's studie (2000) är Trigwell och Ashwin (2006) som problematiserar situationens betydelse för studentens tolkning av vilket lärande som är relevant. De hävdar att studenten kan ha tillgång till flera strategier och tolkningsmöjligheter. Det som styr vilka av dessa studiestrategier som iscensätts beror på den uppfattning studenterna gör sig av de uppgifter de får i ett specifikt sammanhang. Ett annat resultat i deras studie visar också på att om studenten tolkar studiemiljön, i denna avhandlingsstudie tolkat som utbildningskulturen, som stödjande så var det mer troligt att de beskrev en syn på lärande som överensstämde med universitetets. Situationens erbjudande påverkas bland annat av lärarens ansats till undervisningen. Vermunt (2004) vidareutvecklar en förståelse om studenternas lärande och kommer fram till fyra lärandemönster, oriktat-, reproducerande-, tillämpningsinriktat- samt meningsskapande. Dessa fyra lärandemönster ska inte förstås som stabila mönster knutna till studenternas personliga egenskaper, utan de har både en kontextberoende och en individberoende aspekt. Lärandemönster är relativt stabila men i möte med kontexter som ställer nya krav på tex studiestrategier kan de ändras, liksom att de utvecklas och differentieras hos äldre eller mer erfarna studenter. Enligt Vermunt (2004) har olika studieprogram en svag men befintlig samvariation med olika lärandemönster, där tex reproducerande lärandemönster har en högre representation i ekonomi-, juridik- samt naturvetenskapliga program.

De lärandemönster som studenterna tillämpar är alltså delvis beroende av deras uppfattning av studier och situationen. En studie om hur studenter uppfattar vad som är framgångsrika studier har gjorts av Andersson och Grysell (2002). Vad som uppfattas som framgångsrika studier kan ses som ett kulturellt uttryck för intentioner. Resultatet presenteras med fem olika kategorier, vilka till del kan kopplas till olika utbildningsprogram. För denna avhandlingsstudie kan variationen av vad som uppfattas som framgångsrika studier illustrera studenters framkallade val av förhållningssätt och studiestrategi, i relation till de erbjudanden de uppfattar såväl inom ramen för studierna som i ett större livsperspektiv.

Omfattningen av studier av utbildningskultur inom högre utbildning är begränsad (Trowler, 2008; Hytten, 1999). En studie om kultur i högre utbildning är Godfrey och Parker's (2010) *Mapping the Cultural Landscape in Engineering Education*. De gör en etnografisk studie av kultur inom ingenjörsutbildning vid ett universitet i USA. Med referens till Schein (1992) nyttjas ett ramverk för att studera kultur i form av vad som underbygger den levda erfarenheten hos studenter och personal vid institutionen. I studien fastslås sex kulturella dimensioner som strukturerar de föreställningar och antaganden som lärare och studenter gör om ingenjörsutbildning. Dessa sex kulturella dimensioner är; *An Engineering Way of Thinking, An Engineering Way of Doing, Being an Engineer, Acceptance of Difference, Relationships, and Relationship to the Environment*. Godfrey's och Parker's argument är att man måste veta var man är för att bestämma vart man ska och hur man tar sig dit. Biestas (2011a) definition av utbildningskultur har en något annan ansats på det sätt att begreppet tolkas normativt. Studien som Godfrey och Parker presenterar har en annan ansats än föreliggande arbete. De undersöker snarare hur gruppen lärare och studenter inom ett professionsområde kan förstås som ingående i en kultur, något närmare vad Alvesson (2009) kallar en organisationskultur än vad som avses med utbildningskultur i denna avhandlingsstudie.

En presentation av ett liknande perspektiv förs fram i Trowler (2008). Det är en beskrivning av utbildningskultur, eller *teaching and learning regimes* som det benämns av Trowler. Dessa regimer är återspeglings av unika konstellationer av praktiker i högre utbildning. Trowler (2008, s. 55) definierar följande åtta moment för kultur och dess dynamik:

1. Sets of practices that are habitual and taken for granted
2. Sets of tacit assumptions about what constitutes 'normal' behaviour
3. Implicit theories about students, teaching, and learning
4. Ways of expressing oneself and interpreting the words of others
5. Conventions about appropriate and inappropriate practices in teaching and learning contexts
6. The flow of power relations
7. The creation of the 'self' in relation to others
8. Attributions of meaning and affect to ideas, practices, and institutions

Likheten och relevansen för föreliggande avhandling är argumentationen för varför studier på mesonivå behövs och möjligheten som framträder med ett sociokulturellt perspektiv. Det handlar om att undersöka samspelet mellan aktör och struktur. Skillnaden mellan (Trowler, 2008) och föreliggande studie är liten men principiell. Trowler beskriver hur kultur kan förstås i relation till arbetsgruppen,

men liksom Godfrey och Parker (2010) har Trowler ett bredare perspektiv på kultur. Syftet med det bredare perspektivet är att skapa en rik förståelse för att kunna förändra kulturen, att förstå kulturens dynamik. Trowler avgränsar också sitt perspektiv till att bara omfatta personal, med argumentet att "A secondary reason is that including the student dimension would have made this already-large project a completely unwieldy one" (s. xi). Om lärande är det som utgör definitionsgrund i föreliggande avhandling så är det kulturförändring som utgör definitionsgrund hos Trowler (2008).

En annan studie av kultur i högre utbildning är Tsui (2002), vilken undersöker campus-kulturens inverkan på studenternas förmåga till kritiskt tänkande. Det är en fallstudie med fyra olika men jämförbara institutioner som valts ut ur ett större undersökningsmaterial omfattande 24000 studenter vid 392 college/universitetsutbildningar i USA. Både intervjuer och observation används för empirigeniering. Vid de två institutioner som visade höga värden avseende studenters förmåga till kritiskt tänkande skiljde sig lärandemiljön från de två institutioner som visade låga värden, avseende verksamhet när studenterna fick;

- skriva och få feedback på sitt skrivande,
- diskutera

Lärarnas attityder och undervisningskulturen skiljde också med avseende på;

- positiva förväntningar på studenters förmåga, även svaga studenter
- intresse för att undervisa
- studentcentrering

En styrka med Tsui's studie är att den är jämförande kvalitativ, baserad på ett stort kvantitativt underlag. En svaghet i förhållande till föreliggande studie är Tsui's urval. Jämförelse mellan studieobjekten är oklara. Resultatet i Tsui (2002) kan dock tolkas som ett deluttryck för en specifik utbildningskultur.

I linje med att det finns olika sociala praktiker inom ramen för ett universitet följer att det finns olika kulturer som verkar samtidigt. I en nordamerikansk studie om hur en ekonomisk åtstramning beskrivs av olika aktörer framställs följande syn på universitetens situation idag. "...today's university is a unique conjuncture in which discourses of strategy, efficiency, and managerial control meet a deeply sedimented culture of professional autonomy, academic freedom, and deliberative decision-making" (Ayers, 2012, s. 2)

Med referens till Hedin (2004) är kommunikationen av, och styrkan i, universitetens pedagogiska policys en komplicerad fråga. I sin undersökning på Uppsala Universitet visar Hedin att det är

många processled mellan en skapad universitetspolicy och en som uthålligt guidar den reguljära undervisningsverksamheten. Cox et al. (2011) hävdar att policydokument och andra strategiska satsningar på pedagogisk utveckling visar sig ha begränsat genomslag i organisationer. Med referens till Schein (2004) utgår Cox et al. i sin studie från sex integrerade mekanismer, vilka i stort handlar om vad ledare uppmärksammar och följer upp, hur ledare reagerar i samband med kritiska incidenter, resursfördelning, coachar, fördelar belöning och status samt leder karriärplanering. Studiens sammanfattning avslutas med en reservation, att trots att studien visar att policys har mycket begränsad inverkan på undervisningskultur och praktik så kan det hända att den har betydelse för studenternas lärande på andra, till synes mer indirekta, sätt. Betydelsen för avhandlingen ligger i policydokumentens påverkan i de praktiker som studeras.

1.6.2 Licentiatuppsats som delstudie

Denna avhandlingstudie kan ses som syntesen av två delstudier, där en delstudie som behandlar lärarnas deltagande i praktiken, redan är klar i form av en licentiatuppsats (Gedda, 2008). Den andra delstudien behandlar studenternas deltagande, vilket kommer att beskrivas senare. Delstudien Lärares deltagande utgör en betydande del av helheten i avhandlingsstudien och sammanfattas därför mer grundligt här. Resultatet från delstudien kommer sedan att problematiseras i resultatkapiteln i relation till resultat från den andra delstudien.

Delstudien Lärares deltagande har fokus på lärares intentioner och handlingar. Syftet med studien var att beskriva och utveckla förståelse av lärares intentioner och undervisningshandlingar så som de framträder i undervisningssituationen. Frågeställningarna utgår från vilka intentioner lärarna har med sin undervisning, vilka handlingar som framträder och hur de är relaterade till lärarens intentioner? Det finns också en frågeställning kring hur den enskilda kursen framstår i perspektivet av ett universitets formaliserade uppfattning avseende lärande och undervisning. Med det sistnämnda avses till exempel publicerade beskrivningar såsom visionsdokument och dylikt.

Studien har teoretiskt en huvudsaklig förankring i sociokulturell teoribildning. Kunskap, lärande och undervisning är tre centrala begrepp för studien och lärande problematiseras främst med hänvisning till (Säljö, 2000; Wenger, 1998; von Wright, 2000). Det sociokulturella perspektivet innebär att individer och grupper tillägnar sig och använder materiella och kognitiva resurser. Denna tillägnelse sker i samspelet mellan människor och benämns som förhandling

och att tillägnelse är en ömsesidig process med ett omskapande av självet. I studien definieras lärande som att någon ”befinner sig i en process av kapacitetsförändring och att denna process sker i ett sammanhang som i sin tur utgör en del av det lärande som sker” (Gedda 2008, s. 10).

Lärande är i delstudien kopplat till undervisning, nämligen genom att en undervisningshandling definieras som sådan av dess intention att någon ska lära sig något specifikt. Denna definition av undervisningshandling sker med hänvisning till Bengtsson (2001). I studien problematiseras relationen mellan undervisning och lärande dels utifrån Marton och Booth (1997) där kopplingen beskrivs som ”meeting of awereness”. Det förstås som att läraren och studenter gemensamt deltar i upplevelsen och innebär att läraren riktar sin uppmärksamhet mot studentens upplevelse av innehållet. Förhandling beskrivs i delstudien med stöd av Liljestränd (2004), som den utforskande kommunikation som exponerar deltagarnas meningskapande i relation till en frågeställning.

Arbetets metodologiska upplägg utgörs av en fallstudie och empirin genererades huvudsakligen genom intervjuer, observation och dokumentstudie. Intervjuerna var semistrukturerade och omfattade ca en timme med varje lärare. Intervjun genomfördes i samband med kursplaneringen och observationerna genomfördes i samband med kursstart och ett antal undervisningstillfällen under kursen. En tidigare studie som har metodologisk betydelse är Martin et al. (2000), i vilken lärarens intentioner och intentionens betydelse problematiseras.

Genom att genomföra en pilotstudie gjordes flera viktiga erfarenheter, och framför allt blev konsekvensen att avgränsa studien till att fokusera lärare, från att tidigare även innefattat studenter. Efter pilotstudien utvecklades metoden och tre lärare följdes i tre olika kurser.

För att få tillgång till lärarnas intentioner i handling studerades tre kurser där ämnesområdet var nytt för studenterna och att det därmed fanns ett något större behov för läraren att kommunicera kring upplägg och avsikter.

Licentiatuppsatsens resultat presenteras som tre fallstudier, där varje innehåller en rik beskrivning av kursen samt en fördjupande tolkning.

Fallstudie 1 Den första fallstudien följde en lärare i en kurs med femtio studenter huvudsakligen från teknisk fakultet, inom ett ämnesområde som tillhör filosofisk fakultet. Det fanns två lärare som undervisade, men studien följer en, lärare A.

I samband med kursstarten presenterade båda lärarna sig själva, målen som de stod i kursplanen och genom exempel, examination och kriterier samt kursens inre logik med tre huvuduppgifter som byggde vidare på varandra. Lärarna presenterade också den pedagogiska grund kursen vilade på:

Blir det bra, så har vi haft en god dialog... upplägget fokuserar lärande, så vi har prioriterat resurserna mer till lärande än kontroll... Seminariet är samhällsvetenskapens laborationer, det är då vi ska testa idéerna... Vi ger en struktur så att ni i stora drag vet vad som gäller, men med så mycket öppningar att ni kan vara kreativa. Kreativitet och egna initiativ- vi tror man lär sig om man vågar ta risker. Vi lär oss mycket om ni lär er mycket. Era tidigare erfarenheter är viktiga och dem ska ni använda.

Tanken är att många gånger lär man sig om något, eller för något, här ska ni lära er i, ni är de här personerna och på seminarierna så är ni de personerna som ska sköta det här och är beredda på att agera.

(Lärare A, i Gedda (2008))

I den tolkning som följer presenteras lärare A som en engagerad lärare som tar kontakt med studenterna och kontinuerligt håller igång en dialog. Den engagerade, intresserade och motiverande läraren är en medveten stil för lärare A. I kursen prioriteras tid till seminarier och liknande för att gynna mötet mellan studenter och mellan studenter och lärare.

Lärare A's undervisning och beskrivning av sin undervisning visar på en kunskapssyn med tydlig nyttoaspekt och att det även finns emancipatoriska⁷ drag. Nyttoaspekten är inte lika tydlig i kursplanen och det emancipatoriska perspektivet har inget stöd alls. Enligt A lär sig människan bäst genom att göra samt genom att få feedback, och därför är uppgifterna i kursen utformade utifrån det.

För lärare A är det viktigt att lyssna och försöka förstå vad studenten menar och att delta genom tillgänglighet och intresse. Motivation är viktigt för lärare A och det bearbetas genom relevans för studenten, prövande som grund och läraren som förebild. Det sistnämnda beskrivs som läraren som intresserad ledare och som lärande.

⁷ Kan förstås som frigörande från något. I detta fall frigörande från beroende utifrån kunskap.

Genuin relation och identitet är något som lärare A framhåller. I tolkningen framträder en tillitsfull relation och lärarens kontakt kännetecknas av närvaro, social lättsamhet, omsorg och höga förväntningar.

Examinationen i denna kurs bygger på en skriftlig och muntlig presentation och diskussion om vad och hur studenterna gjort. Studenterna känner därmed till examinationsinnehållet och kan under pågående examination själva fråga, förklara och debattera den innebörd som de skapar.

Fallstudie 2 Denna fallstudie följer lärare B i en kurs med knappt 10 studenter. Kursen är en del av en inriktning och examineras genom skriftlig tentamen, inlämningsuppgifter, tillämpningsuppgifter samt presentationsuppgifter. I kursen undervisar två lärare.

I samband med kursintroduktionen får alla presentera sig, syfte, mål, litteratur, examination och betyg presenteras och diskuteras. Både planering och intentioner presenteras på en metanivå, dvs att målen är större än de enskilda aktiviteterna.

Lärorollen diskuteras utifrån frågor av typen: Vad behöver jag veta för att hjälpa er att förstå? Vad ställer jag för krav på er? Hur ska jag veta vad ni förstår och inte förstår? Utifrån dessa frågor poängteras vikten av att studenterna frågar och vågar spekulera kring sådant de inte riktigt förstår.

I den tolkning som följer av B's intentioner och handlingar framträder en dialogisk stämning och tydlig kongruens mellan intentioner och handling. Vygotskijs begrepp "zone of proximal development" används för att beskriva den pågående undervisningen. Läraren börjar och låter studenter presentera sina personliga erfarenheter och låter dem därmed utgå från trygghetszonen. B möter dem och fördjupar intersubjektiv⁸ förståelse samt hjälper dem in i den närmaste utvecklingszonen genom den spekulering utforskande dialogen. Denna fas problematiseras i studien med hjälp av Liljestrand (2004) avseende dilemmat mellan elev- och lärarcentrering i en guidningssituation. Lärare B söker avsiktligt studenternas perspektiv för att visa på olika sätt att förstå, visa att det är deras förståelse som är central samt för att säkerställa intersubjektivitet.

En kontinuerlig metadiskussion om vad som är målet och hur deltagarna förstår processen är en viktig del i undervisning för lärare B och också lärarens ansvar att möta studenten.

⁸ Medvetenhet om en ofullständig men delad förståelse.

Fallstudie 3 I denna fallstudie följdes lärare C och en kurs med sex studenter. Liksom i de tidigare fallstudierna var två lärare inblandade i undervisningen, men skillnaden är att i samband med kursintroduktion är bara en lärare närvarande och ingen närmare presentation görs av den andra läraren. Introduktionen tolkas som lärarcentrerad baserat på det sätt läraren presenterar sig, kursupplägg, en schemaändring med mera. Kursen består av lika många teman som det är seminarier (åtta), ett per vecka. Signifikativt för kursintroduktionen är att studenterna ställer få frågor, och att de som ställs har ett studietekniskt fokus.

Till varje tema finns studieanvisningar, vilka belyser innehåll, mål inklusive mål för högre betyg än tre samt läsanvisningar som avses. Läraren förklarar att studieuppgifterna anknyter till seminarierna, att de inte behöver lämnas in, då de kommer behandlas i samband med seminariet.

I den tolkning som följer av C's intentioner och handling framträder en välstrukturerad och målinriktad undervisning. C's uttryckliga intentioner är aktiva studenter, vilket bland annat visas genom prioritet till seminarier framför föreläsning. Ledarskap är viktigt för C avseende lärarrollen, och kan delas upp i att organisera kursen respektive att leda aktiviteterna. Ur observationsmaterialet framstår studenterna inte så aktiva, vilket kan förstås som i konflikt med lärarens intentioner. En möjlig tolkning för detta beskrivs i studien som att lärarens uppmärksamhet inte riktas mot studenternas relation till frågeställningarna. Några tolkningar av undervisningen utifrån denna förståelse kan vara att studenterna inte får presentera sig och sitt intresse/förväntning på kursen, att kursen som innehåll presenteras på ett objektivt konstaterande sätt. Innebörden av detta förklaras som att syfte, mål och genomförande inte explicit framträder och därmed inte görs till föremål för förhandling.

Den pedagogiska kärnan i universitetets vision 2001⁹ med kunskapsbyggande, är känd för läraren och något denne ställer sig bakom. När studenternas respons på kursupplägg som läraren C planerat utifrån sin syn på lärande mm inte överensstämmer med upplägget så övergår han till mer styrd och kontrollerande undervisningsstrategi. I studien ställs detta i förhållande till von Wrights (2000) påstående att lärares förmåga att möta studenter som jämlikar minskar om läraren inte känner trygghet. En fråga som ställs i resultatdelen är om läraren internaliserat sin undervisningsstrategi och vilket stöd för lärare C som finns i omgivningen.

⁹ Den vision som gällde mellan år 2001 och 2006.

Diskussion Ett gemensamt tema för de tre lärarnas intentioner är nyttoaspekten med kunskap, uttryckt som yrkesrelevans. I två av de tre studerade kurserna fanns även inslag av emancipatorisk intention samt också ett historiskt/kulturellt perspektiv, här tolkat som ett bildningsperspektiv. Ett annat gemensamt tema i delstudierna är intentioner om studentaktiva arbetssätt och studentens ansvar för sitt lärande. Studenten i centrum eller studentcentrerat perspektiv återfinns i nationella samt lokala styr- och policydokument. I delstudien Lärares deltagande är denna fråga ett av huvudresultaten. I samtliga lärares intentioner framgår en strävan och uppfattning om en studentcentrerad undervisning. Trots att alla tre lärarna ger uttryck för en strävan efter studentcentrerad undervisning framstår i handling markant olika verksamheter. Denna olikhet tolkas som att lärarna tolkar studentcentrerad undervisning olika. Med argument från Prosser och Trigwell (2000) där de visar att samma kurs kan se olika ut med olika lärare, diskuteras i denna delstudie att samma uttryckta intention kan förstås olika och också komma till uttryck i handling på olika sätt. Kroksmark (1997) skriver att begreppsmässigt oklara direktiv kan leda till en korrekt terminologisk tolkning men med olika meningsinnehåll. En slutsats i delstudien är att lärares intentioner kan av lärarna beskrivas med samma begrepp, men framträder med betydande skillnad i lärarnas handling.

En annan del av resultatet i delstudien är vikten av kontext för att nå intersubjektivitet. Marton och Booth (1997) beskriver intersubjektivitet som "meeting of awareness" och att kontexten, i form av uppgifter, förväntningar och fysisk miljö, kan underlätta eller försvåra denna. I en av kurserna framträder inte någon sammanhållande kontext, och den tolkas som mer auktoritär och lärarcentrerad och med mindre utrymme för förhandling i sin undervisningskaraktär.

I analysen av intentioner och handling framstår examination som intressant, då examination har en tydlig funktion baserad på en intention och tar sig uttryck i handling. Kember och Kwan (2000) hävdar att examination så som den sker i universitetsutbildning ofta efterfrågar reproducerande kunskapsuttryck, alltså ett återgivande av exponerad information eller imitation (Illeris, 2007). I diskussionen av studien ställs detta i relation till lärares och universitetets uttalade intention om studenters egna ansvar och självständighet. Med betydelse för utbildningsmiljö och policydokument ställs en utmanande hypotes med stöd av Norton et al. (1995) som påstår att lärares intentioner är en kompromiss mellan lärares uppfattning om undervisning och lärande respektive den miljö vari undervisningen sker, samt att lärares intentioner representerar en mer kunskapsöverfö-

rande syn än deras uppfattningar gör. I delstudien hävdas att det skulle kunna tolkas som att miljön, som lärarna utgör en del av, gestaltar en kunskapsöverförande syn i större utsträckning än vad lärarnas uppfattning gör. Detta är väsentligt för antagandet och vikten av att analysera praktik utifrån fler aktörer än studenter och lärare. Ytterligare en resultatdel som är av intresse för föreliggande avhandling är uppmärksammandet av frånvaron av makt som påverkansfaktor i intervjuerna med lärarna och i lärarnas kommunikation med studenterna. En fråga som aktualiseras i studien utifrån denna aspekt är om frånvaron av diskussion kring makt mellan studenter och lärare bidrar till lärares dominerande initiativ, med eller mot lärarens vilja.

Maktrelationen beskrivs som komplex baserad på lärarens olika uppdrag i en kurs, och samtliga deltagares personliga erfarenheter och förväntningar på den situation de ingår i. Med Wengers (1998) ramverk skulle man kunna se en del av maktfrågan förtydligad som mötet mellan en eller flera perifera eller tillfälligt inbjudna deltagare (studenter) i ett kompetensområde med en fullvärdig medlem (lärare) eller representant för dessa. En avslutande fråga angående makt i samband med undervisning är att om makt framträder på ett otydligt sätt så kanske motmakten¹⁰ också blir otydlig.

Studien avslutas med vad resultatet kan betyda avseende utbildningsutveckling. Utveckling antingen uppifrån eller nerifrån i organisationen ses som problematiskt, medan utveckling såväl uppifrån ur ett strukturellt perspektiv som underifrån, utifrån den personliga erfarenheten samt en strategi för miljön framträder som gynnsam. Två aspekter som i studiens diskussion framhålls som väsentliga för den verksamhetsnära utvecklingen är makt och dialog. Lärarna behöver förhålla sig till makt i form av ansvar och resurser och dialog i form av möte med studenterna.

1.6.3 Betydelse för denna avhandlingsstudie

Den presenterade delstudien Lärares deltagande har stor betydelse för och är en del av föreliggande avhandlingsstudie. Dels är dess resultat en högst betydelsefull del för det övergripande resultatet, dels är studiens forskningsstrategi väsentlig då den föregår och underbygger föreliggande studie. Med avhandlingsstudiens teoretiska analys följer att begrepp såsom praktikgemenskap och meningsförhandling är nya och belyser den föregående delstudien och delar av

¹⁰ Foucault (1987, 1982) finns makt så finns även motmakt, vilket bygger på idén med maktrelationer

dess empiri i nytt ljus, vilket omtolkar den tidigare licentiatuppsatsen och binder ihop studierna¹¹.

Några av de resultat som framkom i delstudien och som återknyts i avhandlingens resultatkapitel handlar om *studentcentrering*, *självständighet*, *kontext* samt *makt och dialog*. I delstudiens diskussion framhålls bland annat behovet av professionellt pedagogiskt stöd för att kollegiala samtal ska leda till utveckling. I diskussionen framförs också uppfattningen att systematisk pedagogisk utveckling behöver en strategi som samtidigt drivs av lärare, av ledning och genom den fysiska studiemiljö som finns. Sammantaget kan sägas att intentionen med delstudien Gedda (2008) och dess resultat skapade fundamentet för föreliggande avhandling.

¹¹ Begreppen praktikgemenskap och meningsförhandling presenteras utförligt längre fram.

Kapitel 2 Centrala begrepp och teoretiskt ramverk

Detta kapitel behandlar utbildningskultur som kunskapsobjekt och de teoretiska referenser som nyttjas för att generera och analysera empirin. Det är ett komplext kunskapsobjekt som innefattar föreställningar gällande kultur, praktik, makt, institution, lärande och meningsförhandling.

Genomgången börjar med referens till Biestas (2011a) definition av utbildningskultur och dess bärande aspekter. Därefter presenteras Wengers (1998) *Community of Practice* som teoribildning om situerat lärande i social praktik för att fördjupa förståelsen av begreppet utbildningskultur. För att ytterligare fördjupa aktör och strukturdimensionen samt vardagslivets tolkningsföreträdare anknyts till arbeten såsom Berger och Luckmann (1966/2011), Schütz (2002) samt Foucaults maktbegrepp (Foucault, 1982, 1987). Avsnittet om socialt situerat lärande avslutas med en genomgång av den kritik som riktats mot det och hur denna kritik behandlats i föreliggande studie. Kapitlets avslutande del uppmärksammar några centrala utgångspunkter för förståelse av organisationens intentioner.

2.1 Vad menas med utbildningskultur

The key task for a cultural approach to the study of learning is therefore that of understanding how particular practices impact upon the learning opportunities of those who make up the practice. The central question, in other words, is to understand what forms and ways of learning are made possible through a particular learning culture and what forms of learning are made difficult or even impossible.

(Biesta, 2011a, s. 202)

Till skillnad från situerat lärande där emphasis läggs på kontexten vari lärandet sker, är utbildningskultur inget som existerar i sig, utan konstitueras av det lärande som sker hos de deltagande aktörerna. Det är lärandet som är signifikant för utbildningskultur (Biesta, 2011a). Berger och Luckmann (1966/2011) skriver att samtidigt som individen lär av den verklighet hon uppfattar, så konstruerar hon densamma. Detta innebär att individen lär olika, beroende på

den individuella förmågan att konstruera sin verklighet. Utbildningskultur konstitueras på flera nivåer, och Biesta (2011a) framhåller det som väsentligt att studera dessa nivåer samtidigt. Alvesson (2009) framhåller samma argument, om att studera flera nivåer, för att förstå organisationskultur. Det innebär för denna avhandling att upptäcka strukturer som finns och som påverkar och möjliggör visst lärande, och också kunna se samma lärande på aktörsnivå och se vilket lärande som där underlättas eller försvåras. Det kan också beskrivas som ett eller flera verksamhetsområden, där ett verksamhetsområde definieras av att det råder en viss logik eller accepterade tanke- och handlingsmönster, och att relationerna mellan aktörerna inom den logiken är det som drar upp verksamhetsområdet. Ett sätt att studera vilket lärande som gynnas eller försvåras är att studera makt, eller egentligen maktrelationer (Foucault, 1982, 1987). Hur olika verksamhetsområden påverkar varandra och hur relationer påverkar varandra inom verksamhetsområden, är delvis kopplat till maktrelationer. Vilken kunskap som är giltig vid en viss tidpunkt och inom en viss social praktik är ett uttryck för makt. I denna studie kommer två verksamhetsområden att utgöra utgångsläge. Ett verksamhetsområde som omfattas av studien är undervisningsverksamhet, där en pedagogisk logik utgör grunden och exempel på aktörer är studenter, lärare, avnämare och universitetsledning. Det andra verksamhetsområdet är universitetsövergripande, där en organisationslogik råder med följande exempel på aktörer; lärare, universitetsadministration, rektor och politiker. Dessa verksamhetsområden omsluts av det individuella interaktionsområdet respektive det nationella politiska verksamhetsområdet, men dessa faller utanför ramen för denna studies kunskapsobjekt.

Logiken i ett verksamhetsområde kan skilja från andra områden och med det menas att tanke- och handlingsmönster tillskrivs olika värde. Det är dock individer som genom sitt agerande upprätthåller och omkonstruerar varje verksamhetsområde. Struktur och aktör är med det sagt inte betraktade som motsatta företeelser. Därav följer att studier av utbildningskultur följer lärandet i de olika nivåerna eller verksamhetsområden.

2.1.1 Att utforska kultur

Begreppet kultur är stort och har många betydelser, med risk både för att det omfattar allt, eller betraktas som ett ting (Trowler, 2008). Biesta (2011a) beskriver det som ett sätt att agera och vara, mer som vägledning för handlande snarare än en produkt av handlande. På ett individuellt plan innebär det att individen inte är deterministiskt styrd

av en specifik kultur men heller inte obunden. Individer har olika möjligheter att påverka kulturen. Med olika resurser och olika kulturella strukturer¹² positioneras individer olika och har därmed inte samma påverkansmöjlighet. Kulturer har en historia och uthållighet i form av stabilitet (Berger & Luckmann 1966/2011), och de kan analyseras utifrån begrepp som innebörd, symboler och idéer (Alvesson, 2009). Deras uthållighet styrs av människors förväntningar och kulturens mediering eller förkroppsligande i olika artefakter¹³. I denna studie kommer begreppet utbildningskultur att användas för att rikta uppmärksamheten mot den sammantagna praktik som växer fram inom ramen för ett programområde eller inom ett universitet. Praktik, i form av ett specifikt kurstillfalles genomförande, förstås som ett partikulärt och prövande uttryck för utbildningskultur. Praktiken är prövande, på det sätt att både praktik och kultur förstås som principiellt dynamiska. Prövande blir praktiken också i den mening att den enskilda praktiken kan bli definierad som en praktik som utmanar utbildningskulturens gränser. Exempel på vad som menas med prövande kan vara en kurs som blir ifrågasatt av kollegor eller organisationen avseende vetenskaplighet, eller en kurs som genomförs på ett kontroversiellt sätt och som blir hyllad av organisationen för det.

2.2 Utbildningens normativitet

Enligt Hytten (1999) har *cultural studies* ett begränsat genomslag historiskt sett. Det tomrum som *cultural studies* skulle kunna fylla är frågeställningar som berör varför, samt holistiska perspektiv på utbildningars utformande och genomförande. En huvudfåra inom *cultural studies* är avsikten med utbildning i samhället, men den underliggande idén är att undervisning aldrig är värdeneutralt. Det innebär att undervisning ”contributes to molding students in some ways and not others” (ibid, s. 538). Det är därför viktigt för lärare att vara medvetna om vilka signaler som skickas, både om resultat och om processen dit. Biesta (2011a) lyfter också fram betydelsen av intentioner och skriver att utbildningskultur definieras som en lärandekultur inom ramar för specifika syften. Dessa specifika syften kan analyseras utifrån tre utbildningsfunktioner; kvalificering, socialisation samt subjektifie-

¹² Strukturer och kulturer särskiljs i denna studie på just detta sätt. Att kulturer har en högre grad av närvaro och något individen mer eller mindre kan bryta mot, medan struktur som det används i denna studie ”verkar bakom individens rygg” (Bourdieu, 2004) och kan tex vara att en större andel av studenter som läser en viss utbildning kommer från en viss samhällsklass eller motsvarande.

¹³ Skapat objekt till skillnad från naturligt förekommande föremål. Ett objekt som i sin utformning bär med sig kunskaper från det område där det är ändamålsenligt.

ring. Varje utbildning har sin mix av dessa funktioner och de kan inte ses som diskret komplementära, utan överlappande och till sin definition delvis motsägelsefulla (Ibid). Dessa tre begrepp kommer att användas i denna studie för att övergripande analysera vilket lärande som sker, med betydelsen vad studenterna lär sig.

Kvalificering, *socialisation* och *subjektifiering* har en motsvarighet i högskoleförordningens (193:100) indelning av utbildningars mål i ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga” samt ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Högskoleförordningens indelning tar fasta på kunskapers olika, närmast diskreta karaktär, vilket skiljer sig från Biestas indelning som lyfter fram kunskapens funktion för praktiken. Wenger (2013) kommenterar den typ av språkbruk som ofta finns i styrdokument, med att den missar frågan om identitetsutveckling.

Kvalificering avser utbildningens funktion att rusta individen för något. Det handlar om en vid tolkning av mentala och fysiska verktyg som individen behöver bemästra generellt och specifikt inom sitt kunskapsområde och kan ofta beskrivas i form av färdigheter.

Socialisation avser utbildningens funktion att inplacera individen i rådande ordning. Med det menas att ”föra in” nykomlingen i befintliga sociokulturella och politiska ordningar. Som ett konkret exempel beskriver Biesta (2011b) vad socialisation kan vara inom ämnet matematik. Det handlar om att engageras i en matematisering, att ingå i en värld där matematik tillskrivs stort värde och som tillhandahåller strukturer för att betrakta världen på ett specifikt sätt. Socialisation skiljer sig därmed tydligt från att bemästra matematiska verktyg (kvalificering). Dysthe (2003) framhåller denna aspekts relevans som bärande i ett sociokulturellt perspektiv, och hon använder begreppet inkulturering.

Subjektifiering avser utbildning inriktad på frihet, i ett emancipatoriskt perspektiv. Att skapa oberoende, unicitet. I en kommentar till valet av just detta ord skriver Biesta (2011b) att ett alternativ är individualisering, men att det ordvalet riskerar att tolkas som en individuell syn i bemärkelsen enskild/ensam. Innebörden avsågs snarare peka på utveckling av det egna genom möte med andra. Subjektifiering innebär att individen inte är utbytbar mot någon annan i den generella gemenskapen, inte för individens särdrag utan för sin unika och personliga ansvarighet. En metafor för aspekten är att ”bryta in” i världen, som motsats till socialisation som introducerar individen in i en rådande ordning. För att studera utbildningskultur behövs en social teori om lärande enligt Biesta (2011a). Föreliggande studies grundläggande referens för en social teori utgörs av Wenger (1998).

2.3 Lärande i praktikgemenskap

För att utforska det lärande som sker och som kommer till organisatoriskt uttryck i genomförandet av kurser, används i denna studie Wengers (1998) *Community of practice*, här översatt till praktikgemenskap¹⁴, som en analytisk utgångspunkt. En utgångspunkt för att synliggöra den praktik som utvecklas genom lärares och studenters intentioner och handlingar mot bakgrund av organisationens intentioner. Därmed poängteras också att studien inte söker svar på om, eller i vilken grad kurser är praktikgemenskaper. Studien söker heller inte svar på vad enskilda individer kan lära sig, utan vad den gemensamt skapade praktiken erbjuder för meningsförhandling. Tagg (2003) ställer sig frågan "Is a classroom a community of practice? The answer, I think, has to be 'It depends' " (s. 257). Med det avses att praktikgemenskap är avhängigt om genuin förhandling sker.

Begreppet Community of Practice har en relativt kort historia. Det etablerades av Lave och Wenger i samband med förarbetet till boken *Situated learning* (1991), men har som allting annat en historia före detta. Som konceptuell idé hade det tidigare bearbetats av Lave och Rogoff och hade då en starkare koppling till psykologi och bar med sig ett kunskapsarv från Vygotskij (Barton & Tusting, 2005). I Wenger (1998) förankras begreppet i en teoretisk ram närmare sociologins domäner. I ett fortsatt arbete kring begreppet har Wenger tillsammans med Snyder och McDermot (2002) närmast sig ett tillämpande förhållningssätt och ett designperspektiv (Barton & Tusting, 2005). Detta har kritiserats bland annat av Cox (2005). Även Wenger säger i en intervju¹⁵ att begreppet inte ska tolkas annorlunda än som en teori, och inget man kan bygga verksamhet utifrån.

2.3.1 Praktikgemenskap

Wenger (1998) sammanfattar fyra premisser för praktikgemenskap.

- We are social beings. Far from being trivially true, this fact is a central aspect of learning.
- Knowledge is a matter of competence with respect to valued enterprises – such as singing in tune, discovering scientific facts, fixing machines, writing poetry, being convivial, growing up as a boy or a girl, and so forth.

¹⁴ I Illeris (2007) är "Community of practice" översatt till praxiskollektiv, men jag tolkar gemenskap som en öppnare form och mer i överensstämmelse med den empiri jag studerar.

¹⁵ University of Manchester (2010) a video interview with Etienne Wenger (Q17) www.youtube.com/watch?v=CciLKgcYriU (i sitt sammanhang).

- Knowing is a matter of participating in the pursuit of such enterprises, that is, of active engagement in the world.
- Meaning – our ability to experience the world and our engagement with it as meaningful – is ultimately what learning is to produce

(s.4)

Den teori om socialt lärande som Wenger presenterar placerar han i skärningspunkten mellan fyra traditioner inom vetenskapsvärlden. De första två traditionerna, *theories of social structure* och *theories of situated experience*, placerar han på var sin sida om praktikgemenskap men utanför det område som hans begrepp omfattar. De andra två traditionerna är *theories of practice* och *theories of identity*, vilka han placerar på var sin sida om men inom det fält som praktikgemenskap berör. Dessa två traditioner utgör också en indelning i Wengers (1998) framställning av praktikgemenskap.

I en övergripande beskrivning av vad praktikgemenskap omfattar ingår *theories of power* men det framgår inte på något djupare plan i hans presentation och avsaknaden av analysmöjlighet av makt är som tidigare noterat något som hans utformande av praktikgemenskap kritiserats för. Maktperspektivet så som det ryms inom praktikgemenskap kommer dock att lyftas fram i denna studie, främst med stöd av Foucaults maktbegrepp (Foucault, 1982, 1987; Nilsson, 2008). Praktikgemenskap har inte en given start eller ett givet slut, utan är en framväxande struktur. Praktikgemenskap är självreglerande så till vida att den inte kan designas fram eller kommenderas. Som respons på denna ståndpunkt skriver Wubbels (2007) att den dock kan möjliggöras på flera sätt. Den praktik som studenter och lärare frambringar inom ramen för kurs omfattar flertalet av de 14 kriterier som Wenger beskriver som konstituerande för en praktikgemenskap. De som har mest relevans är:

1. sustained mutual relationships – harmonious or conflictual
2. shared ways of engaging in doing things together
3. the rapid flow of information and propagation of innovation
4. absence of introductory preambles, as if conversations and interactions were merely the continuation of an ongoing process
5. substantial overlap in participants description of who belongs
6. knowing what others know, what they can do, and how they can contribute to an enterprise
7. mutually defining identities
8. ability to assess the appropriateness of actions and products
9. local lore, shared histories, inside jokes, knowing laughter
10. jargon and shortcuts to communication as well as the ease of producing new ones

(Wenger, 1998, s. 125)

Några kriterier omfattas inte, men de kullkastar heller inte relationen mellan Wengers teoretiska definition och avhandlingens studerade praktiker. Wenger följer upp sin presentation av kriterier med att det i grunden är tre centrala aspekter, i form av ömsesidighet, gemensamt mål och en gemensam kännedom om vissa tanke- och handlingsmönster, som är avgörande för att se det som en praktikgemenskap.

För att förstå lärande inom ramen för en social teori utgår Wenger från fyra olika aspekter. Dessa aspekter är innebörd, gemenskap, praktik samt identitet¹⁶ (Wenger, 1998). Denna indelning kritiseras i Illeris (2007) utifrån att Wenger utelämnar ordet social, trots att han argumenterar för att det är just en social teori om lärande. I en heltäckande teori om lärande ska, enligt Illeris (2007), även den inre tillägnelseprocessen finnas med.

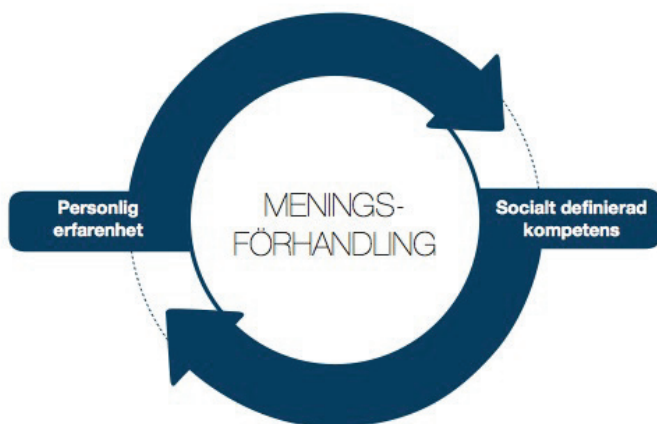
2.3.2 Innebörd

Med hänvisning till aspekten innebörd skapar Wenger ett sätt att uppmärksamma vår förmåga, individuellt såväl som kollektivt, att erfara/uppleva våra liv samt vår värld som meningsfull. Innebörd är något som framträder i en förhandlingsprocess, vilken sker genom en interaktion mellan deltagande och objektivering¹⁷. Dessa två begrepp är centrala i social teori, där deltagande är en komplex företeelse som innefattar hela personen med hela dess biografi. Deltagande medför närvaro och möjlighet att engagera sig, här och nu. Med deltagande följer också makt att omförhandla vilken mening något tillskrivs. Objektivering är spåren av deltagandet, det som finns kvar och som därmed får makt att påverka det fortsatta deltagandet (Wenger, 1998). I utbildningssammanhang finns allt från lokalers utformning och stabila styrdokument till möblering i klassrummet och det som bestäms muntligt under pågående kurs som exempel på objektiveringar.

För att förstärka betydelsen för en formell utbildningsmiljö kan deltagande och objektivering kompletteras med Wengers (2013) utvecklade begreppspar (Figur 2), personlig erfarenhet och socialt definierad kompetens.

¹⁶ Meaning, community, practice, identity.

¹⁷ Jag väljer att använda benämningen objektivering så som Berger och Luckmann (s. 32, 1966/2011) beskriver det, snarare än begreppet förtingligande som översättning av "reification" som Wenger använder.



Figur 2. Meningsförhandling som möte mellan personlig erfarenhet och socialt definierad kompetens (Wenger, 2013). Det är gapet mellan personlig erfarenhet och socialt definierad kompetens som skapar energi för förhandling.

Enligt Wenger (2013) finns för varje praktikgemenskap, eller för att knyta an till högre utbildning varje kunskapsområde, en överenskommelse för vad som betraktas som kompetens. De deltagare som av praktikgemenskapen tillskrivs fullvärdigt medlemskap och erkänd skicklighet har störst legitimitet i definitionen av vad som räknas som kompetens. Samtidigt har alla deltagare en personlig erfarenhet avseende kunskapsområdet, och liksom spänningen mellan deltagande och objektivisering finns det en spänning mellan den personliga erfarenheten och den socialt definierade kompetensen (Ibid.). För studiet av utbildningskultur och praktikgemenskap i synnerhet blir det följaktligen spänningen mellan studenters personliga erfarenhet och den socialt definierade kompetensen som ligger till grund för meningsförhandling. Exempel på uttryck för socialt definierad kompetens är examens- och kursmål, forsknings- och kurslitteratur.

Den meningsförhandling som sker i samband med kurs är en del av studenters och lärares vardagsliv. Vardagslivet är individens dominerande värld (Schütz, 2002; Berger & Luckmann, 1966/2011; Wenger, 1998) och från den kan individen göra språng till mer avlägsna zoner. Individens närmaste och viktigaste zon är den hon upplever sig kunna manipulera, med vilket menas att kunna agera för att modifiera dess verklighet. I denna zon har individen en klarvakenhet och här finns hennes naturliga attityd. Denna verklighet organiseras kring ett här och nu, vilket är i centrum för individens uppmärksamhet, och drivs av pragmatiska motiv – vad hon gör, har

gjort och planerar att göra. Tidsdimensionen är väsentlig och den sammanhänger med vårt medvetandes intentionalitet, vilken alltid är riktad mot något (Berger & Luckmann, 1966/2011). Betydelsen av detta för studien är att den praktik som skapas genom lärares och studenters deltagande i en kurs först och främst ses som en del av vardagslivet.

Intersubjektivitet innebär att vi delar ett här och nu (Berger & Luckmann 1966/2011; Marton & Booth, 1997). Det upplevda här och nu är inte identiskt, men vi förutsätter att det råder en tillräckligt delad förståelse av situationen. Motsägelser mot vår verklighetsuppfattning införlivas in i det oproblematiska om det går (Berger & Luckmann, 1966/2011). I utbildningssammanhang betyder detta att enklare konflikter mellan olika förståelse av situationen, som inte måste ställas mot varandra, införlivar individen i en oproblematiske vardagsförståelse om det går.

Den viktigaste och rikaste interaktionen sker ansikte-mot-ansikte, när här och nu naturligt och omfattande överlappar varandra. Det innebär att subjektiviteten hos den andre blir närvarande i min verklighet och vardag. Vår värld innehåller typifieringsscheman¹⁸, och typifieringen tilltar i mer anonyma former av interaktion. Vi möter varandra med tankar om den andres identitet, vilka är startpunkt för förhandlingen ansikte-mot-ansikte (Berger & Luckmann, 1966/2011). Interaktion mellan individer utgår från typifieringar, till exempel att någon är student eller är lärare. Anonymiteten tilltar beroende på intresse eller intimitet och kan med Schütz (2002) beskrivas i form av avstånd i zoner, i tid både historisk tid och framtid.

Berger och Luckmann (1966/2011) skriver att objektivisering handlar om frihet från det omedelbara här och nu (participation). Det är mer eller mindre varaktiga tecken på subjektiva processer. Wenger förtydligar den dualitet som deltagande och objektivisering skapar med att "we produce precisely the reification we need in order to proceed with the practices in which we participate" (s. 69). Det betyder att de objektiviseringar som sker i en kurs återspeglar det som deltagarna förstår som nödvändigt för just den kursen. Det viktigaste teckensystemet är språket (Vygotskij, 1999) vilket därmed, i sin dubbla roll att både hårbärgera och formge, utgör en väsentlig del av vardagen och det levda livet. Språket kan göra närvarande det som inte är här och nu, och språket ger möjlighet för att objektivera

¹⁸ Med typifieringsscheman avser Berger och Luckmann hur vi kategoriserar våra medmänniskor. Typifieringen tilltar för grupper som jag inte möter här och nu. "Dom där studenterna" och "den yngre generationen" är mer principiellt behandlade i individens förståelse än vad tex studenterna i en klass är för läraren.

upplevelser. Det ger också möjlighet att typifiera erfarenheter i mer allmänna kategorier och därmed distansera/ anonymisera dessa. Språket är till sin karaktär gränsöverskridande mellan olika zoner och kan integrera dem (Berger & Luckmann, 1966/2011).

Med typifieringsscheman vägleds individen i sitt agerande i olika situationer och dessa schemans utsträckning motsvaras av den grad av förtrogenhet individen har med situationen. Många scheman, många möjligheter återspeglar en större förtrogenhet och styrs av en upplevd relevans. Perifera ämnen eller situationer motsvaras av svaga och få handlingsscheman. Så länge inte problem uppstår så håller sig individen till sin kokbokskunskap, sina handlingsscheman. Med problem avses konflikter i individens förståelse, vilka påverkar dennes möjlighet till handling.

Varje kurs kan ses som en omförhandling av den pågående övergripande utvecklingen av den utbildningskultur som varje utbildningsprogram är en del av och även universitetet i stort. Kursen blir en möjlighet för förhandling av mening genom möte mellan deltagarna och genom de objektiveringar som skapas och som finns kvar efter kursen.

Deltagande i kurs kan karaktäriseras som undervisningssituationer dels när studenter och lärare är i dialog med varandra eller när studenten är engagerad i verksamhetens genomförande, medan objektivering innefattar alla de spår, eller yttringar, som kommer ut av dessa situationer och av lärarens förberedelser mm. Exempel på yttringar kan vara en studiehandledning, föreläsningssanteckningar eller en laborationsövning. Kursen är också en framväxt struktur, en yttring av en flera hundra år gammal historik av bildning och utbildning. Denna yttring har förfinats och utvecklats till en komplex kulturell företeelse. Deltagarna har också mångårig erfarenhet av denna specifika yttring, där det familjära utgörs av ”traditionell utbildning/skola”¹⁹. Allt ifrån arkitektur, rollfördelning, styrning, huvudsakliga dagliga verksamhet är sedan länge ett för majoriteten av deltagarna känd praktik. Skola och utbildning är för alla, sett i ett vardagligt perspektiv²⁰, en etablerad institution.

Institutionalisering förstås i denna avhandling som återkommande aktivitetens grund för vanemässighet. Vanor skapar förutsägbarhet och kraftbesparing, vilket innebär att många handlingar kan utföras på låg uppmärksamhetsnivå. Det handlar om en ömsesidig typifiering som är tillgänglig för alla deltagare, och denna typifiering leder mot institutionalisering. Denna process skapar kvarstående tecken

¹⁹ Detta behöver dock inte vara samma för alla, jmf studenter med annan kulturell bakgrund, olika samhällsgrupper, olika ”generationer” olika gymnasier mm.

²⁰ skola utgör en för personer uppväxta i Sverige känd institution.

som kan förstås som dess historia och därmed ge deltagare både vägledning och kontroll. Det finns aktörer som var med från början och skapade rutiner vilka senare sedimenterades till så-gör-man-fenomen. System utvecklas till institutioner och det gestaltas av en objektifiering, en kristallisering, som i sin förlängning uppvisar ett ägande av en egen verklighet. Institutionalisering är när objektiveringen avlägsnats så långt från här och nu, från individens modifierbara zon att objekten betraktas som naturliga, inte längre påverkbara sociala produkter (Berger & Luckmann, 1966/2011). Det är i sammanhanget institutionalisering som Foucaults maktbegrepp är relevant (Foucault, 1987). Genom att undersöka hur något betraktades innan institutionaliseringen, och ett eventuellt förgivettagande, kan dessa handlingar eller förgivettaganden lättare analyseras.

Ett exempel på objektivering med betydelse för denna studie är arkitektur. Skolbyggnader till exempel, medierar skolkultur i kraft av sin utformning (Säljö, 2000). Med det menas att arkitektur, inredning, utrustning mm har en inbäddad mening som i sig medierar tankar och föreställningar om vilka aktiviteter som ska ske. Det är en naturlig del i en institutionaliseringsprocess (Berger & Luckmann, 1966/2011). Dessa inbyggda föreställningar underlättar vissa aktiviteter och försvårar andra. Den kultur som byggdes in i väggarna fungerar därför strukturerande i mötet med kommande handlingar och aktiviteter (Biesta, 2011; Säljö 2000). Det som utgör rådande kultur uttrycks i den sammanlagda framväxande praktiken, hur här och nu förstås och förhandlas och hur aktörer agerar (Biesta, 2011; Berger & Luckmann, 1966/2011). Förhandlingen utgår från de i nuet deltagande, och handlar om hur de kan engagera sig, hur den större bilden i form av sammanhang och deras bild av framtid och historia ser ut. Förhandlingen berör också hur deltagarnas aktiviteter anknyter till kursens delar, till helhetsbilden och deras engagemang. Förhandlingen beror också på den identifikation som är möjlig. Objektivering bidrar till en fokusering av vad som värdesätts i situationen, medan deltagandet erbjuder möjlighet till förhandling och därmed skapandet av nya och förändrade objektiveringar (Wenger, 1998).

2.3.3 Gemenskap

Med hänvisning till aspekten gemenskap skapar Wenger (1998) ett sätt att uppmärksamma de sociala sammanhang i vilka individens handlande definieras som värt att göra och där dennes deltagande erkänns som kompetens. Bärande förutsättningar för praktikgemen-

skap är ömsesidigt engagemang, överenskommet mål samt fördelade resurser avseende sätt att tänka och handla.

Gemenskap handlar också om att tillhöra, och ha tillgång till, en gemenskap. I Wengers beskrivning innefattar gemenskap möjligheten att engagera sig i ett här och nu, och i möjligheten att distansera sig genom att föreställa sig den större bilden vari här och nu ingår. Att se helhet kan för studenter vara att se hela studieprogrammet och dess målformulering och ställa det i relation till exempelvis arbetsmarknad. Gemenskap möjliggör också för aktören att agera med ett syfte, kanske att utföra handlingar för att stärka en viss funktion eller att provocera för att förhindra något (Wenger, 1998).

En gemenskap är inte nödvändigtvis harmonisk och alla deltagare behöver inte samverka med alla. Men gemenskap förutsätter eller kommer ur en samverkan, där de olika individerna med sina specifika biografier samverkar kring praktikens syfte. Den praktikbaserade gemenskapen som Wenger beskriver är heller inte en sluten och självförsörjande enhet, utan finns och utvecklas i samspel med en större kontext, eller landskap av praktiker (Wenger, 2013). Wenger (1998) skriver att till exempel en dysfunktionell familj också kan utgöra en praktikgemenskap, men trots det så framstår inte maktperspektivet särskilt mycket i hans teoribildning. I en situation med lärare, studenter och en organisation med myndighetsuppdrag framstår ganska tydligt en både formell och informell maktstruktur. Redan det faktum att vissa individer typifieras som studenter och andra som lärare innehåller ett maktperspektiv. I alla sociala sammanhang finns maktrelationer (Foucault, 1987).

Både Bakhtin²¹ och Freire²² problematiserar denna maktrelation utifrån sin förståelse kring dialog. Dialog ses till skillnad från monologism (Bakhtin) eller anti-dialog (Freire, 1975) som något som låter självet utvecklas genom att möta andras egna själv. För undervisning kan en dialogisk relation förstås på det sätt att läraren behöver lyssna till och lära av sina studenter för att kunna undervisa dem. Att inte ge röst till andra och därmed inte växa genom att pröva andras uttryck och göra till sitt eget, är att göra andra själv till objekt (Rule, 2011).

2.3.4 Praktik

Med aspekten praktik beskriver Wenger (1998) ett sätt att uppmärksamma de gemensamma historiska och sociala resurser, ramar och perspektiv som kan upprätthålla ett ömsesidigt engagemang i verksamheten. Praktiken utgör också en väsentlig del av situationen,

²¹ Mikhail Bakhtin (refererad i Rule, 2011).

²² Paulo Freire(refererad i Rule, 2011).

vilken är betydelsefull för vilket lärande som sker och kan ske (Lave & Wenger, 1991; Biesta, 2011; Illeris, 2007).

De tre praktikfundamenten²³ kan enligt Wenger (1998) uttryckas som lärande på följande sätt;

- utveckling av former för ömsesidigt engagemang,
- förståelse för och anpassning av det gemensamma projektet samt
- utvecklandet av gemensamma tanke- och handlingsmönster.

Detta uttryck för lärande är något som kan återfinnas i studenters och lärares intentioner och handlingar inom ramen för en kurs. Om den gemenskap som Wenger beskriver handlar om att förhandla innebörd i form av deltagande och objektivisering, kan en universitetskurs innebära en dubbelbottnad typ av praktik. Denna dubbla praktik utgörs dels av en utbildningspraktik och dels av en professionspraktik. För utbildningspraktiken finns en viss överenskommelse om vad som är accepterade, önskvärda och förväntade beteenden för de olika rollerna. I professionspraktiken²⁴ finns en överenskommelse om andra beteenden, baserad på att syftet med verksamheten är annorlunda, till exempel ekonomisk vinning eller effektivitet (Säljö, 2000). Utbildningspraktiken och professionspraktiker möts ibland inom ramen för kurs, särskilt inom professionsutbildningar. Det kan vara i case-baserade kurser, kurser med projekt som ligger nära professionsutövningen eller verksamhetsförlagt lärande. I dessa situationer genomförs aktiviteter som avses återspegla professionsområdets utövande, samtidigt som universitets uppdrag i första hand avser studenternas lärande och det är detta som avses examineras. Examineringen får ses som en strukturerande aspekt (Biggs, 1996; Gibbs, 1999) då det är den som har tolkningsföreträde gällande vilken kunskap som värderas och vilka kvaliteter av denna kunskap som bedöms som tillräckliga. Med referens till Foucault (1987) utgår examination från två processer, observation i form av granskning samt normalisering i form av inordning gentemot en skala.

Med denna dubbla praktik i åtanke blir en central fråga vad som utgör fokus för förhandling, i mötet mellan studenter, lärare och organisation. Kursen kan ur ett praktikperspektiv ses som en arena där lärare och studenter ömsesidigt kan engagera sig, där studenter och lärare kan förhandla om vad som är målet (Liljestrand, 2004) och vilka verktyg/resurser och tillvägagångssätt som praktiken erbjuder möjlighet för.

²³ Ömsesidigt engagemang, gemensamt mål och fördelad kompetens avseende sätt att tänka och agera.

²⁴ Utanför utbildningsprofessionen

2.3.5 Identitet och deltagande – individuellt och socialt

Wenger (1998) möjliggör slutligen med aspekten identitet ett sätt att uppmärksamma både hur lärandet förändrar vem vi är och samtidigt skapandet av personliga utvecklingsberättelser inom ramen för gemenskaper.

Kursen kan också studeras ur ett identitetsperspektiv, där olika syn på identitet och lärande påverkar vilket studieerbjudande som utformas. Med referens till Trigwell och Prosser (1994) samt Kugel (1993) har lärare olika uppfattning om undervisningssituationen och därmed olika ansatser för sin undervisning. Variationen sträcker sig från "A teacher-focused strategy with the intention of transmitting information to students" till "A student-focused strategy aimed at students changing their conceptions" (Trigwell, 1994, s. 78) Med referens till Wenger (1998) skapar denna skillnad olika förutsättningar för studenternas deltagande. Olika förutsättningar kan ses som ett uttryck för makt, och i denna studie används Foucaults (1982, 1987) maktbegrepp för att belysa den kraft som maktrelationer utgör i praktikgemenskapen.

En kurs kan, med referens till Foucault's (1982, 1987) maktbegrepp, förstås som ett uttryck för maktrelationer i allmänhet och disciplinering i synnerhet. Inordningen i tid och rum samt nedbrytning av komplexa flöden och verksamheter i avgränsade moment är centrala i Foucault's (1987) beskrivning av disciplinering. Examinationsens dubbla roll är signifikant för en maktrelation, med dels en granskande funktion där den granskade ställs i fokus, och dels en normaliserande funktion där det granskade kvantifieras och ställs i relation till det normala. Foucault maktanalys är intressant i relation till Wengers (1998) teoribildning av socialt situerat lärande, på så sätt att båda belyser vad som utgör relationerna snarare än vilka deltagare som finns och deras motiv och drivkrafter. Makt ses i detta sammanhang som en kraft, inneboende sociala relationer, och därmed också som en förutsättning för sociala processers existens (Foucault, 1987). Den praktikgemenskap som studeras i denna avhandling utgår därmed inte från sina deltagare utan från de redan existerande mönster, delvis beskrivna i form av institutioner, som redan existerar. Deltagarna möts inte inom ramen för dessa mönster, utan snarare med hjälp av dessa mönster av maktrelationer. Wenger (1998) framhåller den påverkan, makt att fokusera, som objektiveringar innebär och det kan också beskrivas med stöd av Foucaults maktbegrepp. Betydelsen av objektiveringar och disciplinering kan exemplifieras genom att titta på universitetsorganisationens påverkan på den enskilda praktikgemenskapen. Organisationen utövar ett fundamentalt maktutövande på deltagarna i praktiken, genom sin ad-

ministration av tillträde, individuell granskning, examination (prövning visavi värdeskala), gruppering och tilldelande av roll. Även resurstilldelning i form av undervisningstid, fysiska resurser i form av rum och annan infrastruktur kan tolkas som objektiveringar av amktrelationer. Organisationen verkställer statens uppdrag vilket också formas av den internationella och nationella diskursen. Organisationen påverkar genom sitt föregående, det är organisationens objektiveringar som först skapas innan lärare och studenter formar praktikgemenskapen. Objektiveringar som exempelvis styrdokument, resursallokering möjliggör praktiken. Organisationen(s representanter) är delvis delaktiga i en ansikte-mot-ansikte förhandling med läraren, men endast undantagsvis med studenten.

Med det stora genomslag som begreppet praktikgemenskap fått med tolkningar inom flera olika vetenskapsområden och praktiker så har det också granskats och utsatts för kritik. En kritik som är relevant för denna studie är dess brist i att inte uppmärksamma maktspekten. Även andra svagheter är väsentliga att hantera i denna studie. Exempel på svagheter är bristen av att problematisera ickeharmoniska och instabila praktiker eller att problematisera även experter, i detta fall lärares, lärande i gemenskap med nykomlingarna (Fox, 2000; Ashwin, 2012). I en tolkning av Abma (2007) om situerat lärande och praktikgemenskap framstår gemenskapen som uteslutande harmonisk på så sätt att deltagarnas förutsätts uppskatta varandras deltagande, vilket framstår som än mer i kontrast till den kritik som Cox (2005), Ashwin (2012), Engeström (2007) lyfter fram. Trowler (2008) väljer benämningen "teaching and learning regimes" istället för "communities (of practice)" för att just uppmärksamma den konflikt och maktspekt som är närvarande. Med parenteserna runt of practice vill Trowler också markera fokus på lärande. I min tolkning av Abma (2007) framstår också lärande som om det var en följd av deltagande, medan jag tolkar Wengers beskrivning som att detta är transformativt, på så sätt att lärande sker genom deltagande och i samma process påverkas deltagandet av lärandet. Biesta (2014)²⁵ instämmer i delar av kritiken ovan och uttrycker också att praktikgemenskap blir för oprecist och missar väsentliga aspekter. Engeström (2007) skriver följande kritik kring det oprecisa med utgångspunkt i Wenger (1996) och att det inte är en gemenskap utan konstellationer av gemenskaper som avses.

The analytical power of this notion is limited by the fact that the structure of a constellation "depends on the perspective one adopts" (p. 127) and "a given constellation may or may not be recognized by participants; it may

²⁵ Personlig kommunikation Luleå 2014-01-15.

or may not be named” (p. 128). In other words, it may be practically anything.

(Engeström, 2007, s. 3)

Med hänsyn taget till ovanstående kritik och de kompletteringar av analysverktyg som gjorts, anses begreppet praktikgemenskap ha en giltighet och styrka som väl passar syftet för denna studie. Den situerade aspekten på lärande i socialt sammanhang, eller som Barton och Tusting (2005) skriver angående dess sammanbindande karaktär, teoribildningen ligger ”at ease in the space between the social and psychological” (s. 6).

För att sätta ovanstående beskrivning av Wengers (1998) analytiska verktyg i en kontext så presenteras i den närmaste texten en berättelse om universitetskursers genomförande. Beskrivet med en kronologisk struktur så kommer kursen till stånd sprunget ur olika syften som anses väsentliga för studenterna, möjligen attraktiva för studenterna, och möjligen attraktiv för organisationen. Men ur ett praktikbaserat gemenskapsperspektiv framträder kursen på ett mer väsentligt sätt i samband med att dess planering påbörjas. Då tolkar lärare de styrdokument²⁶ som finns mot bakgrund av den utbildningskultur som de befinner sig i. Läraren har ett antal intentioner med sin undervisning, föreställningar som är avsedda att realiseras (Gedda, 2008). Bakgrund utgörs av studiehandledning, kursplan, förra kurstillfällets kursutvärdering, utbildningsplan, examensbeskrivning, policys samt lagar och förordningar. Av dessa är endast ett fåtal tillgängliga på en praktisk nivå för studenterna. Med sina erfarenheter, sin syn på lärande och sina intentioner planerar läraren olika aktiviteter i tid och rum, med avsikten att studenterna ska nå målen med kursen genom att utveckla de kunskapskvaliteter som preciseras. Berger och Luckmann (1966/2011) skriver, vilket noterats tidigare, att vi utgår från typifieringar när vi inte möts i ansikte mot ansikte situationer och att dessa typifieringar framstår som mer stereotypa ju mer anonyma de är.

2.4 Realiserande av Praktikgemenskap

När kursen börjar i formell mening, möts studenter och lärare och formerar en vad jag vill kalla utgångspunkt eller ram för praktikgemenskap. Utifrån Berger och Luckmanns (1966/2011) resonemang så övergår parterna *lärare* och *studenter* teoretiskt från att vara mer

²⁶ Exempelvis kursplan, tidigare studiehandledning, utvärdering samt examensbeskrivning.

generella typifieringar för varandra till att vara den andre för varandra²⁷. Det är i detta möte som förhandlingar kan få en mer stadig drivkraft, beroende på att studenter och läraren på olika sätt och i olika grad delger varandra vilka intentioner som finns, och också beroende på förhandling om ömsesidigt engagemang, förhandling om gemensamt mål och delmål respektive förhandling om handlingsalternativ. I detta skede och på ett principiellt plan är läraren ägare²⁸ av tolkning och innebörd av målen och delvis i genomförandet. Enligt Liljestrand (2004) kan detta ägande fördelas på olika sätt under olika delar av kursen beroende på den förhandling som sker.

Den fördelning av ägande angående deltagande som sker medger olika handlingsutrymmen för kursens genomförande och därmed olika handlingsutrymme för varje deltagare. Utifrån lärarens tolkning av syfte och mål med kursen, av tillgängliga resurser och andra strukturerande faktorer skapar läraren en kursplanering som i sin gestaltning för studenterna utgör erbjudande till deltagande. Erbjudandet är mer eller mindre öppet för förhandling, och denna öppenhet är mer eller mindre tydligt kommunicerad.

Så länge kursen pågår skapas personliga erfarenheter som ställs mot befintlig kompetens och som kontinuerligt förhandlas. Förhandlingen kan beskrivas utifrån frågeställningar såsom; vad är det för sociala praktiker som växer fram, vad är det för meningar som uttrycks, vad är det för maktspel²⁹ som pågår/växer fram, vad är det för utveckling av identiteter som pågår (Wenger, 1998).

Allteftersom kursen framskrider startar också en examinerande process, där kunskaper mäts utifrån mer eller mindre väl definierade respektive förhandlade kriterier. Examinationen är reglerad i juridiskt bindande dokument, kursplanen, och medför att lärarrollen ur den aspekten i tilltagande grad representerar universitetets myndighetsuppdrag³⁰.

Inom ramen för ömsesidigt engagemang formas kurspraktiken av hur individerna förstår varandra och svarar på varandras handlingar (Wenger, 1998). Mer specifikt handlar denna formgivning om hur deltagarna bedömer vilka former av samarbete med andra individer som är framkomligt, vilken hjälpsamhet som råder mellan studenter

²⁷ Det finns en viss asymmetri i detta, då studenter i stora grupper förmodligen fortfarande är relativt anonyma för läraren, medan läraren är en specifik individ i studenternas ögon.

²⁸ Wenger anger att ägande av tolkning (ownership of meaning) är en väsentlig del av förhandlingen.

²⁹ makt i fråga om deltagande, om ägande av tolkning och ägande av vilket värde en tolkning tillskrivs (ownership and economy of meaning).

³⁰ Kursplanen är fastställd av organisationen såsom myndighet och dess innehållsliga delar beskrivs i högskoleförordningen.

och mellan studenter och lärare, samt vilken typ av ledarskap, i form av identitet, deltagande och tolkningsföreträdare, som utvecklas.

En kurs är ingen enhetlig gestaltning, den kan variera avseende till exempel längd, studietakt, typer av deltagare, antal deltagare, fördelning av undervisningsaktiviteter osv. Den kan heller inte betraktas som en harmonisk praktikgemenskap, där alla deltagare strävar mot samma mål och deltar på liknande villkor. Mer generellt kan sägas att studenter i kurser bildar mindre grupper eller till och med att studenter inte ansluter till andra studenter i deras engagemang i kursen. Trots detta så utgör de individerna och grupperingarna en helhet med en viss enighet om målet med kursen, om än av olika anledningar och på delvis olika sätt.

2.5 Att utforska Lärandekultur och situerat lärande

Ett situerat perspektiv på lärande riktar uppmärksamhet mot det kommunikativa system som den lärande är en del av (Lave & Wenger, 1991). Individens ses som en deltagare i ett sammanhang av andra deltagare, fysiska verktyg och representationssystem. I dessa sammanhang används begreppet autenticitet och autentiska situationer, med vilket avses främjande av det tänkande och den problemlösningsförmåga som målet med utbildningen specificerar. Att nyttja skarpa case eller återskapa situationer från andra verksamheter ger inte per definition autenticitet (Säljö, 2000). Det är olika verksamheter även om aktiviteterna är motsvarande. Logiken är inte densamma, vilket bland annat uttrycks genom att produkten av samma aktivitet är olika i till exempel en produktionskedja än motsvarande aktiviteter i en utbildning (Säljö, 2000; Ashwin, 2012).

2.5.1 Språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv

Språket i ett sociokulturellt perspektiv blir länken mellan det yttre, i form av kommunikationen med andra, och det inre i form av tänkande. Kommunikativa processer är förutsättningen för lärande och utveckling. Säljö (2000) skriver att språket är länken mellan kultur, interaktion och individens tänkande. En av Baktins (1981, refererad i Dysthe, 2003) grundtankar är att mening aldrig kan överföras, utan uppstår i själva samspelet och beror lika mycket på adressaten som på den som yttrar sig. Ett yttrande är ett svar på tidigare yttrande och ett förekommande av förväntade reaktioner. Denna dialogiska föreställning om yttrandet tolkas i föreliggande avhandlingsstudie som ett uttryck för ett av de kriterier för praktikgemenskap

som Wenger (1998) benämner ömsesidigt engagemang. Med det menas att handlingar är en respons på hur individen uppfattar situationen och ett föregående av möjliga kommande händelser.

2.5.2 Handlingsutrymme/studieerbjudande

Att utforska utbildningskultur är att utforska vilket lärande som underlättas och vilket som försvåras (Ashwin, 2012; Biesta, 2011). Om lärande ses ur ett sociokulturellt perspektiv är det en aktiv handling som utspelas på en individuell nivå i samspel med andra på både aktörs- och strukturell nivå. Utforskandet kan därmed också beskrivas som en studie av vilka handlingsalternativ som är tillgängliga för aktörerna. Nelson et al. (2009) beskriver aktörskap som något som förstås kontextuellt. Aktörskap har en individuell dimension men den kommer till uttryck i en konkret praktik. I den praktik som Nelson et al. studerar konstrueras studenten som aktiv, och utifrån detta ifrågasätter författarna om studiemiljöerna inbjuder till aktörskap och delaktighet eller en mer passiv roll.

Vilket lärande som sker kan också uttryckas som vilka utvecklingsmöjligheter som finns och erbjuds. Lärande påverkar individens handlingskapacitet och därmed också dennes syn på sig själv och sina möjligheter (Wenger, 1998). Det innebär att de utvecklingsmöjligheter som en praktik eller en kultur innebär för deltagarna, också är en beskrivning av praktiken eller kulturen. För en utbildningskultur kan utvecklingsmöjligheterna för deltagarna, främst studenterna, dels förstås i förhållande till den enskilda praktikgemenskapen och dels till den sammantagna mängden praktikgemenskaper som deltagaren har tillgång till. Utvecklingsmöjlighet i en social praktik är per definition en osäker fråga, då det sker i en gemenskap av handlande subjekt. Med olika intressen och intentioner, olika kompetens avseende deltagandet samt olika uppfattning av situationen påverkar deltagarna varandras möjlighet att agera. Det är inte intentionen som skapar handlingsmöjligheten, men intentionen gör det möjligt för individen att uppmärksamma handlingsmöjligheten. Den praktik som utvecklas inom ramen för en kurs kan förstås som ett handlingserbjudande, och i detta fall studieerbjudande för studenten. Praktiken, som den utvecklas, kan också förstås som ett handlingserbjudande för läraren. En specifik form av handlande är det van Manen (1991) benämner *pedagogical tact*. Det är intressant för förståelse av meningsförhandling och som kontrast till Schybergs lärarcentrerade predikantmetafor. Hertting (2010) refererar även till Molander (1996) för att placera *pedagogical tact* i en större kontext, vilket poängterar att det är för den andres bästa och med den andre

som utgångspunkt. Med hänvisning till Rogers (1969) kan tact be-
lysas med vikten av att våga ge äkta frihet, att studenter känner sig
betrodda att utvecklas. Betydelsen enligt van Manen (1991) av tact
är just dess utgångspunkt hos den andre, "Tactful action is an in-
stantaneously respond, as a whole person, to unexpected and un-
predictable situations"(s. 519). Tact respektive predikant kan där-
med sägas representera två olika förhållningssätt för lärarrollen i den
praktik som utgör studieobjekt. Tact som handling förstås, i förelig-
gande studie, i situationen som en social handling, medan hur den
tolkas och ingår som orientering för deltagares intentioner och-
handlingar i praktiken gör dess innebörd till en kulturell fråga. De
utvecklingsmöjligheter som praktiken, respektive landskapet av
praktiker, erbjuder binder ihop praktikens här och nu med dess
historia och deltagarnas uppfattning om framtiden (Wenger, 1998).

Därmed är redogörelsen för avhandlingens centrala teoretiska ut-
gångspunkter och begrepp avslutad. Härnäst redovisas kunskapspro-
cessen.

Kapitel 3 Studiens kunskapsprocess

I det föregående kapitlet har ett antal begrepp och teoretiska utgångspunkter presenterats. Valet och anpassningen av dessa utgångspunkter har skett i en iterativ process med det som kommer att beskrivas härnäst. I detta kapitel kommer jag att presentera den avgörande frågeställning som finns i varje forskningsstudie och som syfte och forskningsfrågor förutsätter: Hur kan kunskap, och mer specifikt data för en kunskapsprocess, genereras och analyseras som grund åt de resulterande påståenden och mer kvalificerade frågor som studien ger upphov till.

Kapitlet introduceras med en allmän beskrivning av kunskapsprocessen, därefter av den specifika frågan om att forska i egen kultur. Efter det följer en redogörelse för de olika former för datagenerering och reduktion som använts samt hur dessa operationaliserats.

3.1 Allmänt om studiens kunskapsprocess

En frågeställning kan framträda på många sätt, och vara mer eller mindre specifik. I ett utforskande arbete som detta har frågeställningens betydelse varit en av de genomgående och ständigt närvarande utmaningarna. Denna genomlöpande utmaning handlar om hur till exempel de tre momenten datagenerering, datareduktion samt datapresentation som Miles och Huberman (1994) anger, kan guida genomförandet och skapa legitimitet när kunskapsobjektet är svagt definierat. Kunskapsprocessen har inneburit att förståelse kontinuerligt byggts på och kontinuerligt omkonstruerats, i mötet mellan teoretiska referenser och empiri, mellan delstudiers framväxt och det övergripande syftets tolkningsföreträde.

Hur kommer frågan till stånd om inte kunskap finns? Både i färdigställandet av min licentiatavhandling, utifrån forskning och kollegiala samtal samt särskilt i intervjuerna med studenter blev det uppenbart att det finns något som man kan tala om såsom praktiker och utbildningskultur. Frågan blir dock, hur man kan förstå något sådant och framför allt hur man kan tala om något sådant ur ett vetenskapligt och professionellt pedagogiskt perspektiv.

Studien handlar inte om hur mycket, hur stark eller vilken utsträckning en utbildningskultur har, utan vad som konstituerar eller är signifikant för utbildningskultur i allmänhet. Detta innebär att data som kan berika förståelse kring denna fråga är av kvalitativ karaktär snarare än kvantitativ. Tillvägagångssättet har en abduktiv karaktär, vilket betyder att utifrån existerande kunskap och antagande om teoriers giltighet tolkas empiriskt induktiva mönster i det särskilda fallet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det blir en pendling mellan teori och empiri.

Att formulera ett syfte är också att välja och avgränsa vad som är kunskap³¹ och hur kunskap kan genereras i relation till frågan, om inte den frågan tas för given förstås. Ett val av vetenskapligt perspektiv växer fram i samband med syftet och dess konkretisering av specifika forskningsfrågor. Redan i denna begynnande fas av kunskapsprocessen riktas uppmärksamheten mot vissa delar och inte mot andra delar³², och det sker en avgränsning av data som inte kommer att inkluderas i det resultat eller uttryck som studien genererar. I denna avhandlingsstudie har meningsförhandling varit utgångspunkt för avgränsning. Lärande som process är inte observerbart i sig (Wadel, 1991), varför meningsförhandling valts som studieobjekt. Melander och Sahlström (2011) beskriver lärande i form av görande, en process, och med detta synsätt reser de anspråk på att kunna observera lärande. Praktiskt innebär det att lärande kan studeras genom samtalsanalys. I föreliggande avhandlingsstudie har jag valt att tolka meningsförhandling som ett uttryck för lärande.

Nästa steg i avgränsning, eller precisering, är att välja och förfina den eller de teorier och de begrepp som kan appliceras på en företeelse eller verklighet och som hjälper forskaren att generera data som berikar berättelsen och därmed samtidigt ytterligare reducera data. För att skapa kunskap om utbildningskultur som en fråga om vilket lärande som sker, kan ske och som försvåras har jag valt sociokulturellt perspektiv. Det perspektivet gynnar en förståelse av process mellan aktörer på ett strukturerande fält (Hartley, 2009). För att inte bara förstå en process utan den specifika processen bestående av meningsförhandling nyttjas Wenger (1998) som bas för analys. Ett närliggande alternativ hade kunnat vara verksamhetsteori som den representeras i Engeström (2007) och Arnseth (2008). Ett sådant perspektiv visar tydligare på verksamhetens dynamik och föränderlighet,

³¹ Epistemologisk frågeställning visavi syftet.

³² Förståelse är situerad och situationen är relationen mellan subjekt och objekt (Heidegger, 2013), därmed blir förståelsen och kunskapsprocessen styrd av den situation som skapas av forskarens intention.

medan jag i denna studie söker kunskapsobjektets konstituerande aspekter.

Innan jag redogör för den generella förståelsen av dessa metoder ska jag ta upp en för denna studie väsentlig fråga. Det handlar om att som forskare beforska den kultur som forskaren själv är en del av. Denna fråga reser både kunskapsmässiga och etiska frågor.

3.1.1 Skapa kunskap om och i egen kultur

Att beforska egen kultur är på ett sätt svårare än att forska på en främmande kultur på det sätt att det främmande framträder som främmande, men det bekanta riskerar att inte framträda (Wadel, 1991).

I en studie av Olin (2009) beforskas bland annat den forskande individens parallella yrkesutövande. Studien har en aktionsforskningsansats, och den reser intressanta frågor kring forskarens påverkan i rollen som forskare. Ett exempel på frågor är; Var slutar forskarrollen och var börjar den andra yrkesrollen, och hur påverkar rollerna varandra. Wadel (1991) lyfter fram tre gynnsamma faktorer för forskning i egen kultur; etablerad tillgänglighet, tillgänglighet till redan existerande data samt möjligheten att fortsätta utifrån en etablerad roll. I samband med detta, och kanske i kontrast till den studie Olin genomförde, så säger Wadel att det inte är sig själv man studerar, utan att man nyttjar situationen som ingång till det man studerar. I samma anda lyfts några svagheter fram; risk för redan etablerade kategorier att stoppa data i samt fara för att forskaren har för grova begrepp som skymmer det som behöver visas. Repstad (1999) framhåller också vissa svårigheter såsom närsynthet och efterrationalisering, vilket innebär att forskaren tappar distanser och kanske värderar utifrån förutfattade meningar snarare än beskriver det som framträder. Samtidigt lyfter Repstad (1999) fram att risken för fel-tolkning är mindre om forskaren är bekant med den kultur som beforskas. Med relevans för denna avhandling kan kategorier såsom lärare, student, kurs och vision utgöra exempel på det Wadel (1991) beskriver som redan etablerade kategorier.

Wadel, som framförallt skriver om fältarbete, eller mer specifikt deltagande observation, framhåller att fördelen av förkunskap över-skuggar nackdelen om forskaren håller dessa frågor levande och hanterar dem seriöst. Hur ser då min förkunskap ut och hur har jag förhållit mig till den? Ur ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att min förståelse är en produkt av bland annat denna studerade

kultur³³ och att jag är i samspel med denna kultur, då den är min yrkesmässiga vardag. Jag har under studiens gång också deltagit som de roller vilka jag i studien pekat ut som aktörer, vilket också ger mig en kroppslig förståelse för vad rollen innebär när jag intervjuat eller observerat. Det i sin tur väcker frågan om tyst kunskap, sådan kunskap jag här kommer ha svårt att redogöra för eller som i sig självt är svår att gestalta verbalt eller i text (Miles & Huberman, 1994; Polanyi, 1966/1983). Att vara en del av en social praktik, eller att vara en del av en social praktik som beforskar en annan social praktik, ger olika förutsättningar för kunskapande (Säljö, 2000; Chaiklin, 1993; Kemmis & Mattsson, 2007; Kemmis, 2010). Denna utgångspunkt kan också, enligt nedanstående citat, uttryckas som att bara de som har en känsla för undervisningshandling kan diskutera den pedagogiskt.

For Carr³⁴, however, only people who have some grasp of the traditions of thought and action, theory and practice, in the field and discipline of education can reason or deliberate *educationally* about what they are doing. Education, like other distinctive kinds of practices, is a *practice tradition*. This means that what makes actions and interactions *educational* is intelligible in any sophisticated or learned way only by those who have engaged in the practice traditions of education themselves, and have deliberated for themselves and with others in their profession about what it *means* to act educationally and to have *acted* educationally – to have practised education, to have practised the traditions of education. That is, what makes the practice of education more fully intelligible is that it is mutually intelligible within a community of practitioners of the field and discipline of education whose communal praxis constitutes the tradition as a practice-tradition.

(Kemmis 2010, p. 19)

Några typiska situationer som exemplifierar Carr's argument i föreliggande studie har varit känslan i ett klassrum där studenters blick, kroppshållning och andning säger något om vilket deltagande som pågår, eller den frustration som personer i ledningsfunktion kan känna när instruktioner inte följs och just detta visar sig som ett problem, eller när läraren känner lättnaden och glädjen när studenterna "hänger på" i en situation där läraren känt oro inför hur de skulle reagera. Ett motargument till Carr är att endast den som inte varit en del av en pedagogisk praktik kan se en sådan praktik utan pedagogiskt laddade förutfattade meningar. Kontentan av detta resone-

³³ Kultur sett i ett större perspektiv. Jag har inte själv genomfört min grundutbildning vid detta universitet.

³⁴ Carr, W. 2007. Educational research as a practical science. *International Journal of Research and Method in Education* 30: 271–86.

mang är att en forskare som har personlig erfarenhet av pedagogisk praktik kan uppfatta andra kvaliteter än den som inte har personlig erfarenhet, vilket är något som nyttjas i föreliggande studie.

Två orsaker som underlättat för mig att särskilja mitt känslomässiga engagemang och kunskap från den kunskapsutveckling jag söker är för det första att jag ser utbildningskultur som ett analytiskt begrepp, vilket föregår den utveckling jag medvetet och kanske omedvetet söker. Med det menas att bättre förståelse för hela den kvalitativa aspekten av utbildningskultur, ger bättre förståelse för dess betydelse i pragmatisk anda (Mattsson & Kemmis, 2007). Den andra orsaken är att jag inte studerar människor och inte aktörer utan vad som händer dem emellan och dettas betydelse för lärande. Detta, att inte studera individer eller aktörer i sig, underlättar i beskrivandet av situationer och meningsförhandling och minskar risken för att som Repstad (1999) varnar för, att bedöma snarare än beskriva. Jag beskriver inte mina kollegor eller de studenter jag observerat och intervjuat, jag beskriver den process av meningsförhandling som framträder.

3.2 Studiens etiska ställningstaganden

Att forska i egen kultur ställer frågor om etik på sin spets. För vilken risk utsätts de deltagande aktörerna, och eventuella andra som av misstag tolkas som deltagare, av mig som forskare. Universitetsmiljön har tolkats som offentlig och alla deltagande aktörer har bedömts som kapabla att, på rimlig nivå, självständigt förstå och ta ansvar för sitt deltagande och eventuella konsekvenser. Studenter har, baserat på Kvale och Brinkmann (2009) och Bryman (2011), bedömts som minst utsatta, då dessa är svårast att identifiera på individnivå, har svagast relation till eventuellt ansvarskrävande organisation och heller inte framträder på ett sätt som exponerar och eventuellt påverkar deras identitet. Organisationen är spårbar och har inte bedömts möjlig att avidentifiera. Den mest utsatta gruppen är lärarna, och dessa exponerades tydligast i licentiatavhandlingen (Gedda, 2008) under pseudonym. Identifierbarheten testades i den studien på så sätt att några utvalda kollegor fick läsa de olika resultatdelarna och svara på om de kunde "räkna ut" vem som intervjuats. De hävdade att det gick att ringa in, men inte identifiera en enskild person. I föreliggande studie har lärare inte exponerats som individ även om deras existens i rollen som lärare i studerade kurser berörts. Alla lärare ansvariga för respektive kurs har tillfrågats om jag kunnat få tillgång till deras kurs och utifrån det fråga deltagande studenter om deras

möjlighet att delta. I samband med intervju har alla deltagare informerats igen och tydligare om hur material kommer användas och på vilket sätt deras deltagande framträder i materialet. De har också meddelats om hur deras deltagande hanteras och att de har rätten att avbryta sitt deltagande. Sammantaget följer studien vetenskapsrådets forskningsetiska principer³⁵.

Lärares kollegiala relation har särskilt beaktats, både vad gäller spårbarhet och eventuell betydelse för den data som genereras. Den kollegiala relationens inverkan på data behandlas i nedanstående avsnitt om intervjuer.

3.3 Studiens forskningsstrategi

Denna avhandling är en vidareutveckling av licentiatuppsatsen Gedda (2008) och följer metodologiskt samma upplägg, med en fördjupad teoretisk analys. Forskningsstrategin genomförs i form av en fallstudie, där licentiatavhandlingen inkluderas som en av två delstudier. Enligt Yin (2007) är en fallstudie en forskningsstrategi och inte enbart en metod. Fallstudien karaktäriseras av den är en intensiv och holistisk analys av en enhet eller företeelse. Styrkan med fallstudien är dess möjlighet att skapa nya innebörder och vidga erfarenheten kring komplexa situationer eller företeelser. Fallstudie som forskningsstrategi lämpar sig för utforskning av aktuella skeenden i sin naturliga miljö som inte kan göras på experimentell väg (Merriam, 1998). Valet av fallstudie som forskningsstrategi gjordes på samma grundval som för licentiatuppsatsen. Det baseras huvudsakligen på syftet att utforska kultur i ett helhetsperspektiv, och där resultatet förväntades visa sig som något annorlunda och mer än vad min förståelse omfattar.

I fallstudier är en lyhördhet väsentlig, både för det sammanhang som forskningen sker i samt för den empiri som genereras. Vad säger den insamlade empirin, och hur kan den tolkas som uttryck för kunskapsobjektet? Lyhördheten handlar också om en känslighet för vilka felkällor som finns, inte minst forskarens värderingar och förståelse (Merriam, 1998). För att få till en datagenerering som sammantaget ger en rik beskrivning har intervju, observation och dokumentanalys nyttjats. I bilaga 1 redovisas avhandlingsstudiens totala empiri.

³⁵ Vetenskapsrådet forskningsetiska principer - <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

3.4 Allmänt om metod och datagenerering

De tre huvudsakliga källtyperna för datagenerering användes principiellt som olika tillträden till samma fenomen, på det sätt att varje form skapade relief till hur en annan form och dess data kunde förstås. Varje form situerade de andra, snarare än triangulerade som bekräftelse eller validering. Med det menar jag att intervjuerna fick en djupare och delvis annan mening när jag också observerat och vise versa, samt att dokument som visioner eller studiehandledningar fick en djupare och delvis annan betydelse efter intervju med de som deltagit i skapandet av dokumentet eller var mottagare för det-samma. Denzin och Lincoln (2003) skriver om triangulering som ”..display of multiple, refracted realities simultaneously” (s. 8), ett arbetssätt som sammanför skilda delar och överskrider traditionella avgränsningar och som därmed erbjuder utforskande av flera perspektiv samtidigt. Man kan förstå mötet mellan data från de olika metoderna för datagenerering och de olika studierna som sätt att bädda in och smälta samman empirin så att nya sätt att förstå kan utvecklas (Ibid.). Det finns kritiska röster till att blanda metoder. Mathison (1988) ifrågasätter synsättet att den bias som finns i en datakälla skulle kunna reduceras genom andra datakällor. Det är forskaren som genom sin kännedom om kontext och förtrogenhet med empirimaterialet som har möjlighet att skapa en djupare mening (Ibid.).

I en jämförelse av hur Denzin och Lincoln (2003) respektive Bryman (2011) beskriver processer/faser i kvalitativ forskning, verkar de förra förespråka en större teoretisk placering som forskare och som start på studien än den senare. Kanske Bryman utgår mer från Grounded Theory där teori genereras och tydligare bearbetas efter datagenerering och Denzin och Lincoln från en mer generell kvalitativt inriktad forskning. Miles och Huberman (1994) diskuterar hur lös eller strukturerad en forskningsdesign bör vara och kommer fram till att det beror på hur erfaren forskaren är, hur mycket tid som disponeras och hur välkänt fenomenet är sedan tidigare. Denna studie har en design närmare Denzin och Lincoln, med ett utvecklat teoretiskt perspektiv från början, däremot har forskningsfrågor och deras betydelse behandlats som en öppen fråga och som ett växelspel mellan induktiv och deduktiv datagenerering. Miles och Huberman (1994) varnar för just svårigheten med balans mellan öppen och strukturerad design. Varningen gäller dess konsekvenser av att å ena sidan drunkna i data och svårigheten att tolka skilda typer av data, och å andra sidan lyfter de styrkan med multipla metoder och case för att nå ny kunskap.

Alvesson och Kärreman (2012) förordar en lös design som snarare genererar och söker sammanbrott mellan empirin och forskarens förståelse än verifierande forskning. Ett exempel på sammanbrott i detta avseende var när en student bestämt hävdar att studenter inte gör något som inte läraren sagt att de ska göra, i detta fall om att ordna en presentation för avnämare:

Det är ju en illusion, det funkar inte så. Vi kommer aldrig att ordna presentation och så, om inte vi blir tvingade. Nu går vi här och vi kan göra hur mycket som helst, men det blir inte så.

Studenter kurs 3

Detta yttrande fällt samtidigt som denne student deltar i ett av läraren tydligt deklarerat frivilligt moment. Studentens beskrivning av sin uppfattning om sina studier tillskrivs en hög legitimitet, samtidigt som forskarens tolkning av situationen leder till en motsägelse. Sammanbrott som jag förstår Alvesson och Kärreman i detta avseende är när en sådan motsägelse överraskar forskaren och frågan om *vad som egentligen pågår* blir ofrånkomlig.

I empiriska studiers datainsamling eftersträvas en viss teoretisk mättnad (Bryman, 2011). Kopplat till föreliggande studie innebar detta att de kurser som studerades sist omfattade färre observationstillfällen. När observationer inte längre uppfattades bidra med nya data som påverkade de preliminära tolkningarna av empirin så avslutades den delen av empirigenereringen. Intervjuerna varierade mer i karaktär varför samma känsla av mättnad inte uppstod.

3.4.1 Intervju – fokusgrupp

Utifrån ett kunskapsintresse för utbildningskultur i allmänhet och meningsförhandling i synnerhet så framstår deltagares avsikter och förståelse som väsentliga aspekter. Därför utgör intervjuer en av de främsta källorna för datagenerering i avhandlingsstudien. Hur dessa gått till rent praktiskt presenteras i samband med redogörelsen för respektive delstudie (avsnitt 3.6 samt Gedda (2008)).

I intervjusituationen framträder data som exponerar hur individen(er) i intervjusituationen tänker och vill framstå visavi det intervjun har som fokus och den situation som intervjun utgör (Kvale & Brinkmann, 2009). Med det menas att den empiri som jag som forskare får tillgång till är ett uttryck för den meningsförhandling som möjliggörs i den specifika intervjusituationen. Alla intervjuer, såväl med lärare som med studenter, gjordes på platser som var bekanta för dem. Det kunde vara på deras kontor, i undervisningslokaler, soffgrupper utanför klassrum eller på kafeer/restaurang på campus-

området. Syftet var att intervjun skulle vara bekväm och bekant för dem och inte väsentligt byta karaktär från det intervjun handlade om. Med referens till Blossing och Ertesvåg (2011) förstärks möjligheten för dialoger om undervisning och lärande om den förläggs i nära anslutning till sådan praktik som avses.

Den empiri som söktes med hjälp av intervjuer var i första hand för att skapa förståelse hur aktiviteter och sammanhang framstod för respondenterna med så liten inverkan av ledande frågor som möjligt. Av det skälet genomfördes intervjuerna i en miljö som hade nära anknytning till den praktik som utgjorde studieobjekt. Detta var för att försöka fånga hur praktiken framträdde även med dess förgivet-tagna aspekter, snarare än dess framträdande belyst med forskarens analytiska begrepp. Efter en första öppet utforskande dialog ställdes mer konkreta följd- och fördjupande frågor för att dels undersöka om min tolkning är rimlig, dels respondentens medvetenhet och förståelse av det som först utelämnades, men också för att få känsla för möjlig förståelse. Graden av struktur brukar benämnas semistrukturerad (Kvale & Brinkmann, 2009). Att söka möjlig förståelse kan jag närmast beskriva med Vygotskijs närmaste/möjlig utvecklingszon (Vygotskij, 1978; Säljö, 2000), vilket innebär att också lyssna efter den osäkra, den prövande beskrivningen för att bättre förstå respondentens tolkning och förståelse. I slutet kunde också mer konfrontativa frågor (Kvale & Brinkmann, 2009) ställas för att belysa beskrivningar eller utelämnade aspekter. Ett exempel är när studenter beskrivit hur de delade upp uppgifter i ett grupparbete, och min spontana tolkning var att det dels var en uppdelning som byggde på enkelhet, harmoni i gruppen och dels att den byggde på etablerat intresse. Följdfrågan var då om en uppdelning av arbetet på andra premisser var möjlig och relevant. Svaret gav utöver information om frågans innehåll, också en beskrivning av studentens värdering mellan att lära sig och att klara kursen, vilket de öppna och följsamma frågeställningarna inte fångat.

Exempel från intervju där uppdelning av arbete i grupparbete berörts: första delen ses som ett exempel på fördjupande frågeställning, medan andra delen som ett exempel på konfronterande frågeställning.

intervjuare: när ni delar upp ett grupparbete, delar ni då upp det utifrån var och ens intresse eller möjligen utifrån var och ens behov?

grupp: (skratt) de flesta är ganska.. ödmjuka ändå

intervjuare: ödmjuk säger du...

grupp: om jag vill ta det här ämnet men så kanskeLisa kanske också jättegärna vill det och uttrycker det, ja då men ...ta det liksomskitsamma

intervjuare: en hänsynsfull situation där man lyssnar på varandra?

grupp: Ja det föll sig väldigt naturligt i vår grupp också, det var bara – det var jag och Lisa som båda ville skriva om (ämne) där i början, men jag släppte det då för hon var mycket mer entusiastisk om att få skriva om det än vad jag kände att jag var så då tog jag (ämne) i stället, ja så att det blir lite,... först bara vad man vill, men sedan hitta någon balans eller så

intervjuare: men är ni med på det att om jag ska lära mig så mycket som möjligt så är det inte säkert att den strategin är bäst för mig?

grupp: det är en svår etisk frågeställning, man vill ju egentligen klara kursen, ..såklart man går ju här för att lära sig, men man vill ju klara kurserna på ett så lätt sätt som möjligt, bara flyta igenom, för i grunden är man ganska lat människa, i alla fall jag – *ny röst* men jag tyckte det var intressant just som du la in argumentet nu, för du skrev ju om (ämne) som är en xx, och hade du sagt till mig, Johanna kan inte du skriva om (ämne), jag tänkte: aldrig i livet ..för jag tycker det är jättesvårt med xx för det första och är inte alls intresserad av den, jag blev så här - oh gud! hur kan han ta det, han fick välja av allt som finns och han tar (ämne), och när du väl tog upp det så var det ju jätte intressant, men just det där om intresseområde, jag personligen skulle ju lära mig mer om att ha skrivit om det – *ny röst (svarar)* men det gjorde ju jag, jag fick jättemycket repetition genom att jag var tvungen att gå igenom andra yy också – *ny röst(svarar)* precis men jag vet att min tankegång gick så, när du föreslog att vi skulle ha med det, och när du (intervjuaren) drog den parallellen ...

(fokusgruppintervju kurs 4)

Alla intervjuer transkriberades³⁶, analyserades baserat på meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2009; Graneheim & Lundman, 2004) och tolkades enligt nedanstående exempel (Tabell 1). Från råtext delades texten in i meningsenheter, vilka kondenserades i korta stycken eller citatliknande uttryck, för att sedan grupperas i teman kopplade till syftet. Beroende på råtextens form varierade antalet steg av koncentrering mellan ett och två, för att nå tematiseringsnivån. Långa beskrivande stycken krävde ibland två steg av koncentrering för att kunna aggregeras i en tematisering.

³⁶ Av mig personligen, ordagrant utan annan kodifiering.

Tabell 1. Exempel på meningskoncentration i analysen av intervjumaterialet. Förväntningar kurs 2.

Råtext/meningsenheter	Koncentrering Textnära/abstraherat	Abstraktion/ tematisering
Målet med kursen är att lära mig och testa om det är något jag vill göra i framtiden. Men sedan tänker jag också att jag vill göra så bra ifrån mig som möjligt, så att jag ska kunna ha med det i min meritportfölj. Men jag går ju här för att lära mig också, och känner efter om det vad jag vill sedan. Det är viktigt för oss att tänka på att saker blir så bra så man kan visa upp dem efter examen, att det är positivt.	Att lära mig Att testa om det är något för framtiden. Att göra så bra ifrån sig som möjligt – för att skapa kunskapsbevis (meriter). Men jag går ju här också för att lära mig och känna efter vad jag vill Viktigt att tänka på meriter att visa upp efter examen	Undersöka sitt intresse Utbildning som funktion Ambition att lära

Processen är av tolkande karaktär där delar och helhet, genom upprepat lyssnade på de inspelade intervjuerna och läsande av transkriberingar, kontinuerligt informerar varandra och till slut når tolkningen en mättnad av vad som är en rimlig förståelse av yttrandet. Med rimlig menas att materialet har kommit till i en specifik situation, ofta tydligt inramad av andra aktiviteter som respondenten deltar i. Det som yttras är därför en i den stunden avpassad beskrivning, både avseende betydelse och språkligt, varken mer eller mindre.

Valet av fokusgruppintervju som teknik för datagenerering baserades på tanken att det samtalet formar ett tillfälligt utsnitt av den studerade praktiken, avseende ett förbestämt tema med stöd av gruppinteraktion (Morgan, 1996 refererad i Wibeck, 2010). I samtalet mellan studenter och mellan studenter och forskare genereras ny mening, vilken formas i ett socialt sammanhang. Wibeck (2010) talar om *ekologisk validitet* som en levd validitet, och utifrån det kan fokusgruppens samtal ges en viss validitet då det är ett samtal som också skulle kunnat föras spontant mellan deltagarna inom praktiken. Som kontrast till ekologisk validitet kan dokumentanalysen

ställas. Med hänvisning till Bryman (2011) innehåller inte dokumenten som studeras i sig en beskrivning av den sociala praktik i vilken de skapas, utan de äger en egen ontologisk status. Ontologisk status tolkas här som vilket tolkningsföreträde en företeelse har framför en annan. I detta fall blir statusfrågan om dokumentens beskrivning av världen i relation till andra uppfattningar om världen. Maktaspekter som framträder i intervjun med fokusgruppen finns också i praktiken, liksom att dialogmönster och förmåga att diskutera berörda frågor finns i den studerade praktiken. Det är dock inte praktiken som visar sig, då situationen är annorlunda med andra mål. Fokusgruppintervjun blir ett uttryck för hur samtalet, mellan deltagare i den studerade praktiken, kan gestalta sig (Wibeck, 2010).

Interaktionen mellan deltagarna är en väsentlig kvalitet (Bryman, 2011; Wibeck, 2010) hur de introducerar, bemöter och förklarar sina inspel, samt att individer som inte tydligt tar initiativ i samtal kan träda fram genom sina reaktioner på det som sägs. En kritik mot fokusgruppintervjun är just att interaktionen i gruppen inte vägs in i analysen. Gruppen kan censurera avvikelser från den gemensamma normen. Ett exempel på denna maktaspekt inträffade i en av intervjuerna. Gruppens allmänna och tidigare uttalade ståndpunkt³⁷ var att man som student skulle göra så bra som möjligt. En student påtalade då att det fanns en konkurrens om hennes engagemang, mellan denna studerade kurs och en kurs som lästes parallellt. Studenten hävdade att *good enough* fick gälla för dennes insats och att ”jag har försökt säga det”. När studenten yttrar detta tar hon ingen ögonkontakt, vare sig med mig eller de som reagerar och tycker att detta är en viktig kurs och att ”det inte känns seriöst att lämna in halvdana uppgifter”. Jag tolkar den ganska passiva blicken, som inte möter någon annan, och en tydligt lågmält och harmoniskt rösläge, som ett undvikande av konfrontation, trots att hennes påstående i gruppen är konfrontativt och visar sig vara en underliggande väsentlig fråga för alla. Just den interaktiva aspekten blir också tydlig i transkriberingen. I denna studie löstes det dels genom att jag lyssnade igenom alla intervjuer mer än fem gånger, och att jag därmed hade en väl utvecklad känsla för tonläge, ordval och vilken person som säger vad, samt dels genom att jag i transkriberingen markerade när en ny röst bröt in i samtalet. Transkriptionsnivån blev som råtext en ordagrann beskrivning av talspråkskaraktär. Jag skrev inte om det till vad Wibeck (2010) kallar skriftspråksnormerad text. I de redovisade citaten har dock mindre justeringar av texten gjorts för bättre läsbarhet.

³⁷ I samband med första intervjun vid kursstarten var alla överens om en hög ambition.

I intervjuer med lärare så har jag i de flesta fall varit en känd kollega³⁸. Jag är övertygad om att detta påverkat empirin på så sätt att respondenter, och även jag som forskare, strävat mot välvilliga tolkningar. Detta antagande gör jag utifrån tankar om social samvaro och face-to-face situationer (Berger & Luckmann 1966/2011) och tex Olins (2009) konstaterande att kollegor tenderar att söka konsensus snarare än konfrontation i pedagogiska samtal. Wibeck (2010) konstaterar krasst att "(A)tt tro att vi skulle kunna genomföra en helt neutral datainsamling när människor är inblandade är ingenting annat än en illusion" (s. 92). Det finns all anledning att tro att de kollegor som ställt upp på intervju eller som låtit mig delta som observatör, liksom att de studenter som låtit mig intervju dem inte är helt representativa för hela lärar- respektive studentgruppen. En tolkning utifrån urvalsprocessen är att de lärare och studenter som ställde upp känner en större trygghet att diskutera ämnet och delta i den typen av aktiviteter än vad hela respektive grupp gör. Exemplet i stycket ovan, där en student hävdade att hon nu hade en lägre ambition och att denna fråga visade sig vara en underliggande fråga som hon valde att ta upp gentemot sina studiekamrater och i min närvaro, kan tolkas som uttryck för en trygghet. När det gäller urval avseende lärare är det också troligt att pedagogiskt intresse påverkar, kanske som en aspekt på den trygghet som berörts ovan.

3.4.2 Observation

Observation genomfördes i både lärar- respektive studentstudien, som ett komplement till andra datakällor och som "direkt" observation av kunskapsobjektet. Wadel (1991) skriver att man inte kan observera sociala fenomen såsom exempelvis en praktik eller en kultur, utan de förstås i efterhand och genom olika uttryck. Samtidigt, genom att delta som observatör, kan jag som forskare uppleva kunskapsobjektet även om det inte är synligt. Jag får en känsla för hur deltagande kan kännas, hur jag orienterar mig i situationen, vilket bidrar till kunskapandet i analysen av annan empiri till exempel andra deltagares beskrivningar av deltagande.

Den icke deltagande observationen bestod främst i att jag närvarade i undervisningssituationer och dokumenterade utifrån ett observationsschema (bilaga 3) och flertalet observationer dokumenterades också visuellt genom rörlig bild. Vid den visuella dokumentationen placerades kameran i huvudsak mot den studerade gruppen, men också för att fånga upp alla deltagare i den meningsförhandlings

³⁸ Känd i form av någon de känner till och i form av någon som visar intresse för högskolepedagogiska frågor.

som förväntades eller pågick. Det betyder konkret att när jag följde några lärare, så ställde jag kameran hos studenterna riktad mot lärarna. Och när jag följde studentgruppen så ställdes kameran riktad mot dem, men riktad så att läraren fanns med i ytterkanten. För att inte exponera någon deltagare har jag helt avstått från att nyttja någon visuell dokumentation av undervisningssituation i det framlagda avhandlingsarbetet.

I samband med analysarbetet framstod en aspekt av forskande i egen kultur som allt mer relevant, i form av personlig erfarenhet. Som jag redogjort för tidigare så har jag personlig och aktuell erfarenhet av alla de roller jag studerat. Ett konkret exempel var när olika studentgrupper gav uttryck för att bara klara kursen på lättast möjliga sätt, och inte utmana sitt eget lärande. I ett första analytiskt skede framstod detta som irrationellt gentemot den praktik som syns pågå, och det intresse och den ambition som framgick i genomförandet. Men när jag ställde mina egna erfarenheter av studentrollen mot denna analytiska första tolkning, framstod studenternas agerande som högst rationellt utifrån den livssituation de just då befann sig i. En tolkning av denna händelse kan, med referens till Denzin och Lincoln (2003), vara att min första spontana tolkning bygger på en föreställning av ideal praktik och kultur, medan den senare tolkningen låg närmare en föreställning av reell praktik och kultur.

En styrka med observation i egen kultur är tillgänglighet till existerande information (Wadel, 1991), vilket jag tolkar som att forskaren redan har tillgång till empiri som genererats av en själv eller av andra. I föreliggande avhandling fanns detta närvarande i varje delstudie på det sätt att jag provat rollen, och också gjort andra kunskapande arbeten som har relevans för studien. Ett exempel på betydelse av existerande information var när studenterna eller läraren berättade om examinationen, ofta i singularis. Examinationen framträder som en signifikant händelse i den studerade praktiken. Genom min kännedom om den miljö som de studerade kurserna ingick i, kunde jag som forskare tolka deras berättelser om examination, både som signifikant händelse i en kurs, och samtidigt som en aktivitet som studenterna var väl bekanta med. Majoriteten av studenterna genomför denna typ av aktivitet sex till åtta gånger per år³⁹.

I observationer av undervisningstillfällen så är det situationer som avviker från det förväntade som uppfattas som mest givande och intressanta att analysera, vilket reser frågan om undervisningshandling som ligger nära mitt sätt att tänka och handla genererar andra

³⁹ I detta inberäknas bara den totala examinationen för att få tillgodoräkna sig kursen som godkänd. All annan delexamination eller formativ examination som inte genererar högskolepoäng är utöver.

frågor än den undervisning som avviker? Detta anknyter på ett allmänt plan till Wadel (1991) om att det finns en svårighet att studera egen kultur, där fler förgivettaganden kan förväntas. Intrikata på det sätt att om förståelse och därmed lärande är situerad så påverkas min förståelse också av hur jag uppfattar situationen.

Detta har jag hanterat genom att lyssna och klargöra för mig själv vad för egna känslor som finns med i situationen och sedan återigen läst intervjuer, tittat på video eller deltagit i verksamhet med den vetenskapen aktualiserad och problematiserad. Det innebär att jag ställt mig frågan vad det innebär att jag får denna känsla och vad denna känsla skulle innebära för förståelsen av en annan text, observation eller studerandet av dokument.

3.4.3 Dokumentanalys

Dokumentanalys kan med Wengers (1998) språkbruk ses som analys av stabila objektiveringar av meningsförhandling. Dokumenten är alla upprättade före jag har frågat om jag kan få tillgång till dem och kan därför betraktas ha hög trovärdighet avseende äkthet. Bryman (2011) anger fyra kvalitetskriterier; autenticitet, trovärdighet, representativitet samt meningsfullhet. Autenticitet och trovärdighet handlar om att materialets äkthet, ursprung och eventuella felaktigheter, och avseende dessa är de studerade dokumenten rimligen oproblematiska. Representativitet är inte så intressant då dokumenten som form eller egen funktion inte är i fokus. Meningsfullhet avser frågan om tydlighet och begriplighet och i detta sammanhang uppstår en utmaning gällande de studerade dokumenten. Både policydokument, såsom visionsdokument, och styrdokument, såsom kursplaner, är vad jag vill kalla reducerade beskrivningar. Med det menar jag att de ofta föregås av omfattande diskussioner eller informationsvolymmer som ska formuleras med en begränsad mängd text. Detta leder till att texten blir innebördsrik och att det finns en betydande tolkningsaspekt i studiet av dessa.

I samband med delstudie Lärare och delstudie student har studerade dokument bestått av kursplaner, studiehandledningar och i enstaka fall av andra dokument såsom en chat i en av kurserna, inlämningsuppgifter i en annan osv.

Analysen har genomförts främst för att belysa intervjuer och observation i form av förtydliganden kring kursuppgifter, ordval och mål, och de har därför inte granskats med stöd av diskursteoretiska eller andra teoriantknutna referenser för tolkning av text. Jag ser därför dokument i samband med dessa två delstudier främst som kompletterade och bekräftande eller konfronterande till annan empiri.

De fyller funktionen att bekant- eller främmandegöra snarare än att tillföra en egen och ny betydelse.

3.5 Genomförande

I det ovanstående har jag redogjort för studiens kunskapande process på generell bas. I det följande avsnittet kommer framför allt delstudien Studenternas deltagande, och dess särskilda situation och hänsynstaganden, att beskrivas och argumenteras kring.

3.5.1 Genomförande av delstudie Studenters deltagande

I denna delstudie, som är den mest omfattande avseende datagenerering och dataanalys, följs totalt tvåhundra studenter i deras deltagande fördelat på sex olika kurser. Av dessa studenter intervjuades tjugofyra i form av fokusgruppintervjuer, med mellan två och sex deltagare per grupp. Ytterligare tjugotvå studenter deltog i enklare frågestunder om specifika frågor såsom förväntat respektive uppfattat lärande eller för att det passade i samband med fokusgruppintervjuerna. Intervjuerna var mellan trettiofem och femtio minuter långa. De kortare var de första med varje grupp, de som efterfrågade studenternas intentioner.

I delstudien intervjuas också tio lärare⁴⁰ involverade i de sex kurserna, i huvudsak före respektive kursstart. De grundläggande frågorna finns i intervjuguiden (bilaga 2). Intervjuerna syftade till att skapa en översiktlig kännedom om deras intentioner, men i tre fall genomfördes också begränsade uppföljande samtal. Dessa uppföljande samtal hade inslag av både frågor som uppkommit i mina studier och en viss återkoppling till dem av hur praktiken framstår för en utomstående.

Med hänvisning till Prosser och Trigwell (1999) och Melander och Sahlstöm (2010) tolkas lärande vara en process och därmed gynnas av att studeras över tid. Prosser och Trigwell poängterar dynamik som konstituerande för studenters lärande, i form av; förutsättningar, process och resultat. I Nelson et al. (2009) argumenteras också för betydelsen av en studie utsträckt i tid för att omfatta den dynamik som Prosser och Trigwell beskriver. Melander och Sahlstöm poängterar bland annat behovet av longitudinell aspekt för att studera lärande. Betydelsen för den delstudie som här presenteras,

⁴⁰ Fyra manliga och två kvinnliga lärare var ansvariga för var sin kurs. I tre av de sex kurserna hade dock kvinnliga lärare en mer framträdande roll i genomförandet.

blev att intervju studenterna vid två tillfällen, i skilda faser av deras deltagande. I starten och i samband med kursens avslut.

Kurspraktik studerades i tre omgångar, med avsikten att lära från varje praktik och att med den nya kunskapen studera nästa praktik. Därför studerades först en kurs, därefter studerades två kurser samtidigt och efter dessa studeras tre kurser samtidigt. På detta sätt uppnåddes ett lärande genom deltagande och också mot slutet en viss mättnad gällande data som vidgade tolkningarna.

Som bilaga 4 visar så intervjuades läraren först, i regel några veckor före kursstart. I samband med intervju fick jag också åtkomst till det digitala rum⁴¹ som är kopplat till varje kurstillfälle. Därmed fick jag också tillgång till internt publicerade kursdokument såsom kursplan, eventuell studiehandledning och annan kursinformation. Därefter observerade jag första kursträffen⁴² och redogjorde för studenterna angående min närvaro och deras rättigheter i förhållande till det, och etablerade kontakt med studenter som kunde ställa upp på en första fokusgruppintervju⁴³.

Observation genomfördes vidare vid flera undervisningstillfällen. Majoriteten av de observerade undervisningstillfällen dokumenterades med hjälp av video, huvudsakligen som ett komplement till observationsprotokollet som fördes. Denna dokumentation genomfördes för att kunna återgå till händelser för djupare analys, eller också till händelser som jag som observatör förstod när de redan utspelats eller när det på annat sätt var försent att försöka se bakom det som fysiskt framträdde.

De frågor som observationen i första hand svarade mot var; *Vem tar initiativ? Till vad tas initiativ? Hur svarar någon på ett initiativ? samt Vilken öppenhet för meningsförhandling finns?* Intervjuerna stod för en omfattande datagenerering, men jag skulle vilja påstå att det är i observationsmomenten som den empirin får sin mening. Det var också i observationen som mötet studerades explicit. I de situationerna visste jag vad studenter och lärare berättat gällande sitt perspektiv och sin förståelse av praktiken, men i observationen kom det till uttryck.

I samband med kursstart genomfördes första intervjun med studenterna. Fokus för intervjun var deras uppfattning om kursen, både dess övergripande syfte och kursuppgifternas specifika syfte och innebörd. Initierande frågor var: *Vad har ni för förväntningar på kursen? Vad har ni tänkt lära er/få ut av kursen? Varför går ni denna kurs?* samt

⁴¹ Varje kurstillfälle disponerar ett digitalt lagringsutrymme, rum, i lms:et Fronter.

⁴² Bygger på samma argument som i delstudie Lärarperspektiv, att detta tillfälle bedöms mest aktuellt för att studera förhandling om kursens genomförande.

⁴³ Intervjuguide finns i bilaga 2.

Vad ska ni göra för att klara kursen? Både vid lärar- och studentintervjun fördes ett samtal om kursen och också om möjligheter för respektive grupp. Att få diskutera också sådant som inte hände eller som kunde ha hänt blottade föreställningar hos respektive grupp som sedan ingick i analysen av vilket lärande som sker och inte sker.

Parallellt med framförallt första kursen som studerades, lästes litteratur som på ett intressant sätt svarade mot den framväxande empirin. Detta var i huvudsak Wenger (1998). Detta medförde att teoretiska hänsyn inte styrde den första förståelsen av empirin, men samtidigt att vissa begrepp i teorin inte fångades upp i intervjuerna. Ett exempel på detta var identitet. Frågan berördes utifrån Biestas definition av utbildningskultur och kunskapsdomäner genom att fråga om den personliga utvecklingen och relevansen, men någon explicit fråga om hur de uppfattade relationen till sin identitet ställdes inte.

Fokusgruppintervjuerna fick varierat utseende på grund av svårighet att få studenter att delta. Intervjuerna dokumenterades digitalt via video och/eller ljudinspelning. Observationer i klassrummen videofilmades i flertalet fall. Två gånger havererade inspelningen och i en kurs undanbad sig läraren videoinspelning med hänvisning till ämnesområdet och kursens personnära diskussioner. Detta respekterade jag, även om jag ställer mig tveksam till om det skulle påverkat undervisningssituationen.

Efter intervjuerna lyssnade jag på inspelningarna ett antal gånger för att utveckla och befästa min tolkning av intervjusituationen. Därefter transkriberades merparten av intervjun, socialt samtal för att bygga tillit och för att ge respons samt helt ovidkommande uttalanden behölls i inspelningen, men transkriberades inte.

Nästa steg i bearbetningen av empirin var en innehållsanalys som började med en meningskoncentrering med en öppen föreställning om relevans för studiens syfte. Därefter genomfördes en latent tolkning av innebörd kopplat till grundfrågan om vilket lärande som sker. Observationerna bearbetades på liknande sätt men inte så ingående. De användes främst för att skapa förståelse för vad studenterna beskrev, som uttryck för mötet med läraren och varandra. Observationerna användes också för att synliggöra vilka lärandeerbjudanden som kunde förstås ur ett lärar-forskar-perspektiv.

Därefter följde en iterativ process, att för varje kurs skriva fram vad som studenterna beskrivit som förväntat lärande, uppfattat lärande och slutsatser av skillnader i de två beskrivningarna. Till uppfattat lärande fogades också övergripande eller kontrasterande synpunkter från kursvärderingen. Observationerna användes i huvudsak som kontext för det som framkommer i intervjuer och det som står i styrdokument och studiehandedning, men också den handling som kom till uttryck eller inte kom till uttryck. Till denna beskrivning

fogades också kursens huvudsakliga upplägg, vilken typ av aktiviteter som genomfördes, typer av kursuppgifter och examination. Dessa data hämtades från observation, information vid kursstart samt studiehandledning och schema. Vid enstaka tillfällen utgjorde även examinationsuppgifterna ett underlag för tolkning av intervjuer, exempelvis så uttryckte studenterna i en kurs en stor osäkerhet hur de hade lyckats med den examinerande uppgiften och detta blev ett förbehåll för deras tolkningar. Innan den avslutande diskussionen med lärarna studerades därför studenternas examination och lärarnas kommentarer av desamma, som en tolkningsbakgrund till studenternas beskrivningar och lärarnas beskrivningar.

Samtidigt med denna framskrivning av rika berättelser av respektive kurs identifierades och förfinades teoretiska analysverktyg för djupare förståelse av empirins möjliga mening.

Denna konceptuella beskrivning av lärprocesser kompletterades delvis med van Manens (1991) beskrivning av *tact* och pedagogisk omtanke⁴⁴, vilket adresserar det oförutsägbara som kontrast till det planerade. Konkret betydde detta att skilja det som läraren förberett och planerat från de aktiviteter som visade på lärarens och/eller praktikens öppenhet för att svara an mot inbrytande initiativ.

I den samlade empirin från varje kurs studerades också tecken på vilken studieansats som kom till uttryck. De begrepp som användes var övergripande tolkningar av Vermundts (2004) oriktat-, reproducerande-, meningsskapande- och tillämpningsinriktat lärandemönster.

Med utgångspunkt i den ursprungliga empirinära tolkningen av praktik, samt förstärkt med begrepp som pedagogisk omtanke och lärandemönster gjordes en första tolkning med användning av teoretiskt underbyggda analysverktyg med grund i Wenger (1998), dels kring frågan som praktikgemenskap och dels i frågan om lärande i praktikgemenskap. Med denna första tolkning testade jag analysverktyget på varje kurs för att se vad som hände och började skönja vad som kunde komma fram som resultat för studien.

När samtliga kurser var beskrivna på detta sätt gjordes en första övergripande sammanställning utifrån varje steg av kursbeskrivningen. I denna sammanställning skrevs signifikanta skillnader fram samt signifikanta gemensamma attribut. Syftet med denna sammanställning var att fånga specifika uttryck från enstaka kurser och se om de återfanns, synliga eller osynliga även i andra kurser, för att på så sätt berika varje kursbeskrivning med sådant som jag som forskare inte uppfattat i materialet tidigare eller för att uppmärksamma mig på

⁴⁴ Översättning av Aspelin i Fransson och Jonnergård (2009) från "the pedagogical moment".

sådant som inte fanns. Det blev därmed en komparativ process i tolkningen av praktikerna.

I denna process kompletterades de olika kursbeskrivningarna och färdigställdes sedan som enskilda rika kursbeskrivningar. Kontinuerligt i denna framskrivning kontrollerades sekvenser av observationer eller skriftlig dokumentation för att verifiera den partikulära förståelsen, för att med ny kunskap fördjupa och förfina tolkningen. I samband med den slutliga beskrivningen av varje kurs återkopplades också till intervjuer och observation för att verifiera att det nya kändes ha kvar sin koherens och att den nya förståelsen kunde anses gälla som rik beskrivning av de praktiker som studien avsåg studera. I en etisk och kollegial anda återkopplades dessa beskrivningar till några av lärarna i studerade kurser, för att se vilka frågor som restes ur det sammanhanget och för att ge återkoppling från studien där så önskades.

Avslutningsvis kompletterades den sammanhållna beskrivningen av kurserna och den utgör den generella resultatframställningen.

En styrka och svaghet i den abduktiva ansatsen är att jag som forskare inte kunde se vad som skulle framträda som resultat, och då menar jag inte vilket resultat utan jag menar att typen av resultat var oklart. I slutet av empiriinsamlingen fanns en osäkerhet om empirin innehöll mönster som skulle kunna besvara främst det övergripande syftet. Det mest energigivande och signifikanta för att något borde växa fram var den rika omfattningen av citat från studenter som verkligen sa att det finns praktiker i spel;

Man diskuterar ju allt om hela skolan, så på lunchrasten då diskuterar man hur det går med rapporten, hur gör du?...småsaker liksom. Vi pratar om allt, utanför undervisningen

(studenter kurs 4)

I zskursen så berörde inte läraren många delar som kom på tentan sedan, och som man har som målsättning att man ska kunna. Vi förstod att läraren hade höga krav och att hon inte förstod i vilken klass vi var kunskapsmässigt

Intervjuare: vad hände då, när ni fick den känslan, talade ni om det för läraren då?

Grupp: nej, nej, vi får alla panik och så går det oftast inte [att klara tentan], det är bara de här "ljushuvudena" som klarar det oftast. Folk sitter hemma och de googlar, de lånar hem andra böcker och försöker lära sig dem, samtidigt som det står [i kursdokument] att för att klara detta ska ni ha läst det här och det här och så ska ni ha varit med på lektionen och det och det. Folk tycker att det bara är en liten liten del av vad man behöver kunna för att klara kursen. Jag tycker samtidigt att de flesta kurser har rätt bra mål för den tid man har. Men många fall kanske man som lärare måste lägga upp det på ett annat sätt, eller att de ska få mera tid, för de har väldigt lite tid.

(Student kurs 6)

3.5.2 Urval inom ramen för delstudie Studenters deltagande

Valet av kurser i delstudien Studenters deltagande, gjordes utifrån tillgänglighetsprincipen och strategiskt urval. I föregående licentiatuppsats (Gedda, 2008) gjorde jag ett försök att bli inbjuden till kurser, genom att skicka epost med information om vad jag ville göra. Det visade sig svårt att få tillträde till kurser på det sättet. I delstudie studenters deltagande utgick jag från personliga kontakter både systematiskt och slumpmässigt. Delstudien utforskar en existerande praktik och därför söktes studenter som kunde anses ingå i den praktiken genom att de hade minst ett års erfarenhet. Jag startade med en kurs som jag hade kontakt med, men inte var delaktig i. Jag fortsatte att följa några av studenterna i en påföljande kurs som hade helt annat innehåll. Övriga fyra kurser valdes för att fånga upp en bredd genom att kontrastera utifrån sitt syfte och sin ämnestillhörighet. Dessa kurser fick jag kontakt med genom att fråga många kollegor om de hade någon kurs eller kollega som kunde vara intressant för mig. Tillvägagångssättet betyder sannolikt att ett positivt urval sker. Problematiska kurser eller lärare som känner osäkerhet i deras lärarroll är mindre troliga som aktiva att acceptera mitt deltagande.

Liksom i delstudien Lärares deltagande avgränsades urvalet också till campuskurser inom det vetenskapliga kunskapsområdet. Det innebär att distanskurser och kurser inom det konstnärliga området inte beaktades som studieobjekt. Valet gjordes dels av kapacitetsskäl, att jag inte hade möjlighet att resa och följa studenter som fanns på distans och dels av komplexitetsskäl. Det sistnämnda innebar att det konstnärliga utbildningsområdet bedömdes ha så stor variation i kursers genomförande att betydligt fler kurser skulle behöva studeras. Den typen av kurser som valdes och som hamnade inom urvalets definition, bedöms representera den absoluta majoriteten av praktiker inom högre utbildning.

3.6 Teoretisk analys

Efter en första induktiv bearbetning i form av delstudierna, gjordes en teoretisk analys med Wengers teoribildning som analysverktyg. Analysen genomfördes på så sätt att samtliga studerade kursers praktikbeskrivningar sammanfördes till ett material och kodades utifrån analysverktygets sju frågeställningar, vilka senare kompletterades med Foucaults maktbegrepp. Ett påstående kunde hänföras till mer än en kod. Kodningen resulterade i totalt sextiofem kodade påståenden med runt hundra olika kodmarkeringar. Utifrån kodningen sammanfördes påståenden till tjugo grupper, där varje grupp tilldelas

des en ny kod utifrån en tolkning av vad gruppen tillsammans betyder avseende meningsförhandling och praktikgemenskap. Dessa tjugo grupper relaterades till varandra med färgkodning och utifrån detta kondenserades tre teman ut.

Den empiri som avhandlingsstudien utgått ifrån har tre huvudsakliga källor; respondenter som deltar i praktiken, forskaren själv som observerar praktiken samt dokument som förstås som relevanta för praktiken. Den empiri som genererats med stöd av respondenter och i form av dokument kodifieras nästan uteslutande via språk; verbalt respektive skriftligt. Även i samband med observationerna är språk en bärande gestaltning för empirigenereringen, dels utifrån det som uppfattas och dels i form av den kontinuerliga notering som genomförs. Det innebär att det finns en betydande filtrerings- och tolkningsprocess som ger underlag för osäkerhet avseende empirin.

I intervjusituationen väljer respondenten att försöka formulera en viss uppfattning med ett visst språkbruk på ett sätt som i situationen framstår som lämpligt ur respondentens perspektiv. Denna anpassade, reducerade och språkligt kodifierade utsaga uppfattar forskaren utifrån sitt perspektiv, och tolkar till en ny, skriven språkdräkt i sitt empiriska material. Detta innebär att data som forskaren frågar efter, till exempel studenternas förväntning, är data som både återskapats, omformulerats, reducerats, kodifierats redan innan den är möjlig att uppfatta för forskaren. Därefter tolkas och omkodas den från sitt sammanhang av intervju till exempelvis textbunden form.

Dokumentet är skapade i sitt naturliga sammanhang, utan att ha en forskande praktik som avsedd mottagare. I dessa fall är språket och kanske dokumentets utformning filter och reducerande faktorer för tolkningsmöjligheten av intentionen med dokumentet.

Sammantaget betyder detta att majoriteten av all empiri framkommit genom betydande kodifiering och reduktion. Det är därför väsentligt att ta hänsyn till betydelsen av dessa processer i tolkningen av empirin. En hänsyn som både kräver ett utforskande av alternativa betydelse och att tolkningen inte har ett mer manifest anspråk än vad underlaget har bäring för.

En vidare diskussion om avhandlingens metodologiska val och de styrkor och svagheter som följer av det, följer i diskussionskapitlet under rubriken metoddiskussion.

Kapitel 4 Introduktion till empiri och organisation som social praktik

Detta kapitel påbörjar studiens empiriska flerskiktprincip. Empiri för att studera kultur och förstå kulturella uttryck framträder genom att man studerar flera nivåer (Alvesson, 2009), eller skalor (Biesta, 2011), samtidigt. Kapitlet lyfter fram den specifika universitetsmiljö i vilken delstudierna är genomförda och hur relationen mellan miljön, praktik och utbildningskultur kan förstås. Avsikten är att sammanföra teoretiska och metodologiska utgångspunkter med empirin, samt att lyfta fram begreppet utbildningskultur i den specifika miljön. Kapitlet börjar med en presentation av universitetsmiljön och fokuserar därefter några aspekter av universitet som organisation i ett perspektiv av social praktik. I kapitlets senare del utvecklas en övergripande beskrivning av universitetets pedagogiska intentioner, lärandemål samt rummet, som exemplifiering på mål och medel.

4.1 Kort beskrivning av universitetet som kontext för studien

Den universitetsmiljö som använts för datagenerering är ett mellanstort tekniskt universitet. Under sin drygt fyrtioåriga historia har den studerade organisationen utvecklats från att vara en liten teknisk högskola till ett universitet med en omfattande forskning, huvudsakligen inom tekniskt vetenskapsområde. Övergripande har forskning och utbildning en tillämpningsnära inriktning, och i strategidokument står att "Våra studenter har nära kontakt med arbetslivet under hela utbildningen" (LTU strategi och vision). Organisatoriskt är utbildningen uppdelad mellan teknisk och filosofisk fakultet, med studieprogram som den vanligaste strukturen. Omfattningen på utbildning är drygt 8000 helårsstudenter och antalet lärare är ca 550 (LTU, 2013).

4.2 Organisationen som social praktik

Organisationer är sociala praktiker vilkas logik bygger på idén att de är medel för att nå mål (Jacobsen & Thorsvik, 1997/2002). Med organisation avses i detta sammanhang den sociala praktik som styr och understödjer de två kärnverksamheterna forskning respektive utbildning. Med hänvisning till Wenger (1998) är det inte funktionellt att betrakta en organisation med så många inblandade att de inte känner varandra, som en praktikgemenskap. Det är en så arbetsdifferenterad verksamhet att den inte kan förstås utifrån meningsförhandling kopplat till gemenskap och identitet. Men i denna studie ses den som en social praktik och vissa gemensamma begrepp kan förstås som giltiga att analysera. Exempel på sådana kan vara praktik, gränsöverskridande aktörer och artefakter. Ett exempel på en sådan artefakt är mål och måldokument.

Mål bryts ner i medel vilka i sig kan utgöra (del)mål för en del av organisationen, det uppstår därmed mål- medelhierarkier. När det gäller offentliga organisationer kan dessa ha motstridiga mål, tex kostnadseffektivitet och flexibilitet kontra förutsägbarhet och transparens. Offentliga organisationer kan ha mål som går ut på komplicerat tillhandahållande av tjänster, exempelvis sjukvård och utbildning. Dessa organisationers mål har ofta oklara samband med medel, vilket gör det mycket svårt att utforma tydliga och sammanhållande mål-medelhierarkier (Jacobsen & Thorsvik, 1997/2002).

I en praktik med mål som delvis är enkla och delvis svåra att mäta, finns det risk för att de mål som är enklare att mäta får större genomslag. En sådan process kan leda till målförskjutning. Den sociala praktiken har behov av tydlighet och kommunicerbarhet mellan olika praktiker, vilket gynnar kommunikation som lättare låter sig kodifieras i till exempel text. Liksom forskning visat kring examinationens styrande inverkan på studenters studier (Tang, 1994; Gibbs, 1999), finns forskning som visar på att produktionsenheter inom organisationen anpassar sig till det som värderas. Vad som värderas kan exempelvis uttryckas genom att det mäts.

Vad som värderas i den sociala praktiken organisationsledning, kan komma i konflikt med de anställdas yrkesmässiga normer och värderingar. Detta kan leda till en polarisering mellan administrativa och professionella intressen i organisationen. Universitet och sjukhus har en hög grad av professionalisering, vilket kan förstärka gapet mellan professionsområdets normer och organisationens (Jacobsen & Thorsvik, 1997/2002; Morgan, 1987/1999).

För att studera lärandet, eller mer specifikt, för att kunna tolka den meningsförhandling som pågår och som utgör studieobjekt i denna avhandling, så redogörs för några faktorer som sammanbinder

universitetsledningens sociala praktik med mötet mellan student och lärare. Exempel på mål är universitetens vision och för avhandlingens syfte blir den pedagogiska intention som uttrycks i visioner mest relevant. Ett annat exempel på mål, som också är ett medel, är förekomsten av lärandemål, medan ett medel för praktikens genomförande är rummet. Dessa tre valda exempel, den pedagogiska intentionen, lärandemål och rummet representerar olika former av styrning, och de två förstnämnda kan ses som *boundary objects* utifrån Wenger (1998). Boundary objects kan förstås som praktiköverskridande objektiveringar som till exempel kursplaner. Kursplaner upprättas i en social praktik, och används där med ett specifikt syfte. Samtidigt används kursplaner i en annan social praktik, till exempel i en praktikgemenskap i form av en kurs, men med en delvis annan funktion. Betydelsen av dessa praktiköverskridande objektiveringar, är att de bär med sig uppmärksammandet på vissa företeelser mellan olika praktiker. Med hänvisning till Foucault (1987) och Wenger (1998) kan de förstås som disciplinerande eller ha tolkningsföreträde.

4.2.1 Organisationens pedagogiska intentioner

För att få syn på den pedagogiska intentionen har samtliga visioner som upprättats mellan 1989 och 2012 sammanställts. Denna sammanställning har sedan använts för att närmare tolka de pedagogiska intentioner som uttrycks i vision -06, vilket var den gällande visionen vid planering och genomförande av huvudparten av föreliggande studie. Bruner (2002) skriver att för tolkning av uttryck behöver man ta hänsyn till perspektivet, till diskursen och till kontexten, vilket är vad den följande redogörelsen försöker följa.

Dokument kan antingen ses som ett fönster in i en organisation eller förstås som en egen verklighet. Med hänvisning till Atkinson och Coffey (2004, refererad i Bryman, 2011) har dokument en ontologisk status eller dokumentaristisk verklighet. Med det ska förstås att dokument inte utgör en transparent representation av organisationen. För att förstå dokument behöver man se dem som dokument som svarar på andra dokument (Bryman, 2011), exempel på dessa kan för visionsdokumenten vara nationella och internationella styrdokument och diskurser. Även i Biestas (2011) beskrivning av förståelse av utbildningskultur framgår betydelsen av att titta på olika nivåer. Därför har framför allt analyser av nationella och internationella diskurser relaterade till högre utbildning använts som referens för tolkning. Bryman (2011) framhåller också betydelsen av att vara insatt i det sociala sammanhang där dokumenten skapas, och att do-

kument inte i sig själva berättar särskilt mycket om det sammanhanget. Det behövs andra källor för att ge en inblick (Ibid.).

Visionen är en beskrivning av en framtid och den för denna studie gällande visionen⁴⁵ är en vidareutveckling av tidigare visioner i relation till den kontext som förelåg. Den kan ses som ett yttrande i en pågående diskussion. Unemar Öst (2009) skriver i en diskursteoretisk analys att:

Den betydelsebildning om högre utbildning som kommer till uttryck i offentliga utbildningspolitiska diskussioner är viktig för de aktiviteter som tar form inom den högre utbildningen ... visionen kan förstås som ett tillfälligt ställningstagande och som resultat av pågående och historiska diskussioner, såväl inom organisationen som nationella/internationella.

(s. 33).

I Ljunggren och Öst (2008) presenteras fyra olika domäner avseende högre utbildning som existerar sida vid sida i början av 1990-talet. Det är klassisk akademisk diskurs, bildningsdiskurs, demokrati-diskurs samt globaliseringsdiskurs. Vid tiden för Bolognaprocessen, 2007, har globaliseringsdiskursen en dominerande position på bekostnad av de andra. Betydelsen för föreliggande studie framkommer i följande citat: "Entering a university means individuals sharing in a collective cultural lifestyle and manifesting a cultural competence, in which conflicts of responsibility are present and shape individuality" (Ljunggren & Öst, 2008, s. 16).

Att ingå i den praktik som finns och att utvecklas inom ramen för högre studier vid ett universitet påverkar individen. Den diskurs om högre utbildning som är gällande påverkar praktikens deltagare. De deltagare som närmast avses är både organisationslednings- och lärarpersonal samt studenter vid det studerade universitetet. Visioner både återspeglar den rådande nationella diskursen och bidrar till utformning av den lokalt gällande diskursen.

De uttryck i visionerna om utbildning och starka sidor och mål för densamma kommer framför allt till uttryck från och med vision 1997. Det är också vid denna tidpunkt som målstyrningsmodellen slagit igenom och det pedagogiska paradigmskiftet från input till output är högaktuellt. Följande sammanfattning presenterar de argument om framgångsrik lärmiljö som återkommer kontinuerligt i visionerna;

- *Innovativa, gränsöverskridande, nytänkande* samlar uttryck och beskrivningar av entreprenöriell karaktär och stärks också i en övergripande formulering "föregångare i tanke och hand-

⁴⁵ Gällande vision vid studiens start och empiriinsamling.

ling” och att utmana det existerande med nya frågor och insikter. Denna punkt hänger delvis ihop med nästa.

- *Potentialen i bredd och kontrast* uppmärksammar på att olikheter främjar lärande, vilket framträder både avseende ämnesmässig och individuell nivå.
- *Det nära förhållandet - personal/student* är en punkt, likt den närmast ovan, som funnits tydlig genom alla visioner. Ett exempel på detta var att klassrumsundervisning var ett tidigt beskrivande ord för den undervisning som pågick och det används fortfarande i samtal kollegier emellan⁴⁶ som beskrivning av en eftersträvarsvärd pedagogisk modell.
- *lärande eller studentcentrerad utgångspunkt* samlar en ganska distinkt grupp med uttryck om lärande och lärande i ett konstruktivistiskt perspektiv. Det framkommer med störst tyngd i vision 2001 där begrepp som kunskapsbyggande används kraftfullt.
- *Det individuella i gemenskapen* utgör en begränsad och till viss del implicit föreställning om lärande som socialt fenomen. Ett huvudsakligt språk är individen, men punkt 1-3 ovan visar också att det sker med andra individer. På några ställen uttrycks det också explicit att lärande sker i möte med andra och att det är individen som lär sig men inte ensam.

Den pedagogiska portalmening som i denna avhandling tolkas och utgör referens för organisationens pedagogiska intentioner är följande: ”Genom.. utbildningar som frigör och utmanar varje individs hela förmåga att möta framtiden, bidrar vi till utvecklingen av morgondagens samhälle” (LTU’s vision 2006, mina kursiveringar).

En mening, eller uttryck som ovanstående, medger ett stort tolkningsutrymme. Utrymmet skapas både utifrån hur hela uttrycket förstås i ett specifikt sammanhang, men också vad de enskilda begreppen har för innebörd(er). Ett av begreppen som ställer hela uttrycket på sin spets är ”frigör”. Det är ett innebördsrikt ord, inte minst om det sätts i en historisk pedagogisk betydelse. Ett försök till tolkning i detta sammanhang, med nationella och internationella utbildningsdiskurser och universitets historia som bakgrund, görs i det följande.

Frigörelse kan förstås som frigöra från någon yttre begränsning eller som att vara fri att göra något, fri från en inre begränsning. För den första betydelsen finns det stöd hos bland andra Freire (1975) och Ranciere (1987/2011) som problematiserar en pedagogik som

⁴⁶ Workshops 2012 i arbete med pedagogisk idé.

ska frigöra från förtryck eller beroende. Det är en frigörande undervisning utan auktoritär röst (Freire, 1975), alltså utan en underordning visavi läraren. För denna tolkning, uppfattad som demokratisering, finns inte ett uttalat stöd i övriga dokument eller empiri. Denna möjliga tolkning får inte heller stöd i de nationella strömningarna, som vid denna tid domineras av en globaliseringsdiskurs. Noteras ska dock att Freire besökte den aktuella organisationen i början av 1990-talet⁴⁷. I de dokument och annan organisationsspecifik information som ger kontext lyfts det ”aktiva lärandet” fram. Det anses i visionsdokumentet ha stöd av flexibel undervisning och ett entreprenöriellt förhållningssätt. Därav tolkas betydelsen av frigörelse som närmare det senare, som frigörelse att handla mer i linje med Kant’s ”Utträde ur hennes självförvållade omyndighet” (Kant, 1992/1784, refererad i Biesta 2011b, s. 80), samt att detta utträde och att bli mänsklig sker genom uppfostran (Kant, 2008). Läraren framställs i ett vägledande pedagogiskt dokument som någon med en coachande roll, men beskrivs genomgående och tydligast som en expert⁴⁸. Konkret betyder det att genom mer kunskap och med stöd av ett rationellt tänkande ska individen kunna göra bruk av det egna förnuftet.

Globaliseringstrendens lokala giltighet och som aspekt i tolkningen av visionsdokument framkommer också i den vision som föregår 2006, nämligen 2001. Där positioneras organisationen som just en aktör på en marknad.

Det innebär att den marknad där (organisationen) verkar är i stark förändring, några av de trenderna som är tydliga är:

...hårdare konkurrens...

...krav på samverkan....

..ökade valmöjligheter..ger studenter större inflytande som aktörer på utbildningsmarknaden....

former för undervisning förändras radikalt....

finansieringsformer förändras.

(LTU Vision 2001)

Det finns en problematik mellan skapandet av policy och styrdokument som vision och dess handlingskraft i organisationens operationaliserade verksamhet (Ayers, 2012; Mintzberg, 1978; Clegg, 2003). Med Wengers praktikgemenskap synliggörs en sådan problematik. En vision upprättas i en typ av social praktik (exempelvis ma-

⁴⁷ 1992. Personlig kommunikation med deltagare vid seminarier och möten med Paulo Freire.

⁴⁸ Policydokument för organisationens tekniska utbildningar (2009) som utifrån omvärldsanalys, men framför allt intervju med 12% av lärarna, formulerar synen på vägledande pedagogik.

nagementpraktik) och kodifieras som ett styrdokument, och förväntas nå ut som praktiköverskridande objektivisering, i en annan typ av social praktik (undervisningspraktik).

En av uppgifterna och större utmaningar för en ledningsgrupp är att få organisationen att förverkliga de strategier som beslutats, och studier visar att en betydande andel av organisationerna inte lyckas med detta (Kaplan och Norton, 1996). Några orsaker som anses bidra till misslyckanden är en överdriven tilltro till att fattade beslut genomförs, att otillräckliga resurser tillförs samt ett bristande engagemang hos organisationens anställda (Kaplan och Norton, 2001). En övergripande vision och strategidokument omsätts inte enkelt till handling på lokal nivå (Kaplan och Norton, 1996) Slutsatsen kring detta är att de strategier som planerats sällan genomförs som intentionerna i vägledande dokument föreskriver (Mintzberg, 1978).

Med referens till Foucault (1987, 1982) finns det maktrelationer mellan olika verksamhetsområden inom ett universitet. Utifrån ett traditionellt organisationsperspektiv där den huvudsakliga makten finns i centrum på organisationen, definieras vad som är perifert. I universitetsorganisationer finns en stark identifikation med sitt akademiska ämne, och perifera organisationsdelar tenderar att identifiera sig mer med sin kollegiala ämnesgemenskap än med den övergripande strategin och anpassningen till nationella styrmekanismer (Clegg, 2003).

Lärarens position i organisationen kan förstås som uppdelad. Kollegiet är en typ av gemenskap, men avgränsat till arbetet med en kurs kan två praktiker identifieras. En praktik är den som utvecklas i förhandling med studenterna. Den planering av kursen som föregår undervisningssituationen kan ses som en *boundary practice* (Wenger, 1998), med vilket avses en praktik som i sig sammanlänkar två andra praktiker. Lärarens planering sker inte i förhandling med studenterna och har i huvudsak en resursplanerande funktion. Å andra sidan är lärares planering inte heller en del av organisationens ledning, då det inte sker i förhandling med deltagare i den praktiken och heller inte påverkar beslut om organisationens ledning. Denna planeringspraktik sammanbinder en organisationsledningspraktik med en undervisningspraktik. Organisationspraktiken ska nå specifika syften inom ramen för givna resurser och omfattande regelverk. Den andra ytterligheten är att möta, frigöra och utmana en individ i dennes utveckling av kompetens och personlig utveckling. Det har tidigare i avhandlingstexten berörts med stöd av van Manens (1991) begrepp *pedagogical tact*.

Utifrån ovanstående framgår att tolkningen av den pedagogiska intentionen inte har en given logik. De olika praktikerna, den där visionen skapades och den där visionen tolkas, ger olika förutsätt-

ningar för hur budskapet förstås. Clegg (2003) skriver om utbildningspolicys i högre utbildning och en uppdelning mellan de sociala praktikerna organisationsstyrning respektive undervisning. Det finns en komplex relation mellan managerialism och lärarkollegiet, samt mellan tolkningar av pedagogiska kärnelement. Clegg exemplifierar det senare med tolkningar av ett begrepp, i denna studie används begreppet självständighet. Å ena sidan kan självständighet tolkas som frigörelse från auktoritet och handla om en omvälvande förmåga, och å andra sidan kan självständighet tolkas som en minskning av undervisningstid.

4.2.2 Organisationsstyrning och lärandemål

Lärandemål är ett annat exempel på komplex logik, och till och med motsägelsefull utifrån de olika praktikernas logik (O'brian och Brancalone, 2011). Lärandemål är en principiell grund i den internationella överenskommelse som tidigare refererats till Bologna-processen, vilken startade 1999. Motsägelsen ligger i att lärandemål presenteras som ett led i det pågående paradigmskiftet mellan lärarcentrerad och studentcentrerad undervisning. Lärandemål utgick från föreställningen om studentcentrerad undervisning, men bär samtidigt med sig ett antal problem i förhållande till detta. Dels är lärandemål något som formuleras i styrdokument och därmed en del av en organisationslogik. Genom denna handling förutsätts också vissa antaganden om kunskap, lärande och lärarrollen. Några exempel är att lärandet i huvudsak kan förutsägas och styras, samt att väsentliga aspekter på studentcentrering såsom att tänka och utvecklas som student (learner) inte ingår däri. Lärandemål kan tagna ur sitt pedagogiska sammanhang och iscensätta ur ett managementperspektiv beröva undervisningen sin studentcentrering (Ibid.). Detta innebär utifrån ovanstående tolkning av organisationens vision, att den öppning för personlig utveckling som kan tolkas in i ett entreprenöriellt förhållningssätt kan försvåras av den kraftfulla utgångspunkten i lärandemål som styrdokumentet har. Med kraftfull avses här det genomslag den principiella tanken med lärandemål har då den också finns på operativ nivå i undervisningspraktiken. Lärandemål är en del av kursplanen som definieras i högskoleförordningen. Med hänvisning till Wenger (1998) är lärandemål uttryckta i kursplanen, ett boundary object, vilket betyder att det är samma artefakt som rör sig över gränser mellan olika praktiker. Det bär med sig innebörder från den ena praktiken till den andra, och det kan också tilldelas nya innebörder. Vilken innebörd som är möjlig beror på vilka maktrelationer som finns och vilka aktörer som har tolkningsföreträde avse-

ende vilken innebörd samt vilken status den innebörden har i relation till andra konkurrerande processer. Wenger (1998) skiljer på två aspekter av denna innebördstolkning, dels *ownership of meaning* och dels *economy of meaning*. Den första aspekten avser vem som har tolkningsföreträde avseende innebörden och den andra aspekten avser vem som har tolkningsföreträde avseende innebördens värde i förhållande till andra aspekter på verksamheten.

4.2.3 Organisationsstyrning och rummet

Rummet är inte något som kommer att studeras på ett djupare plan, men det har en betydande roll i universitetsorganisationens resursallokering. Rummet symboliserar också en väsentlig aspekt i Foucaults maktbegrepp. Med rummet avses inte bara det enskilda rummet utan den rumsliga indelningen, med olika rum för olika aktiviteter (Foucault, 1987). Rummet och tiden är två signifikanta aspekter på disciplinering, liksom lärandeprocessens indelning i små stegvisa delar samt kroppens placering och organisering med andra kroppar till enheter. Rummets pedagogiska aspekt framhåller frågor om dominans och ansvar, och rummets utformning kan som tidigare beskrivits bära med sig uttryck för olika förståelse om vad rummet ska användas till (Alerby et al., 2006; Säljö, 2000; Berger & Luckmann, 1966/2011). Temple (2008) konstaterar att möbleringen kan stödja helt andra värden än de som finns i organisationens pedagogiska texter och att vissa beslut om miljöer tas i andra delar av organisationen än den som är nära kopplad till den pedagogiska verksamheten. Rummet betraktas därför som ett uttryck för organisationens styrning av praktiken.

4.3 Sammanfattning i relation till utbildningskultur

Ovanstående tolkning av organisationen som social praktik och som specifik miljö ger följande samlande bild som ingång till den kommande presentationen av empirin och analysen av praktiker.

Organisationens pedagogiska intentioner framträder med följande beskrivning utifrån den analys av empiri som är gjord. Det är studenten som lär sig genom att delta i undervisningsmoment med kunniga lärare och andra studenter, även det omgivande samhället har en viktig roll i studentens kunskapsutveckling. Kunskaperna är främst nyttoinriktade mot framtidens samhällsproblem och individens konkurrenskraft på en arbetsmarknad. Att tänka nytt och innovativt är gynnsamt och det sker inom ramen för lärares planering.

Vad som inte framträder i den pedagogiska intentionen är vad som är väsentlig kunskap för att möta framtiden, och inte heller hur lärande sker. Olika förutsättningar såsom vikten av olika kunskapsperspektiv, entreprenöriellt förhållningssätt och aktivt lärande finns explicit. Det lärande som främst gynnas är inom ramen för en globaliseringsdiskurs, där kompetens för en kapitalistisk marknad står i fokus. Akademisk traditionell kunskap såsom ett analytiskt förhållningssätt finns med som en betydande aspekt men inte explicit framhållen. Bildningsideal och demokratisk utveckling är diskurser vars konstituerande kunskaper inte tydligt framträder i dokument eller intervjuer.

Organisationen har en mångtydig pedagogisk röst som på ett abstrakt plan öppnar för alla tre kunskapsdomäner; kvalificering, socialisation och subjektivering. En undervisning där studenten är i centrum är uttalad och efterfrågad. Tolkningsutrymmet för olika verksamhetsområden inom organisationer är dock stort. I handling är organisationen inte tydlig med den ovan tolkade intentionen och konkreta och operativa aspekter nära eller i undervisningspraktiken signalerar mer lärarcentrering än studentcentrering. Exempel på detta är lärandemiljöns utformning, organisationens myndighetsuppdrag samt det tydliga ledningsperspektivet av resurser och styrmedel för genomförande snarare än lärande.

Med denna sammanfattning som bakgrund förflyttas nu avhandlingstextens fokus till delstudien om studenternas deltagande i praktiken.

Kapitel 5 Resultat: Studenters deltagande i praktiken

I de två kommande kapitlen redovisas resultat dels för delstudien Studenters deltagande (kap 5) samt dels för avhandlingens sammanlagda resultat (kap 6).

Detta kapitel besvarar frågeställningen: Vilka intentioner respektive förhandlad mening ger studenterna uttryck för? Kapitlet tar sin början i en empirinära presentation av de sex kurser som delstudien omfattar. Därefter redogörs för studenternas beskrivningar samt hur kurserna framträtt genom observationer och dokumentanalys. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av dessa olika delar och i relation till resultatet från delstudien Lärares deltagande.

5.1 Beskrivning av sex kurser och studenternas deltagande

Introduktionen avser att möjliggöra en känsla för den dubbelhet som varje praktik uppvisar, i form av både likhet och olikhet. Likheten avser den principiella strukturen på praktiken, och olikheten avser den betydande skillnad i meningsförhandling som finns mellan praktikerna. De olika kurser som studerats är; en teori och metodkurs, en tillämpad produktionskurs, en kurs inom teknisk/matematisk problemlösning, en produktutvecklingskurs, en teoretisk kurs inom hälsovetenskap samt en kurs inom metafysik. En del av empirin utgörs av intervjuer med studenter i början av och efter kurs, kompletterat med korta intervjuer med lärare innan kurs. Fördelning mellan män och kvinnor som intervjuas var inom intervallet fyrtio–sextio procent totalt. En annan del av empirin utgörs av observationer av kursintroduktion samt några andra undervisningstillfällen. Ytterligare en del av empirin utgörs av dokumentstudier av i huvudsak kursplaner, scheman, studiehandledningar samt kursuppgiftsbeskrivningar. Empirin presenteras delvis separerad, men tolkningen är gjord utifrån den helhet som dessa delar skapar.

Kurspresentationerna har följande struktur. A) *Övergripande* om syfte, deltagare och intervjuer, B) *Studentröst* om förväntningar och uppfattat lärande (de valda intervjuutsnitten har redigerats något i sin

språkform, för att uppnå en rimlig läsbarhet när de är tagna ur sitt sammanhang), C) *Kursupplägg* samt sist som en sammanfattande tolkning D) *lärandemönster*.

5.1.1 Presentation kurs 1 Teori och metodkurs

A) Övergripande:

Kursens syfte har ett teori- och metodfokus på grundläggande nivå. I denna kurs deltog ca femtio studenter från tre olika studieprogram. Initialt intervjuades sex studenter och avslutningsvis intervjuades fyra studenter. Fyra lärare var involverade i kursens genomförande, men i studien är det framför allt två som har inflytande på praktiken. Kursmålen kan sammanfattas till att söka, bearbeta och presentera information med vetenskaplig systematik inom relevant kunskapsområde.

B) Studentröster:

Något om förväntningar

Grupp: Jag ser det som att vi ska få verktyg att komma in i forskningsvärlden, och vara lite mer förberedda för kommande b-arbeten. Det känns som att det tjas om att det är huvudsyftet, att vi ska få begrepp som vi kan hantera.

Något om vad de lärt sig

Grupp: Jag vet inte - vad har man lärt sig? *Ny röst* Jag har lärt mig; bra förberedelse inför självständigt arbete. Att skriva och sådant, de olika metoderna, intervjuer, observationer och sådant. Det har jag inte haft koll på.

Intervjuare: Lär ni er något för framtiden?

Grupp: Det är bra att ha det här grejjerna. Känns som att det mest handlar om skolan. I början av yrket har man ingen nytta [av sådant]. De säger att allt ploppar ner i slutet [av utbildningen], det väntar jag på.

Om gynnsamma och icke gynnsamma faktorer för lärande

Intervjuare: vad har varit hinder

Grupp: småkratt... det är väl en själv, kanske att man inte prioriterar

Intervjuare: i utvärderingen lyftes att uppgifterna var otydliga men att essän var ganska tydlig

Grupp: jag tyckte inte den var tydlig, i all fall inte när de försökte förklara hur man skulle skriva, i fall man skulle läsa utifrån studiehandledningen då var det inte tydligt. Jag skrev inte som de hade sagt, tror jag inte, utan jag skrev som man brukar skriva en essä. Och fick godkänt men ändå. – *ny röst* det som allmänt var med den kursen var att studiehandledningen var att vi inte fick reda på saker förrän de skulle göras. I många andra ämnen finns ganska utförligt vad vi ska göra. Man vet vad som komma skall och vill

man så kan man börja lite tidigare. Men essän fick vi bara en och en halv vecka innan den skulle vara klar. Det fanns inga möjligheter att köra igång före det, men jag hoppas att lärarna tagit åt sig av kritiken kring det. Vi fungerar olika, några av oss vill ha hela bilden, ”detta kommer kursen innehålla”. Jag tycker det ska finnas något enhetligt sätt att skriva studiehandledningar, för det finns väldigt goda exempel på studiehandledningar och så finns riktigt dåliga.

Studenternas förväntningar på sitt deltagande i kursen tolkades som vagt och fokuserade kursens roll som förberedande för kommande kurser. Förhandlad mening uttrycktes i form av aktivitetsbeskrivningar, vad man gjort. I kursvärderingen, med en svarsfrekvens på 40%, framträdde otydlighet gällande målen och ett förhållandevis lågt omdöme avseende kursen som helhet.

C) Kursupplägg:

Aktiviteter var i huvudsak föreläsning med starkt begränsad interaktion, seminarier med ett dominerande lärarinitiativ avseende såväl process som tolkningsarbete samt ett avslutande examinationsarbete i form av essä. Det som uppmärksammades som kunskap är i huvudsak objektiverad information och den fanns i kurslitteratur.

Aktiviteter innebär att studenten individuellt tar del av information, individuellt söker och bearbetar information och presenterar denna för lärare. Utifrån aktiviteterna tolkas en föreställning om att studenternas lärande gynnas av förmedling. Denna tolkning om förmedling står i konflikt med den uppfattning om lärande som lärarna ger uttryck för muntligt, både i intervju och tillsammans med studenterna, men det är inte en praktik med aktiva studenter som växer fram. Essän, som var den avslutande examinationsuppgiften, uppskattades och genomförs som en prövande meningsförhandling av egen förmåga och potentialen i essäns fråga eller tema.

Meningsförhandling är styrd mot innehållsaspekten och stötts genom att lyssna och läsa, i begränsad omfattning att pröva och gestalta. Målen framstår i intervjuer, observation och kursutvärderingen som otydliga för studenterna och meningsförhandlingen därmed implicit.

Praktiken visar på ett gap mellan studenternas studieansats och lärarnas upplägg och genomförande. Ett exempel på detta var förekomsten av handledningstillfällen. Lärarna erbjöd handledningstillfällen, men förhållandevis få studenter nyttjade dem. I intervjun med studenter föreslog en student att en åtgärd för att främja deras lärande kunde varit handledningstillfällen i mitten av kursen. Gapet tolkas utifrån att lärarna inte insisterar på studenternas deltagande, och att studenterna inte uppfattar och inte efterfrågar detta erbjudande. Med referens till Schütz (2002) kan en tolkning vara att

handledningserbjudandet inte uppfattats som relevant av studenter i den situation de var i när informationen exponerades.

D) Lärandemönster:

Studenternas meningsförhandling i kursen tolkas som i huvudsak reproducerande lärandemönster med inslag av riktningsslöst och tillämpningsorienterat.

5.1.2 Presentation kurs 2 Professionskurs

A) Övergripande:

Kursens syfte har ett fokus på professionskunskap på grundläggande nivå. I denna kurs deltog ca tjugo studenter från ett program. I samband med kursstart intervjuades två studenter och i samband med kursavslut intervjuades hela gruppen, med en uppföljande intervju med en av de studenter som deltog i första intervjun men inte i den andra. Kursmålen kan sammanfattas till professionsfärdighet och förmåga.

B) Studentröster:

Något om förväntningar

Grupp: Att det ska bli lärorikt och riktigt kul *Ny röst* (att) alla i klassen ska ha den tekniska grunden så att alla ska kunna jobba mer professionellt. Det ska bli roligt, för det är det här vi ska jobba med *Ny röst* Vi ska jobba på nytt sätt, testa alla roller, jag hoppas jag får lära mig att jobba mer professionellt med just (färdighet) *Ny röst* Jag har inte tänkt så jättemycket, men idag så fick jag många förväntningar för läraren var intressant att lyssna på och man märker att [denne] kan väldigt mycket och det är det som känns så sjukt säkert. Ibland när man känner att lärarna kan det i huvudet men har svårt att få ut det och förklara eller tom är osäkra på vad de kan, då blir det jättejobbigt. Men [läraren] verkar säker på att hon kan det här och då blir det väldigt intressant för studenterna också. För det [läraren] säger är viktigt, och då lyssnar man. Jag kommer bli bättre på hur man gör xx, hur det fungerar och hur man bygger upp det och får zz att fungera i xx och sedan kommer jag lära mig hur man jobbar i de olika rollerna. Ja och sedan att jag kommer vinna idéer genom den här resan också.

Något om vad man lärt sig

Studenternas beskrivning var nästan uteslutande specifik och partikulär professionsfärdighet. Jag har valt att inte beskriva den mer än så, med anledning att det direkt identifierar den enskilda studerade praktiken.

Något om gynnsamma och icke gynnsamma faktorer för lärande

Lärare är ganska öppna, om man har någon idé så tycker de att man kan testa ... Lärarna är lite för mjuka faktiskt, det är de också när de ger en kritik. Därför blir det att de i början ställer en hög förväntan wow! (ljudligt eftertryck) men sedan backar de på kraven. Också när de ger kritik så kan de ge hård och bra kritik, och då kan någon säga "nej, det är inte mitt fel, det är teknikens fel", och då kan lärarna backa och säga det är en smaksak, och då tycker jag att man tar kritiken mindre allvarligt. Det finns de i klassen som inte kan ta kritik, de tar det som påhopp... om det är konstruktiv kritik tycker jag inte att det är påhopp.

En tydlig förväntan var att få arbeta så likt arbetslivet som möjligt och att göra det bästa man gjort. Detta tolkas som att studenterna ser sin egen förmåga som gränssättande snarare än lärarnas riktlinjer för ett godkänt resultat. Studenternas beskrivning av vad de lärt sig beskrevs i form av vad de gjort. Där ingick även att de provat roller och lärt sig om rollen och om sig själv. Det uttrycktes en uppfattning av godtycklighet i lärares bedömningsarbete och en för stor förhandlingsbarhet. Detta tolkas som uttryck för en obalans mellan personlig erfarenhet och objektiverad kunskap (jmf Wenger, 1998). I kursvärderingen, med en svarsfrekvens på 81%, framkommer att studenterna är nöjda överlag, med deras insats och med arbetsbelastningen.

C) Kursupplägg:

Aktiviteterna var i huvudsak heldagar med föreläsning/presentation, eget grupparbete, handledning och examinationsarbete. Det finns en tydlig mästare-lärling struktur tolkad utifrån att lärarna, varav en ifrån branschen, representerar kunskapen, som behandlas som i huvudsak beprövad erfarenhet.

Den dominerande meningsförhandlingen sker genom gemensamt prövande med innehållsaspekten i fokus. Många partikulära erfarenheter görs som ingår i professionskompetens inom området, men den prioriteras inte som underlag för problematisering för att generalisera. Det är kvaliteten på produkten i dess olika stadier, som förhandlas.

Kursmålen är inte närvarande i intervjuer, och studiehandledningen är begränsad och har ett lärarfokus.

D) Lärandemönster:

Studenternas meningsförhandling i kursen tolkas som i huvudsak tillämpningsorienterat lärandemönster med reproducerande och meningsskapande inslag.

5.1.3 Presentation kurs 3 Teknisk Problemlösning

A) Övergripande:

Kursens syfte har ett fokus på ämnesövergripande problemlösning. I denna kurs deltog ca femton studenter från olika program och campus. Två studenter intervjuades separat både i samband med kursintroduktion och avslutad kurs, och hela gruppen involverades i samtalet både i början och i slutet. Kursmålen kan sammanfattas till att behärska problemlösning inom ämnesområdet.

B) Studentröster:

Något om förväntningar

Intervjuare: Vad har ni tänkt få ut.....

Grupp: Poäng! (skratt) Vad svara man på sådana frågor egentligen?. Det är ett intressant ämne, det är applicerbart. *Ny röst* Vi hade två kurser att välja på, och då valde vi denna kurs på grund av läraren. Han är duktig *Ny röst:* Tydligt och bra kroppsspråk, han sätt att prata på...han är rolig att lyssna på halvsäkämsam och entusiastisk och framåt. Man känner att han brinner, han vill stå där framme, han tycker om att förklara, han välkomnar att man frågar, en del blir sura och blänger på en och mumlar fram något svar fort som s-n. Han förklarar även om det går ut över hans tid, noggrant, då känner man att ...han kommer en till mötes på något sätt. Han välkomnar alla jättenoggrant även om de kommer sent. Då undrar man "Varför gör han det" Man känner sig bekväm med honom, att han står där framme. *Ny röst* Varje kurs vi väljer är en chansning. ...

Något om vad studenter lärt

Grupp: - problemlösning. Koppla ihop ämne x med ämne z. xzstrukturer. *Ny röst* Vad har vi lärt oss egentligen? ... Vad har man det till då? *Ny röst* Att den första lösningen kanske inte är så bra, skalbarhet är viktigt i dagens läge ... Problemlösning och verktyg. *Ny röst* Det är inte likadant när man förklarar. På tentan är ordningen hur man gör, varför det funkar, och hur snabbt det är. Men när man löser problem i verkligheten i verkligheten, då är det inte i den ordningen...

Något om gynnsamma och icke gynnsamma faktorer för lärande

Intervjuare: Redovisningarna – varför är ni här? (intervjun genomförs i anslutning till en "redovisning", och det är frivilligt att delta på dessa)

Grupp: Jag tror det ger mig något, Lite roligare att få prata, har man gjort fel får man direkt veta hur andra har tänkt, och diskutera det. Alla delar med sig lite av vad de kan. *Ny röst* du sitter ju och bara sågar alla andra (skratt). Detta är en källa som inte går att få tag på annat sätt.

Intervjuare Vad händer när ni står här framme?

Grupp Total mental blackout, man vänjer sig att prata inför folk, man lämnar ut sig ganska mycket. Man vet inte riktigt vad som är rätt, man blottar sig ganska mycket. Annars lämnar man bara in, ...

I denna kurs framkom motstridiga förväntningar mellan kursdeltagare. En grupp studenter förväntade sig att tidigare studerad teori skulle komma till praktiska uttryck och en grupp ville komplettera sin praktiska kunskap med mer teori. I kursvärderingen uttrycktes mycket hög tillfredsställelse med kursen som helhet och till dess delar. Studenterna gav uttryck för ovana att diskutera såväl förväntningar som vad de lärt sig, även om spridningen var extrem. Följande citat ”om man inte går på redovisningarna har man inte förstått den här kursen” tolkas som att redovisningstillfället värderas som en unik lärandesituation.

C) Kursupplägg:

Genomförandet präglades av två huvudaktiviteter i form av föreläsning respektive redovisning. Det senare innebar att studenter under aktiv coaching av läraren redovisade lösningar på bokens uppgifter, inför sina kamrater. Det fanns också begränsad teknisk tillämpning med som aktivitet. Det som uppmärksammades som kunskap var fördelad mellan objektiverad i form av bok och föreläsningsunderlag, samt i deltagande i form av förhandling mellan deltagarna.

Denna kurs var den enda där kursintroduktionen inte var representativ för kursen. Meningsförhandlingen är styrd mot innehållsaspekten och stöttas genom att delta i föreläsning (lyssna), läsa givna texter, beräkna givna tal och genom att diskutera och presentera förståelse och hantering av ett logiskt problem, bedriva ett begränsat ämnesprojekt.

I introduktionen och i samband med föreläsningar var studenternas deltagande passivt och obemyndigat, medan i andra halvan av kursens undervisningssituationer hade studenterna ett inom aktivitetens ramar ledande och bemyndigat deltagande.

Kursmålen framträder inte i intervjuerna eller i samband med observation, men de exponeras i samband med kursintroduktion.

D) Lärandemönster:

Studenternas meningsförhandling i kursen tolkas som i huvudsak tillämpningsorienterat samt reproducerande.

5.1.4 Presentation kurs 4 Hälsovetenskaplig kurs

A) Övergripande:

Kursens syfte har ett fokus på att koppla professionskompetens till ett vetenskapligt förhållningssätt. I denna kurs deltog ca trettio studenter från i huvudsak ett program, men olika årgångar och några studenter kom från liknande utbildningar från andra universitet. Av

dessa deltar fem studenter i en fokusgruppintervju. I kursmålen uttrycks sammantaget en förmåga att värdera och kunna förhandla relevant information.

B) Studentröster:

Något om förväntningar

Grupp: jag känner att vi förlorar rätt mycket praktiska delar i utbildningen, för det är rätt mycket akademiskt, att skriva rapport o så där, och man hörde att kursen skulle vara lite [praktisk färdighet], genomgång av zz, alltså upprepning, det var viktigt för mig. – *ny röst.* Där kände jag att det var nästan tvärt om. Jag tyckte att just [kunskapsområde], att vi inte varit inne så mycket på det än och var intresserad av att verkligen lära mig. Där- emot xxkursen, den andra kursen vi läser, där kände jag mer den där uppre- pningen. Jag har känslan att vi bara varit inne och snuddat vid den [kun- skapsområde] tidigare i utbildningen, men nu skulle man få läsa en hel kurs om bara xx, inte att det kommer in som småkapitel som i andra kurser. – *ny röst* jag håller med [föregående talare] det var samma sak för mig.- *ny röst* jag håller med alla tre samt att jag hört att det var bra föreläsningar, bra lärare så att det skulle ge någonting.

Något om vad studenterna lärt sig

Intervjuare: vad har ni lärt er då?

Grupp: Rapportskrivande (skratt)

Intervjuare: det var ju inte det du sökte för

Grupp: nej faktiskt .. det är ju mest med föreläsningar... alltså repetition av det man gått igenom, men det man lärt sig mest, det är ju att skriva rap- port. – *ny röst* fast det kanske kommer ändras när vi kommer ha de prak- tiska inslagen, efter det tror jag att man kommer säga att jag lärde mig [praktisk färdighet] och jag lärde mig [praktisk färdighet] – *ny röst* det är de delarna vi inte gått igenom ännu.

Kommentar: praktiska moment genomfördes av olika skäl efter kursens formella kurstid.

Något om gynnsamma och icke gynnsamma faktorer för lärande

Grupp: ...när det blir en redovisning, så tycker jag att jag lär mig mycket mer. Är det bara något man ska sammanställa och lämna in, då sitter jag bara och skriver det där och skickar in det och samtidigt som jag trycker på sänd så försvinner det ur min hjärna. Men när man måste återsamlas och göra en PPT-presentation och man ska återberätta det och lära ut för de andra, då tycker jag att jag får en fördjupad kunskap i det och att det stan- nar kvar i hjärnan.

Intervjuare: så formen bidrar till ditt lärande?

Grupp: ja det gör det, mycket bättre än tex de här rapportskrivningarna, som man bara sitter och skriver och som jag vet att jag bara ska skicka in, nu kommer det bli en litet seminarium på det också, men jag gillar det här mer. – *ny röst* och där håller inte jag med, för det är tvärt om för mig. Jag

lär mig mer av att... för att nu känns det ändå så att man inte har bearbetat all den här informationen som man behöver ta upp, så mycket, utan att man är mest på ytan och skrapar lite. Medan ett mer ingående arbete, då måste du ändå göra en mer grundlig research kan jag tycka, eller ..det är i alla fall så jag gör och då lär jag mig mer på det. – *ny röst* det här är ett arbete man kan ta sig igenom utan alltför stor ansträngning om man bara följer med i gruppen om latar sig lite, det går att ta sig fram på det sättet, nu tror jag inte att så många tänker så, jag tycker att alla är ambitiösa i den här klassen, men det går, så det är en risk att man inte ska lära sig det man faktiskt håller på med ...

Ny röst jag tycker kriterierna för en rapport är mer ... specifika

Intervjuare: lite hårdare?

Grupp: ja lite hårdare än för en sådan här presentation, – *ny röst* fast samtidigt, det jag gillar med redovisningar är att man själv, ..visst man kan glida.. men man kan samtidigt också, för att lära sig ta reda på all information som man kan hitta och sedan lär jag mig väldigt mycket genom att sälla ut vad som är viktigt. Om jag bara står och ”nöter på” information under en redovisning.. massa siffror hit och dit, ingen kommer ju att lyssna. Utan det viktiga som jag tycker är lärorikt, det här är intressant och det här är bra och det här kommer folk att lyssna på. Det tycker jag att jag lär mig rätt mycket av – *ny röst* och det är bra för då kan man ge det till varandra på ett väldigt lätt sätt som vi gjort idag, vi tar fram det viktigaste. Det är effektivt på det sättet.

Studenternas förväntningar på deltagande i kursen uttryckte en önskan om praktisk kunskap som komplement till deras teoretiska, samt möjlighet att fördjupa sig inom ett intressant ämnesområde. Kursutvärderingen ger uttryck för att studenterna överlag är nöjda med kursen, kursens angelägenhet för deras utbildning och lärarnas insats. Mest kritiska är studenterna till om examinationen verkligen krävde att man förstod. Kritiken kan förstås utifrån studentintervjun, då studenterna var principiellt oense om de två uppgifternas bidrag till meningsförhandling.

C) Kursupplägg:

Huvudsakliga aktiviteter var föreläsningar av olika experter både inom och utom universitetet, en individuell studie som examinerades via rapport och ett fördjupande grupparbete som examinerades genom ”peerlearning” presentation för undervisning av studentkollegorna. Två begränsade undervisningsmoment av tillämpande karaktär fanns också.

Meningsförhandling byggde dels på att delta i föreläsningsspass med olika förebilder, samt att gemensamt utforska och presentera i form av undervisning och genom att individuellt utforska och presentera i form av akademisk rapport.

I kursen ska studenterna förhandla mening genom att lyssna på föreläsningar och bedriva två större utforskande uppgifter, den ena

med mål att lära andra och den andra med mål att skapa en akademisk rapport. Studenternas tankar gick isär när det gällde vilken av dessa aktiviteter som bäst stödde deras lärande. De engagerade sig dock i båda uppgifterna.

D) Lärandemönster:

Trots att studenternas förväntningar, lärarens intentioner och kursmålen initialt är i konflikt med varandra visar kursutvärderingen och samtalstonen i intervjun att studenterna är mycket nöjda med kursen som helhet och dess delar. Studenternas meningsförhandling i kursen tolkas som i huvudsak som tillämpningsorienterat och meningsskapande lärandemönster.

5.1.5 Presentation kurs 5 Teknisk professionskurs

A) Övergripande:

Kursens syfte har ett fokus på professionskunskap. I denna kurs deltog drygt sjuttio studenter. Av dessa deltog sex respektive sju studenter i fokusgruppsintervju. Kursmålen kan sammanfattas till professionsfärdighet och konceptförståelse.

B) Studentröster:

Något om förväntningar

Intervjuare: Vad har ni för förväntningar på kursen, vad ska ni lära er

Grupp: att bli bättre på att jobba i projektarbete; hur man lägger upp ett projekt, hur man ska tänka och planera och så, jobba i projekt vill jag lära mig i alla fall. *Ny röst* – jag tänker mig att själva grupparbeten har man ju gjort jättemycket, men att följa en viss mall så att det ska bli så bra som möjligt. – *ny röst* sen kommer vi att jobba mycket i projekt, när vi börjar jobba. Så det är bra att ha och att öva på det så att man kan följa en plan. Man har jobbat med grupparbeten men inte så att man fått gått igenom och fyllt i listor om förväntningar och så. Det tror jag är jättebra. – *ny röst* Det är väl en grund för hur man jobbar sen också– *ny röst* jag tycker bara nu i början, man har ju aldrig skrivit upp vad som förväntas av varandra, jag har inte direkt tänkt på det heller. det förväntar man ju sig att alla fixar, så det är ju bra.

Något om vad studenterna lärt sig

Intervjuare: .. så uppfattar jag att ni lärt er om x-processen och jobba i grupp. Vad har ni lärt er...

Grupp: alltså hur det funkar, jag har aldrig jobbat i x-processen förut, jag har inte vetat om processtegen. Så förut när man jobbade så gjorde man allt på samma gång. [till skillnad från nu] först ska man planera och sätta upp mål och vad man har för förväntningar, [förut] medan man kollade på

z så kom man på idéer och så gör man allt på samma gång. Nu måste man titta på z och stanna där liksom, och jobba mer strukturerat.

Ny röst Jag tror att det finns olika typer av x-processer och det här är den varianten lärarna har valt ut åt oss just nu. Jag känner inte riktigt att alla metoder.. att jag skulle använda dem senare, men jag förstår principen och jag förstår vad de vill ha ut av det. Men jag tror att de har velat att vi tycker allt är bra och att alla metoder är nödvändiga. Men jag har ibland känt att vissa metoder har varit lite överflödiga.

Ny röst - Jag tror att det varit bra att prova många metoder. Även om vissa inte varit lika givande så tycker jag att det är bra att testa, så man vet lite vad som funkar bäst. Jag tror det kan skilja mycket om man jobbar i en annan projektgrupp en annan gång. Då kan det vara en helt annan metod som funkar bättre och som funkar sämre och jag tror det är nyttigt att ha testat på, så man vet vad som finns.

Något om gynnsamma och icke gynnsamma faktorer för lärande

Grupp: jag tycker fortfarande att det har varit det här med faser...att vi få en föreläsning på fredag, och så har vi nästa vecka att jobba med den faser. Fastän det har varit tidspress med svårt att få ihop tid, så har vi lärt oss jobba med sådan press. Vi har ändå lyckats under tiden så det fungerar ju. Man tyckte det var jobbigt från början, man lärde sig.. det blir typ bättre o bättre, den här uppdelningen, i efterhand tyckte man att det var bra och det gav en bättre bild av varje steg., och det är ändå det man ska lära sig. Det var typ första faser, för då visste man inte hur man skulle lägga upp - hur ska man börja, men sedan kom man in i det.

Studenternas förväntningar stämmer ganska väl med vad de i nästa intervju säger att de lärt sig och också med det som kursintroduktionen beskrev. Detta tolkas som att kursmål och lärandeaktiviteter har en nära logik och närvaro. Kursen representerar hög relevans avseende studenternas föreställning om kommande arbetsliv, varför de vill göra sitt bästa. Tolkat som att de uppfattar kursen som värd att investera energi och identitet i. Kursvärderingen, med svarsfrekvens på 90%, ger uttryck för att studenterna var mycket nöjda med kursen, kursens angelägenhet för utbildning och lärarnas insats. Kritik fanns avseende lärarnas tydlighet gällande sina förväntningar på studenterna.

C) Kursupplägg:

Aktiviteterna var i huvudsak tillämpningsinriktad föreläsning med en *just in time* struktur, projektarbete som form för att bearbeta ett case vilket utgör kontext för större delen av kursen. Meningsförhandling sker med strukturerande stöd inom gruppen, i gruppvis handledning samt examination genom rapportskrivning. En stor del av meningsförhandlingen fokuserar hur aktiviteter ska genomföras.

D) Lärandemönster:

Studenternas meningsförhandling i kursen tolkas som i huvudsak tillämpningsorienterat och till viss del meningskapande.

5.1.6 Presentation kurs 6 Metafysik

A) Övergripande

Kursens övergripande syfte fokuserar kommunikation och kritiskt förhållningssätt. I denna kurs deltog ca tio studenter. Flera studenter läste kursen som fristående och som första kurs på universitetet. De tre studenter som intervjuades läste andra program och deltog i denna kurs som komplement till sina obligatoriska programkurser. Kursmålen kan sammanfattas till kritiskt förhållningssätt kopplat till kommunikativa aspekter.

B) Studentröster:

Något om förväntningar

Intervjuare: vad har ni tänkt få ut av kursen, du (återkoppling till tidigare kommentar) vill känna av om du är en ytlig människa

Grupp: skratt - jag kanske vill försöka bli en inte så ytlig människa, det är nog jättenyttigt att tänka snäppet längre än vad man gör

Intervjuare: om vi sätter det i relation till er utbildning, vad är relationen mellan dem

Grupp: alltså att kunna se samband och kunna tolka argumentationer och kunna tolka människor, jag är jätteintresserad av hur människor fungerar och jag är jätteintresserad av hur jag själv fungerar också så då tror jag att det kan vara väldigt nyttigt. *-Ny röst* jag har nog ett liknande sammanhang, det här med statsvetenskap och politik var det jag var intresserad av ursprungligen och just att försöka se hur ...vad är det folk menar med det de säger, det var jättespännande att se det amerikanska presidentvalet, och så här i efterhand hade det varit jätteroligt om kursen sammanföll med det, just att lyssna på retoriken vad är det de försöker få fram och vad är det de inte säger, dessutom tycker jag att det är jätteroligt att få andra tankebanor än vad man är van vid, lite mera djup.

Något om studenternas lärande

Grupp ... det har också hjälpt mig att bedöma [huvudämnets] pålitlighet. Förut när jag började här, om forskare sa det, då var det pålitligt, och så lär man sig att forskare inte alltid håller med varandra, och så lär man sig metoder som de får ut den här sanningen ur, och då inser man att den kan vara riskabel den här sanningen. Det har gjort mig mer skeptisk till mitt eget ämne.

Något om gynnsamma och icke gynnsamma faktorer för lärande

Grupp: det var väldigt bra att lärarna alltid gav möjlighet till diskussion, det är väldigt ovanligt egentligen. I [kunskapsområde] till exempel, då har du den här boken och ska memorera den, så diskussion är ovanligt egentligen. Det gav fler perspektiv. De är väldigt bra lärare ... för de var bra på att tolka det du säger. *Ny röst* Under lektionstid ska man samarbeta och diskutera olika saker, det har varit jättenyttigt.

Intervjuare varför det?

Grupp: på det sätt att man får höra hur andra tänker och tycker och inte bara vad läraren säger. Att det läraren säger är det rätta. Nu får man höra olika förslag, sen är det bra för man får en bättre sammanhållning i gruppen, vilket gör att det är lättare att diskutera saker, man blir inte lika blyg. Och lärarna i den här kursen, de har varit jättebra på att få fram en, få en att uttrycka sig. Det är det väldigt få som gör tycker jag.

Lärarnas förmåga att leda utforskande diskussioner gynnar ett inkluderande klimat. I studenternas beskrivning fanns en närvaro av kursmål och dessa var i överensstämmelse med upplevt lärande.

Studentcitaten ”strukturen var så bra så man skäms om man inte klarar kursen” tolkas som att lärarna varit engagerade i studenternas läroprocess och haft en tydlig struktur för densamma. Det kan också tolkas som att det gäller studentens ansvar gentemot lärarna. Har lärarna gjort ett seriöst och bra jobb, så måste studenten svara an mot det.

Kursvärderingen, med 130% svarsfrekvens⁴⁹, ger uttryck för att studenterna var mycket nöjda med kursen, minst nöjda var studenterna med egen insats och förberedelse inför undervisningstillfällena.

C) Kursupplägg:

Aktiviteterna var i huvudsak föreläsning och litteraturstudier. Examination genomfördes i form av inlämningsuppgift samt tentamen. Kursmålen är väletablerade – ganska enkla och i linje med kursstrukturen. Trots olika förväntningar, är studenterna nöjda med kursen. Både efter introduktionen och efter genomförd kurs kan studenterna grovt ange kursmålen.

Meningsförhandling sker huvudsakligen individuellt utifrån litteraturstudier samt i grupper i samband med undervisningssituationer. I denna kurs erbjöds en extern miljö för meningsförhandling, i form av deltagande i intresseförening. Även tentastugor där mer ämneskompetenta studenter deltog fanns med.

⁴⁹ Oklart varför det var för många. Antingen kan studenter från annat kurstillfälle ha räknats in, eller så är deltagarna inte korrekt registrerade på kursen.

D) Lärandemönster:

Studenternas meningsförhandling i kursen tolkas som i huvudsak tillämpningsorienterat och meningsskapande.

5.1.7 Sammanfattning av kurspresentationen

Därmed är kurserna på ett övergripande sätt presenterade och ett av syftena var att ge läsaren en inblick i det empiriska materialet och att presentera den framväxande praktikens likhet och skillnad. Med det senare menas att både visa på den institutionella aspekten av generell likformighet och dynamik, och samtidigt varje praktiks unika karaktär. Kurserna kommer inte i fortsättningen att studeras som enskilda enheter, utan det är det sammantagna uttrycket av delar och helheter som är av intresse.

5.2 Studenters beskrivning av förhandlad mening

En väsentlig del av empirin för att svara på frågeställningen är studenternas beskrivning av förväntningar, vad de lärt och vad som gynnat och missgynnat deras lärande. Med referens till Trigwell och Prosser (1999) tolkas studenternas uppfattning om lärande samt tolkning av situationen som väsentlig för hur de väljer att ta sig an studierna. Genom att fråga studenterna i början och i slutet av sitt deltagande i en specifik praktik, förväntas ett förändrat svar indikera betydelsen av deltagande i den praktiken (jmf Trigwell & Prosser, 1999; Nelson et al. 2009). Men det är i kombination med observation och analys av relevanta dokument som en mer innehållsrik bild av studenters deltagande och studieansats framträder. Studenternas beskrivning utgår från tre kategorier och dessa kategorier redovisas i den närmast följande texten. De teman som presenteras inom varje kategori, har framträtt i en induktiv process genom meningskoncentrering. En sammanfattande tabell (Tabell 2) visar på den helhet som empirimaterialet ger underlag för.

Tabell 2. Uttryck för vad studenter förväntar sig, vad de uppfattar att de lärt sig, samt faktorer som gynnar respektive missgynnar deras lärande.

Förväntningar	Vad studenterna lärt sig	Gynsamma och ogynsamma faktorer
Färdigheter	Färdigheter	Ambition och engagemang
Användbarhet	Ämne i sitt sammanhang	Krav och förväntningar
Lärmiljö	Kritiskt förhållningssätt	Tydlighet
Utmaning	Ämneskunskap	Relation lärare-student
Funktion	Personlig utveckling	Anknytning
Inga förväntningar		

5.2.1 Studenters förväntan på kursdeltagande

I studenternas beskrivning av sin förväntan på vad de kommer lära sig och göra framträder följande teman; *Färdighet*, *Användbarhet*, *Lärmiljö*, *Utmaning*, *Funktion* samt *Inga förväntningar*. Dessa teman är överlappande och har olika höjd. Exempelvis kan temat *Färdighet* förstås som en delmängd av *Användbarhet*, samtidigt har dessa teman delar som inte är delmängd av det andra temat.

Studenters förväntan på att lära sig *färdigheter*. Färdigheter är den i särklass mest framträdande förväntan. Med färdighet i detta tema avses avgränsade göra-kunskaper som inte sätts i relation till en person. Det kan handla om en viss typ av beräkning, att kunna jobba i projekt eller att skriva en rapport. Temat innefattar färdigheter som man behövde i yrkeslivet, eller som behövdes i kommande kurser, eller färdigheter i sitt sammanhang där erfarenhet av att göra dem var viktig.

Studenters förväntan på *användbarhet*: Ett annat framträdande tema var användbarhet. Med användbarhet avses nytta eller meningsfullhet. Färdigheter som specificerades i ovanstående tema finns naturligtvis här, men också förväntan om meningsskapande, om att få självkänedom eller att lära sig arbetsformer. Med arbetsform menas här tex att prova på roller vilket inte ses som en färdighet. Ett

exempel som anknyter till både färdighet och användbarhet följer här:

Jag väntade mig mer praktiska laborationer, dessa redovisningar är ju ungefär samma sak, men jag hade velat testa den praktiska appliceringen. Det hade varit intressant att få testa något hela vägen ut. Svårt att kunna hitta en anknytning till vanliga världen, och om man inte gör det är det svårt att komma ihåg och därmed ha en relevans för dig. Det är lättare att förstå teori utifrån en anknytning än att komma på anknytning utifrån teori. Man kommer inte först på en lösning och sedan vad man ska ha den till. Tex är jag mycket mer kunnig på (färdighet a) än (färdighet b) då det är relaterat till mitt studieområde. (färdighet b) förstår jag vad jag kan ha det till men jag har aldrig fått använda det. Det är svårt om det bara är teoretiskt. Den verktygslådan ligger typ i garaget under 6 cm damm

(Student i kurs 3).

Studenters förväntan på *lärmiljö*: Lärmiljön utgör en väsentlig förväntan. Det är förväntan om möjlighet att lära som samlas i detta tema. Beskrivningar från studenter som hör hit är tex bra lärare, bra kursupplägg samt tillgång till ett intressant kunskapsområde.

Studenters förväntan på kursdeltagandets *utmaning*: Kursdeltagandets utmaning har ett litet men tydligt framträdande i intervjuerna. Det handlar dels om på vilken nivå en kurs är, rädslan att misslyckas samt vad som sätter ribban; den egna prestationen eller formulerade kurskrav. När det gäller kursens nivå uttrycktes detta explicit i form av ”kursen är spännande och lagom utmanande, precis där den ska vara” (student i kurs 3) respektive i form av ”jag har hört att det ska vara ganska lätt att få godkänt i kursen” (student i kurs 5). Endast i en intervju framkommer rädslan att inte bli godkänd. När det gäller nivån uttryckt som egen prestation eller kurskrav har detta tolkats som en signifikant skillnad mellan olika praktiker, både i intervjuer och i samband med observationer.

Studenters förväntan på *kursdeltagandets funktion*: Ett tema handlar om vilken funktion deltagandet i kursen har för studenten. Två tydliga aspekter av funktion var att fylla ut utbildningen så att studenten når examenskraven respektive att balansera sin utbildning med mer av antingen teori eller praktik. I två intervjuer uttrycktes också en förväntan att kunna testa om ett engagemang i det kunskapsområdet var intressant.

Studenters vaga förväntningar på kursdeltagande: Likt vad som konstateras i Nelson et al. (2009) om studenters förväntningar på universitetsutbildning, framträder i empirin en grupp studenter som uttryckte att de inte hade några specifika förväntningar på sitt kursdeltagande. Tolkningen måste dock bli en annan, då Nelson et al. (2009) framför allt diskuterar detta kopplat till studenter från studieovana hem. I föreliggande studie undveks den aspekten genom ett

urval som begränsar till studenter med erfarenhet av den studerade miljön. En student som följdes i två olika kurser hade förväntningar inför den ena kursen men inte den andra. Detta tolkas med referens till Wenger (1998) och Vermunt (2004) att i situationen, i detta fall den unika kursen och då huvudsakligen kursintroduktionen, så mobiliseras vissa sätt att tänka och handla som svar på vad studenten uppfattar.

5.2.2 Studenters uppfattade meningsförhandling i samband med kursavslut

I studenternas beskrivning av vad de lärt sig framträdde fem teman. De teman som framträdde är *Färdigheter*, *Ämne i sitt sammanhang*, *Kritiskt förhållningssätt*, *Ämneskunskap* samt *Personlig utveckling*. Per definition av frågan handlar alla dessa fem om läranderesultat, vilket också kan tolkas som att studenterna har utvecklat sitt kunnande i samband med kursen och har bättre förutsättningar att differentiera sina svar.

Färdigheter som objekt för förhandling: Liksom i studenternas beskrivning av sina förväntningar är färdigheter ett dominant tema, om än inte lika konstant framträdande. Konkreta färdigheter kunde vara tex vetenskapliga metoder eller teorier. Teorier har tolkats som uttryck för färdighet då de huvudsakligen uttrycktes som verktyg för görande. En annan färdighet som framträdde i flera intervjuer handlade om formalia, och färdigheten att använda formalia beskrevs som en svårighet utöver ämnet. Ett exempel på det är en student som inte är orolig för sin förmåga att lösa uppgiften, men för att denne inte kan språket. Andra färdigheter uttrycks i form av situerad erfarenhetskunskap. Det är främst partikulär erfarenhet kopplad till en specifik aktivitet, men som inte studenten ger uttryck för att den relaterats till en mer generell förståelse. Den sista aspekten inom temat färdigheter är stor och handlar om arbetsmetodik. Den sammanfattar beskrivningar om att studenterna lärt sig jobba i grupp, jobba i projekt, följa en viss process osv.

Ämne i sitt sammanhang som objekt för förhandling: Temat avser studentens ändrade relation till ämnet, uttryckt i att de ser på sin omgivning med stöd av ämneskunskap, samt även att de uppfattar ämnets betydelse i form av helhetsförståelse. Det kunde beskrivas som att "har börjat tänka i dessa banor" eller att "börjat få en helhetssyn på ...".

Kritiskt förhållningssätt som objekt för förhandling: Ett annat tema som framträder i studenternas beskrivningar är kritiskt förhållningssätt. Det uttrycks inte med de orden utan med hjälp av uttryck som

ökad självkänedom eller ”är mera kritisk till mitt huvudämne..” (student kurs 6). Tolkningen är att det handlar om en större medvetenhet om alternativa meningsmöjligheter både gällande deras egna uppfattningar och kring sådant de undervisas i.

Ämneskunskap som objekt för förhandling: Ett tema som inte uttryckts särskilt explicit handlar om kunskaper om ämnet. Beskrivningar av lärande inom detta område har varit svepande och kommit till uttryck i samband med aktiviteter såsom egen fördjupning, rapportskrivande mm. Andra uttryck för denna kunskapsutveckling har tolkats ur uttryck som att få ihop två ämnen (syntes mellan två tidigare studieområden) eller att något hade större generell giltighet. Ett mer explicit uttryck för denna kunskapsutveckling framkommer i flera intervjuer, nämligen att studenten på ett avgörande sätt ändrat uppfattning om ämnets ”vad”.

Personlig utveckling som objekt för förhandling: I Andersson och Grysell (2002) är personlig utveckling en av fem kategorier avseende vad studenter ser som framgångsrika studier, men det är inte någon av de större kategorierna. Inte i någon intervju framkommer ett spontant uttryck avseende en förändring hos dem själv. Exempel på uttryck för personlig utveckling var att studenten blivit mer ödmjuk eller ”lärt sig att prata inför folk”. I två intervjuer ställs en fråga om personlig utveckling och huruvida det är något som berörts under kursen, vilket visade sig ovant och otydligt för studenterna. Andra uttryck handlade om att de tagit ställning till ämnesområden. I en intervju framkom en känslomässig utveckling som kopplades till kursers innehåll i relation till en föreställning om konkurrensutsatt arbetsmarknad.

(Jag har)..lärt mig verktyg, bra sådana, men inte riktigt hur jag ska använda dem...jag funderar på vad jag ska göra med allt det här, det är något man bör fråga sig tidigare, man har mycket i verktygslådan men hur ska jag använda det då jag har blivit förlamad av vart jag vill.

(student kurs 4)

När studenten säger detta ändras sinnesstämningen i gruppen, tempot sjunker och jag som intervjuare upplever en allvarsamhet i stämningen. Denna kommentar är något som gruppen förstår och kan relatera till.

5.2.3 Studenters beskrivning av gynnsamma och ogynnsamma faktorer för meningsförhandling

Om studenterna visar på ovana att diskutera sina förväntningar och sin uppfattning om vad de lärt sig, så var frågan om vad som under-

lättade respektive vad som försvårade deras förhandling av mening något de var väl bekanta med, särskilt det senare. Även i denna empiri framträder ett antal teman. Dessa är *Ambition och Engagemang*, *Krav och Förväntningar*, *Tydlighet*, *Relation lärare-student* samt *Anknytning*.

Ambition och engagemang: Ett tema om det lärande, eller förhandling av mening, som framträdde i intervjuerna med studenter var ambition och engagemang. Uttrycken var ofta i en kontext av vad som styrde ambition och engagemang, ofta i ett gynnande perspektiv. En tydlig aspekt var bra lärare, vilken beskrevs som en engagerad lärare och som också tolkades till någon med legitim personlig erfarenhet. Ett exempel på detta är:

Intervjuare: ni har träffat olika människor, har det påverkat..?

Grupp: ja det skulle jag nog vilja påstå – *ny röst* ja, det håller jag med om och det är ju coolt när hon Zamir står och pratar, när hon har tävlat och snackar om motivation. Hon har en så stark koppling till det hon pratar om, hon har prövat på det själv, och jag tror lite mer på det när hon säger det än om någon professor i xxforskning skulle stå där och vara jätteoengagerad och prata om det – *ny röst* de flesta har ju haft väldigt starka karaktärer, typ Johansson, han är ju en väldigt speciell person och det gör ju att att han blir väldigt intressant som person och man vill se vad hittar han på.

Intervjuare: varför blir det intressant då

Grupp jag vet inte, alltså han är liksom inte den tråkiga som bara står där framme och pratar och pekar på en skärm utan han, liksom det är sådana där oväntade saker, han kan kasta saker till personer –*ny röst* gjorde han det? – *ny röst* ja han slände xx till Anders – *ny röst* men sedan tror jag vi hade Johansson i början, vilken termin var det... ettan, ja, då tyckte jag inte han var så spännande fast då visste jag ingenting om honom heller ...

(Studenter kurs 4)

Ett annat uttryck för detta tema var då studenterna uttryckte att de skulle göra sitt bästa. Ambitionen ställdes i förhållande till deras egen förmåga, snarare än i relation till lärarens förväntningar och krav. I de kurser där detta observerades relaterade studenterna kursinnehållet till en föreställning om framtida yrkesgörning.

Krav och förväntning – vad ska göras: Andra uttryck var om krav och förväntningar från lärare, även i form av konkurrens med parallella kurser. Som konstaterat tidigare tolkas empirin som att just hur studenterna förhåller sig till kursens utmaning är väsentlig och något som återkommer i resultatdiskussionen. Ett balanserat kursupplägg med variation avseende såväl föreläsningar som uppgifter lyftes fram som gynnsamt. I den diskussionen framgick det att olika studenter hade olika preferenser för vilken typ av uppgift som var mest gynnsam och därav kom deras slutsats att variation var gynnsamt. Även möjligheten att göra egna fördjupningar var gynnsamt för lärandet

och för möjligheten att engagera sig. ”Det är en illusion att vi ska göra något som inte läraren kräver av oss, även om det är bra.” (studentröst kurs 3). Det riktigt intressanta med detta yttrande är situationen. När detta yttrande fällt, i en fokusgruppintervju, så är det i samband med en undervisningssituation som är frivillig. Jag tolkar denna synbara motsägelse så att praktiken som studenter och lärare skapar inkluderar denna situation som en vardagshändelse som alla deltar i, men att mer avvikande aktiviteter⁵⁰ som utmanar praktiken är det som studenten kommenterar. Slutsatsen blir att det inte handlar om vad som är frivilligt, utan vad som framstår som ordinarie undervisning respektive vad som är mönsterbrytande och utöver det förväntade.

Ett annat uttryck för krav och förväntningar och dessas koppling till gynnat eller försvårat lärande kopplades till en större situation. Det var ett uttryck för konkurrens om studenters tid och uppmärksamhet mellan två parallellt studerade kurser.

Tydlighet: Enligt Ramsden (2003) och Hativa (1998) är tydlighet en viktig aspekt i undervisning och rankas högt av studenter och lärare. Det är också ett tema som framträdde huvudsakligen i negation till lärandet i empirin. Det uttrycktes i dessa fall som en otydlighet kring kriterier för bedömning, otillräckliga instruktioner eller otydliga mål. I en intervju framhålls den tydliga och intensiva strukturen som en gynnsam aspekt. Just tydlighet kan ses som en relativt stringent aspekt i intervjuerna. Ett annat uttryck som kopplats till tydlighet var lärarens förmåga att kunna ge tydliga exempel som svar på frågor om det läraren undervisade om.

Relation: Relationen mellan student och lärare och till viss del mellan studenter uttrycks med lite olika perspektiv. Ett perspektiv adresserar relationen i sig i form av ansvar eller vilken vikt relationen tillskrivs. Det första kunde komma till uttryck enligt följande ”så bra struktur så man skäms ju om man inte klarar kursen” och det andra kunde uttryckas som ”jag vill känna att det är genomarbetat materialet som man lägger fram, annars känns det konstigt enligt mig, om man kan säga så, det känns inte som ett seriöst intryck”. Det omvända, den upplevda betydelsen som läraren tillskrev relationen, fångade den tyngsta kritiken från studenterna. Ett citat som tolkas till detta är: ”vi har mött lärare som säger ’varför står jag här och undervisar er? Jag borde forska’ och då tänkte jag -varför sitter jag här och lyssnar på dig?”

Ett annat perspektiv inom detta tema handlade om läraren och dennes kunskap. Lärare med legitim personlig erfarenhet lyftes fram

⁵⁰ Samtalet berörde att bjuda in externa föreläsare för presumtiva arbetsplatser vid redovisningar.

som en gynnsam aspekt, liksom i en intervju om lärare med starka karaktärer. Det uppfattades som spännande att se vad dessa skulle hitta på. Ytterligare en aspekt kring relationen mellan lärare och studenter tolkades som lärares ledarskap. Även karaktärsaspekten ovan kan kopplas till ledarskap, men främst kopplades det till relationen planering och genomförande. Lärare som signalerade höga förväntningar och inte följde upp dessa, som inte kunde ge bra exempel, eller som inte visade intresse för studenterna gynnade inte lärandet. Medan lärare som kom studenterna till mötes, som var tydliga kring struktur och förväntning, kunde leda diskussioner och få fram synpunkter från alla ansågs gynna lärandet.

Anknytning: Kunskapens eller lärandets anknytning har en väsentlig roll i studenternas föreställning om sitt lärande. Anknytning kan vara både en kontext i form av struktur eller situation eller till exempel relevans för yrkesliv eller motsvarande. Bra övningar, att få göra på riktigt eller hela processen samt applicerbarhet är uttryck som ligger till grund för detta tema. Även uttryck om vikten av praktisk kunskap och erfarenhet för att komma ihåg inkluderas. Lärande både beskrivs och förstås som görande, vilket är en form av anknytning.

Diskussion beskrivs genomgående som en gynnsam aktivitet, för dess omedelbarhet, för dess exponering av olika föreställningar.

5.2.4 Sammanfattande tolkning av studenternas beskrivning av sitt lärande

Både i studenternas beskrivning om förväntat lärande och deras beskrivning av vad de lärt sig tar färdigheter en dominerande position. Färdigheter avser avgränsade kunskapsaspekter, kopplade till aktiviteter avseende handhavande, teknik eller metod och något som inte relateras till identitet. En annan aspekt som framträder i intervju-materialet som viktig för meningsförhandlingen är kunskapens användbarhet eller sammanhang. Användbarheten lyfts fram i förväntningarna i form av meningsfullhet, medan det i uppfattat lärande beskrivs inom ramen för sammanhang och förhållningssätt. I reflektioner kring lärmiljön tolkas anknytning vara en relaterad aspekt. En tolkning av detta är att görande har en framträdande roll i studenternas beskrivning, vilket kan tolkas som att görande är det som både efterfrågas som mål med studier och som stöd för lärande.

I tolkningsprocessen av empirin framstod vissa uttalanden i sin lexikala betydelse som öppna för olika teman, men situationen har givit underlag för att låta uttalandet bidra till ett tema istället för ett annat. Ett exempel på det var "att tala inför folk" som ett delsvar på

frågan om vad studenter lärt sig. Det skulle kunna förstås som en färdighet, och min förförståelse av den typen av utbildningar som de just då intervjuade studenterna deltog i skulle tala för det. Men svaret föregicks av en aktivitetsbeskrivning där att stå framför en grupp innehöll "att blotta sig", och med det som bakgrund tolkades "att tala inför folk" snarare som att våga något, en förmåga och även en implicit koppling till temat personlig utveckling.

En mening som inte studenterna framhäver i sina förväntningar, men som framgår i deras beskrivningar av vad de lärt, är ämnet i sitt sammanhang. Beskrivningar som att man "har börjat tänka i de barnorna", eller se "helheten" tolkas som uttryck för detta. En mening som inte återfinns i beskrivningar men som framträder genom sin absoluta förutsättning är ämneskunskap. Studenter beskriver att de lärt sig hur två ämnen hänger ihop, eller att de ändrat uppfattning om vad ett ämne är, vilket tolkas som en aspekt av ämneskunskap.

Lärmiljön, tolkad som uppfattad möjlighet för meningsskapande finns både i studenternas förväntningar samt i deras tolkning av gynnsamma och ogynnsamma aspekter för lärande i kursen. Lärmiljön som förväntning beskrivs i form av bra lärare, bra kursupplägg och möjligheten att delta i kurs om ett intressant område. I reflektionerna differentieras dessa aspekter och knyts till aktiviteter. Studenternas möjlighet att engagera sig och deras ambition är en viktig aspekt, liksom de krav och förväntningar som främst lärare ställer på dem. Angående krav från omgivningen så framkommer även konkurrens om deras uppmärksamhet och därmed tidskonkurrens mellan kurser som de läser parallellt. En aspekt på lärmiljön kopplat till förväntningar och krav sammanfattas med tydlighet. Det är övervägande bristen på tydlighet som beskrivs, och tydlighet avser här flera nivåer av verksamheten. Enstaka fall berör utbildningens mål medan kritik mot tydlighet avseende kursens planering och mål, instruktioner för uppgifter samt kriterier för bedömningen av dessa är generella.

I en praktik visar empirin på att studenterna är mycket nöjda med kursen, samtidigt som det finns en tydlig skillnad mellan studenternas förväntan och deras uppfattning av vad de lärt sig. Med referens till Anderson och Grysell (2002) är en möjlig tolkning, att trots att studenterna inte lärde sig på det sätt eller om de frågor som de föreställde sig från början så har studenterna kunnat bedriva framgångsrika studier. Med det menar jag att de kunde studera och att de utvecklade kunskaper som motsvarade deras förväntningar på vad framgångsrika studier är. Studenterna hade ett förhållandevis stort handlingsutrymme för hur de kunde bedriva sina studier.

I samband med analys av intervjuer framträder frånvaron av hänvisning till tidigare samtal om förväntningar eller om lärande. Det

framstår som om dessa samtal inte har någon historia. Däremot fanns det en omedelbarhet i intervjuerna kring vad som gynnade och inte gynnade lärandet, och i dessa situationer framträdde dels en tydligare dialog mellan studenterna och dels en kontakt med en övergripande pågående dialog. Jag tolkar det som att denna fråga var något som studenterna tydligare ägde och att var och en kunde göra ställningstaganden i intervjusituationen.

Uppfattningen om vad som gynnar eller missgynnar den egna meningsförhandlingen är beroende på vad målet är. Andersson och Grysell (2002) identifierar fem olika uppfattningar som studenter har om vad som är framgångsrika studier. I deras studie ser de ett samband mellan vad som är att betrakta som framgångsrika studier och vilken typ av utbildning studenten går. De fem kategorierna är prestation, process/strategi och tillägnelse/förståelse och i mindre omfattning personlig utveckling samt framtida yrke. I denna avhandlingsstudie är utbildningens professionsaspekt närvarande i alla kurser utom kurs sex, samt otydlig i kurs ett.

Centralt i Wengers (1998, 2013) teoribildning är att individen, i detta fall studenten, ingår i flera praktikgemenskaper. De flesta studenter som deltog i denna studie läser minst två kurser parallellt, och kan utöver det vara deltagare i olika praktikgemenskaper både inom och utom den formella utbildningsverksamheten, till exempel delta i studentkår, informell studiegrupp, idrottssammanslutning, utbildningsövergripande projekt och dylikt. Förväntningar om lärande samt om faktorer som bidrar till eller begränsar lärandet är inte en produkt relaterat till endast ett kurstillfälle med dessa studenter och lärare. Kurser som gått tidigare har en historia reproducerad genom individers indirekta⁵¹ erfarenheter av den kursen, av erfarenheter av parallella kurser, och andra individers uppfattningar och handlingar.

Ett väsentligt resultat som uttryck för en praktik är att studenterna inte är vana vid att diskutera sina förväntningar och vad de lärt sig. Med utgångspunkt i Vygotskij (1999) kan ett vardagsspråk vara en begränsning för förståelsen av ett fenomen och liksom Wengers (1998) beskrivning, att praktiken är ett historiskt uttryck för lärandet, kan språk utgöra ett uttryck för kunnande. Det visar sig delvis i deras språkbruk men också i intervjusituationen i form av tanketid, i form av uttalanden såsom ”detta behöver jag tänka på” (Student i kurs 5) eller ”vad svarar man på en sådan fråga egentligen”, och frågor till studentkamrater ”vad har vi lärt oss egentligen?” (studen-

⁵¹ Med indirekt menas att studenter talar med ”kursare” som tagit kursen tidigare, vissa kurser har rykten av olika slag, vilket även framkom i denna studies empiri ”hört att det skulle vara ganska lätta att bli godkänd” osv.

ter kurs 3). I en kurs (kurs 1) kom inget spontant svar på frågan, utan först i samband med omformulering av frågan kring delmoment beskrevs aktiviteter som beskrivning på vad de lärt sig. Av detta tolkas studenternas tvekande inför att diskutera kursens innebörd och det vardagliga språket, som att det inte är en vanlig företeelse i den praktik de deltar i och att de har begränsade verktyg för att analysera och diskutera den praktik de ingår i.

Utifrån intervjuerna framstår studenternas föreställning om vad de kommer att lära sig som ospecifika, liksom vilken vikt de tillskriver dessa förväntningar. Den individuella spännvidden är dock fundamental vilket följande två citat med två olika ansatser i samma kurs visar på:

Citat 1: Alla lärare förväntar sig att man läser texterna om kursen på webben men det gör man ju inte. Man går ju inte in med förväntningar. Vi har läst delarna förut så nu förväntar jag mig att de går ihop. Hur de funkar ihop... jag saknar inget speciellt. – *Ny röst* Det är svårt att ha förväntningar, jag har läst dessa år och kurserna bara rullar på.

(Studenter kurs 3)

Citat 2: [studenten sammanställde vilka kurser som var lämpliga att välja med stöd av en lärare, varefter..] jag ringde upp lärare för olika kurser för att kunna ta beslut, och läraren i denna kurs slutade aldrig prata.

(Student kurs 3)

En tolkning av olikheten mellan dessa studenters beskrivning kan med stöd av Dahlgren och Marton (1987) beskrivas som att det första citatet illustrerar en uppfattning om lärande som något man får, och det andra citatet illustrerar en uppfattning om att lärande är något man gör. En annan tolkning kan vara att citat två illustrerar en strategisk anstas där studenten vill säkerställa att den får så mycket som möjligt.

5.3 Kursens upplägg och framträdande

Parallellt med empirigenerering av studenters uppfattning så analyserades andra kursrelaterade uttryck för intentioner och handlingar. Gemensamt för alla kurser var att de till det yttre var uniforma, de har en given och för alla deltagare gemensam start, det finns kursuppgifter som fyller en examinerande roll där studenterna kan visa att de behärskar den kunskap som preciserats samt att examination i huvudsak utförs av läraren i anslutning till kursens avslut. I flertalet kurser och i schemastrukturen framträder examination som kursens avslut. Med referens till Foucault (1987) är examination en funktion

av granskning och normalisering. Denna examinationsaktivitet kan därmed förstås som att, om examinationen sker som avslut innebär det att den inte blir en del av en pågående meningsförhandling. Därmed framstår en förstärkt betydelse av examinationen som del av en existerande maktrelation.

Samtliga kurser omfattade 7,5 hp vilket principiellt⁵² motsvarar tvåhundra arbetstimmar, och deltagarantalet varierade mellan tio och drygt sjuttio. Huvudsaklig strukturell dynamik var en övervikt på information från början med gradvis övergång till studentaktivt arbete och huvudsaklig examination som absolut sista aktivitet. En av kurserna hade en tydlig delexamination, och några kurser har en kontinuerlig examination som komplement till en större examination i slutet.

I mötet mellan student och lärare framträder lyssnandet som en dominant aktivitet för studenten, vilket anknyter till Schyberg (2007) som väljer metaforen predikant för att beskriva lärarrollen. Lyssnandet finns som centralt inslag i samtliga kurser, både för dess genomförande och för meningsförhandling avseende dess kunskapsmål. Litteratur framstår som en dominant objektivering för meningsförhandling. En kurs avviker avseende litteraturens roll, och i den är det lärarna som utgör kunskapskälla förutom studenternas personliga görande. Diskussion om personlig erfarenhet i relation till socialt definierad kompetens är ett explicit inslag i flera kurser. Trots kursernas uniforma yttre uttryck är tolkningen av de olika praktiskernas planering för meningsförhandling starkt differentierad. Alla sex kurser framträder som unika i sin utformning avseende meningsförhandling.

Upplägget i de olika kurserna tyder på att studenten ska förhandla mening (redovisat för varje kurs för sig) genom att:

Kurs 1: Individuellt ta del av information, söka och bearbeta information samt presentera för lärare.

Kurs 2: Gemensamt pröva och producera.

Kurs 3: Ta del av, imitera och att diskutera egen lösning.

Kurs 4: Lyssna, ta reda på och kommunicera, både individuellt och i grupp.

Kurs 5: Guidas i simulerad kontext och reflektera i handling i grupp.

Kurs 6: Läsa självständigt och diskutera gemensamt.

⁵² Beräknat utifrån hur många poäng per år som är heltidsstudier och vilken tid studenterna har.

5.3.1 Observationerna av undervisningssituation

Utöver den datagenerering som kompletterar intervjuerna med studenterna, ger observation av undervisningssituationer även annan väsentlig data om vilken meningsförhandling som sker och inte sker. Observationerna har en mycket tydlig funktion som resonans och att ge en unik klang till varje praktik. Några samlande aspekter som specifikt framträder i denna empiri är *tid*, *rummet*, *aktivitetens fokus* och *kursintroduktionens representativitet*. Dessa aspekter presenteras kort innan kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Tid: Aspekten tid var framträdande i empirin, och den accentuerades ytterligare utifrån Foucaults (1987) maktbegrepp. Sammantaget gav detta aspekten tid en framträdande position i observationen. Undervisning och tid är nära sammanknutet och all undervisning är knuten till viss tid. Just introduktionen i varje kurs som observerades varierade mellan fyrtiofem och nittio min och graden av förhandling kring innehåll, genomförande och syfte följde därav.

Det fanns också skillnader i känsla av tid. I en kurs avslutas föreläsningar regelbundet långt före utsatt tid⁵³ och i en annan kurs var tiden alltid en begränsning för det som pågick. I det första fallet kan det tolkas som att när läraren inte har mer att säga finns inte anledning att mötas. I det andra exemplet är en möjlig tolkning att tidsdispositionen tolkas som dålig tidsplanering, och en alternativ tolkning att möjligheten att engagera sig i ämnet är oändligt och diskussioner kan föras mycket längre än tilldelad undervisningstid. I ytterligare en kurs var tidsdispositionen vid föreläsningarna genomgående exakt, vilket kan tolkas som att tiden var den styrande faktorn för vad och hur djupt ämnet behandlades.

Rummet: Aspekten studiemiljöns fysiska utformning framträdde i empirin för delstudien Studenter, och som resultat tolkas den vara strukturerande och ett uttryck för organisationens pedagogiska intentioner. Det var i samband med observation av studenters deltagande i undervisningspraktik som ett mönster framträdde. Oavsett vilken möblering som var i rummet i samband med undervisningsstart så anpassade studenter och lärare sig till denna. Konkret visade det sig genom att rummen inte möblerades om i samband med någon av de observationer som gjordes. Möbleringen var generellt anpassad för att individuellt lyssna på lärare, sittplatser riktade mot lärarplatsen med små eller stora bordsytor framför varje student. Detta betyder inte att det inte förekom diskussioner, utan endast att möbleringen inte tolkades vara ett aktivt erbjudande för det. Tsui (2002) uppmärksammar denna aspekt som en skillnad mellan olika

⁵³ Det var medvetet avsatt mycket tid, 180 min.

kulturer. I de lärmiljöer där diskussion värderades som väsentligt för studenternas lärande anpassades rummet för att underlätta diskussion, till exempel med möblering som understödde studenters samtal med varandra.

Det framgick inte något formellt hinder för ommöblering i miljö⁵⁴, och det fanns ingen information i anslutning till lokalerna om att rummen skulle vara möblerade på något speciellt sätt. Följande bild 1 är hämtad från en annan miljö som exempel på hur struktur och aktörskap kan komma till uttryck. Möbleringen är principiellt representativ för de miljöer som ingick i observationerna. Ett exempel på hinder för anpassning av rummets möblering var att katedern genomgående var fastsatt i golvet, på grund av utrustning som fanns kopplad till katedern. Vid handledning i en av kurserna används det öppna utrymmet runt katedern tillsammans med studentgruppen och med en rörlig whiteboard som stöd. I en annan kurs är undervisningen delvis förlagd till verksamhetsanpassade lokaler och redovisning sker i biografutformad lokal.

Tolkningen av detta är att det inte finns beslut om hur lokaler ska möbleras, men det finns flera verksamheter som påverkas, såsom lokalvård, IT-service förutom lärare och studenter. Temple (2007, citerad i Trowler, 2008) konstaterar:

Consideration of space in higher education has commonly taken place either in the context of space planning, or in the context of campus master planning and architecture, rather than being seen as a resource to be managed as an integral part of teaching and learning, and research, activities. More recently, the idea of strategic planning of the university estate has emerged, linking decisions about the estate to wider issues of institutional strategy, but here the dominant concerns have been ones of space utilisation and financial effectiveness.

(s. 10-11)

Sammantaget ger observationerna underlag till en tolkning där den fysiska miljön sätter läraren i centrum både som aktör och som kunskapsrepresentant, och studenten som passivare deltagare och som obemyndigad. Det fysiska rummet understödjer en viss föreställning om praktik och utgör inte ett anpassningsbart stöd för olika föreställningar om praktiken.

Aktivitetensfokus: En aspekt som tidigt framträdde i studien var ett dominerande fokus i kommunikationen på genomförande. Frågor i undervisningssituationen handlar till en absolut majoritet om form-

⁵⁴ Hinder för ommöblering är möblernas otymplighet och katederns fysiska förankring i golvet.

frågor, speciellt i de verksamhetsanknutna kurserna. Men även i de akademiska kurserna har formfrågan stor volym. Frågor som i grunden handlar om *hur*, *var* och *när* saker ska ske. Med hänvisning till Tang (1994) är oklart presenterade kurs- och examinationskrav en möjlig orsak till att vissa studenter uppfattar studiesituationen på ett sätt som framkallar en ytrinriktad studieansats.

Empiri i denna delstudie visar på situationer som tolkats som att meningsförhandlingen blev otydlig och det uppstod en destruktiv friktion. Ett exempel på det var i en kurs där inte kriterier i den faktiska bedömning överensstämde med studiehandledningen och hur de poängterats verbalt. Kriterierna i studiehandledningen och som hade poängterats verbalt var inte möjliga, enligt lärare i ett uppföljande samtal. Denna motsägelse, ses som ett exempel på vad Alvesson och Kärreman (2012) kallar sammanbrott. I kursdokument och i lärares beskrivning till studenter i början av kurs framgår en aktivitetsbeskrivning, och senare i samtal med forskare beskrivs samma aktiviteter som omöjligt. Det tolkas som att lärares intentioner och föreställning om hur det borde vara inte stämmer överens med den upplevda praktiken, och samtidigt, med hänvisning till Berger och Luckmann (1966/2011), att problemet inte är större för lärarna än att det kan bäddas in i ett oproblematiserat sätt att hantera praktiken. Studenterna kommenterade denna skillnad, mellan instruktioner och lärares handlingar, och var starkt kritiska till fenomenet.

I deltagandet var språkbruket, tonfall, timing med frågor, kännbara signaler för vilken praktik som växte fram, vilken roll lärare tog, vad som förväntades av frågor osv. Ett typiskt uttryck för detta var retoriska frågor, där läraren inte inväntar svar. Andra signaler som tolkades i samband med observation var tilltalet. I några kurser finns ett opersonligt, närmast akademiskt språkbruk i dokument och delvis hos lärare. I några situationer finns ett språkbruk som tydligt skiljer läraren från studenterna. exempel på det är ”Ni ska... Det är er uppgift att ...” och så vidare. Och i ytterligare några situationer finns en tydligare känsla av ett vi. Det kan exemplifieras med ”Vi ska nu.Vi kommer att... För oss i denna kurs betyder det att...” Denna variation i tilltal är ett av de uttryck som tolkats för att förstå olika roller i den studerade praktiken.

Studenterna anpassar sig i samtliga kurser till det presenterade upplägget och inte vid någon observation ges förslag på en alternativ aktivitet. Läraren har nyckel till det låsta rummet, samt till de eventuella tekniska hjälpmedel som finns i rummet. Läraren är en tydlig aktör i alla sammanhang, även när studenter leder verksamheten. Ett exempel på det är vid ett tillfälle då studenter ska undervisa hela klassen om gruppens fördjupningsområde, så sitter läraren vid sidan

av den stora studentgruppen. Undervisningen genomförs genomgående som en redovisning och studenternas kontakt med sina åhörare domineras av kontakten med läraren. Det är också läraren i denna situation och andra där studenterna är aktiva som oftast bryter in och påverkar skeendet.

Vad som händer mellan undervisningstillfällena skiftar en del och detta utgjorde inte någon stor del av observationerna. Däremot strukturerades praktiken med olika citament för styrning av denna mellan tid. I en kurs framträder inget incitament för studenters samverkan mellan undervisningssituationerna. I en annan kurs indelas studenterna omgående och för resten av kursen i grupper. De förväntas därefter samverka som en grund för hela kursens genomförande. Dessa två olika förfaranden ger helt olika förutsättning för meningsförhandling, både i omfattning och till sitt innehåll. Det kan också tolkas som olika syn på vad kunskap är och hur studenter blir hjälpta av undervisning.

Kursintroduktionens representativitet: Introduktionens form återspeglade i alla kurser utom en, resten av kursens utformning. Med det menas att om introduktionen i huvudsak var lärarens presentation av planerade aktiviteter, så följde en kurs som i huvudsak utgick från läraren och dennes planering. Om istället kursintroduktionen även omfattade diskussion om kursmålens och kursuppgifters betydelse, en presentation av läraren och eventuellt av studenter och deras argument för att gå kursen, så följde en kurs med högre grad av studentcentrering. I den kurs som avvek höll läraren en närmast monologisk introduktion med klargöranden av ett till synes fastställt innehåll, men i kursen fanns ett stort kontinuerligt moment av dialog kring förståelse.

Generellt tolkas de studerade praktikerna som att genomförandet är mer problematiserat än syftet, både i introduktionen och i det fortsatt vardagliga verksamheten.

5.3.2 Dataanalys utifrån dokument

Alla kursdokument som studenterna försågs med eller som beskrev den praktik som pågick lästes igenom. Det är då främst; kursplaner, eventuella kurspresentationer på webben, studiehandledningar, separata kursuppgiftsinstruktioner, scheman, kursvärderingar, och i enskilda fall kurschatsida och examinationsarbeten. Information från dessa har huvudsakligen ställts i relation till den huvudsakliga datagenerering som intervjuer och observationer medfört. Ingen systematisk analys av det enskilda dokumentet gjordes, men i vissa dokument framkom ändå väsentliga perspektiv på den pågående me-

ningsförhandlingen. Några har redan kommenterats, till exempel kursvärderingarna i förhållande till respektive kurs och i något fall examinationsuppgifter.

Av de fem studiehandledningar som jag kunnat studera framgår en tydlig skillnad. Några är kortfattade, cirka 3 sidor, och innehåller instruktioner om uppgifter eller kursplanering utifrån schema och dylikt. Den andra gruppen är mer omfattande, cirka 10 sidor, och innehåller en mer argumenterande text kring mål, uppgifter och tidsdisposition. I dessa finns även bedömningskriterier. De olika studiehandledningarna samvarierar med de skillnader i kursintroduktion som observerades och tolkas som ett uttryck för vad läraren tror är viktig information för studenterna i deras genomförande av kursen, eller med referens till Wenger (1998), för att delta i praktiken.

De studerade kursernas scheman har använts för att synliggöra hur undervisningstid har fördelats, både över hela kurstiden och hur mycket tid enstaka undervisningsträffar omfattar. Variationen avseende hur mycket undervisningstid som schemana visar är mellan nio och tjugofem procent av studenternas totala kursarbetstid. Den dominerande bilden är nittio-minuters träffar jämnt fördelat över kurs-tillfället. En av kurserna har hel och halvdagar utlagt i schemat, och en kurs har tretimmars pass.

5.4 Sammanfattning induktiv praktikbeskrivning

Fokus i kurserna är överväldigande på färdigheter och kunskap som ett avgränsat innehåll, såväl i styrdokument, i genomförandet som i studenters förväntningar. I några kurser är det studenternas egen ambition som sätter ambitionsnivån, i flertalet kurser är det lärarens specificerade kriterier som är nivån. Meningsförhandling om genomförande och kunskapens funktionalitet i situation eller samhälle är också framträdande. Meningsförhandling om mål med utbildning i allmänhet och studenters drivkraft i synnerhet, är minst adresserade i den studerade kommunikationen och i förekommande fall argument för innehållsaspektens vikt. Mycket sällan observerades spår av diskussion med studenterna om deras intentioner eller vilja till olika studieansats.

Lärandemönster varierar, även samma studenter i olika kurser medför olika lärandemönster, vilket stämmer väl med Vermunt (2004) och Trigwell och Ashwin (2006) som hävdar att studenten har tillgång till flera studiestrategier som triggas av hur de uppfattar

situationen. Reproducerande- och tillämpningsinriktat lärandemönster har en övervikt i de kurser som studerades.

5.4.1 Lärares och studenters deltagande

I studentstudien finns naturligtvis läraren närvarande och involverad på det sätt att redan i positioneringen av ett antal respondenter i intervjun som studenter visar på att det finns lärare. Men lärarna har haft en biroll, de har inte varit studieobjekt, även om deras roll visar sig mycket framträdande i de praktikbeskrivningar som gjorts ovan.

Utifrån delstudien Lärarperspektiv, som föregår och utgör en viktig del av denna avhandlingsstudie, vill jag nu aktualisera läraren som aktör inför nästa kapitel då praktiken som helhet tolkas med en tydligare teoretisk stringens och på en mer aggregerad nivå.

Väsentliga aspekter som framkom och som har betydelse för den praktik som växer fram är *Studentcentrering, självständighet, kontext, Initiativ och dominans samt makt och dialog*. Studentcentrering – lärarna i studien hänvisar till samma begrepp, *studenten i centrum* för att beskriva och diskutera sin undervisning. Det framkommer trots detta, stora och väsentliga skillnader i den praktik som visar sig i de olika kurserna. En slutsats blir att diskussioner mellan kollegor och mellan ledare och lärare lider av en vid tolkning av ett begrepp som tas för givet. Olin (2009) skriver att kollegiesamtal inom skola ofta söker det gemensamma snarare än det som skiljer, vilket kan bidra till att denna diskrepans förblir omedveten. I delstudien Studenters deltagande framgick en stor spridning sett mot ett kontinuum mellan lärarcentrerad och studentcentrerad undervisning. I likhet med Schyberg (2007) tolkas tyngdpunkten av de studerade praktikerna vara vid mitten med dragning mot lärarcentrering.

Självständighet framkom som ett viktigt mål och en intention som lärarna hade med sin undervisning. I flera kurser hade studenten stora möjligheter att utveckla denna förmåga, men meningsförhandling om att utveckla självständighet var explicit i endast två kurser.

Ett annat resultat som diskuteras är begreppstolkningens problematik. Utifrån t.ex. Olin (2009), Mårtensson et al. (2011) och Blossing och Ertesvåg (2011) är frågan om kontext väsentlig för kommunikation inte minst inom organisationen. Kontext är inget framträdande redovisat resultat i studien, men framträder som frågeställning i flera sammanhang. I en kurs uppfattas kommunikationen mellan lärare och studenter vara begränsande och bristen på kontext framförs som en bidragande orsak.

Initiativ och dominans var ett framträdande resultat i delstudien Lärare och handlar om att lärare genomgående och med tydlig domi-

nans har initiativet i undervisningssituationen, och att detta kan ses som paradoxalt till ambitionen med studenternas självständighet. Samma förhållande framträdde i alla observerade kurser, med eller emot lärares vilja. Enligt Norton (1995) kan skillnaden mellan lärares uppfattning om lärande och undervisning och den undervisning de bedriver delvis förklaras med att miljön vari lärarna bedriver sin undervisning är mer traditionell och påverkar därmed lärarna att kompromissa mellan vad deras uppfattning står för och vad omgivningen tillåter eller uppmuntrar. Rummet och speciellt möbleringen tolkades som ett exempel på denna kompromiss. Rummets utformning och tidsliga tilldelning ses som disciplinerings tekniker, om Foucaults (1987, 1982) maktbegrepp nyttjas. Från delstudien Lärares deltagande var frånvaron av diskussion om maktrelationer det överraskande. Det diskuterades inte explicit med studenterna och det framkom inte som en frågeställning för lärare i intervju om deras intentioner och handlingar. Inte heller i delstudien Studenters deltagande visade frågan om styrning, begränsningar och maktrelationer sig som en betydande fråga.

De båda delstudierna, lärares- respektive studenters deltagande, ger sammantaget en bild en livfull vardaglig praktik med stor variation. I praktiken framträder både konsensus och konflikter kring praktikers syften och deltagares intentioner, och det överraskande är att det inte diskuteras i någon större utsträckning. Grovt generaliserat kan den meningsförhandling som pågår i de studerade praktikererna beskrivas som övervägande implicit när syfte och lärandeprocess berörs och en explicit karaktär när genomförande och färdigheter berörs. Ett exempel på konsensus är att det råder stor enighet kring färdigheters relevans för utbildning, från en globaliseringsdiskurs via organisationens pedagogiska intentioner till den praktik som studenter och lärare skapar. Ett exempel på något som framträder betydligt mer motsägelsefullt är studenters självständighet. Studenterna i studien pratar inte i termer av självständighet, men det gör lärare och framhävs i globaliseringsdiskursen och organisationens pedagogiska intentioner. Men det sätt som lärandemål används med fokus på färdigheter och opersonliga mål, att läraren framställs som expert av organisationen och av sig själva som predikanter, att rummen positionerar läraren i en tydlig maktposition samt att examinationen i huvudsak är granskande och normaliserande, det tolkas i denna avhandling som försvårande omständigheter för att läraren ska kunna möta studenten som självständig.

Belyst med de tre kunskapsdomäner som Biesta (2011b) definierar så framträder kvalificeringsdomänen tydligt i både intentioner och handlingar. Socialisationsdomänen finns inte särskilt tydligt i mål och är undantagsvis närvarande i examinationer. I observationer

framträder dock socialisationsdomänen i flertalet kurser, men den förhandlas inte på ett medvetet sätt. Subjektifieringsdomänen framträder inte i lärandemål och inte i examinationer. Den finns närvarande som möjlighet i praktiken, men är inte föremål för avsiktlig förhandling. Jag tolkar lärares intentioner som att det finns en öppenhet mot både socialisations- och subjektifieringsdomänen, men i den observerade handlingen är det svårt att tolka in dem. Frånvaron av socialisations och subjektiveringsdomänen i studenternas beskrivning av såväl intention som beskrivna lärresultat kan tolkas som att dessa kunskapsdomäner inte framgår i lärares handlingar. Alternativt skulle frånvaron kunna betyda att lärare och studenter uppfattade relevansen med dessa domäner olika, att lärare lyfte fram betydelsen i handling men att studenterna inte svarade an på detta. Denna senare tolkning försvåras av studenternas uppskattning av diskussionsmöjligheter, att studenterna beskrev delar av kvalificeringsdomänen som de inte såg relevansen av och den tolkning som observationerna gav underlag för.

I nästa kapitel kommer den kultur som nu framträder att analyseras på ett djupare plan för att mejsla fram hur utbildningskultur konstitueras.

Kapitel 6 Resultat: Praktik och Utbildningskultur

Det föregående kapitlet redovisade främst delstudien Studenters deltagande, men även några gemensamma huvudresultat av delstudierna. Det kapitlet fokuserade den enskilda praktiken och dess lärmiljö, medan det nu kommande kapitlet lyfter praktiken till en fråga om kultur.

Redogörelsen börjar med en återkoppling till det analytiska verktyget som använts och dess ansats i mötet med empirin. Därefter redogörs för de huvudresultat som svarar mot avhandlingens frågor och syfte. Kapitlet avslutas med en sammanfattning och övergång mot nästa del av avhandlingens presentation, diskussionen.

Wengers (1998) teoribildning om socialt situerat lärande är presenterat tidigare i denna avhandlingstext, och utgör grund för att fördjupa och förtydliga kunskapsobjektets framträdande. Det är ett "midlevel analytical tool" (s.124) enligt Wenger, och det ska förstås som att kunskapsobjektet inte är på en aktivitets- eller individuell aktörsnivå och heller inte på en strukturell nivå. Med stöd av ett sociokulturellt perspektiv är det lärandeprocessen, eller processen av förhandling av mening, som är analysenhet. Roxå, Mårtensson och Alveteg (2011) definierar kultur som en process och Alvesson (2009) skriver att analys av kultur omfattar innebörder, symboler och idéer, vilka orienterar deltagarna i deras handlande.

6.1 Allmänt om kursens framträdande som praktik

I och med att valet av analytiskt redskap riktar uppmärksamheten mot hur man kan förstå och diskutera en praktikgemenskap och det lärande som sker där, blir ansatsen för analysen tvådelad. Den grundläggande frågan till empirin blir *vad i praktiken formar meningsförhandlingen*. För att förstå detta vidgas frågan, dels kring hur praktiken fungerar som förhandlingskontext och dels hur förhandling kan förstås som lärande. Empirin belyses därför med tre aspekter på förhandlingskontexten:

- 1) Uttryck för ömsesidigt åtagande
- 2) Uttryck för gemensam förståelse av målet, och
- 3) Uttryck för gemensam förståelse och nyttjande av befintliga resurser och handlingsmönster.

Empirin belyses också med de fyra aspekter på lärande som Wenger lyfter fram:

- 4) kursens situerade struktur,
- 5) tillhörigheten,
- 6) identifikation, och
- 7) meningsskapande.

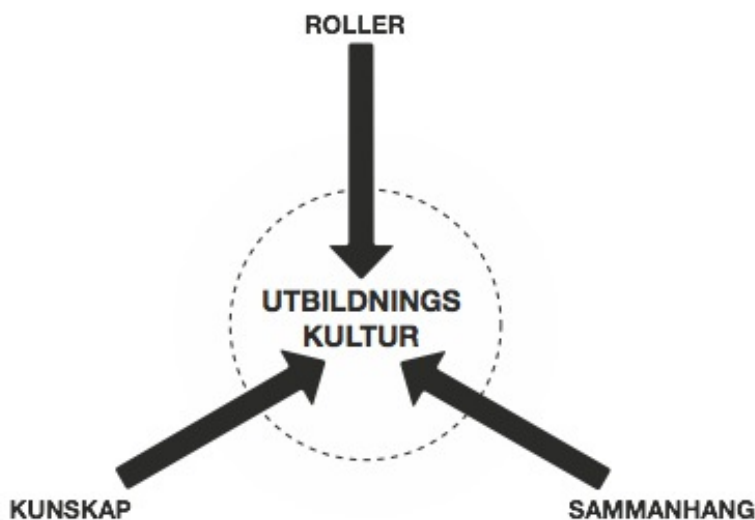
Dessa frågor är överlappande snarare än särskiljande, och med det syfte som analysen har är det viktigt att olika förekomster av förhandling och frånvaro av förhandling genereras av frågorna. För att möta den frånvaro av maktperspektiv som Wenger (1998) kritiserar för, och för att använda resultat från delstudierna så har frågornas perspektiv breddats med ett maktbegrepp. Det utgår från Foucaults (1987) maktbegrepp och framför allt disciplineringstekniker. Konkret innebär detta att analysen av förhandlingsprocessen också inkluderar frågor om vem som har initiativet, vem som har tolkningsföreträde avseende betydelse respektive betydelsens värde, samt vad som styr tid och rum för praktiken.

Med dessa teoretiskt grundade frågeställningar framträder tre övergripande teman, vilka presenteras i nästa avsnitt.

6.2 Utbildningskultur och dess konstituerande teman

De konstituerande element för förhandling av mening som växer fram genom analys av empirin kan struktureras utifrån följande icke uteslutande teman; *Roller, Sammanhang, Kunskapers framträdande* (figur 3). Dessa teman är ömsesidigt beroende med avseende på vilket lärande som deltagande möjliggör.

Med hänvisning till Tsui (2002) utgör en specifik utbildningskultur en unik sammanflätning av alla dess subkulturer, här tolkade som praktiker. Resultatet och dessa teman ska helt enkelt förstås så att utbildningskulturen, och specifikt meningsförhandlingen, blir olika beroende på hur roller, sammanhang och kunskapers framträdande konstrueras av deltagarna i praktikerna.



Figur 3. Utbildningskulturens konstituerande element: Roller, Sammanhang och Kunskapers framträdande

6.2.1 Roller

Vilka roller som möjliggörs för deltagarna i en praktikgemenskap påverkar vilken fortsatt meningsförhandling som kan ske. Roller är en central fråga i Wengers (1998) teoribildning om socialt situerat lärande. Där problematiseras frågan med begreppet identitet, men också i en ständig process av identifikation, vilket avser ett prövande av identitet. Det berör frågan om vem individen kan bli och i vilken grad denne ska investera sin identitet genom engagemang i en praktikgemenskap. I varje förhandling finns en potential för deltagarna att visa sig och möta en annan, en generell annan eller en signifikant annan (von Wright, 2000). I detta möte kan identifikation ske, alltså ett prövande av identitet och därmed också prövande av roll. Wenger (2013) exemplifierar denna problematik med en typfrågeställning som kan formuleras så här: *På vilket sätt är ett deltagande i denna praktikgemenskap en del av min framtid, det vill säga intressant för den jag vill utvecklas till. Hur kommer jag att kunna utvecklas i relation till andra, inom och utom denna praktikgemenskap.* Detta är en omfattande och helt ofrånkomligt pågående aktivitet i allt socialt situerat lärande (Wenger, 1998). Utifrån Foucault (1987, 1982) konstateras att i alla sociala sammanhang finns maktrelationer. Och därmed kan vi också säga att med roller följer maktrelationer.

I empirin är roller ett kontinuerligt tema, och i olika kurser och den praktik som utvecklas där tar roller sig helt olika uttryck. Roller framträder i empirin i form av identitet, som ansvarighet och som del av maktrelation. I delstudien Lärares deltagande redogörs för att de olika lärarna uppmärksammar olika företeelser som grund för sin undervisning; ämnet, studenten samt studentens relation till ämnet (jmf Trigwell, Prosser och Taylor, 1994). Denna skillnad i vad som uppmärksammas framträder i delstudien Lärares deltagande som ett underlag för olika roller. Två lärare i delstudien beskriver att deras eget lärande i situationen är viktigt för deras lärarroll. Det är dels en viktig signal till studenterna⁵⁵ och dels väsentligt för att kunna undervisa. Den undervisning som dessa lärare genomförde tolkades som mer studentcentrerad än i de andra kurser som följdes. Denna empiri tolkas som att det finns en spridning mellan å ena sidan Schybergs (2007) predikant och expertroll och å andra sidan en lärande lärarroll, en lärarroll med betydande inslag av pedagogisk omtanke.

Studenternas roll kan problematiseras med perifert legitimt deltagande (Lave & Wenger, 1991) och fullt kompetent deltagande (Wenger, 1998). Lave och Wenger (1991) nyttjar begreppet legitimt perifert deltagande i samband med studier av mästare-lärlingsliknande lärandemiljöer. Vilket i denna avhandling förstås som jämförbart med studenters deltagande i praktiker där läraren har en expertroll. I de praktiker där läraren har en studentcentrerad ansats kan vi istället se studenten som fullt kompetent deltagare i praktiken. I relationerna mellan dessa roller, lärarrollen och studentrollen samt organisationens roll till praktiken, framträder en fråga om ansvarighet. I flertalet kurser, och då specifikt i kursintroduktionen, samt i en del kursdokument framgår att lärarna och organisationen anser att studenterna är ansvariga för sitt lärande eller för sin utbildning. Vad som menas med ansvar diskuteras i en praktik som följs i delstudien Lärares deltagande. Läraren där klargör att det är studenternas ansvar att uttrycka sig kring kunskapsområdet för att hjälpa läraren att hjälpa studenterna. I övrigt observeras ingen utredande dialog kring roller och deras olika ansvar. Ansvar framträder i empirin huvudsakligen i form av instruktion till studenterna.

I två studerade praktiker med många studenter visar empirin att olika studenter har olika handlingsmönster i dessa situationer. Vissa prövar och nyttjar varje inbjudan till att delta i kommunikativa handlingar och vissa studenter undviker kontakt med läraren. Även lärandet är intimt förknippat med identitet, på så sätt att lärande leder till förändrad förmåga att agera och också förändrad uppfattning

⁵⁵ uttalas av lärare A i delstudien lärares deltagande.

om den egna förmågan. Denna ändrade uppfattning är också en förändring av identiteten, alltså synen på jaget (Wenger, 1998). I studenternas beskrivningar om förväntningar, om uppfattat lärande och om reflektioner kring det som gynnar deras lärande eller missgynnar det så finns frågan om identitet i princip aldrig med. På en direkt fråga om deras deltagande i kursen påverkat dem som person och om det i så fall är något som diskuteras i samband med kurser svarade studenter:

Det här skulle jag behöva tänka på ganska länge tror jag, för det här har ju aldrig dykt upp innan – *ny röst* jag tror inte jag förstår frågan. – *ny röst* det känns som att lärarna i vår utbildning betonar väldigt mycket ...med vetenskaplig evidens, man blir ganska upplärd till att inte tänka själv, det viktigaste är att man har vetenskap i ryggen hela tiden, att det kanske inte stimulerar till kreativitet

(studenter kurs 4)

Som tidigare beskrivits kan den sociala praktik som en kurs utgör bli dubbel om det samtidigt infogas en kontext av professionssituerad karaktär. Argumentet är dels att hjälpa studenterna genom att skapa ett sammanhang, dels att låta fler kunskapsdomäner framträda. Samtidigt kan det i empirin förstås som en komplicerad situation. I en av kurserna i lärarstudien jobbar studenterna med case. Lärare A säger där till studenterna i anslutning till en kursuppgift. ”Tanken är att många gånger lär man sig om något, eller för något. Här ska ni lära er *i*, ni *är* de här personerna och på seminarierna så är ni de personerna som ska sköta det här och vara beredda på att agera” (Gedda, 2008 s. 45). Den kontextuella betydelsen av roller var stor, men den förhandlades inte utifrån kunskaps- eller lärandesyn.

En av lärarna som följdes i lärarstudien delade upp lärarrollen i en planerande del och en pedagogisk. Kontrasten till den planerande och predikande rollen är den utforskande och i osäkerhet handlande lärarrollen. Med referens till van Manen (1991) förstås pedagogisk omtanke som de ögonblick då lärarens uppmärksamhet följer studentens steg mot det som i situationen framstår som studentens närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 1978). Alltså att läraren i stunden väljer att följa och aktivt understödja studentens utforskande uppmärksamhet, därför att det just då bedöms som det pedagogiskt mest riktiga att göra. En händelse som tolkats som exempel på detta är när läraren i kurs 3 är i dialog med en student som presenterar hur denne löst en kursuppgift. I situationen uppstår ett ögonblick där studenten gjort ett felaktigt antagande och som läraren uppfångar som en möjlighet att för denne student skapa förståelse kring varför det i ämnet inte är tillåtet att göra antagandet. Läraren låter aktivt studenten fortsätta sin tankegång med en liten indikering att

det inte längre fortsätter som läraren tänkt. Strax uppmärksammar studenten med stöd av lärarens vägledning det annalkande problemet. Allt detta sker i en atmosfär som tolkas som omsorgsfull, där inga signaler på förnedring eller motsvarande framkommer hos någon student eller lärare. Läraren tar över initiativet och hjälper studenten och de övriga att se var problemet egentligen uppstår, visar positiva signaler över händelseutvecklingen och dess relevans för studenternas lärande. En händelse som tolkats som exempel på när läraren väljer att inte följa studentens initiativ eller utforska dennes förståelse finns också i empirin. I en studerad praktik uppstår en situation där en möjlig missuppfattning av en student, eller läraren, kommer till uttryck. I det fallet nyttjar läraren helt odramatiskt sin status och därmed sitt tolkningsföreträde och underkänner studentens försök till vidare utforskning. Med Wengers språkbruk placeras student i kategorin icke-deltagande, och möjligheten till identifikation begränsas då studenten inte tillskrivs kompetens och frågan inte tillskrivs relevans av läraren. Att ignorera ett initiativ är därför en typ av maktutövande, ett disciplinerande inslag (Wenger, 1998). Det legitima deltagandet anger vilken position studenten har och därmed anger det förutsättningar för vilken förhandling av mening som underlättas. Har läraren främst fokus på ämnet i sin undervisning och avser introducera studenten in till ämnet, så är läraren den som kan och har tolkningsföreträde och därmed studenten den som inte kan och tillskrivs därmed en begränsat legitimt deltagande. I delstudien Lärares deltagande beskrev lärare C en övergång från ett förtroendefullt förhållningssätt till ett auktoritärt, om inte studenterna löste uppgifterna som det var planerat. Vilket kan tolkas som att studenterna i den praktiken har en svagare roll, eller ett legitimt perifert deltagande.

Har läraren i sin undervisning ett studentcentrerat perspektiv, vilket avser att lärarens uppmärksamhet riktas mot deras meningskapande i relation till ämnet, så har studenten ett stort legitimt deltagande. I empirin framträdde olika förhållningssätt till om läraren var en del av en praktik eller inte. Det fanns exempel när ”ni” användes konsekvent om allt som skulle göras och lärarens roll i detta framgick inte. Ett annat exempel visar på ett genomförande som ett möte kring ett gemensamt intresseområde, och studenterna positioneras som blivande kollegor. Denna positionering uttrycks också verbalt genom att läraren beskriver sin intention att hjälpa dem att bli så kunniga kollegor som möjligt, av intresse för läraren själv.

Med Wenger (1998) kan man också analysera detta fenomen som en investering av både energi och identitet i ett engagemang här och nu. När båda parter deltar som aktiva jag (jmf face-to-face interaktion Berger & Luckmann, 1966/2011) i ett öppet och ömsesi-

digt utforskande av hur den andra, och de gemensamt, kan förstå något i relation till det pedagogiskt önskvärda. Dessa moment, eller händelser, kan också beskrivas som situationer där ingen auktoritativ röst gör sig gällande, alltså att ingen av parterna hävdar en maktposition gentemot den andre.

Roller handlar inte bara om relation mellan lärare och student utan också om roller studenter emellan. Lave och Wenger (1991) noterar att perifert legitimt deltagande också innebär att lära sig av mer kunniga perifera deltagare. Omsatt till denna avhandlings kontext uppmärksammar det betydelsen av studenters olika personliga erfarenhet för att bidra till varandras lärande.

Sammanfattningsvis kan de roller som utvecklas ses som ett uttryck för den innebörd som deltagarna skapar av situationen, liksom att de olika framväxande rollerna påverkar vilken fortsatt meningsförhandling som underlättas.

6.2.2 Sammanhang

Vilket sammanhang som skapas av en praktikgemenskap påverkar vilken meningsförhandling som kan ske. Temat sammanhang handlar om hur olika företeelser i kursen relaterar till varandra och till yttre faktorer, och vilken förhandlad mening detta lyfter upp eller möjliggör. Sammanhang som tema omfattar både betydelsen av kongruens och av kontext.

Hounsell et al. (2005) pekar på risken med begreppet *Constructive alignment* som Biggs (1996) och Wenger (1998) använder, på så sätt att det kan förstås som en linjär företeelse. Därför väljs begreppet kongruens i denna studie, för att visa på den övergripande och principiella mening som avses. Kongruens kan enkelt beskrivas i detta sammanhang som hur delar och helhet⁵⁶ relateras på ett sätt som möjliggör för deltagare att skapa mening och att kunna engagera sig. För att kunna agera på ett konstruktivt sätt är det viktigt för deltagaren att förstå hur denne kan engagera sig och kunna skapa distans till delarna och att se helheten (Wenger, 1998).

Kongruens handlar om möjlighet för aktörer att handla i förhållande till helheten. Det är därför frågan om hur främst studenter och lärare utifrån intentioner och personlig erfarenhet uppfattar situationer, som påverkar vilket deltagande och därmed vilken meningsförhandling som kan ske. Deltagandet som just definieras av vilken förhandling som framstår som möjlig beror delvis på vilken grad av praktik som kursen utgör; alltså grad av hjälpsamhet mellan delta-

⁵⁶ Helhet ska i detta sammanhang förstås i vid bemärkelse, inta bara som den enskilda studerade praktiken.

garna, grad av överenskommelse och formulering av vad deras praktik syftar till samt grad av gemensamma tanke- och handlingsmönster. I vissa kurser är strukturen så utformad att studenterna blir beroende av varandra och förväntas samverka för att gemensamt lösa de uppgifter som anges. I tolkningen av andra kurser framträder ingen struktur som visar på intentioner eller ett behov av gemenskap. I dessa kurser framstår kunskap som något redan fastställt (Berger och Luckmann, 1966/2011) och icke öppet för förhandling.

Med kongruens avses också den inre helhet en kurs utgör, där kongruens leder uppmärksamheten mot relationen mellan kursens mål, lärarens intentioner och planering, kursens olika läraaktiviteter, studenternas förväntningar och uppfattade lärande samt examinationen. När kongruens inte råder kan det förstås som ett brott mellan förväntad händelseutveckling och uppfattad händelseutveckling. Detta brott kan bidra till behov av att förhandla mening, och hur denna förhandling sker återspeglar om det är ett konstruktivt eller destruktivt behov, hos Vermunt och Verloop (1999) benämnt friktion. Har studenterna inga eller ospecificerade förväntningar minskar grunden för brott och därmed behovet av förhandling av mening.

Studenternas deltagande skiftade också utifrån om kursen hade en tydlig skolpraktik, eller om kursen hade en med kursmålen relaterad kontext. I en renodlad skolpraktik så utvecklas kunskap fritt från det sociala sammanhang där kunskapen utgör grund för kompetens. I empirin framträdde olika innebörder även renodlad skolpraktik. I en studerad praktik framstår meningsförhandlingen som tydlig på grund av det odelade fokus på färdigheter som finns i mål, undervisningsaktiviteter och examination. Studenternas deltagande var omfattande och möjligheten till engagemang framstod som intressant. I en annan studerad praktik där mening förhandlas fritt från sitt sammanhang av kompetens uppstår otydlighet för studenterna, på så sätt att de inte förstår aktiviteterna i förhållande till examinationen och att lärandemålen inte är närvarande för dem. I denna praktik är studenternas engagemang betydligt mindre och tolkas som smalare. I de kurser som hade ett situerat kursupplägg framträdde studenternas reella och uppfattade⁵⁷ möjlighet till engagemang som stort. Det var i dessa kurser studenterna kopplade sin ambitionsnivå till sig själva snarare än till lärares presenterade nivå på kriterier. Utifrån Wenger (1998) tolkas detta som att studenterna äger större tolkningsutrymme⁵⁸ om hur praktiken ser ut och därmed större möjlighet att

⁵⁷ Med reella avses en utifrån professionellt tolkad möjlighet medan uppfattad avser den nyttjade eller av studenterna beskrivna möjligheten.

⁵⁸ Ownership of meaning (Wenger, 1998).

förhandla inom gruppen och med läraren om hur aktiviteter och meningsförhandling ska förstås.

En aspekt på kongruens är relationen mellan studenters förväntningar och uppfattat lärande. Tidigare i studien har studenternas förväntningar respektive uppfattade lärande lyfts fram, och huvudsakligen är dessa kongruenta med varandra. En tolkning av detta är att studenternas relativt vaga förväntningar till stor del kommer från kursintroduktionens beskrivning samt tidigare kurstillfällens deltagare. Det skulle helt enkelt kunna vara så att man förväntar sig i stort sett det man fått förklarat för sig att kursen erbjuder. Några citat som kan understödja en sådan tolkning är från kurs 1 ”...det är bara något vi ska tugga i oss...” kurs 3 ”...kurserna rullar på...” och kurs 2 ”...jag har inga speciella förväntningar...” I kurs 4 framkommer att studenternas förväntningar var signifikant annorlunda än lärarens respektive deras uppfattade lärande. Detta till trots var studenterna mycket nöjda med kursen. Det tolkas som att aktiviteterna ändå kunnat förstås som meningsfulla kopplat till en helhet, och till studenternas övergripande förväntningar om utbildningens mål. En alternativ tolkning är att förväntningarna styr.

Organisationens intentioner och handling är den sista aspekten gällande kongruens. Den pedagogiska intentionen klädd i vardagspråk kan sägas innehålla självständighet. Denna intention var inget som explicit förhandlades mellan någon av aktörerna och endast lärarna använde begreppet uttalat, men kanske är det just kring en intention som denna som kongruens kommer till stånd på ett omedvetet sätt. I studentstudien framträdde ett uttryck för organisationens handling, nämligen rummets fysiska utformning. Det var främst genom rummets fördefinierade utformning, dess uttalade positionerande av lärare som exponerande och studenter som individuellt mottagande som framträdde som signifikant. Ställd mot den pedagogiska intentionen, uttryckt med meningen ”...frigöra och utmana varje individs hela förmåga att möta framtiden...”, så tolkades inte rummets uniforma uttryck som kongruenta med presenterad intention.

Ett annat uttryck för organisationens intentioner och handlingar är lärandemål. Både entreprenöriellt förhållningssätt, självständighet och studentcentrerad undervisning kan vara i samklang eller i konflikt med principen och operationaliseringen av lärandemål. Taget i ett strikt organisationsperspektiv kan de vara högst problematiska, men tolkade genom ett professionellt förhållningssätt av läraren behöver de inte vara det. Känslan från de praktiker som studerades var ett snarast pragmatiskt förhållningssätt där dessa delar jämkades ihop på olika sätt i ett till synes oproblematiskt sätt att tänka (jmf Berger & Luckmann, 1966/2011). Delvis gjordes detta genom att inte se

lärandemål som den principiellt väldefinierade utgångspunkt som Bolognaprocessen och lärandemålens plats i kursplanen ger uttryck för. Ett exempel på detta var den oproblematiserade företeelsen med bonuspoäng, där studenten får poäng för genomförandet av vissa aktiviteter att ta med och tillgodoräkna sig i samband med tentamen och betygssättningen i slutet av kursen. Det innebär i den tolkning som görs i denna studie att lärandemål har både en kvantitativ än en kvalitativ del.

Kongruens blir sammantaget en viktig fråga för vilket deltagande och vilken förhandling som kan ske i kursen. Utifrån detta framstår en viktig maktfråga. Det är läraren⁵⁹ som planerat ingående aktiviteter och som har det dominerande initiativet till vad som ska diskuteras. Det innebär att läraren äger en kunskap och möjlighet att manipulera kongruensaspekten på ett annat sätt än studenten. Läraren väljer därmed, medvetet eller omedvetet, i vilken utsträckning studenter kan engagera sig. Detta val tolkas med referens till Wenger (1998) som tolkningsföreträdare avseende innebördens värde i en social praktik.

Sammanhang utgör alltså en del av den innebörd som deltagarna skapar genom sitt deltagande i praktikgemenskapen. Hur studenter kan engagera sig är också relaterat till hur kunskaper framträder i den praktikgemenskapen. Det är fokus för nästa tema.

6.2.3 Kunskapers framträdande

Baserat på Wengers (1998) teoribildning, där förhandling är en pendling mellan deltagande/objektivering samt mellan personlig erfarenhet/socialt definierad kompetens, Ramsden (2003), Tang (1994) om tydlighet kring mål samt Tiller (1987) och Biesta (2007; 2010; 2011) om betydelse av begrepp, framstår just kunskapers framträdande som väsentliga för vilken meningsförhandling som underlättas. Med framträdande avses både vilka kunskapsdomäner som finns representerade och också dessa kunskapers tillgänglighet för studenters engagemang. I en studie om campuskultur lyfter Tsui (2000) fram tre faktorer som påverkar studenternas lärande i ett specifikt syfte. En faktor är *epistemological orientation*, vilket syftar på det dominanta lärandemönster som studenterna antar. Detta mönster påverkas av vilka kunskaper och vilken studiesituation som studenterna uppfattar i sin ansats till studier.

Det är värt att poängtera att kunskap i denna avhandling inte förstås som något i sig existerande, utan snarare som en kapacitet, hos individen eller gruppen i relation till sin omgivning. Varje represen-

⁵⁹ Den som utformar kurstillfallets struktur. Kan vara en annan än undervisande lärare.

tation ska här förstås som kodifierad (Wenger, 1998), med vilket menas att till exempel kunskaper som representeras i form av litteratur är kodifierad i en visualiserad form inom ramen för vissa språkbruk. Det kan vara i vardagligt språkbruk eller kanske i strikt vetenskapligt och ämnesdisciplinärt språkbruk. Betydelsen här är att varje kod är mer eller mindre känd och hanterbar för studenten och det krävs kunskap för att skapa personlig erfarenhet i mötet med representationen. Vilken representation som framträder i praktiken påverkar vilken meningsförhandling som underlättas respektive försvåras.

En aspekt avseende representation berör kunskapskälla och gestaltning. Tillgängliga objektiveringar av kunskap kan vara kurslitteraturen eller uttryck för lärarens eller studenters personliga erfarenhet. I empirin finns exempel på uttryck för att lärarnas kunskap är den dominanta representationen av kunskap. I ett fall nyttjas i princip ingen litteratur, och förhållandet mellan lärare och studenter har stora likheter mellan ett mästare - lärlingsförhållande. Kunskap finns representerad på olika ställen i den undervisningspraktik som växer fram.

Den meningsförhandling som framträder kan se olika ut fastän representationen är lika. Denna olikhet kan exemplifieras med stöd av två praktiker som studerats där litteratur som representation har en framträdande roll. I den ena studerade praktiken finns minimalt med förhandling avseende meningsfullhet kopplat till studenters och lärarens intentioner, utan övervägande kommunikation fokuserar kriterier för praktikens utförande. I den andra praktiken finns kontinuerliga systematiska förhandlingar om vad som framställs i litteraturen samt hur detta kan förstås och vägleda handling i ämnesrelaterade problemsituationer.

Representation är också en språkfråga på så sätt att i kommunikation framträder de representationer som deltagarna har begrepp för. Språket härbärgerar alltså representationer i form av begrepp, och med få eller grova oprecisa begrepp blir representationen mindre precis. Vad som framträder som källa och gestaltning har en nära anknytning till vilken tillgänglighet deltagarna har till objekt för meningsförhandling, vilket ska presenteras härnäst.

Med kunskapsdimension avses att kunskap kan ha olika kvaliteter eller karaktär. I examensordningen används tre olika kategorier för att precisera vad som eftersträvas; Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga samt Värderingsförmåga och förhållningssätt. I föreliggande studie har Biestas (2011) indelning i tre domäner nyttjats för att kunna särskilja olika typer av kunskap och deras representationer. Som framgick i delstudien Studenters deltagande framträder meningsförhandling främst kring färdigheter varför kvalificerings-

domänen ses som dominant. Socialisationsdomänen finns delvis explicit i form av exempelvis rolltagning eller ämneskunskap i sitt sammanhang, och implicit i till exempel diskussionsmoment. Ett exempel från empirin är en praktik i vilken studenterna får redogöra för sin lösning i en genuin dialog med lärare och kurskamrater, eller i ett annat exempel där studenterna i grupper gör produktioner och provar olika roller i samband med detta. I tolkningen av empirin framträder subjektifieringsdomänen i princip bara implicit, på så sätt att möjligheten att ”bryta in”, ta initiativ och utforska sin egen utvecklingsmöjlighet inom kunskapsområdet tolkas som teoretiskt stort men det finns knappast närvarande i praktikens pågående meningsförhandling. Ett exempel är en praktikgemenskap där studenterna gör gemensamma medieproduktioner där dimensionen är högst närvarande för den enskilde studenten, men inte gemensamt reflekterad. Ett exempel på ett mer explicit framträdande av subjektifieringsdomänen finns i en praktikgemenskap där studenterna har som mål att lära sig jobba i projekt, även om den inte uttrycks som ett mål i kursdokument. Subjektivering finns på ett ytligt sätt som en intention hos framför allt lärarna, men också som en önskan hos studenterna. Trots detta framstår det inte som ett attraktivt erbjudande, på så sätt att praktiken framträder på ett sätt som visar minimalt med uttryck för denna dimension. En tolkning av detta är att det inte värdesätts så högt av deltagarna att det leder till en prioritering över andra aktiviteter. En alternativ tolkning är att det för deltagarna framstår som en diffus kunskapsdimension, och därmed inte uppfattas som kunskapsobjekt för en universitetskurs. Den senare tolkningen har visst stöd i forskning och tolkas också ha stöd i empirin, baserat på både studenters och lärares mer tvekan och oprecisa beskrivningar av denna dimension.

Tillgänglighet är en annan aspekt på kunskapers framträdande som påverkar vilken meningsförhandling som kan ske. Denna aspekt framträder i empirin som förening av studentens möjlighet att engagera sig i kursens kunskapsområde, om förhandlingens explicita och implicita närvaro och om kursmålens närvaro. Grunden förstås utifrån Wenger (1998) som möjligheten för deltagare att engagera sig, här och nu. Att engagera sig är inte bara ett görande enligt Wenger (1998), det är också en typ av investering. Aktören investerar både energi och i varierande grad en identifiering. Deltagandet och därmed förhandling av mening påverkas av dels hur tillgängligheten uppfattas (jmf affordance, Reed) och i vilken omfattning meningsförhandling är närvarande.

Med tillgänglighet kan också relationen mellan personlig erfarenhet respektive objektivering uppmärksammas. Upplevelsen av kongruens och därmed möjligheten att agera effektivt påverkas av ba-

lansen mellan personlig erfarenhet och objektivering (Wenger, 1998). "For a community of practice to productively negotiate meaning on an ongoing basis, participation and reification must be in balance" (Tagg, 2003 s. 256). I de praktiker som visade en kraftig dominans av att endera uppmärksamma personlig erfarenhet eller objektivering som referens för förhandling uttryckte studenterna hinder för sin meningsförhandling. I ett exempel från empirin avseende detta framstår förhandlingen som vertikal, eller hierarkiskt strukturerad, och kunskapen framstår som stelnad. Där har studenterna svårt att få acceptans eller förståelse på så sätt att deras personliga erfarenhet inte synliggörs och där inte heller lärarnas personliga erfarenhet utgör grund för förhandling. I ett annat exempel från empirin framstår ingen objektiverad kunskap utanför lärarnas personliga erfarenhet samt en diffus socialt definierad kompetens, och i den kursen uttrycker studenterna att allt kan förhandlas, och att viss grad av godtycklighet finns i lärarnas bedömning. I de praktiker där det finns en tydlig referens till socialt erkänd kompetens (objektivering) och där lärarnas personliga erfarenhet kan utgöra brygga (Liljestrand, 2004) mellan denna och studenternas personliga erfarenhet framstår studenternas uppfattning och tolkade möjlighet till konstruktiv meningsförhandling som störst. Balans kan också förstås utifrån Schütz (2002) vardagsvärld och meningsprovinser, där den personliga erfarenheten per definition är inom en närmare meningsprovins med högre relevans för individen, medan en objektivering kan representera förhandling i en avlägsen meningsprovins med lägre grad av relevans.

Blir skillnaden stor mellan personlig erfarenhet och den kompetens som eftersträvas kan det uppstå problem för individen att engagera sig i kunskapsområdet på ett konstruktivt sätt. Denna beskrivna balans kan också förstås utifrån begreppet närmaste utvecklingszon (Vygotskij refererad i Säljö, 2000). I zonen där studenten redan har förmågan att självständigt lösa uppgiften saknas drivkraft för lärande, och den zon som ligger bortom den närmaste utvecklingszonen definieras just av att studenten inte kan nyttja tillgängliga resurser och agera på ett adekvat sätt i förhållande till eftersträvat lärande. I andra kurser finns situerade läraaktiviteter som möjliggör engagemang i kunskapsområdet både som ämne, genom rolltagning samt med stöd av den kontext som breddar tillgänglighet och ger vägledning. Kursuppgifternas utformning, som brygga mellan kognitiv aspekt och det kontextuella (Cole & Griffin, 1987), tolkas som ett konkret uttryck för läraaktivitet och erbjuder olika bredd avseende studenten möjlighet att engagera sig. En annan del av tillgängligheten som knyter an till den tydlighet som studenterna värdesätter är förhandlingens explicita och implicita närvaro. Med detta avses att vissa för-

handlingar är konkreta och tydliga, så som kring aktivitetens genomförande eller i vissa kurser kring kursmålens tolkningsutrymme. I andra sammanhang eller kurser är förhandlingen av mening implicit, på det sätt att den inte kommer till språkligt uttryck. Ett exempel på detta är i en kurs där lärare använder ett formaliakorrekt språk och konsekvent omformulerar eller hjälper studenterna att omformulera deras uttalande på ett mer för ämnet formaliakorrekt språk. I intervjun med läraren framgår förmågan att nyttja ämnets formalia som en del av kunskapsmålen och ett stöd i tillämpningen. För studenterna framställs denna del av kraven som något utöver kunskapen att tillämpa. En student uttrycker det som att ”jag kan lösa uppgifterna, men är rädd att misslyckas för jag kan inte språket, [som läraren vill att jag ska använda]”. Det framstår i dokument och i lärarens beskrivning som om det är en förhandling, men i observationerna och intervjuerna med studenterna framställs det inte som ett objekt eller läromål. Helt enkelt uppfattas ingen meningsförhandling om det faktum att läraren kontinuerligt omformulerar studenternas yttranden, eller om lärarens intention med det. Andra exempel på detta är kursmålens närvaro. I flera kurser berörs dessa ytligt, ordagrant i kursintroduktionen och framkommer inte efter det som objekt eller uttryck i observationer, i intervjuer eller i kursdokument förutom kursplanen. Både lärares, studenters och organisationens intentioner framträder sällan som objekt för förhandling och får därmed en begränsad funktion som vägledning för handling i en gemensam praktik.

6.3 Sammanfattning studerad utbildningskultur

Den utbildningskultur som framträder i just denna studie kan i strikt reduktionistisk anda karaktäriseras av *väl planerad undervisning med stort fokus på aktiviteter*. Det lärande som gynnas är färdigheter i ett professionsnära perspektiv, vilket främst motsvarar kvalificeringsdimensionen. Lärande underlättas av lärares presentation av ett väldefinierat kunskapsstoff. Även ett entreprenöriellt förhållningssätt gynnas men inom en ram fördefinierad av den resurs- och tankemodell som organisationen och läraren har om kunskap och lärande.

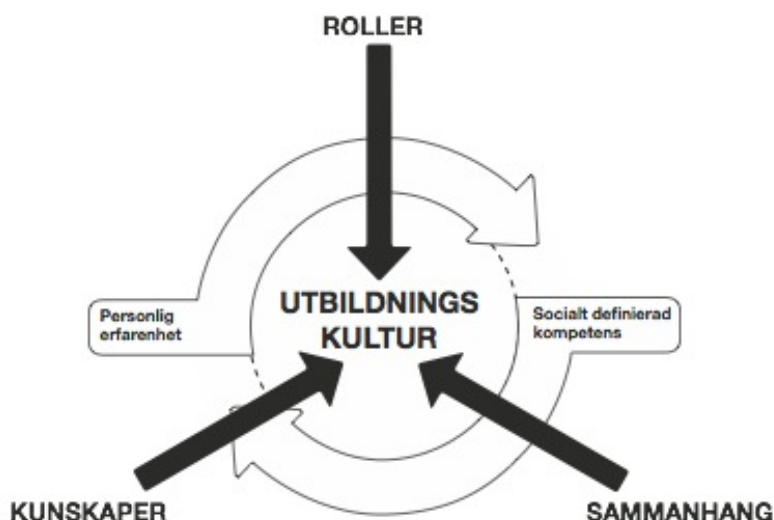
Den personliga utvecklingen och den självständighet som hör dit är inte tydligt förhandlad eller preciserad i lärandemål. Studenternas förväntningar är genomgående begränsade och tillskrivs inte någon större vikt. De väljer överlag att anpassa sig och med olika strategier hantera den konflikt det innebär i mötet med främst läraren. Detta kan tolkas som i konflikt med en konstruktion av studenten som

aktiv och entreprenöriellt utforskande. Läraren ingår i minst två olika verksamhetsfält, och har begränsat stöd i att hantera dessa båda. Lärares intentioner och studenternas intentioner är övervägande inte förhandlade utan det är synliga handlingar och görande som förhandlas.

Organisationens mål och dess fysiska utformning av undervisningsrum kan uppfattas stå i konflikt med varandra och både lärare och studenter anpassar sig till rummets fysiska utformning även gällde det som går att förändra.

6.4 Sammanfattning: Hur konstitueras utbildningskultur i högre utbildning

Nedanstående figur (figur 4) illustrerar det övergripande resultatet placerat i ett sammanhang av meningsförhandling.



Figur 4. Utbildningskulturens konstituerande element: Roller, Sammanhang och Kunskapers framträdande inplacerat i spänningsfältet mellan personlig erfarenhet och socialt definierad kompetens.

Empirin, genererad och belyst med centrala aspekter av Wengers (1998) Community of practice, Biestas (2011b) definition av kunskapsdomäner samt Foucaults (1982, 1987) maktbegrepp genererar följande sammanfattande konstitution. Utbildningskultur, i sin mest kondenserade form tolkad som vilket lärande som gynnas respektive

försvåras, formas av vilka kunskaper som framträder i meningsförhandling i den praktik som studenter och lärare skapar mot bakgrund av universitet som organisation. Kunskapernas framträdande, i form av representation och tillgänglighet, är beroende av både vilka roller samt av vilket sammanhang som studenter och lärare skapar. Vilka roller som växer fram visar sig bland annat genom hur deltagarnas personliga erfarenheter respektive den socialt definierade kompetensen tillgängliggörs och informerar den pågående meningsförhandlingen. Medan sammanhanget visar sig i fråga om kongruens mellan mål, examination och aktiviteter både i den enskilda kursen och i ett övergripande (utbildnings)programperspektiv. Sammanhang visar sig också genom hur kunskaper representeras och tillgängliggörs kontextuellt, genom att lärandesituationen i sig innehåller vägledande och informerande relevanta strukturer.

Utbildningskultur är, med hänvisning till Wengers praktik och praktiklandskap (1998, 2013), Tsui (2002) och Berger och Luckmans (1966/2011) institutionaliseringsprocess, den unika sammanflätning av alla enskilda och erkända praktikers historia, som de tolkas och prövas av deltagare i varje ny enskild praktik. Utbildningskultur upprätthålls genom deltagares bekräftande respektive traditionsbrytande handling och andra deltagares respons på denna handling. Likheten mellan utbildningskultur och praktikgemenskap är dess beroende av ömsesidighet, om en delad målbild och av en uppsättning allmängiltiga tanke- och handlingsmönster. Med hänvisning till Schütz (2002) kan skillnaden mellan dessa koncept belysas med individens möjlighet att påverka. Studenter och lärare kan manipulera den enskilda praktiken, även flera praktiker, men utbildningskultur stabiliseras av alla praktikers historia och sin mångfald av praktiker. En förändring av utbildningskultur kräver en för deltagarna signifikant förändring av en bytande del av alla praktiker, främst då avseende roller, kunskapers framträdande och meningsförhandlingars sammanhang. Utbildningskultur tolkas därmed som utanför den enskilda individens manipulativa zon.

Utbildningskulturers beroende av flera skikt och sociala grund belyser också dess beroende av maktrelationer. Baserat på Foucault's (1987,1982) maktbegrepp och dess uttryck, genom till exempel reglering av tid och rum, av disciplinerande *boundary objects* samt olika rollers tolkningsföreträden i en meningsförhandlande process, kan det konstateras att den enskilda praktiken och den framväxande utbildningskulturen drivs av dessa krafter, maktrelationer.

Ett annat resultat av denna studie, är dess begreppsbyggnad. Med hänvisning till Biesta (2011a) och Wenger (1998) är utbildningskultur den sammantagna utvecklingsmöjlighet (trajectory) som studentgruppen har. Genom att begreppsliggöra denna möjlighet, med stöd

av dess konstituerande element och dess allmänna betydelse kan diskussioner om högre utbildning ske på en mer informerad nivå.

Den specifika utbildningskulturen kan, med hänvisning till Biesta (2011b), beskrivas utifrån sin unika mix av kvalificerings-, socialisations-, och subjektiveringsdomänen. Utifrån denna avhandlingsstudies empiri och teoretiska perspektiv framträder deltagarnas roller, kunskapers framträdande och meningsförhandlingens sammanhang som konstituerande för utbildningskultur. Resultatets praktiska implikation är därmed att en förändring av den enskilda utbildningskulturen påverkas av en förändring gällande dess konstituerande element, och jag hävdar baserat på denna studie, att de konstituerande elementen utgörs av roller, kunskapers framträdande samt meningsförhandlingens sammanhang.

Kapitel 7 Diskussion

I den första delen av detta diskussionskapitel kommer studiens kunskapsprocess att diskuteras närmare, med uppmärksamheten riktad mot konsekvensen av några utvalda styrkor, svagheter och oklarheter. Därefter kommer resultatet, framför allt det resultat som presenteras i kapitel sex, att diskuteras och problematiseras i vidare ramar och utifrån utbildningspraktikens förmodade intressen.

7.1 Diskussion av studiens kunskapande process

I detta avsnitt kommer jag att resa några frågor för att distansera mig och kritiskt granska den kunskapsprocess som presenteras. Det är bland annat frågor om; koherens mellan studiens olika utgångspunkter, att studera egen kultur, specifika metodfrågor, delstudiernas interna skevhet och studiens legitimitet.

7.1.1 Syfte, teoretiska utgångspunkter och metod – i samklang?

Är det teoretiska perspektivet i detta arbete gynnsamt för den forskning och praktik som syftet har som utgångspunkt och mål? Svarar tillvägagångssättet upp mot de teoretiska anspråk som metodologin motiveras med? Jag menar att sociokulturell teoribildning har hög relevans och en intressant potential för att studera de miljöer och processer som formell utbildning utgör. Ett kritiskt hermeneutiskt/pragmatiskt perspektiv, fenomenografiskt eller organisations-teoretiskt skulle kunna ge intressant och värdefull kunskap, men om kunskap ska genereras om den praktik som studenter och lärare gemensamt skapar, utgör sociokulturell teori en rimlig ansats. Närliggande teoribyggen som verksamhetsteori eller en etnografisk ansats skulle varit intressanta och lärorika att nyttja, och på det planet var det mer min nyfikenhet, tidsaspekten och det redan existerande resultatet från licentiatuppsatsen som slutligen pekade mot Wengers teoribildning kring socialt situerat lärande och dess möjlighet som analytiskt verktyg.

En konkret fråga avseende de analytiska verktyg jag använt är om den företeelse som i studien kallas kurs och som analyseras utifrån begreppet praktikgemenskap kan förstås och analyseras såsom praktikgemenskap. Några kriterier Wenger (1998) använder för att definiera praktikgemenskap är inte applicerbara på den företeelse som studeras. Exempelvis är det att praktikgemenskap, till skillnad från en universitetskurs, inte har en given start och sluttid, inte är något som kan åstadkommas utifrån en avsikt. Men sammantaget är de frågor eller relevanta aspekter som praktikgemenskap adresserar adekvata mönster i datamaterialet och förstärker uppmärksamheten på vad som konstituerar den meningsförhandling som pågår. Med referens till Biestas (2014) kritik att praktikgemenskap är för diffust och Engeströms (2007) kritik att allt och inget kan visas, har vissa hänsyn tagits. Genom att förankra den analysenhet som använts också i andra och delvis kontrasterande perspektiv, såsom främst Berger och Luckmann (1966/2011) kring kunskapssociologi och delvis mot Foucaults maktbegrepp, har min avsikt varit att göra analysen mer distinkt.

Med detta vill jag också visa att jag i studiens genomförande har tagit stor hänsyn till studiens abduktiva karaktär, för att undvika att empirin fyllt ut en teoribildning, eller att utvalda teoretiska aspekter fått klä empirin i vackra kläder. I studien har det teoretiska perspektivet medvetet tillåtits ha ett tolkningsföreträde för att också nå en vetenskaplig höjd, men empiriinsamlingen har på gott och ont föregått den djupare teoretiska tolkningen i studiens praktiska genomförande. Just denna aspekt ser jag som en kvalificerad utmaning för en studie som denna, med sin komplexa karaktär. En balans kan förmodligen aldrig bli optimal, utan en avhandlingsstudie som denna får leva med och redovisa sin kompromissande karaktär.

En fråga som kan ha implikationer på resultatet är förkategorisering (Repstad, 1999) av lärare och studenter. Vad hade hänt om jag intervjuat och observerat den undervisningspraktik som försiggick, utan att dela in och möta deltagarna såsom lärare respektive studenter. Jag anser att ännu mer fundamentala deltagande-aspekter hade kunnat komma fram och att lärar- och studentrollen hade blivit än mer framträdande. Exempelvis tror jag att maktrelationer och praktikens omfattande institutionaliserade karaktär skulle framträda mer. Att fråga ”lärare” och att fråga ”studenter” positionerar dem i förhållande till varandra, vilket till exempel motverkar frigörande redan i positioneringen (Ranciere, 1987/2011). Min tolkning är dock att detta inte skulle ändra studiens huvudresultat. En risk som jag ser med att inte nyttja förkategoriseringen är att forskningen blir mer teoretiskt abstrakt och mindre givande för den kultur som studeras, att studien blivit mer sociologiskt riktad än pedagogiskt, och därmed

försvagats som del av forskning om utbildning ur ett pedagogiskt perspektiv. Marton (2005), Mattsson och Kemmis (2007) samt Chaiklin och Lave (1993) skriver att praxisnära forskning ska gynna praxis, vilket har varit ett uttalat mål med denna studie.

7.1.2 Att studera egen kultur

Studien är genomförd i en del av verkligheten som också utgör min vardagliga verklighet som individ och som forskare. Vilket bland annat kommit till uttryck genom att jag parallellt med denna avhandlingstillblivelse har deltagit som student vid andra svenska universitet, samt som besökare vid kinesiska, ryska, ukrainska och nordamerikanska universitet. Detta deltagande möjliggör en distansering till den egna kulturen, samtidigt kan jag inte frigöra mig från min biografi och att flera informanter är individer som jag har etablerade relationer till. Jag har kunnat välja vilka kurser som är mer intressanta för studiens syfte, baserat på förkunskap om organisationen och lokala miljöer. Jag känner till konflikter och historier kring både personer och sakfrågor som påverkar min förståelse av det jag tror mig se och hur jag väljer att tolka delar av empirin. Att jag kontinuerligt ifrågasatt mina perspektiv och de känslor kopplade till värderingar som väckts i olika situationer har också gjort att jag kunnat rama in dem men också prova att använda dem i omvänd betydelse i tolkningsarbetet. En händelse som tolkas som exempel på det, var när jag analyserade uttalandet om att man som student vill klara kursen på enklaste sätt. Det kändes spontant oprofessionellt och lite frustrerande, även om intervjun i sin helhet framställt studenterna som ambitiösa och rationellt handlande. Det var först när jag framkallade min egen känsla av att vara student som tolkningen ändrades. Genom att återuppliva några konkreta minnen av att springa till ett lektionstillfälle, av att få uppgifter till nästa gång mm, försökte jag väcka en studentrollskänsla. Med denna känsla i kroppen läste jag på nytt det transkriberade textstycket, och slogs av en alldeles bekant känsla av att göra det som behövdes även om ämnet var intressant. Det som för mitt lärar- och forskarperspektiv kändes lite obekvämt och som framstod som mindre professionellt studentagerande, övergick till att tolkas som praktiksmart, som helt rationellt för en som ingår som student i ett antal olika kurspraktiker som del av sitt vardagsliv.

Det har varit en stor tillgång att vara etablerad som lärare och att ha ett omfattande kontaktnät och legitimitet att röra sig inom olika verksamhetsområden inom organisationen. Jag argumenterar därför med stöd av bland annat Wadel (1991), Miles och Hubermann

(1994), samt Wibeck (2010) för att bidraget till studiens kunskaps-generering kompenserar den ökade svårighet med att främmande-göra det bekanta. En annan forskare som stod främmande inför organisationen och kulturen skulle kunna skapa ett intressant resultat, och det skulle skilja sig från mitt. Samtidigt tror jag att dennes resultat skulle adressera innebörder relaterade till roller, sammanhang och kunskapers framträdande.

Metodologiskt är verkligheten alltid annorlunda än teorin och är det någon del jag skulle vilja förbättra i denna studie och dess resultat så är det fokusintervjuerna med studenterna. Jag är inte alls säker på att resultatet skulle ändras, men det var svårt att få till bra fokus-intervjuer på det sätt som jag gjorde. Jag hade lite för hög prioritet på att få frivilliga studenter och genomföra intervjun på deras villkor. Det innebar att intervjuerna blev mer tidsbegränsade och något mer drivna av mig som forskare än vad jag såg framför mig. Fördju-pande frågor, som jag nu ser betydelsen av, utformade för diskussion studenterna emellan begränsades på grund av tidsbrist och ibland kanske på grund av att vi var i en miljö där institutionen skola var tydlig och att jag därmed tilldelades lärarroll och följaktligen roll som diskussionsledare i för stor utsträckning.

Ett möjligt och alternativt upplägg hade varit ett tydligare med-forskande, med studenter, lärare och ledningsrepresentanter som medforskare. Om de diskuterat och tillsammans studerat de olika verksamheter som pågår och med stöd av olika frågor och utgångs-punkter också diskuterat betydelser så kanske en något annorlunda resultatbild växt fram. Jag tror inte det skulle ändrat de tre teman, Roller, Sammanhang och Kunskapers framträdande, som här presenterats, men snarare påverkat tolkningen av delarnas betydelse. Resurser för att frigöra dessa aktörer eller för att leda ett sådant projekt fanns inte tillgängliga, och formen är kanske lättare att se som reaktion på en genomförd studie än i ett initialt läge. I den ursprungliga designen av delstudien Studenters deltagande fanns en önskan att sammanföra lärare och studenter i slutet av kursen för ett gemensamt samtal om den skapade praktiken. Men detta samtal genomfördes ej, då deltagande lärare i de först studerade kurserna av-böjde.

7.1.3 Komplexitet som styrka och dilemma

En komplex företeelse som kultur är en utmaning att studera, det konstateras i flera av de referenser som jag tar stöd av i studie. Empi-rin måste begränsas för att bli hanterbar både i praktiken och för att kunna särskilja signifikanta aspekter från alla förekommande

aspekter. Empirin i detta fall är högst partikulär, både i tid och rum, och kan därmed bara berätta något om denna situation som är studerad. Jag tror dock att den berättelse som växt fram har en god samstämmighet med den situation som den växt fram i. Det har funnits intressanta motsägelser, eller sammanbrott som Alvesson och Kärreman (2012) kallar det, och dessa har varit konstruktivt bidragande i resultatets framväxt. Det komplexa i syftet har jag försökt att komma åt med hjälp av triangulering (Yin, 2007; Miles & Huberman, 1994; Mathison, 1988), och i efterhand kan jag tycka att det är en avgörande kvalitetsfaktor för studien. Med den pluralism som triangulering innebär följer en konkurrens om tid, men det djup som växte fram i mötet mellan de olika datagenereringsmetoderna har svarat upp mot komplexitetsutmaningen. Den begränsade empirin, den kvalitativa karaktären på data och frågeställningarnas öppna utforskande karaktär medför att studien inte kan säga om det är en utbildningskultur som studerats eller kanske två. Syftet har inte varit att fastställa en utbildningskultur och var dess eventuella gränser är utan att förstå hur den konstitueras. Det får vidare forskning visa om begrepp kan differentieras mer och därmed tydligare särskilja ett empirimaterial som detta i olika kulturer. Utbildningskultur förstås som en konstellation av ömsesidigt påverkande praktiker och deras gemensamma historia och möjliga framtid. Wenger (1998) anger nio punkter som förslag på vad som indikerar en konstellation av praktiker såsom tex konkurrens om gemensamma resurser, överlappande diskurser, delar artefakter mm. Denna öppna definiering medger i den tolkning som görs i denna studie att den studerade organisationen kan ses som en utbildningskultur, men att den inte nödvändigtvis måste utgöra det.

Studien har pågått under närmare tio år och samtidigt har högre utbildning haft ett stort förändringstryck av både politisk, ekonomisk och operativ art. Vad betyder det för resultatet, med tanke på att delstudien lärarperspektiv med dess resultat var klar 2008 och delstudien Studentperspektiv genomfördes läsåret 2012/2013? Jag menar att den studerade praktikgemenskapen påverkats av exempelvis rådande diskurser, men inte så mycket till sitt vardagliga pedagogiska uttryck. Därför anser jag inte heller att denna spridning i tid på ett väsentligt sätt avspeglas i resultatet, med dess relativt höga abstraktion och med tanke på att den är en samhällsverksamhet som är institutionaliserad under mycket lång tid med artefakter som gör den stabil.

Om jag varit ämneskunnig i det ämne som kursen har som studieobjekt – hade studenterna beskrivit sitt lärande mer ingående då? Fleming (1986) redogör för intervjuers sociala natur, och varnar för att studera studenters beskrivningar som transparenta representanter

för deras uppfattade verklighet. Han exemplifierar att samma fråga, ställd av olika roller såsom lärare, forskare, flickvän, mamma med flera ger upphov till olika beskrivningar av samma händelse. I och med att studenters förväntningar framstod som förhållandevis vaga, väcks frågan om deras resonemang skulle blivit annorlunda om de tolkade forskaren som dialogpartner annorlunda. Å andra sidan så var det deras intentioner och lärande som efterfrågades och inte en beskrivning av enskilda kunskaper inom respektive ämnesdiscipliner.

Vad innebär de induktiva delprocessernas osäkra karaktär? Studentintervjuerna var svåra att analysera från början. Intervjun genomfördes som semistrukturerad och följsam, för att jag ville fånga deras beskrivning, och följa deras uppmärksamhet eller frågor som kändes relevanta i situationen. Det innebar att första analysen av intervjuerna genomfördes utan att riktigt veta hur resultatet ser ut och därmed inte riktigt veta vilken struktur som var mest funktionell. Intervjuerna gav rika berättelser, som sedan omarbetades till mer tematiserade och teoribelysta tolkningar. Detta innebar att varje nytt steg i studien först analyserades som utforskande och som pilot för det kommande materialet, och att sedan gjordes analyserna om när möjliga resultat gav vägledning. Detta har givit processen en tydlig iterativ karaktär, där preliminära resultat skapats och påverkat för att sedan omarbetas och skapa mer koherenta linjer och korresponderande resultat. Att studera en komplex verksamhet med en abduktiv ansats medför därmed att antalet tolkningar och möjliga resultat är stort, och att det i denna avhandling redovisade resultatet är ett av dessa möjliga resultat.

Vilken betydelse får ett i grunden positivt urval? I licentiatuppsatsen följde jag tre lärare som själva frivilligt ställde upp, men studien föregicks av en pilotstudie där en chef visat på kursen. Det gav ett annat uttryck. I de kurser som jag följt studenter i, har fyra av sex kurser haft lärare som svarat på min fråga om jag kunde få följa studenter där. Två av de kurser i vilka jag följde studenternas deltagande utgjordes av kurser som jag redan hade kontakt med genom ett pågående förändringsarbete. De kurser där jag följt lärare eller studenter och där inte läraren kontaktat mig först, har framstått som mer extrema eller obalanserade än de där lärare aktivt svarat upp mot frågan om min studie. Urvalet i delstudien Studenters deltagande baserades på lärares initierande tillåtelse att följa den kursen. Hur hade resultatet påverkats om studenterna kontaktats direkt, eller via kåren? Jag misstänker att kurser som studenterna uppfattar som problematiska hade framträtt i större utsträckning. Som den kurs, där jag fick en lapp av en student: det krävs förändring. Av två skäl gjordes inte detta. Dels tolkades situationen och att lärarna var den

mest utsatta gruppen i denna typ av studie, samt dels att studien inte har som syfte att belysa hur väl en utbildningskultur funger.

I slutet på några av fokusgruppintervjuerna testade jag Biestas tre begrepp för att se hur studenterna förstod och resonerade med hjälp av begreppen. Det var inte lätt med socialisation och subjektifiering, men det gav några ytterligare väsentliga aspekter, som till exempel konkurrens mellan individer visavi framtida arbetsmarknad.

Den metod som används är triangulering och detta borgar, tillsammans med det omfattande empiriska underlaget, för att resultatet kan anses tillförlitligt. Varje del har framträtt med sin historia vilket bekräftat eller satt perspektiv på de andra delarnas framträdande. Det är också en närmast dubbel triangulering som genomförts, på så sätt att en pluralitet av metoder och en pluralitet avseende nivåer eller skalor har skapat ett flerdimensionellt fokus på praktik och kultur. Men varje del är i sig så begränsad att den bara kan ses som en empiri för en utforskande studie. Både delarna och helheten behöver studeras vidare för att pröva dess giltighet i andra sammanhang än just i de sammanhang där den är genomförd. Med hänvisning till Kvale och Brinkmann (2009) menar jag att en viss analytisk generalisering är möjlig. Resultaten äger en giltighet utanför de specifika situationer som studerats. Dels beror detta på den systematik som använts och presenterats avseende avhandlingsstudiens genomförande, och dels att de olika specifika situationer som studerats utgör en delmängd av ett stort antal liknande situationer. Det senare anser jag bekräftat av egen erfarenhet, av tidigare forskning och också av att kollegor känt igen de situationer jag beskrivit.

7.1.4 Resultatens giltighet och analytisk generalisering

Sammantaget om hela studiens giltighet, i sig och för ett större sammanhang, vill jag återkoppla till Miles och Hubermann (1994) och deras omvända resonemang om kvalitativa studier och deras bidrag av ofrånkomlig (undeniable) kunskap. Det resultat och framför allt den empiri som kommit fram i studien innehåller många aspekter på ofrånkomligheter. Vad vi kan säga utifrån giltighet är exempelvis:

- att studenter gör uttalanden som kan förstås som att de förhåller sig strategiskt till det sammanhang som deras studier utgör.
- att lärare uttalar sig om sin undervisning som om självständighet är ett viktigt mål, och samtidigt har en dominerans avseende initiativ i undervisningssituationen.

- att studenterna pratar mer flytande och spontant om vad som missgynnat deras lärande än om vad de egentligen lärt sig eller om hur deras lärande också omfattat personlig utveckling.
- att makt, eller tolkningsföretråde, inte framträder som explicit objekt i någon meningsförhandling eller intervju
- att den typ av kunskap Biesta (2011) definierar som subjektifieringsdomän är den minst framträdande i den studerade praktiken.
- att kunskaper av färdighetskaraktär är kraftigt framträdande i alla aktörers beskrivning av lärandemål och praktikbeskrivningar.

Med referens till Wibeck (2010) framhålls att ett giltighetsuttryck är en ahakänsla över resultaten, men med igenkännande som grund. Ett resultat som närmast bekräftar något som man redan visste men inte kunde uttryckt så, skulle därmed vara ett tecken på giltighet. Med dessa konstateranden vill jag påstå att kunskapers framträdande, roller och sammanhang framträdde som karaktärsdrag för utbildningskultur, studerat i ett begränsat urval kurser på ett enskilda universitet vid en bestämd tidpunkt.

7.2 Resultatdiskussion

Utbildningskultur handlar om vilken innebörd gällande lärande som deltagarna skapar och använder för att orienterar sig i praktiken. Alvesson (2009) lyfter fram innebörd, symboler och idéer som aspekter för att förstå kultur. I denna avhandlings resultat framträdde tre teman, kunskapers framträdande, roller samt sammanhang och dessa teman tolkas därmed som kritiska för vilken innebörd som skapas. Tolkningen av dessa teman är att de också innefattar symboler, i form av objektiveringar. Exempelvis avseende roller torde redan benämningen *lärare* och *student* kunna ses som symboler, vilka i en traditionell tolkning bär med sig föreställningar om vem som lär sig och vem som har tolkningsföretråde. Ett annat symbolområde som framkommit i empirin är det fysiska rummet och dess utformning. Samtidigt säger Alvesson att kulturer är holistiska, svårgripbara och måste uttolkas (2009). Det är därför svårt att dra en skarp gräns mellan praktik och kultur och mellan resultat och diskussion, det blir en tolkning.

7.2.0 Utbildningskultur och praktikgemenskap

De tre teman, *roller, sammanhang* samt *kunskapers framträdande*, som konstituerar utbildningskultur säger inget om det är en bra eller stark utbildningskultur. Men om dessa teman ställs gentemot tidigare forskning, till exempel Prosser och Trigwell, (1999) och Vermunt (2004) så kan vissa slutsatser framträda. Prosser och Trigwell (1999) poängterar att för både studenten och läraren är tolkningen av situationen avgörande för hur respektive aktör tar sig an sin roll och för vilket utfall studenten får av sina studier. Jag tolkar föreliggande studies resultat som att det är de roller, sammanhang samt olika kunskapers framträdande som är de konstituerande element som vägleder aktörerna i sin tolkning av situationen. Tidigare erfarenheter samt föreställningar i mötet med situationen här och nu, uppmärksammar aktörerna på de handlingsalternativ som verkar relevanta. Bolander Laksov, Kettis och Alexanderson (2014) utforskar bland annat [organisations-]ledningens betydelse för att åstadkomma god undervisning och framgångsrika utbildningsmiljöer i högre utbildning. Med referens till Gibbs (2009) och Roxå, Mårtensson och Stensaker (2012) visar Bolander Laksov et al. på vikten av att organisationens ledare får legitimitet och förtroende, vilket delvis byggs upp genom egen kompetens och/eller genom öppenhet och genuint intresse för utbildningsutveckling. Organisationskulturen i framgångsrika utbildningsmiljöer visade sig i form av kollegial- resp entreprenöriell organisationskultur. Företagsliknande eller byråkratiska kulturer var inte representerade på samma sätt. Med de resultat som föreliggande avhandling presenterar kring vad som konstituerar utbildningskultur och den redogörelse Bolander Laksov et al. (2014) gör för framgångsrika utbildningsmiljöer framträder en tanke om att framgångsrika utbildningsmiljöer och utbildningskulturer gynnas av strukturer som inte är starkt hierarkiska. Denna tanke gäller under förutsättning att det är en utbildningskultur som har signifikanta inslag av samtliga tre presenterade kunskapsdomäner. Det handlar om en horisontell ansvarighet mellan aktörerna, eller ömsesidigt avseende lärandet. Med horisontell ansvarighet menas här att alla aktörer inblandade i undervisningspraktiken har en jämlik position utifrån antagandet att alla aktörer är lärande och därför också beroende av de andra deltagande aktörerna. I den empiri som avhandlingen grundar sig på framgår inte ett tydligt medvetet lärande i organisationskulturen och hos lärarna framträder en stor variation avseende den ansvarighet som en lärande inställning förutsätter. Med referens till Wenger (1998) poängteras att detta inte innebär att organisation och praktik ska smälta samman och att det skulle lösa de utmaningar som finns. Wenger skriver "Institution and practice

cannot emerge because they are different entities. The relation between them is not one of congruence, but one of negotiated alignment” (s. 245).

Trowler (2008) exemplifierar hur en starkt sammanhållen utbildningskultur skulle kunna se ut.

It is possible to envisage a situation in which almost all of the moments of a teaching and learning regime are aligned. Such a situation would occur in an institution in which managerialism was the dominant ethos and where the discursive repertoires in use reflected that ideological stance. Power of different sorts would lie firmly in the hands of the top team, though distributed in a highly conditional way to the periphery. Recurrent practices in terms of interactions with students would reflect a managerialist ethos: they would be treated as 'customers', and the educational ideology in play would largely be a vocalist one. The main objective would centre around employability and the curriculum would be 'delivered' in standard ways. There would be little or no opposition to the managerialist hegemony in this institution because the way they 'do things around there' would be considered just normal.

(s. 113)

Denna beskrivning tolkas framför allt visa på kongruensens betydelse för hur stark en kultur är. Exemplet visar kongruens mellan organisationskulturen, den dominerande nationella utbildningsdiskursen och deltagarnas föreställning om undervisning och lärande. Trowler kommenterar samtidigt just denna homogena monokultur som något realistiskt då den ifrågasätter universitetets roll. ”Universities by their nature are dialogical; they thrive on dialogue, intellectual contest, and debate” (s. 114).

Vermunt (2004) skriver om lärandemönster, att de både är beroende av individers förutsättningar och av sammanhanget, och att studenterna kan ändra sitt lärandemönster om det finns tillräckligt mycket energi för det. Det innebär att frågan om möjliga alternativ är högst relevant. Som fall kan den studerade utbildningskulturen sammanfattas i meningen ”Väl planerad undervisning med fokus på aktiviteter”. Hur skulle ett annat utfall kunna se ut och vad betyder skillnaderna? Ett spekulativt alternativ konstruerat ur ett lärandeteoretiskt perspektiv skulle kunna formuleras som ”Planerade lärandeaktiviteter med fokus på kunskap”, ur ett entreprenöriellt perspektiv ”Fria individers gemensamma prövning av professionskompetens med fokus på risk, ansvar och innovation” eller ”upplevelsebaserad coachning inom ramen för akademisk ämnesdisciplin”. Min tolkning av ovanstående är att trots att det finns många faktorer som påverkar högre utbildning, så har det enskilda universitetet en god möjlighet att påverka roller, sammanhang och kunskapers framträdande och därmed den rådande utbildningskulturen.

Svagheter eller faror med att se utbildningskultur som ett konglomerat av praktiker, är dels de faror som riktas mot tanken om social praktik generellt och mot Wengers teoribildning specifikt. Praktiker framstår lätt som stabila och naturliga i en närmast harmonisk utveckling. Det finns också en fara i ett utforskande som detta att utifrån en modell, eller som Morgan (1987) skriver om metaforer, att de har tendensen att söka likheter och gemenskap snarare än visa på skillnader. Varje förenkling och egentligen varje teori som ställs mot en komplex verklighet har som syfte att särskilja vissa delar gentemot andra delar, att synliggöra genom att reducera komplexitet. Skapandet av figuren innehåller en vilja att se den och därmed en risk att förstärka dess framträdande på bekostnad av motsägelser eller frånvaro av empirisk representation.

I denna studie har jag nyttjat en abduktiv ansats, vilket inte minskar denna fara. I ständig växelverkan har teoretiska figurer och samband ställts mot empiriskt material, och en komplex verksamhet studerats som empiriskt material ställd mot teoretiska ramverk. Sökandet efter deras relation är intensivt och därmed också riskfullt. Som noterat tidigare var till exempel identitet inget jag frågade efter i intervjuerna, men den teoretiska figuren fick mig att lyssna efter det i empirin och det framträder starkt.

De tre teman som formar studiens huvudsakliga resultat framstår för mig vid en snabb blick som triviala. Jag har hört dem förut både i praktiken samt i vetenskapliga studier och jag är inte överraskad. Men när jag tar dessa teman och gång på gång återvänder till empirin, så kan jag inte längre se dem som triviala. De saknas i den explicita meningsförhandlingen mellan studenter, mellan studenter och lärare och mellan den praktik som studenter och lärare skapar och organisationen. I en intervju i delstudien lärares deltagande säger en av lärarna ”vi [i lärarkollegiet] pratar aldrig om vad kunskap är” lärare A. Utifrån deras till synes triviala karaktär och därmed också risk för osynlighet vill jag återkomma till min känsla av att utbildningskultur är ”hidden in plain sight”. Med hänvisning till Alvesson (2009) så framstår uttrycket hidden in plain sight som ett karaktärsdrag för kultur.

7.2.1 Kunskapers framträdande

Med utgångspunkt i studiens analysenhet meningsförhandling, har den balans som förhandling visar på överraskat. Wenger (1998) med flera skriver om den spänning som måste finnas mellan personliga erfarenheter och socialt definierad kompetens. Men överraskande var att balansen mellan den tillgängliga kunskapen representerad av å

ena sidan personlig erfarenhet och av å andra sidan socialt definierad kompetens, eller objektivering, i empirin framstår som kritisk för vilken meningsförhandling som sker. Denna balans mellan den levda, förhandlingsbara och föränderliga kunskapen respektive de objektiverade uttrycken är väsentlig.

En utgångspunkt för meningsförhandling är kommunikation (Wenger, 1998; Säljö, 2000), men kommunikation visar sig också begränsa praktiken. Ett dubbelt hinder för det lärande som organisationens pedagogiska intentioner och lärare ger uttryck för, är språket. Med det menar jag dels att i empirin finns beskrivningar av flera situationer som tolkas som språkligt begränsade för att diskutera lärande samt mål och dels att viss kunskap inte låter sig representeras på ett bra sätt i språkdräkt. Den första punkten anknyter till vår förmåga att uppleva världen. ”An adequate vocabulary is important because the concepts we use to make sense of the world direct both our perceptions and our actions” (Wenger, 1998, s. 8) Innebörden av detta blir att det vi har ord och uttryck för är lättare att uppmärksamma och problematisera. Våra handlingar uttryckta som färdigheter framträder med ett väl utvecklat vardagsspråk och med delvis disciplinärt eller professionsspråk, medan däremot kunskaper som faller inom socialisations- och subjektifieringsdomänen, utifrån denna studie tolkas ha ett svagare språkligt stöd. Exempel på detta kan ses i konkretiseringen av lärandemål såsom självständighet, entreprenöriellt förhållningssätt eller en pedagogisk intention som att frigöra och utmana. Som grupper betraktade har samtliga aktörer svårt att uttrycka hur dessa begrepp kan förstås, analyseras och operationaliseras.

Den andra punkten är den tysta kunskapen eller kanske ännu mer fundamentalt, den som inte följer en vetenskapligt språklig logik. Ett typexempel från empirin kan vara att i ord uttrycka hur en besvärande tystnad låter eller hur en nonchalerad fråga känns, men jag vill också ta ett så provocerande fall som en riktigt bra uppsats. För skriftliga uppgifter av typen uppsats har vi ofta kriterier och riktlinjer, men på frågan till rutinerade uppsatsläsare om vad som skiljer en riktigt bra uppsats från de andra, har jag till exempel fått svaret att ”då hoppar man till i stolen”, det känns helt enkelt i kroppen snarare än utgör fulländning visavi givna kriterier. Det kan till och med vara ett väl underbyggt brott mot vissa, främst metodologiska, kriterier. Enligt Polanyi (1966/1983) finns det kunskapsdimensioner kring komplexa företeelser som inte är reducerbara, eller ens möjliga att härleda till dess delar. Det finns alltså betydande kvaliteter som vi definitivt kan prata om, inte minst utifrån exempel, men som vi har mycket svårt att fånga i språklig dräkt i form av definitioner, kriterier eller underlag för att mäta. Jag vill påstå att flera av dessa kvali-

teter, som lärare, studenter och organisation värdesätter, hämmas i den praktik som visat sig i denna studie. En av de hämmande aktiviteterna är examinationens kvantitativa redovisningsspråk. Det som är svårt eller olämpligt att kvantifiera verkar också anses svårt att examinera.

7.2.2 Roller lärare student och organisation

Frågan om personlig utveckling, eller om subjektiveringsdomänen är ett annat framträdande element i resultatet. I delstudierna framgår det att det brister i kongruens avseende denna domän, eller funktion för en utbildning. Om vi tolkar självständighet med stöd av orden frigöra, utmana och entreprenöriellt förhållningsätt så uppstår dissosians. Lärares önskan om självständiga studenter och lärares omfattande dominans avseende initiativ och makt hamnar i konflikt. Den praktik som visar sig är präglad av en underliggande föreställning om lärarrollen, som Schyberg (2007) kallade predikant. Jag menar att denna uppenbara prägling är relativt osynlig för praktiken, på så sätt att den är djupt förankrad i den föreställning som bygger institutionen utbildning. Det innebär att lärare inte förväntas lära i en praktik de ansvarar för och att organisationen inte hanterar praktiken som en lärande miljö för sig utan främst som en förmedlande miljö mellan expert och amatör (jmf Blossing & Ertesvåg, 2011). Praktiken hamnar i konflikt med de intentioner som lärare och organisationen har och det som aktörerna gör. Effekten skulle jag vilja belysa med hjälp av Arendt (1998).

Arendt (1998) delar in livet i arbete, tillverkning och handling. Arbete hör till de kroppsliga livsprocesserna så denna del av livet kan vi utifrån avhandlingens syfte lämna därhän. Tillverkning avser det tekniska och opersonligt rationella, medan handling avser en ansvarig, i form av politisk individ. Med referens till Arendt (1998) kan följande dilemma belysas. Om utbildning fokuserar kvalificeringsspekten och praktiken mest förstås som förmedling, så tenderar utbildningskulturen i min förståelse ta gestalt av en tillverkningskultur. Kulturen är förutsägbar på det sätt att studentens bidrag till praktiken i form av förförståelse, förväntan och möte med läraren som en någon inte tillskrivs ett värde. Von Wrights (2000) fråga om att utgå ifrån *vad studenten är* eller *vem studenten kan bli* ger en annan språklig ingång till det hela. Ett entreprenöriellt förhållningsätt som efterfrågar både risktagande och ansvar kliver närmare en utbildningskultur med studenter som aktiva aktörer.

Om jag tar mig friheten att spekulera ännu mer långtgående skulle jag vilja ställa frågan: Kan det vara så att personal i högre ut-

bildning teoretiskt konstruerar en student som agerar och lär genom handling, men att de av olika orsaker möter denna student med ett agerande som motsvarar tillverkning? Kan ett uttryck för detta spåras i frågan som Nelson et al. (2009) ställer sig, om att studenternas sänkta ambition att påverka sin utbildning är relaterat till deras möte med utbildningskulturen?

I utbildningskultur framträder starka maktrelationer. Organisationen beslutar vem som får vara lärare och vem som får vara student, det får inte studenter respektive lärare göra. Liedman (2011) hävdar att det i universitetens tidiga historia fanns universitet där studenterna förhandlade och anställde lärare, och att universitetet i Bologna var ett exempel på denna ordning. En sådan anställningsprocedur medför troligen betydande skillnader avseende studenters och lärares maktrelation. Om studentens roll stärktes eller var mer jämställd skulle det samtidigt kunna uppfattas som ett ifrågasättande av lärarens maktposition, baserad på en identitet som predikant.

Ett exempel från empirin på maktförhållanden är när en lärare inte tycker att studenterna tar sitt ansvar och löser uppgifter på det sätt som var tänkt. Läraren ändrar då strategi för att tvinga studenterna till ett annat beteende. I lärarens beskrivning av undervisningssituationer och av organisationens pedagogiska intentioner framgår en föreställning om att studenterna ska ta ansvar för sitt lärande. Samtidigt beskriver läraren ett ansvar för att se till att studenterna når målen. När dessa rollers ansvar står i konflikt med varandra så beskriver läraren hur denne tar över ansvaret för studenternas studerande och ändrar situationen.

Studenter har också makt att positionera sig som förfördelad i maktrelationen. ”Förra kursen var första gången någon sa att vi var värda något” (student kurs 3). Studenterna bestämmer vem som är legitim talare och tolkare av värde. ”Jag kommer inte göra något som inte är skrivet”.

Med fokus på roller och de maktrelationer som är framträder frågan om ansvar. I denna studie definieras att makt till sin princip är agerande som påverkar agerande, och förutsätter en viss frihet till agerande för att existera (Foucault, 1987). Organisationen agerar främst i den studerade praktiken via objektiveringar. Det är objektiveringar som anger mål, som styr deltagande i tid och rum, som positionerar student och lärare i ett visst förhållande till varandra. Som social praktik kan denna styrning tolkas som ägande av mening och tolkningsföreträde avseende vilket värde olika meningar har. Wenger (1998) skriver att objektivering har makt att fokusera vad meningsförhandling och deltagande handlar om. Det är en rationell och representativ röst som inte i stunden är öppen för förhandling. Även läraren påverkar praktiken genom objektiveringar, studie-

handledning, schema, kursuppgifter mm. Studenterna påverkar inte lärare och organisation genom objektiviseringar i någon större omfattning. Ett exempel skulle kunna vara insändare i massmedia, eller anmälningar av utbildning till UKÄ. Den största mängden objektiviseringar som studenter producerar används för kontroll, i en föreställning om att objektiviseringarna representerar studentens kunskapsnivå. I den globaliseringsdiskurs och diskurs om aktivt lärande som finns uttrycks med stöd av en konstruktivistisk idé om lärande att studenten är ansvarig för sitt lärande. Sett ur ett maktperspektiv blir detta ett sätt för lärare och organisation att undgå ansvar (Liedman,). I empirin framträder ett mönster av att dela upp ansvaret, att varje aktör ska ha sitt ansvar. Till exempel ska studenter ta ansvar för sitt lärande, men frågan är om lärare och organisationen menar det. Om studenter ska ta ansvar för sitt lärande borde det vara vanligare att studenter inte kom på föreläsningar för att de hade bättre alternativ, i form av att de vände sig till andra lärare eller att de i viss utsträckning begärde annan undervisning än den som läraren tar ansvar för. Läraren tilldelas också ett stort ansvar av både studenter och organisationen. De ska både inspirera till studier, utmana studenters befintliga kompetens och kontrollera att det avsedda lärandet skett. Detta ansvar har de mot varje individ.

I tolkningen av empirin framträder en inbyggd men inte uttalad konflikt. Organisationskulturen beskriver sina pedagogiska intentioner, studenten och läraren på så sätt att det går att tolka det som motsägelsefullt. Studenten framställs som kompetent, den som lär sig och har möjlighet att vara självständig. Den ska också ta ansvar för sitt lärande. Vilket med stöd av Foucaults (1987, 1982) maktbegrepp tolkas som ett relativt autonomt subjekt. Läraren framställs som en ämnesexpert med förmåga att coacha studenten mot dennes självständighet genom att frigöra och utmana studentens hela förmåga. Lärares grundinställning till sin roll som lärare kan beskrivas med metaforen predikant. Samtidigt styr organisationen genom disciplinerings tekniker såsom reglering av tid och rum respektive fördefinierade (lärande)mål. Som kompletterande styrning så kontrolleras måluppfyllelsen både kvantitativt och kvalitativt. Min tolkning är dels att de två subjekten lärare och student konstrueras som fristående autonoma subjekt, men inte i relation till den gemensamma praktiken. Och dels att organisationens styrning i större utsträckning reglerar aspekter som de autonoma subjekten per definition kan anses kompetenta för, och i mindre utsträckning det som de inte behärskar. I målstyrning är utgångspunkten att deltagaren förstår målet och i huvudsak behärskar metoder för att åstadkomma målet, medan pedagogik i sociokulturell anda handlar om att deltagarna tar sig an sådant som de inte behärskar och att de behöver hjälp av

varandra för att skapa sätt att åstadkomma, eller egentligen utvecklas, till det som preciseras i målet. Det som jag vill säga är inte att det skär sig, utan att subjekten konstrueras med en föreställning om subjektet och styrs med en annan föreställning om subjektet. Som ett resultat av föreliggande studie exponeras en stor utmaning för universitetens vidare utveckling av sin utbildningskultur, nämligen att den vardagliga praktiken organisatoriskt fungerar så bra och i huvudsak effektivt. Det innebär att de ifrågasättanden som finns riskerar att inte framstå som signifikanta problem för organisationen och de kan därmed i en institutionaliserad vardag införlivas utan att konflikt uppstår (Berger och Luckmann, 1966/2011). För mig är det något positivt med detta om en fungerande vardag. I samband med arbetet med denna avhandling har jag fått ta del av framstående undervisning, av imponerande studieprestationer och situationer med mod, hjärta och saklighet hos såväl ledningspersoner och lärare, som hos studenter. Samtidigt finns en sorgsenhet över den revolutionerande potential som visar sig likt Platons skuggvärld, som bor i denna fantastiska institution och som inte på allvar framkallas och nyttjas för den framgång som högre utbildning i mitt tycke förtjänar.

7.2.3 Sammanhang

Enligt Tang (1994) är krav kopplade till examination ibland endast implicit presenterade, och hon refererar till följande citat av Thomas och Rohwer (1986, s 30) ”In the academic arena, ambiguity of purpose is more often the rule than the exception”. I denna avhandling empiri framträder en kultur med omfattande explicit och implicit kommunikation. Med utgångspunkt i studiens resultat framstår det implicita lärandefokuset som betydelsefullt. Schütz (2002) använder begreppet biografiskt bestämd position för att beskriva det föreliggande syftet, och individens drivkraft. Jag tolkar det som att studenters och lärares intentioner är relaterade till det föreliggande syftet, på så sätt att det anger vad som är en framtida möjlig situation. Schütz skriver att detta föreliggande syfte påverkar tolkningen av relevanssystemet, och alltså strukturerar individens tolkning av verkligheten, i vad som kan förstås som generaliseringar och vad som är unikt och individuellt. Att vi är olika och samtidigt att vi förstår situationen tillräckligt lika för att agera tillsammans är något individen tar för givet i vardagliga situationer. Just undervisningssituationens vardaglighet i kombination med lärares och studenters väsentligt olika biografiska position, tolkas i denna studie som grund för en kontinuerlig underskattning av pedagogisk intersubjektivitet. Empirin pekar på en kraftfull och livlig dialog om aktiviteter, och en mindre omfattande och konstruktiv meningsförhandling om lä-

randet. Ett tecken på sammanbrott kan vara tolkningen att organisationens pedagogiska intentioner trots allt har ett genomslag i praktiken. Med referens till Cox, McIntosh, Reason och Terenzini (2011) kan en vision eller motsvarande policydokument ha ett större genomslag än vad som först uppenbarar sig, bland annat via andra berörda parter. I empirin tolkas uttryck för att studenterna utvecklar en typ av självständighet trots att detta inte framgår explicit i undervisningssituationer, examinationsuppgifter eller kursdokument. Andra aspekter som framträder i empirin som gynnar det lärande som organisation, lärare och studenter värdesätter visar sig i den nära relationen mellan lärare och studenter som samtliga studerade kurser visar olika former av. Det visar sig i form av tillgänglighet utanför undervisningstid, det visar sig i det personliga framträdandet i rollen lärare och det visar sig i försök att utgå från studenten eller den praktik där kunskapen betraktas som värdefull.

Om man betraktar de studerade praktikgemenskaperna som uppbyggda av lärandet genom olika aktörers deltagande, kan empirin tolkas som att varje aktör är individuellt agerande. Med det menas att praktiken inte utvecklas på djupet, genom ett nära ömsesidigt engagemang, ett för alla gemensamt mål och en för alla känd och framväxande repertoar av sätt att tänka och göra (Wenger, 1998). Att inte delta i förhandling av mening är också att nyttja sin maktposition, och i empirin gör alla aktörer det i någon grad. Studenter gör det delvis genom att inte ta upp väsentliga frågor med de andra aktörerna, utan istället kritisera inom den egna gruppen. Lärare gör det genom att avvisa vissa initiativ från studenterna, eller inte fråga efter exempelvis förväntningar och att inte diskutera organisationens pedagogiska intentioner med relevanta representanter. Och organisationen nyttjar en maktposition genom att inte närvara fysiskt i mötet med studenterna och förhandla om mening ur sitt perspektiv. Denna individuella konstruktion, att varje aktör svarar för sig, och att varje aktör framstår som välmenande och ansvarig för sig försvårar en subjektifierande kunskapsfunktion. Domänen subjektifiering bygger på att individer möter andra individer som ansvariga subjekt (Biesta, 2011a). Det betyder att vi inte bara lär av varandra och med varandra utan också genom varandra. Det betyder också att om lärare inte uppfattar situationen som en lärosituation, begränsas studenternas möjlighet att lära genom mötet. Lärares och därmed organisationens lärande försvåras också, då det blir begränsat till ett lärande om studenter och om deras lärande och inte med eller genom studenterna.

7.2.4 Förändring av kultur

Hur kan vi tolka studiens resultat i ljuset av Trowler (2008), Roxå et al. (2010) samt Godfrey och Parker (2010) om högre utbildning, kultur och förändring. Med hänvisning till Godfrey och Parker's sex olika teman framkommer betydelsen av rollen, i deras fall ingengörrollen, samt betydelsen av att presenterade föreställningar och antaganden stämmer överens med de föreställningar och antaganden som kommer till uttryck i handling. Den första punkten, om rollen ingengör avser sätt att tänka, handla och vara, alltså i mångt och mycket en koppling till identitet. Den senare punkten kan relateras till temat sammanhang och specifikt kongruens i föreliggande studies resultat.

Roxå et al. (2010) hävdar med hänvisning till kulturers komplexitet och utifrån en nätverksteoretisk utgångspunkt att förändring bygger på att flera sammankopplade initiativ genomförs under lång tid. Roxå et al föreslår utifrån en litteraturöversikt att tillit och *weak links*, är två väsentliga faktorer för att stärka var och en av de sammanlänkade initiativen. Weak links kan sägas vara en varierad uppsättning kontakter mellan olika cluster, eller praktikgemenskaper, personer, texter eller andra gränsöverskridande krafter som inte kanaliseras genom en specifik funktion eller person.

Med en definition av kultur som något som tolkas utifrån innebörder, symboler och idéer (Alvesson, 2009; Roxå et al. 2010), innebär följaktligen förändring av kultur att innebörd, symboler och idéer ändras. Kopplat till studiens resultat så tolkas detta som att en förändring av utbildningskultur är en förändring av den innebörd som deltagare skapar av roller, kunskapers framträdande och sammanhanget. Ansvarsfördelning, språk i form av både tilltal och begrepp, rumslig positionering och styrning av tidsaspekter kan tolkas som symboler i praktiken, vilka förändras om kulturen ändras. Kultur sett som process (Alvesson, 2009) innebär också att deltagarnas förändring av roller, kunskapers framträdande och sammanhang, är sätt att påverka utbildningskulturen.

7.2.5 Betydelse för praktiken

Om jag nu mycket kort byter position och tar denna avhandlings resultat som verktyg för att förbättra praktiken, har den då något värde?

Om vi börjar med temat *roller*. Vilka roller tar lärare respektive studenter i den praktik som vi intresserar oss för. Är det fullvärdiga deltagare i en utforskande praktikgemenskap eller är det en expert som möter och informerar en grupp ännu inte informerade studen-

ter? Vilka olika roller tar studenterna, visavi varandra? Detta får definitivt konsekvenser för den meningsförhandling vi och deltagarna kan förvänta oss. Hur agerar organisationen för att gynna de lärar- och studentroller som är mest gynnsamma för avsedd meningsförhandling? *Sammanhanget* kan bland annat problematiseras med hjälp av frågan om vilka objektiveringar lärare och studenter behöver som stöd för att skapa eftersträvd meningsförhandling? Hur är dessa objektiveringar länkade till varandra i form av kongruens och hur blir kontexten en del av meningsförhandlingen? Slutligen, vilka *representationer* av eftersträvd kunskap informerar meningsförhandlingen och vilken *tillgänglighet* har deltagarna till att engagera sig och investera en del av sin identitet?

För mig framstår dessa tre teman, *roller*, *sammanhang* och *kunskapers framträdande*, som högst relevanta för den praktik och utbildningskultur som högre utbildning omfattar. Jag har tidigare hänvisat till tex Ramsden (2003) för att påpeka att samhället äger en djup och bred kunskap om undervisning i högre studier. Men utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkt med högre utbildning sett som kultur och den enskilda kursen som praktik så ger avhandlingen ett tydligt bidrag. Den praktik som studeras har ett fokus på aktiviteter, vilket också innebär att när en förändring efterfrågas så görs det utifrån ändrade aktiviteter. Det skulle kunna exemplifieras med att om mer arbetslivsanknytning efterfrågas leder en sådan kultur uppmärksamheten mot att säkerställa fler aktiviteter med arbetslivsanknytning, eller när studenters examensarbeten ska bli mer vetenskapliga så löses det delvis med tydligare ramar för rapportskrivandet och fler skriftliga arbeten.

Utifrån denna avhandlings resultat skulle en alternativ strategi vara att initialt definiera vilka specifika aspekter inom olika kunskapsdomäner som efterfrågas för att uttrycka målet, och därefter belysa verksamheten utifrån roller, sammanhang och kunskapers framträdande. För att slutligen genomföra förändringar rörande dessa teman mot den förändrade målbilden. Kanske framträder då till exempel att både aspekter av kongruens och tillgänglighet ska stärkas inom de befintliga aktiviteterna snarare än en ökning av volymen aktiviteter i sig.

Ett relevant dilemma för utbildningskultur har växt fram i takt med den abduktiva processens utforskande av studieobjektet. Det startar i frågan om tydlighet. I delstudien Studenters deltagande framhåller studenterna tydlighet som något gynnsamt för deras lärande. Det tolkas som tydlighet både avseende instruktioner, bedömning men också avseende sammanhang. Även betygssystemet som infördes i samband med Bolognaprocessen har argument om betydelsen av kriterier som en tydlighet för studenterna. Tydlighet

har också stöd av forskning, till exempel Ramsden (2003) hävdar att tydlighet är ett centralt inslag i god undervisning. Tsui (2002) och föreliggande studies resultat har också frågan om explicit meningsförhandling poängterats, liksom föreställningen om lärandemålets studentcentrerande och frigörande form. Följaktligen tolkas en gemenskap från både studenter, lärare, organisation och forskning i önskan om tydlighet. Som kontrast till detta framstår lärares önskan, och organisationens vision, om att studenterna ska vara och bli mer självständiga, tillsammans med en uttryckt oro från lärare om att instruktioner kan bli för styrande och hindra både deras och studenters handlingsutrymme. Von Wright (2004) pekar på den paradox som synes framstå i uttrycket ”gör som jag säger, men bli dig själv” (s. 71). Med stöd av Biestas (2011b) definition av subjektifieringsdomänen, med Ramsdens (2003) påpekande att undervisningssituationen definieras av en osäkerhetsfaktor och av van Manens beskrivning av pedagogisk tact och pedagogisk omtanke (1991) framstår antagandet och idén att vi kan fånga studenternas läranderesultat genom tydliga kriterier och mål som problematiskt. Med stöd av Berger och Luckmann (1966/2011) är meningsförhandlingen rikare om den sker ansikte-mot-ansikte. Om jag får återvända till Alice i underlandet och påståendet om att vägvalet är oväsentlig om vi inte vet målet, så framträder för mig en icke trivial fråga för praktiken; *vad* är det som ska vara tydligt? Kopplat till utbildningskultur så är det frågan om hur olika symboler i allmänhet och roller, kunskapers framträdande och sammanhangens innebörd kan förhandlas för en ökad möjlighet för studenter att engagera sig. Med återkoppling till den spekulativa frågan om tillverkning och handling som jag adresserade med stöd av Arendt (1998), så kan dilemmat fördjupas om det är tydlighet kring tillverkningen men otydlighet i meningsförhandlingen med studenten och önskan om en handlande student. Hativa (1998) hävdar utifrån en fallstudie att tydlighet kan kopplas till lärarens allmänna pedagogiska kunskap, till lärarens kunskap om de lärande samt till kunskap om sig själv. Den tydlighet som Hativa belyser handlar därmed inte bara om instruktioner eller vägledning utan även om tydlighet baserad på tolkningen av undervisningssituationen.

Dilemmat med tydlighet framstår som väsentligt och något som påverkar studenters och lärares möjlighet att göra professionella bedömningar utifrån sina respektive roller. dilemmat är högst aktuellt och relevant i lärares och studenters vardag, men framstår också som relevant för vidare forskning.

7.3 Vidare forskning

Med referens till Cole och Griffin (1987) kan kursuppgiften ses som länken mellan det sociokulturella och det kognitiva lärandeperspektivet. I denna avhandlingsstudie har jag främst följt lärandet, sett som meningsförhandling i ett praktiklandskap. En kompletterande och utvecklande studie skulle kunna följa kursuppgiften. Från dess idé och utformning, via dess framträdande för studenterna, till hur studenterna tar sig an uppgiften och hur den skapar underlag för meningsförhandling genom studenternas engagemang och lärares examination. Även maktrelationers och inte minst disciplinerings teknikers begränsande och pådrivande effekter som funktion för olika lärande kan studeras.

Ett annat ämne för vidare studie, utifrån detta avhandlingsarbets resultat och med hänvisning till Norton et al. (1995), är den fysiska miljöns traditionaliserande effekt på praktiken. Hur ser maktrelationer ut i undervisningsrummet i förhållande till den utbildningskultur som eftersträvas av dess ingående aktörer? Vad i rummets utformning understödjer de roller, kunskapers framträdanden samt sammanhang som främjar den eftersträvade utbildningskulturen?. Hur skulle ett fysiskt utbildningscampus se ut om det formgavs utifrån de roller, kunskapers framträdande samt sammanhang som lärosätet eller kunskapsområdet efterfrågar.

En mer spekulativ fråga för vidare utforskning framkommer ur tolkningen att kunskap både i språk och examination tolkas som i huvudsak individualiserad: Vad konstituerar en utbildningskultur med en socialt definierad kunskapssyn, och hur skulle myndighetsutövning i högre utbildning klara en sådan radikal förändring.

Epilog

Så är denna presentation av ett avhandlingsarbete nära sitt avslut. Om jag får återföra uppmärksamheten mot dess början och de företeelser som valdes ut för att gynna engagemang och uthållighet i läsandet, kanske avhandlingens resultat kan belysas med nytt ljus.

Vilket uttryck för utbildningskultur ger framsidans bild, ställd mot frågan om vilket lärande som gynnas respektive vilket som missgynnas? Utifrån *roller* så framstår läraren som en auktoritet avseende vilka kunskapskällor och i vilken takt dessa förmedlas. Studenterna framställs på ett sätt som kan tolkas som starkt disciplinerat. *Kunskaper* representeras troligen verbalt, om det inte är musik de lyssnar på, och tillgängligheten verkar vara styrd både i tid och rum. *Sammanhanget* kopplat till vilket lärande som sker är mindre framträdande, vilket i sig kan tolkas som ett uttryck för att sammanhanget inte tillskrivs någon större betydelse eller för att illustrationen är visuell och momentan och inte medger att sammanhanget framträder. Dock är sammanhanget i form av rummet, möblering och i tid påfallande. Utbildningskulturen kan tolkas som auktoritär förmedling av verbaliserat kodifierad kunskap. *Kvalificeringsfunktionen* gynnas genom sin möjlighet att delas upp i delar, å andra sidan missgynnas den av att studenterna inte deltar i provandet utan endast möter objektiverade kunskapsrepresentationer. *Socialisationsfunktionen* kan ske på ungefär samma villkor, som objektiverad möjligen dramatiserad men ej prövad. *Subjektiveringsfunktionen* begränsas av denna lyssnande aktivitet. Möjligheten att bryta in finns, men i illustrationen framställs den inte.

Lappen *Det krävs förändring* som jag fick i min hand kan tolkas som ett ifrågasättande av alla tre delar av resultatet. Rollerna lärare/student var inte i samspråk med varandra i den kursen, kunskapen var i huvudsak objektiverad och presenterad och studenterna introducerades till ämnets värld. Sammanhanget var uppbyggt på förmedling, där kunskap presenterades i form av text och utan förhandlad koppling till deltagare eller omvärld. Detta framhävde en kultur som studenten inte ville acceptera, men heller inte kände tillit till så att de kunde förhandla sin upplevda mening.

Situationen med kollegan som valde studentperspektivet kan tolkas som att sammanhanget inte var överenskommet, vilket skulle kunna förstås som att det ömsesidiga engagemang som förelåg inte räckte för att överbrygga den spänning som fanns mellan personlig erfarenhet och socialt definierad kompetens. Konkret innebar detta att våra roller diskuterades på ett sätt i början av kursen och att en omförhandling uppstod i slutet av kursen. Kunskapers framträdande understödde inte sammanhang och roller, och tydliga objektiveringar av kunskaper saknades varför tydligheten och beroendet av personlig erfarenhet blev för stort. Situationen blev obalanserad både avseende kunskapers framträdande och mellan praktiken och våra enskilda intentioner.

I samband med genomförandet av denna studie har en oro sakta börjat ta form i mina tankar om lärande i högre utbildning. En sådan oro som är svår att ta på och svår att säga när den uppstod eller varifrån den kommer. Jag får bara en allt större känsla av att studenter har en djupt liggande förväntan om att lärande skapar förenkling. Att den personliga erfarenheten av partikulär färdighetsutveckling såsom att kunna knyta skorna eller räkna procent förenklat livet, och att studenter har en obearbetad föreställning om att det blir lätt om man kan. Då behöver man som student bara 'få' de där färdigheterna. Men så ser inte en akademisk utbildning ut, inte en som siktar på att utbildning ska gynna professionellt hanterande av nya situationer. Det är inte ett enkelt hanterande av begränsade uppgifter som definieras som hög kompetens inom en professionell gemenskap, även om det kanske ser ut så för en lekman när en särskilt skicklig individ agerar. Om denna oro har en befogad grund, så tillkommer tanken att studenterna föreställer sig utbildning som tillverkning. Då skulle vi vara två aktörer som sysslar med tillverkning, men som båda förväntar sig handling av den andra. Nu kan ingen säga annat än att det är en spännande situation!

Både Godfrey och Parker (2010) och i *Alice i Underlandet* poängteras målets betydelse för vägvalen. En utbildning som frigör och utmanar hela individens förmåga att möta framtiden, ser jag som fullt möjligt. Det ställer krav på både studenter, lärare och organisation att föra en meningsförhandling om vad det innebär. Detta krav är delvis beroende av ledarskap för att gynna adekvat autonomi på alla nivåer. Med hänvisning till Freires (1975) generativa begrepp, hoppas jag att utbildningskultur ska kunna vara ett sådant begrepp. Ett begrepp som skaver och utmanar och samtidigt bidrar till ett gemensamt fokus för meningsförhandling.

Summary

Purpose

Higher education over the last fifty years has changed; both in terms of the volume and in terms of the pedagogical approach (Fransson & Jonnergård, 2009; Gibbs, 2013). To involve oneself in university studies implies, for students and teachers alike, both shaping, and being shaped by, the culture of which they form a part (Ljungren & Öst, 2008). Research into the approach to studies by students and the approach to teaching by teachers, shows that the one as well as the other adjust to how they perceive the prevailing situation (Richardsson, 1994; Prosser & Trigwell, 1999).

Both my own experiences as well as research into education and development highlight the need for collegial (professional) discussions. At the same time, concepts used in discussions such as student-centred learning are open to such differing interpretations that they raise questions about how constructive such discussions really are (Blossing & Ertesvåg, 2011; Olin, 2009; Gedda, 2008)

The overall purpose of this study is to create knowledge about how our educational culture in the world of higher education is constituted. This refers to what is really important for the educational culture, in terms of the type of learning that is fostered and impeded respectively.

The following research issues have been identified and worked on:

- Which intentions and negotiated meanings respectively do the students give voice to, in their participation in university courses?
- Which intentions and actions does the teacher give voice to?
- Which practice appears in the meeting that students and teachers create?

Design/methodology/approach

The research strategy is a case study that includes two constituent studies, one of which is published in the form of a licentiate thesis. The intention is to discover underlying cultural factors, which affect the learning that takes place. This intention is realized by following

teachers and students in teaching situations. A university comprises the environment for the case study while the constituent studies focus the participation of teachers and students on the practice that is created through the carrying out of a course.

The first constituent study, Gedda (2008), follows the work of three teachers on the respective course; the second constituent study follows six groups of students in connection with their participation in the respective course. In the second constituent study, concerning student participation, focus group interviews are carried out at the course start as well as at the course end in order to get an idea of the students' intentions concerning their participation in the course and their perception of what they actually learned. In addition, their perception of how the course design both favoured and disfavoured their learning is raised in the interviews. The empirical results that deals with the overall approach adopted is generated mainly through interviews with the respective group, through observations of teaching situations as well as through analysis of relevant guiding documents linked to the respective course and the university as a whole.

The object of knowledge is educational culture, based on Biesta's (2011a) definition of the concept. Above all, it is educational culture conceived as learning that is studied. With reference to Biesta, all education can be analysed on the basis of three domains of knowledge or educational purpose; qualification, socialisation, and subjectification.

In order to visualise which learning takes place, Wenger's (1998) communities of practice is utilised, together with Foucault's (1982,1987) concept of power primarily disciplining techniques.

Findings

In the first constituent study, three teachers are followed with the focus on their intentions and actions. In summary, the study shows that the teachers mainly fulfil their intentions in practice together with the students. What is surprising is that these three teachers refer to the same concept, student-centred learning, to describe their teaching but, nevertheless, the observed situations, show substantial differences in respect of the student-centred learning. This is interpreted as though the concept in itself has considerable scope for interpretation and that description of intentions has limited scope for informing about teaching situations. Another tension between intentions and actions that appeared was the teachers' stated intention concerning the students' independence and responsibility for their own learning. The intention emerged in sharp contrast to the fundamental dominance of the teaching role in the teaching situa-

tion. This paradox is explained partly by Norton et al (1995), who argues that the teacher's teaching activities may be more traditional than the teacher's perception of teaching, owing to the interpretation they make of the whole teaching situation. A further result from this constituent study, which partly comprises the foundation for the entire licentiate thesis, is the absence of negotiation of meaning between students and teachers concerning these paradoxes and concerning the power relations that exist in the teaching situation.

In the other constituent study six courses and the students that take part in these are followed. Groups of students are interviewed in connection with the course introduction and the end of course. The results of these interviews show that skills and the usability of knowledge were dominant subjects, both in terms of what the students intended to learn and what they perceived that they had learned. This aspect was very much in accordance with the observations of teaching situations actually carried out.

Negotiation of meaning between teachers and students mainly focused on the performance of the course, by which is meant how, when and what should be done. Negotiation of meaning on students' and teachers' intentions, the experience of the process and the perception of what they learned was limited and in several cases inexistent. What the students described as favourable or disfavourable for their learning was thematised as follows; the connection of knowledge to the outside world, relationship between students and teacher, clarity in communications, demands and expectations as well as students' and teachers' ambition and commitment.

In those courses that were followed, results were interpreted as an expression for different learning patterns (Vermunt & Vermetten, 2004). One manifestation of this was that in certain courses the students described that their ambition was to do as well as possible, and in other courses the teacher's presented criteria appeared to play a guiding role for the students. The teacher's dominant role appeared in the observations, for example, in the form of time management, possession of the room, as well as ownership of meaning in respect of performance of activities.

As background to the constituent studies, the university organisation is interpreted as a social practice. Especially, attention was focused on the vision documents between 1989 and 2012 in order to interpret the pedagogical intention that the organisation presented therein. Moreover, attention was paid to intended learning outcomes as a *boundary object* as well as the utilisation of teaching premises, partly on the basis of the power relations that are performed thereby. In summary, an organisation appears whose education is in line with a globalisation discourse. Knowledge is seen as being of

direct application to the problems of the future and the individual's competitiveness in the labour market. To think afresh and innovatively is propitious and this takes place within the framework of the teacher's planning.

Through the consolidation of these two constituent studies, and with greater theoretical principle illuminating the approach generated, the understanding on educational culture is developed. What, from this material, emerged as fundamental for the educational culture was the following: the Saliency of knowledge, Roles and Context. These three themes are shaped by one another. What this means is that, on the basis of the studied experiences, it is primarily which knowledge is represented and made accessible in negotiation of meaning which affects which knowledge that the students actually develop. The knowledge, which is represented, and made available, in the negotiation of meaning, presupposes different roles that are created in practice; student roles and teaching roles. Roles are important in creating tension between, and at the same time bringing together, the personal experience of the individual with the socially defined competence that is indicative for the knowledge field concerned.

Which knowledge is represented and made available and which roles are affected and affect the context that is created in the negotiation of meaning. In this study, context means both connection and congruence between e.g. goal, examination and teaching- and learning activities, as well as connection as context, e.g. where the situation includes guidance and more possible ways to get involved than what the teacher *per se* offers. Which particular educational culture emerges is shaped by the overall, unique interlacing of all practices, and this is developed and maintained by mutual engagement, a joint strategic objective as an accepted way of thinking and acting amongst students, the teachers and the organisation as a whole. Power relationships have a fundamental importance for the educational culture, ranging from enabling the existence of different practices to the different stakeholders' continuous impact on one another and on the processes in which they take part.

To summarise, educational culture may be said to be the meaning that participants create on the basis of the culture's constituent elements, as orientation for their action. The overall approach of this thesis implies that roles, the emergence of knowledge and context as being constituent elements of the educational culture.

Research limitations/implications

This study has a complex approach, insofar as several levels are studied and also because light is shed on students, teachers and an organisation in order to understand the learning that takes place. The direct consequence of this is that each constituent study, in itself, has a limited depth and volume. The study therefore becomes qualitatively investigative (exploratory) and shows up a specific milieu, on a specific occasion and from a specific perspective. The selection is also limiting, since the university is chosen on the basis of the principle of availability, I as researcher already had an established relation to this environment. The selection of teacher and student groups is based on availability, that they had experience of the environment and that that they would complement one another.

The environment that is investigated is the researcher's own culture, which both facilitates and hinders the study (Wadel, 1992). The results, however, have a value based on analytical generalisation. University education has a structural similarity and universities are an institution in society with long history and strong traditions. Therefore, these results are considered to have a validity as questions concerning, and as the basis for, further studies of other university environments.

The study's results arouse new questions which can be a way of continuing the creation of knowledge in relation to educational culture. One question that Norton et al (1995) address, and that Berger and Luckmann (1966/2011) analyse as a problem, is how the education carried out is a compromise between the environment and the teacher's perception of teaching/education. On the basis of the existing study, the consideration of the students' role and power relations, together with the mediating effect of the physical space, could be a possible continuation of this study.

Practical implications

One conclusion that the study results point to is that, in order to change a prevailing educational culture, changes should be included in respect of the roles that are created, the knowledge that is represented and how these are made accessible as well as the context as understood by the participants. In order to strengthen an educational culture, the dialogue concerning these three constituent elements, connected with the culture desired, should be strengthened. On a more practical level, a desire concerning a particular learning pattern may be facilitated in connection with the course assignment structure, where the problem is analysed from the viewpoint of

which knowledge, which roles and which context are essential. Also, the question of how personal experiences and the knowledge field's socially defined perception of competence are placed in connection with one another.

Follow-up questions relating to the practice (experience) relate to how a particular leadership creates change processes that foster a strengthening of the educational culture desired and discourage competing factors.

Originality/value

I wish to assert that the clarification of normative indicative concepts is profitable both for continued research, for political activity and for everyday experience at the educational institutions.

Studies such as this thesis, which brings together the efforts of both students and teachers as well as university organisations in order to create education are limited in higher education (Trowler, 2008; Ashwin, 2012).

Owing to its qualitatively investigative character, this study is limited and uncertain in terms of its strength and validity for other environments. Consequently, further studies with a more deductive approach, or a comparative approach, could constitute a further step in the right direction.

Referenser

- Abma, T. A. (2007). Situated learning in communities of practice: Evaluation of coercion in psychiatry as a case. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 13:1, p.32-47.
- Alerby, E. Bengtsson, J. Bjurström, P. Hörnqvist, M-J. Kroksmark, T. (2006) *Det fysiska rummets betydelse i lärandet*. (Vetenskapsrådets rapportserie 15-2006 Resultatdialog 2006 : forskning inom utbildningsvetenskap) Bromma: Vetenskapsrådet Hämtad från http://www.forskning.se/download/18.3038c74f116e7ac80e78000571/Rapport_15_2006.pdf
- Alerby, E. (2000) *Lärande: - några betraktelser från olika horisonter*. I Alerby, E., Johansson, H., Kansanen, P. & Kroksmark, T. (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (1992). *Ledning av kunskapsföretag: exemplet Enator*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts juridikförl..
- Alvesson, M. (2009). *Organisationskultur och ledning*. (2., [omarb.] uppl.) Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod: skapa och lösa mysterier*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, E. & Grysell, T. (2002). *Nöjd, klar och duktig: studenter på fem utbildningar om studieframgång*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2002. Umeå
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor: vita activa*. (Rev. utg.) Göteborg: Daidalos
- Arnseth, H.C. (2008). Activity Theory and Situated Learning Theory: Contrasting Views of Educational Practice *Pedagogy, Culture and Society*, 2008, Vol.16:3, p.289-302
- Ashwin (2012). *Analysing Teaching-learning interactions in higher education: accounting for structure and agency*. London: Continuum

- Askling, B. Lindblad, R. Wärvik, G-B. (2007) *Expansion och kontraktion: Utmaningar för högskolesystemet och utbildningsforskare* (Vetenskapsrådets rapportserie 9-2007) Bromma: Vetenskapsrådet Hämtad från https://publikationer.vr.se/webbpdf/2007_09.pdf
- Ayers, D. (2012). When managerialism meets professional autonomy: The university 'budget update' as genre of governance. *Culture and Organization*, p. 1-23
- Barton, D., & Tusting, K. (Eds.)(2005) *Beyond communities of practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bengtsson, J. (2001). Toward an ontological understanding of teaching. *Nordisk pedagogik*. 21(3), s 134-148:
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2011). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (3. uppl.) Stockholm: Wahlström & Widstrand (Orginialarbete publicerat 1966)
- Biesta, G. (2007). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2010). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach *Educational Philosophy and Theory* Vol. 42:5-6, s.540-552 DOI:10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x
- Biesta, G. (2011a). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199-210. (personligt översänd kopia)
- Biesta, G. (2011b). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32:3, 347-364
- Blossing, U., & Ertesvåg, S. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvementwork – An Individual versus a Social Learning Perspective *Education Inquiry*, Vol.2:1, pp.153-171
- Bolander Laksov, K., Kettis, Å., & Alexandersson, M. (in Press) *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande*. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)
- Bourdieu, P. (2004). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bruner, J.S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber
- Chaiklin, S., & Lave, J. (red.) (1993). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Clegg, S. (2003). Learning and Teaching Policies in Higher Education: mediations and contradictions of practice, *British Educational Journal*, Vol.29:6, p.803-819
- Cole, M., & Griffin, P. (1987) *Contextual Factors in Education: Improving science and Mathematics Education for Minorities and Women*. Wisconsin Center for Educational Research.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science* 31: 527
- Cox, B., McIntosh, K., Reason, R., & Terenzini, P. (2011). A Culture of Teaching: Policy, Perception, and Practice in Higher Education *Research In Higher Education* Volume: 52 Issue: 8 p. 808-829. Doi: 10.1007/s11162-011-9223-6
- Dahlgren, LO., & Marton, F. (1978) Students' Conceptions of Subject Matter: an aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education* Vol. 3, Iss. 1, Doi: 10.1080/03075077812331376316
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (red.) (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2. ed.) Thousand Oaks: SAGE.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. *Communities of practice: Critical perspectives*, 41-54.
- Fleming, W. G. (1986). The interview: A neglected issue in research on student learning. *Higher Education*, 15(5), 547-563. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/60947766?accountid=27917>
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power *Critical Inquiry* Vol. 8, No. 4 (pp. 777-795)
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Fox, S. (2000). Communities Of Practice, Foucault And Actor-Network Theory *Journal of management studies* Volume: 36 Issue: 6 p.853-868 doi 10.1111/1467-6486.00207

- Fransson, O., & Jonnergård, K. (red.) (2009). *Kunskapsbehov och nya kompetenser: Professioner i förhandling*. Norderstedt Tyskland: Sanctérus Academic press
- Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. (1. uppl., 2. tr.) Stockholm: Gummesson.
- Gedda, O. (2008). *Perspektiv på undervisning i högskolemiljö: en studie av lärares intentioner och handlingar*. Luleå: Luleå tekniska universitet
- Gibbs, G. (1999) Using assessment strategically to change the way students learn, in Brown, S., & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* Open University Press, Philadelphia
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development *International Journal for Academic Development*, 18:1, s 4-14, DOI: 10.1080/1360144X.2013.751691
- Godfrey, E., & Parker, L. (2010). Mapping the Cultural Landscape in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, Vol 99:1 p.5-22
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. London: Open University Press.
- Hartley, D. (2009) Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory, *Educational Review*, 61:2, p139-150
DOI:10.1080/00131910902844721
- Hativa, N. (1998) Lack of Clarity in University Teaching: A Case Study. *Higher Education* Vol. 36:3 p. 353-381
- Hedin, A. (2004) *Från ideal till praxis! : hur behandlas policyprogram på institutionsnivå?: en granskning av hur det pedagogiska programmet vid Uppsala universitet har mottagits*. (Rapportserie från Enheten för utveckling av pedagogic och interaktivt lärande: Volym 3) Uppsala: Universitetstryckeriet Ekonomikum
- Hertting, K. (2010) Leading with Pedagogical Tact- a Challenge in Children's Sports in Sweden *Sport Science Review*, 1-2/2010 pp. 127-147
DOI:10.2478/v10237-011-0008-9
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2007). Understanding learning cultures, *Educational Review*, 59:4, 415-427
- Hytten, K. (1999). The promise of cultural studies of education. *Educational Theory*, 49(4), 527. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/214144027?accountid=27917>
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Jacobsen, D.I., & Thorsvik, J. (2002). *Hur moderna organisationer fungerar*. (2., [rev. uppl.]). Lund: Studentlitteratur.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. *Harvard Business Review*, 74(1), 75-85.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001) Leading Change with the Balanced Scorecard. *Financial Executive*, Vol 17:6 p. 64-66
- Kemmis (2010). Research for praxis: knowing doing, *Pedagogy, Culture & Society*, 18:1, s 9-27 , DOI: 10.1080/14681360903556756
- Kember, D., & Kwan, K-P. (2000). Lecture's approaches to teaching and their relationship to concepts of good teaching. *Instructional Science*, 28:469-490
- Kim, L., & Olstedt, E. (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Vetenskapsrådet
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljens, M. (red.). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers *Studies in Higher Education*, Vol. 18 (3) p. 315-328
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Liedman, S. (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Liljestrand, J. (2004). *Klassrummet som arena för diskussioner*. I T. Englund, (Red.), *Skilnad och konsekvens*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, C., & Öst, I. (2008). Professional and personal responsibility in higher education: An inquiry from standpoint of pragmatism and discourse theory. *Utbildning & Demokrati*, Vol.17(2), pp.13-50
- Luleå tekniska universitet (2013) Årsredovisning 2012 Hämtad från www.ltu.se/ltu/Organisation/Arsredovisning/Tidigare-arsredovisningar/Arsredovisning-2012-1.107829
- LTU Övergripande strategiska mål – hämtad dec 2013 från <http://www.ltu.se/ltu/Strategi-och-vision-2020/Overgripande-strategiska-mal-1.88409>.

- Malie, S., & Akir, O. (2012). Bridging the gaps between learning and teaching through recognition of students' learning approaches: a case study. *Research in Education*, 87:1 p 75-94 DOI - 10.7227/RIE.87.1.6
- Martin, E., & Prosser, M. Trigwell, K. Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28:387-412.
- Marton, F. (2005) om praxisnära forskning. I *Forskning av denna världen. 2, om teorins roll i praxisnära forskning.* (s 105-122) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, Vol 46:1 p. 4-11 doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher* Vol 17:2, s. 13-17
- Mattsson, M., & Kemmis, S. (2007). Praxis-related research: serving two masters?, *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 15:2, p 185-214, DOI:10.1080/14681360701403706
- Melander, H., & Sahlstöm, F. (2011). Process eller produkt? Om samtalsanalysens möjligheter att studera lärande i interaktion. I Säljö, R. (red.) *Lärande och minnande: som social praktik.* s.287-316 Stockholm:Norstedt
- Merriam, S. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* (2. ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Mintzberg (1978). Patterns in strategy formation. *Management science*, Vol 24:9, p.934-948
- Morgan, G. (1987/1999). *Organisationsmetaforer*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011): Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning, *Higher Education Research & Development*, 30:1, 51-62
- Nelson, A., Björk, P., Trolle-Schultz Jensen, J., Nilsson, M., & Witt, A.-K. (2009). *De första "Bolognastudenterna" – om aktörskap, yrkesorientering och bildning i programutbildningar.* (Delrapport från projektet: Före, under och efter utbildningen på Högskolan i Halmstad 2007–2012). Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Lund: Égalité.

- Norton, L., Richardson, T.E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J (1995). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, Vol 50:4, p537-571
- O'Brian, S., & Brancaleone, D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge, *Irish Educational Studies*, 30:1, p.5-21 doi 10.1080/03323315.2011.535972
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Polanyi, M. (1983[1966]). *The tacit dimension*. (Repr.) Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2. ed.) London: RoutledgeFalmer
- Rancière, J. (2011). *Den okunnige läraren: fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Göteborg: Glänta. (Originalarbete publicerat 1987)
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Regeringen (2005). *Regeringens proposition 2004/05:162: ny värld - ny högskola*. Stockholm:
- Richardson, J.T.E. (1994). Cultural Specificity of Approaches to Studying in Higher Education: A Literature Survey *Higher Education*, Vol. 27:4, pp. 449-468
- Rogers, C.R. (1969). *Frihet att lära: om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Roxå, T., Mårtensson, K., & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: A network approach. *Higher Education*, 62(1), p.99-111. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9>
- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*, 43:9, p.924-942.
- Schyberg, S. (2007). *Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik*. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Lärarutbildningen). Från <http://hdl.handle.net/2043/4457>
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

- SOU 1992:1. *Frihet, Ansvar, Kompetens: Grundutbildningens villkor i högskolan*. Stockholm : Allmänna förlaget
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anker Pub. Co.
- Tang, C. (1994) Assessment and student learning. In Gibbs, G. (red.) (1994). *Improving student learning. Theory and practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Tiller, T. (1987) *Universitetet i Tromsø mot år 2000 Utredningsarbete om universitetspedagogik* [Tromsø] : Universitetet i Tromsø
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An Exploratory Study of Situated Conceptions of Learning and Learning Environments *Higher Education*, Vol.51:2, p.243-258
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994) Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, Vol.27(1), pp.75-84
- Trowler, P. (2008). *Cultures and Change in Higher Education: Theories and Practices* Palgrave macmillan
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies *The Journal of Higher Education*, Vol 73:6 p. 740-763
- Unemar Öst, I. (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål: en studie av svensk utbildningspolitik*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 23:6, 507-536
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/619430526?accountid=27917>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16:4, p.359-384. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Daidalos.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2013) = University of Brighton (2013) Dr Etienne Wenger: Learning in landscapes of practice
www.youtube.com/watch?v=qn3joQSQm4o

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. (2., oppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm: Univ.. Göteborg.

von Wright, M. (2004) Delaktighet och fakta. I T. Englund (red.). *Skilnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som menings-erbjödande*. Lund: Studentlitteratur.

Wubbels, T. (2007) Do we know a community of practice when we see one? *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 16:2,

Yin, R. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Bilagor

Bilaga 1 Empiriinsamlingens kronologi och omfattning

2004 - 2008	Licentiatuppsats (Delstudie Lärares deltagande)		Omfattning
2006 - 2007	Empiriinsamling lärarstudie	(För- studie) + tre kurser	
	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer med lärare • Observationer • Kursrelaterade dokument 		- 3 (4)* Lärarintervjuer a ca 60 min - 9 (10)* Observationer genomfördes a 45-90 min * inkl förstudie
2011 - 2014	Avhandlingsstudie		
Ht 2012	Empiriinsamling studenters deltagande	Kurs 1-3	
Vt 2013	Empiriinsamling studenters deltagande	Kurs 4-6	
	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer med lärare • Fokusgruppintervju med studenter • Observationer • Kursrelaterade dokument 		- 6 Lärarintervjuer a 20-40 min - 12 Fokusgruppintervjuer med studenter a 45 min, totalt 24 studenter - 17 observationer a 45-90 min som totalt följer 200 studenter

Bilaga 2 Intervjuunderlag

(som strukturerande underlag. Situationen och respondenterna påverkar hur och vad som utvecklas i intervjun.)

Intervju med lärare

Vad handlar kursen om?

Vad är det tänkt att studenterna ska lära sig

Hur är det tänkt att studenterna lär sig detta?

Första intervju med studenterna – i samband med kursstart eller arbete med kursuppgift

Vad har ni för förväntningar på kursen?

Vad har ni tänkt lära er

Varför går ni denna kurs?

Vad ska ni göra i kursen – vad kommer ni lära er av det?

Uppföljningsintervju med studenterna – fokusintervju

Vad har ni lärt er på kursen.

Vad krävdes för att ni skulle klara kursen?

Hur beskriver du din ambition under kursen?

Hur förändrades din intention?

Vilket stöd har funnits för ditt lärande

Vilka hinder för att lära dig det du ville har du upplevt

Om vi använder* begreppen kvalificering, socialisation och subjektivering, hur skulle du vilja beskriva kursens mål, innehåll och resultat?

*Beskrivning av dessa begrepp

Bilaga 3 Observationsprotokoll Studenters deltagande

Tillfälle : [redacted] jan pass två kurs: [redacted]

Miljö: större föreläsningssal signaler : alla stud vända mot lärare. Viss dialog trots möblering, två lärare samtidigt- byter av/fyller i varandras förklaringar

Aktiviteter					
-15 min	15-30	30-45	45-60	60-75	75-90
<p>Lärare Läraren börjar med att fråga vad "xx" och YY" är Typbeskriver lite av vad malet med kursen är</p>	<p>Annan lärare utvecklar – tittar ner på skärm och nedanför studenter. Presenterar process snarare än verktyg. Poängterar nyttoaspekt Gett er grundskellett av en process. Jobbar utifrån få specifika begrepp. Frågar om studenterna känner igen</p>	<p>Läraren går om kring och lyssnar. Avbryter diskussion och frågar om tydlighet, följer upp gruppernas olika förslag. Ställer frågor.. ganska slutna...</p>	<p>Fortsatt presentation Bjuder in till inspel. Annan lärare kompletterar/byter av med korta utvecklingar</p>	<p>Gruppdiskussion utifrån några varianter av ett koncept. 5 min Läraren följer upp. Pekar ut en rad för att få svar</p>	<p>Läraren visar bild i samband med ny bild. Frågar studenterna vad de tycker</p>
<p>Studenter Svara – ger förslag Frågar om förståelse av bild</p>	<p>Skratt och diskussion Spontana grupperingar livliga diskussioner. Några grupperingar verkar inte ha liv i sin diskussion</p>	<p>Majoriteten lyssnar</p>	<p>Majoriteten lyssnar Några studenter ger inspel på frågor, och även på påståenden. Enstaka studentsynpunkter inför nya "egna" vinklar.</p>	<p>Studenter exemplifierar eget kunskande kopplat till ämnesfokus. Allmänt sorl, spontana diskussioner. Spridda förslag och utvecklingar av tankar. En tjej ger ett inspel.</p>	<p>Studenterna ger ett-ordstankar om vad de tycker. Läraren avslutar med en sammanfattning</p>
<p>Reflektion Inventerar förkunskaper; bjuder in till samtal?</p>		<p>Lärares Frågor för att föra samtalet framåt?</p>		<p>Bara killar svarar/ kommenterar. Avslappnad stämning. Tydlig känsla för vem som äger situationen Vad innebär det att peka ut grupp för svar?</p>	

Bilaga 4 Empiriinsamlingens kronologi delstudie studenters deltagande - kurs

