



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 16, nummer 2, 2020

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 16, nummer 2, 2020

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer 2019:1 har tidskriften övergått till löpande mottagning av manuskript under året och ambitionen om två nummer per år.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör: Maria Hjalmarsson (e-post: Maria.Hjalmarsson@kau.se)

Redaktionssekreterare: Kent Fredholm (e-post: Kent.Fredholm@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Innehåll

Redaktionellt <i>Kent Fredholm</i>	3
Fördelar och nackdelar med treterminssystem – En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande <i>Emma Larsson och Catharina Tjernberg</i>	5
Nya rum för lärande? E-lärare som resurs för gymnasieelever i ett utvidgat och digitaliserat klassrum <i>Ann-Christin Randabl, Christina Olin-Scheller och Marie Nilsberth</i>	17

Redaktionellt

Forskning och undervisning samt den så kallade tredje uppgiften, kommunikation och spridning av forskningsresultat, utgör universitetsverksamhetens tre stöttepelare. Var och en av dessa tre präglas av egna förutsättningar och drivs av egen logik, samtidigt som de är beroende av varandra och berikas av en nära och kontinuerlig relation. De försök som gjorts att närma den ena verksamheten till den andra är otaliga, och frågan har – på grund av sin stora betydelse och komplexitet – en återkommande karaktär. Karlstads universitets pedagogiska tidskrift, KAPET, som nu utkommer i sin fjortonde årgång, utgör ytterligare ett försök i denna riktning.

KAPET:s främsta uppgift är att ge en bild av verksamheten inom pedagogiska studier vid Karlstads universitet. Syftet är dels att utgöra ett forum för pågående utbildningsvetenskaplig forskning i Karlstad, dels att ge en bild av undervisnings- och utbildningsverksamheten såsom denna gestaltar sig i studenters uppsatser och examensarbeten.

Konkret innebär detta att i KAPET:s publikationer medverkar författare som har kommit olika långt i det akademiska livet och är såväl grundutbildningsstudenter eller doktorander som lektorer eller professorer. De olika bidragen i tidskriften kan bestå av ett urval av omarbetade versioner av examensarbeten, C- och D-uppsatser, delstudier i doktorandarbeten samt forskares texter om pågående forskning.

Detta nummer

Årets andra nummer av KAPET innehåller två bidrag. Det första utgörs av en rapport skriven av **Emma Larsson** och **Catharina Tjernberg**. I rapporten sammanfattas en utvärdering av för- och nackdelar med treterminssystem i skolan jämfört med tvåterminssystem. Tidigare undersökningar har lyft fram vissa eventuella fördelar för elever från socioekonomiskt utsatt bakgrund, men några entydiga resultat finns inte i tidigare studier. Larsson och Tjernberg jämför skolsystemen i åtta länder och ländernas PISA-resultat, och finner inga belägg för att ett system med tre terminer istället för två skulle innebära några tydliga fördelar skolresultaten. Författarna lyfter istället fram vikten av att elever får tid med skickliga lärare.

I den andra artikeln, skriven av **Ann-Christin Randahl**, **Christina Olin-Scheller** och **Marie Nilsberth**, redogörs för en studie av hur gymnasieelever använder sig av så kallade e-lärare – digitala undervisningsresurser utlagda av lärare på YouTube, Facebook, Twitter, bloggar eller andra plattformar. I enkätsvar framkommer att elever ofta använder sig av dessa resurser, och särskilt i matematik. Resultaten diskuteras i termer av e-professionalism – digitaliserad yrkesutövning – och vad en digitaliserad värld innebär för läraryrket.

Nästa nummer

Abstract och artikelmanus tas emot löpande under året och skickas till redaktionssekreteraren. Under 2021 får KAPET en ny redaktion. Namn och kontaktuppgifter uppdateras på hemsidan, <https://www.kau.se/fakulteten-humaniora-och-samhallsvetenskap/om-fakulteten/institutioner-och-amnen/institutionen-3>.

Innan ny redaktionssekreterare tillträtt kan manus och förfrågningar ställas via epost till Kent.Fredholm@kau.se.

Fördelar och nackdelar med treterminssystem En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande

Emma Larsson
tekn. dr., gymnasielärare
Emmalarsson79@gmail.com

Catharina Tjernberg
fil. dr., universitetslektor
catharina.tjernberg@kau.se

Sammanfattning

Vi redovisar i denna rapport en genomlysning av kunskapsläget om skolsystem som har skolår med två respektive tre terminer. En analys av för- och nackdelar med treterminssystem jämfört med tvåterminssystem har gjorts i syfte att synliggöra vilka faktorer som påverkar elevers lärande. Flera av de undersökningar vi tagit del av indikerar att treterminssystem kan ha vissa fördelar, framför allt för elever med socioekonomiskt utsatt bakgrund, men det finns även undersökningar som tyder på det motsatta och någon entydig fördel med något av systemen tycks inte föreligga. Vi har även jämfört PISA-resultat från åtta länder med olika terminssystem (Estland, Finland, Frankrike, Japan, Portugal, Sverige, Storbritannien och USA) och kan konstatera att det inte finns några vetenskapliga belägg för att treterminssystem har några uppenbara fördelar gentemot det nu i Sverige rådande tvåterminssystemet. Vår analys visar således att det inte finns belägg för att flytta ledighetsveckor från sommarlovet till andra lov under terminen. Det finns däremot belägg för att lärandet kan förbättras om eleverna får mer tid tillsammans med professionellt skickliga lärare.

Nyckelord

treterminssystem, skolsystem, undervisning och lärande, lärarens betydelse

Inledning

Det svenska skolåret härstammar från folkskolans införande år 1842. Vid den tiden behövde barnen hjälpa till i jordbruket under sommarmånaderna och därför stängde skolorna under juni – augusti. På flera håll i landet förs nu diskussioner om hur läsåret skulle kunna anpassas efter dagens samhälle och hur man skulle kunna effektivisera lärandet för dagens skolelever. Ett förslag har varit att införa ett treterminssystem med kortare sommarlov i utbyte mot längre höst- och sportlov. I USA, England, Frankrike, Portugal och Japan är treterminssystem sedan långt tillbaka den gällande normen. I Sverige har Amerikanska gymnasiet¹ i Göteborg varit först ut med att införa modellen. Enligt skolans rektor, Peter Heddelin, är det inte antalet terminer som är det viktiga, utan att läsåret blir mer symmetriskt. Han menar att det handlar om att eleverna ska kunna hantera studieuppehållen. Malmö och Enköping är två kommuner som har undersökt möjligheterna att införa tre terminer i grundskolan. Malmö kommun fick dock avslag från utbildningsdepartementet i somras då deras förslag bröt mot skollagen. I denna rapport studeras och analyseras för- och nackdelar med treterminssystem gentemot tvåterminssystem. Vilka olika erfarenheter finns det i länder där systemet är etablerat? Finns det likheter och skillnader mellan hur olika länder lägger upp sina terminer? Vilken påverkan kan skolsystem, kulturella och samhällsliga strukturer ha för elevers lärande?

Bakgrund

I Sverige har ett treterminssystem redan införts vid Amerikanska gymnasiet i Göteborg och i Malmö arbetar den politiska ledningen med att ta fram ett förslag om tre terminer i grundskolan som inte bryter mot skollagen (Edling, 2019, 20 nov; Hjelm, 2020, 1 juli). Tanken är att antalet skoldagar ska vara det samma, men att sommarlovet kortas ner till förmån för längre höst- och sportlov. I en artikel som publicerats i webbtidningen Skolledaren (Edling, 2019) framgår att de som förespråkar ett kortare sommarlov menar att detta skulle gynna lärandet, genom att minska elevernas kunskapstapp. Vidare menar man att de elever som har svårt att uppnå målen skulle gynnas mest. Sara Wettergren, skolborgarråd i Malmö, framhåller i en intervju som presenteras i artikeln att ett kortare sommarlov framför allt skulle gynna barn i socioekonomiskt utsatta områden.

I en artikel publicerad i SVT nyheter framställs en mer nyanserad bild av att införa ett treterminssystem (Stjärned, 2019, 18 aug.). I artikeln presenteras en intervju med en av rektorerna för Amerikanska gymnasiet i Göteborg, Peter Heddelin, samt en intervju med Christian Lundahl som är professor i pedagogik vid Örebro universitet. Heddelin är inne på samma spår som Sara Wettergren, och menar att det långa sommarlovet i

¹ Amerikanska gymnasiet i Göteborg är en friskola som grundades 2015.

*Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande*

Sverige är en förlegad rest från bondesamhället som framför allt missgynnar elever med svåra hemförhållanden. Heddelin hänvisar till John Hattie som har sammanställt världens största forskningsöversikt om vad som påverkar elevers studieresultat. Christian Lundahl påpekar dock att även om det finns vetenskapligt stöd för att det långa sommarlovet påverkar elevernas lärande negativt, så finns det mycket få studier där tvåterminssystem har jämförts mot treterminssystem.

Syfte och frågeställningar

Som ett led i det fortsatta arbetet kring förslaget om att införa treterminssystem har syftet med denna rapport varit att synliggöra för- och nackdelar med detta införande.

De frågeställningar som vi har utgått ifrån i sammanställningen är:

- 1) Vad finns det för vetenskapligt underlag för att införa ett treterminssystem?
- 2) Hur ser skolåret ut i länder som implementerar ett treterminssystem?
- 3) Hur ser elevernas kunskapsnivå ut (utifrån OECD:s PISA-analys) i länder med treterminssystem?

Analys

Vetenskapligt underlag för att införa treterminssystem

Enligt Hatties (2009) stora forskningsöversikt över vad som påverkar elevers studieresultat i såväl grundskola som gymnasium finns det negativa effekter av ett långt sommarlov, men dessa effekter är förhållandevis små i jämförelse med andra påverkansfaktorer och de överbryggas snabbt när skolan sätter igång igen. För elever från missgynnade hemförhållanden är effekterna större än för elever med en mer gynnsam bakgrund, men Hattie menar att det går ganska snabbt för eleverna att ta igen det som gått förlorat efter ett längre uppehåll. Påverkansfaktorn är något större på matematik än på läsning. Även de svenska pedagogikforskarna Jan Håkansson och Daniel Sundberg (2012) konstaterar att organisatoriska påverkansfaktorer är ganska svaga, medan lärarkompetens och undervisningskvalitet har i särklass starkast påverkan på studieresultaten.

Enligt Christian Lundahl saknas det idag studier på grundskole- och gymnasial nivå som jämför treterminssystemet med det i Sverige gängse tvåterminssystemet. Det finns dock en jämförande studie som genomförts på universitetsnivå där resultatet visar att treterminssystem gav något bättre resultat. Vinsten låg i att studenterna inte sköt upp arbetsuppgifter utan tog mer tag i studierna (Lundahl, 2019).

*Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande*

De studier vi har hittat, där effekterna av ett långt sommarlov har analyserats eller där fördelar och nackdelar med olika skolkalendrar har jämförts, kommer företrädesvis från USA. I dessa studier råder det konsensus om att sommarlovet leder till kunskapsstapp hos eleverna (Cooper et al., 1996; Downey et al., 2004; Graves, 2010; Finnie et al., 2018). En studie visade att kunskapsstappet motsvarade åtminstone en månads undervisning (Cooper et al., 1996). Kunskapsstappet har visat sig extra stort hos elever med socioekonomiskt utsatt bakgrund, vilket antas bero på att dessa elever inte har samma tillgång till pedagogiska aktiviteter under sommaren som elever från mer välbärgade familjer (Cooper et al., 1996; Downey et al., 2004). Med anledning av detta har det föreslagits att antingen sommarskola eller ett kortare sommarlov i utbyte mot längre lov utspridda över läsåret skulle kunna motverka den kunskapslucka som uppstår under ett långt sommarlov (Cooper et al. 1996).

I USA innebär skolkalendern nio månaders undervisning och tre månaders sommarlov (traditionell kalender), alternativt nio – tolv veckors undervisning i taget med tre – fyra veckors lov (året-runt- kalender) (California department of education, 2020). Effekterna av dessa skolkalendrar är därmed svåra att direkt översätta till svenska förhållanden där det föreslagna treterminssystemet skulle innebära åtta veckors sommarlov i stället för tio veckor samtidigt som höst- och sportlov skulle vara två veckor långa istället för en vecka som det är idag (Edling, 2019, 20 nov). Utifrån vår frågeställning finns det ändå anledning att ta del av den vetenskapliga evidens som finns. Man bör dock ha i åtanke att denna baseras på ett system som inte är jämförbart med de system som hittills föreslagits eller introducerats på några platser i Sverige.

Cooper et al. (2003) genomförde en metaanalys över ca 50 studier med syftet att bedöma året-runt kalenderns påverkan på elevernas studieresultat. Författarna fann en liten positiv påverkan för eleverna som undervisades enligt året-runt-kalendern. Denna påverkan var störst för elever med socioekonomiskt utsatt bakgrund. En studie från 2011 (Graves, 2011) visar i motsats till studien av Cooper et al. (2003) att elever i Kaliforniska skolor som implementerar året-runt-undervisning uppnår sämre resultat än elever som följer en traditionell skolgång. De försämrade skolresultaten var särskilt tydliga för elever med socioekonomiskt utsatt bakgrund. Cooper et al. (2003) konstaterar dock i sin studie att underlaget för deras metaanalys var bristfälligt och att det inte finns några studier av tillräckligt hög kvalitet för att med säkerhet kunna säga att en året-runt-kalender har betydelse för elevernas kunskapsnivå.

En senare metastudie av Finnie et al. (2019) är inne på samma spår som Cooper et al. (2003), att det inte finns tillräckligt med evidens för att kunna avgöra om en året-runt-kalender har någon effekt på elevernas kunskaper. Författarna menar också att de positiva resultat som framkommit i en del studier kan bero på pedagogiska aktiviteter som genomförs under skolledigheterna. Dessa aktiviteter är i många fall obligatoriska och innebär därmed att eleverna i själva verket får mer undervisning än eleverna som följer den traditionella kalendern.

Det råder stor enighet bland forskare om att läraren är den i särklass viktigaste faktorn för elevernas lärande (se t.ex. Cummins, 2017; Crawford & Torgesen, 2006; Hattie, 2009; Pressley & Allington, 2015; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). Detta innebär att även om det långa sommarlovet har en viss negativ inverkan på elevernas skolresultat, så är det den sammanlagda undervisningstiden med en professionell lärare som har allra störst betydelse.

I en internationell metastudie identifierade Crawford och Torgesen (2006) framgångsrika skolor med hög måluppfyllelse. På samtliga dessa skolor var det sju faktorer som tydligt framträdde: ett starkt ledarskap, professionellt skickliga lärare, vetenskapligt understödda metoder och arbetssätt, effektiv schemaläggning, differentierad fortbildning, system för att identifiera elever i behov av extra stöd, föräldrasamverkan. Att samtliga dessa faktorer förekom visar på att de är nyckelkomponenter, menar Crawford och Torgesen, men det är de sju faktorerna i samspel som blir ett framgångskoncept.

Jämförelse av skolkalendern för länder med treterminssystem och Sverige, samt Estland och Finland

För att få en överblick över hur ett treterminssystem skulle skilja sig från dagens system gjordes en sammanställning över skolkalendrar för läsåret 2019/2020 från länder som implementerar treterminssystem (fig. 1). Som jämförelse lades den svenska skolkalendern in tillsammans med skolkalendern som används av Amerikanska gymnasiet i Göteborg. För att nyansera jämförelsen sammanställdes även skolkalendern för de i PISA-undersökningar högt presterande länderna Finland och Estland.

Det är enbart den svenska skolan och den finska skolan som startar undervisningen redan i augusti. Övriga länder startar undervisningen i början av september. Gemensamt för de flesta skolkalendrarna i jämförelsen är ett lov på en vecka i slutet av oktober. Den franska skolan och Amerikanska gymnasiet i Göteborg har dock ett lite längre lov här som sträcker sig över två veckor. Den portugisiska skolan sticker ut i jämförelsen med att inte ha något lov alls under hösten. Å andra sidan börjar skolåret i Portugal först den 10:e september, vilket är en hel månad senare än i Sverige. Alla skolkalendrar i jämförelsen har ledigt två veckor runt jul och nyår och undervisningen startar igen efter trettonhelgen. Majoriteten av skolkalendrarna har lov återigen i februari. Den svenska, japanska, engelska, estniska och finska skolan har en veckas lov medan Amerikanska gymnasiet i Göteborg och den franska skolan har lov i två veckor. Återigen sticker den portugisiska skolan ut med enbart tre dagars ledighet.

Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande

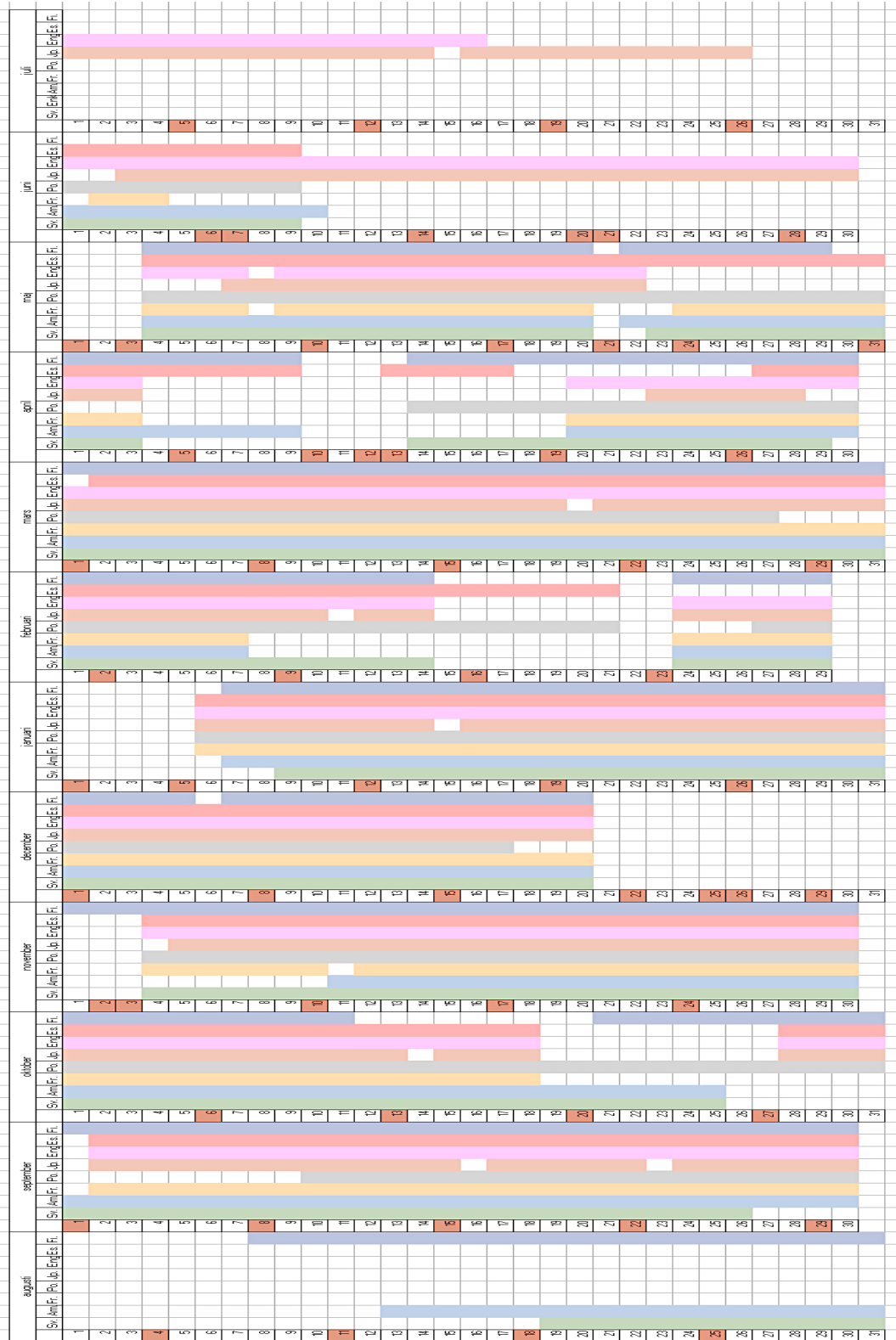


Fig. 1. Jämförelse av skolkalendern i en svensk kommun (Sv, grön färg), Amerikanska gymnasiet i Göteborg (Am, ljusblå), Frankrike (Fr, gul), Portugal (Po, grå), Japan (Jp, brun), England (Eng, rosa), Estland (Es, ljusröd) och Finland (Fi, mörkeblå).

Ifyllda rutor indikerar skoldagar. Tomma rutor indikerar skollov. Orangefärgade datum visar söndagar och nationella helgdagar i Sverige.

*Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande*

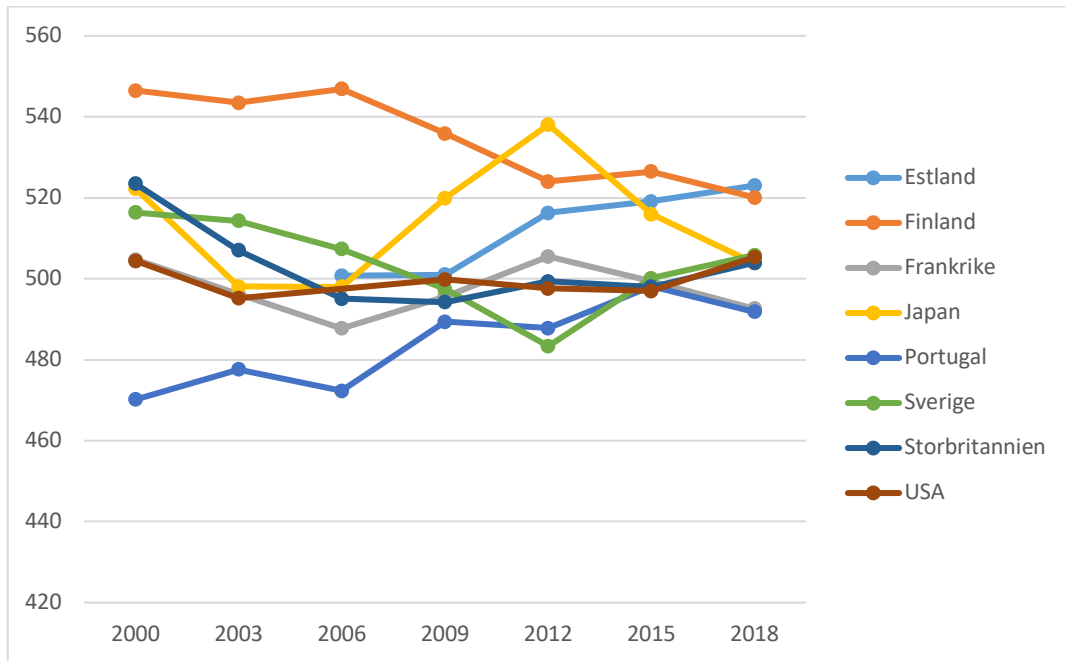
Runt påsk skiljer sig ledigheten åt en del. Den svenska skolan och Amerikanska gymnasiet i Göteborg har endast en veckas ledighet. Den franska, portugisiska, japanska och engelska skolan har ledigt i två veckor, medan den estniska skolan har ledigt en vecka efter påsk och den finska skolan bara har ledigt under helgdagarna. Alla skolkalendrar utom den japanska och den engelska skolan slutar i början av juni och har därmed ingen mer sammanhängande ledighet innan dess. Både den japanska skolan och den engelska skolan har ledigt en vecka i slutet av maj. Den engelska skolan slutar sedan i mitten av juli medan den japanska skolan slutar den sista veckan i juli.

Sammanfattningsvis visar det sig att flera länder som följer ett treterminssystem i själva verket har ett längre sommarlov. Portugal har det tydligaste treterminssystemet, men sommarlovet är hela 13 veckor långt. I Frankrike är sommarlovet 12 veckor långt. Dessutom har den franska skolan tre veckor mer ledighet än den svenska skolan under själva läsåret. Amerikanska gymnasiet i Göteborg, som marknadsför sig som en treterminsskola, har en vecka kortare sommarlov än den svenska skolan och i gengäld två veckor mer ledighet under läsåret. Den finska skolkalendern är mycket snarlik den svenska, medan den estniska skolkalendern innebär ett två veckor längre sommarlov. Den japanska och den engelska skolan sticker ut med att enbart ha fem respektive sex veckors sommarlov. Under terminerna har skolorna i dessa länder två veckors mer ledighet än den svenska skolan, men sett över ett helt år går alltså eleverna i engelska och japanska skolor fler veckor i skolan än vad elever i svenska skolor gör, vilket torde innebära att eleverna har mer undervisningstid totalt.

Jämförelse av PISA-resultat för länder med treterminssystem och Sverige, samt Estland och Finland

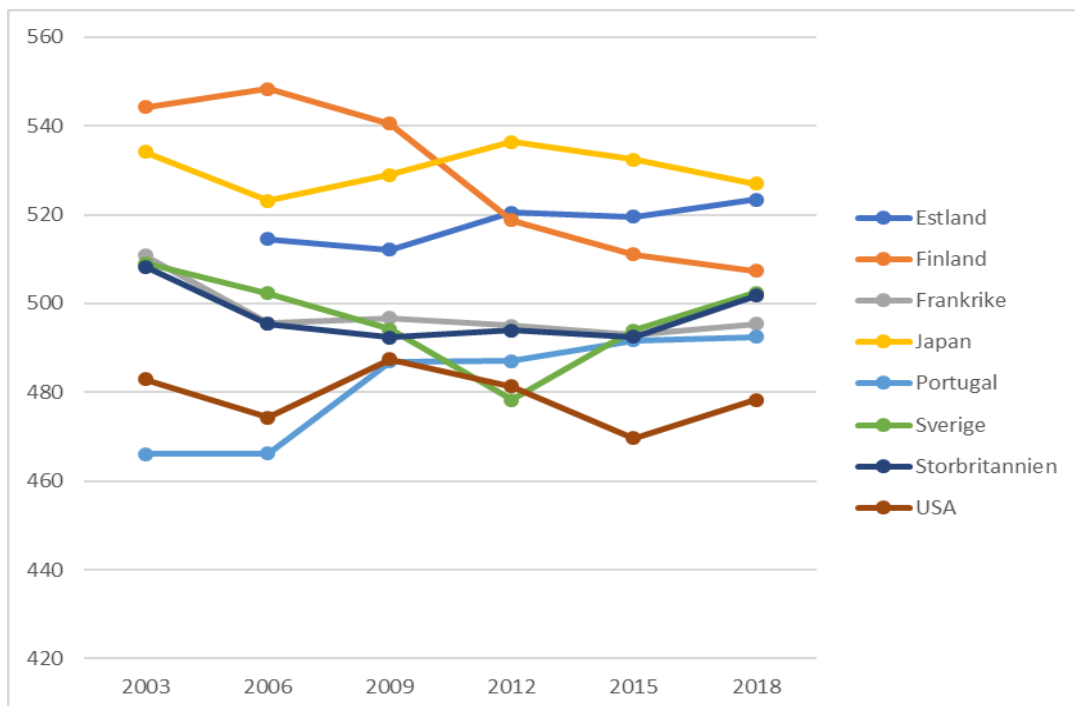
För att försöka få en överblick över hur elevers kunskapsnivåer ser ut i länder med olika skolkalendrar jämfördes PISA-resultaten över tid i Sverige, Frankrike, Portugal, Japan, Storbritannien, Estland, Finland och USA (Figur 2–4). Jämförelsen är inte statistiskt säkerställd, men ger ändå en fingervisning om elevernas kunskapsnivåer i de respektive länderna. PISA står för Program for International Student Assessment och är världens största elevstudie. I studien jämförs 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturkunskap mellan olika länder. Studien har genomförts vart tredje år sedan år 2000. Det första året analyserades enbart elevernas läsförståelse. År 2003 tillkom kunskaper i matematik och 2006 tillkom kunskaper i naturvetenskap (Skolverket 2020). I den senaste undersökningen låg Estland och Finland högst i läsförståelse (Figur 2). Japan har tidigare legat högt i läsförståelse men var vid den senaste undersökningen nere på samma nivå som Sverige, Storbritannien och USA. Frankrike och Portugal är de länder som visar lägst resultat vad gäller läsförståelse.

Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande



Figur 2. Medelvärden över tid vad gäller 15-åringars **läsförståelse** i olika länder enligt PISA (Program for International Student Assessment)

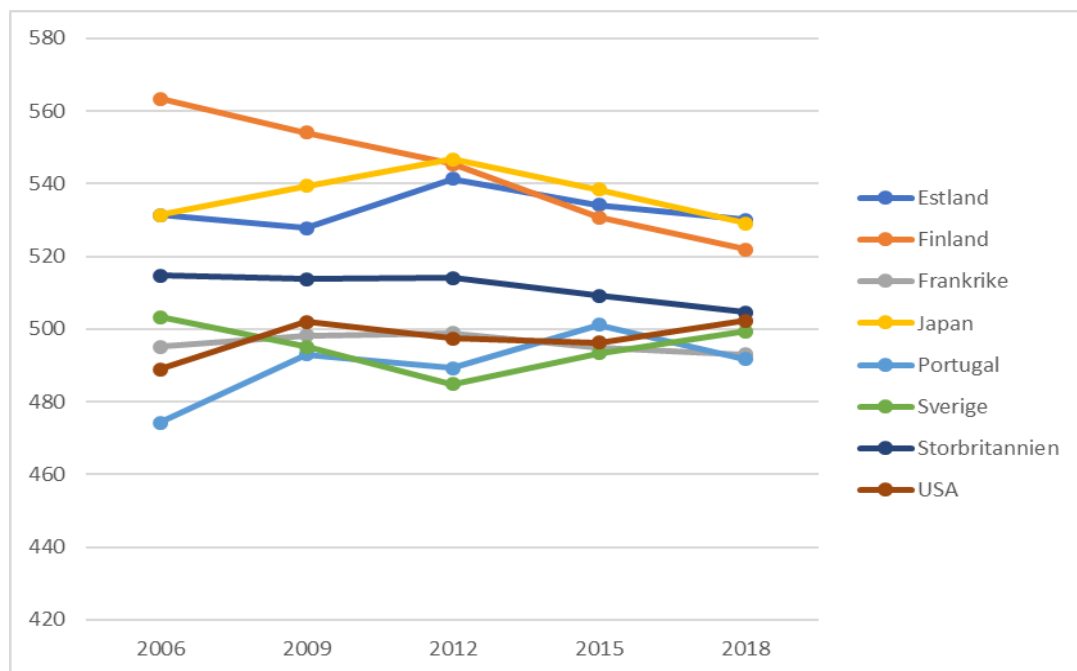
I matematik visar den senaste undersökningen att eleverna i Estland och Japan har en högre kunskapsnivå än i övriga länder (Figur 3). I Finland har matematikkunskaperna sjunkit de senaste åren och de ligger nu på liknande nivå som i Sverige och Storbritannien, med Frankrike och Portugal strax bakom. I matematik utmärker sig USA med en betydligt lägre nivå än övriga länder.



Figur 3. Medelvärden över tid vad gäller 15-åringars resultat i **matematik** i olika länder enligt PISA (Program for International Student Assessment)

I naturvetenskap utmärker sig Estland, Japan och Finland med en betydligt högre kunskapsnivå än övriga länder (Figur 4). Även här ligger Portugal och Frankrike något lägre än övriga länder.

Sammantaget visar analysen att Estland och Finland, som har liknande terminsindelning som i Sverige, ligger högt i samtliga PISA-undersökningar. Även Japan, där eleverna endast har fem veckors sommarlov, ligger högt. Som nämnts tidigare får dock de japanska eleverna fler undervisningsveckor per år än vad till exempel svenska elever får. Frankrike, som följer en liknande kalender som den som Amerikanska gymnasiet i Göteborg följer, och Portugal som följer en tydlig treterminskalender, ligger generellt sett lägre än Sverige i PISA-undersökningarna. Dock har både Frankrike och Portugal längre sommarlov än vad vi i Sverige har. Sammantaget visar jämförelsen av skolkalendrar och PISA-resultat att det inte går att dra några slutsatser kring vilket system som skulle vara bäst för elevernas lärande.



Figur 4. Medelvärden över tid vad gäller 15-åringars resultat i **naturvetenskap** i olika länder enligt PISA (Program for International Student Assessment)

Diskussion

Det finns i dagsläget inga entydiga studier som visar att ett treterminssystem skulle vara bättre för elevernas lärande än dagens tvåterminssystem. De studier som finns är dessutom motsägelsefulla. Förespråkare för treterminssystemet framhåller ofta det långa sommarlovet som problematiskt då eleverna tappar mycket av sina kunskaper. Enligt Hatties metastudie (2009) är dock effekten av ett långt sommarlov liten och det kunskapsstapp som uppstår tas snabbt igen när skolan åter kommer igång.

*Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande*

I vår jämförelse av olika länders PISA-resultat ligger Estland och Japan högt i alla tre kategorier. Estland har 12 veckors sommarlov, medan de japanska eleverna bara har 5 veckors sommarlov. Vår analys visar alltså att det inte finns någon korrelation mellan längden på sommarlovet och elevernas kunskapsnivå.

Vi har inte hittat några studier alls om hur mycket sommarlovet skulle behöva kortas för att minska eventuella kunskapsstapp. Det är även oklart hur två veckor långa lov under höst och vår påverkar elevernas lärande. Att förkorta sommarlovet till förmån för längre lov under hösten och våren skulle alltså kunna leda till försämrade resultat genom att det blir fler tillfällen per år som kan ge upphov till kunskapsstapp. Lärare vid en gymnasieskola i en av de kommuner där treterminssystemet diskuteras menar att det kan vara svårt att fortsätta ett undervisningsblock efter ett två veckors långt lov då eleverna har glömt alldeles för mycket av det som gjordes före lovet. Majoriteten av alla examinationer skulle därför behöva läggas före loven vilket skulle medföra en mer ojämn arbetsbelastning för både elever och lärare.

Rektor Peter Heddellin menar att ett kortare sommarlov framför allt skulle gynna elever från socioekonomiskt utsatta områden. De studier som finns inom detta område kommer dock företrädesvis från USA där det finns en kultur att elever från socioekonomiskt fördelaktiga hemförhållanden deltar i akademiska aktiviteter under loven. Denna kultur finns inte i Sverige på samma sätt. Det är därför oklart om, och i så fall vilka, elever som skulle gynnas av ett kortare sommarlov. Det treterminssystem som Heddellin infört på Amerikanska gymnasiet i Göteborg innebär dessutom endast 1 veckas kortare sommarlov, vilket inte torde göra så stor skillnad. Heddellin menar också att ett treterminssystem skulle underlätta för lärare då de skulle ge prognoser till eleverna vid varje terminsslut och därmed inte behöva ”jaga eleverna” vid läsårets slut. Att följa upp elevernas utveckling genom att ge prognoser flera gånger per år kräver dock inget treterminssystem. Däremot kan man fråga sig om för mycket uppföljning kan tänkas stjälja värdefull tid som lärarna i stället borde lägga på undervisning.

I Japan gjorde man för några år sedan ett försök med att införa två terminer istället för tre. Detta var intressant nog för att eleverna skulle få mer undervisningstid. Även om några skolor fortfarande arbetar enligt tvåterminssystemet så är det många skolor som har återgått till tre terminer. Det är det system som japanerna är vana vid och återgången visar att det kan vara svårt att förändra en djupt befast kultur (Megumi Honjo, 2020, 18 feb. personlig kommunikation). Detta visar att även kultur och vanor måste tas i beaktande när man planerar för en stor förändring. En annan fråga som måste finnas med i åtanke är var grundskoleelever ska befinna sig och vad de ska göra under de längre höst- och sportloven. Det är inte självklart att vårdnadshavare kan vara lediga under dessa perioder.

*Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande*

Vi ser inte att det finns några vetenskapliga belägg för att flytta ledighetsveckor från sommarlovet till andra lov under terminen. Det finns däremot belägg för att lärandet kan förbättras om eleverna får mer tid tillsammans med professionellt skickliga lärare (se t.ex. Cummins, 2017; Pressley & Allington, 2015; Timperley, 2019). Förutsättningarna för lärande handlar dock mer om hur läraren utformar och iscensätter undervisningen i klassrummet än om tiden som spenderas där (Berge et al., 2019; Cummins, 2017; Forsling, Tjernberg & Roos, 2019; Liberg, af Geijerstam & Folkeryd, 2010). Vi kan därmed utifrån vår analys konstatera att skolkalenderns utformning har ringa betydelse för elevernas lärande i jämförelse med kvalificerad undervisning.

Referenslista

- Berge, K.L., Skar, G., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L.S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6-25, Doi: 10.1080/0969594X.2017.1330251
- California department of Education (2020). Year-round education program guide. Hämtad 2020-03-10 från: <https://www.cde.ca.gov/ls/fa/yr/guide.asp>
- Cooper H, Nye B, Charlton K, Lindsay J, Greathouse S (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review. *Rev Educ Res*. 66(3): 227-268
- Cooper H, Valentine JC, Charlton K, Melson A (2003). The effects of modified school calendars on student achievement and on school and community attitudes. *Rev Educ Res*. 73(1):1-52
- Cummins, J. (2017). Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid. Stockholm: Natur & Kultur.
- Crawford, E. C., & Torgesen, J. K. (2006). *Teaching all students to read: Practices from Reading First schools with strong intervention outcomes*. Tallahassee: Florida Center for Reading Research, Florida State University.
- Downey DB, Von Hippel PT, Broh BA (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *Am Soc Rev*. 69(5):613-635
- Edling, M (2019, 20 nov.). Pilotförsök med tre terminer. *Skolledaren*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2019/pilotforsok-med-tre-terminer/>
- Eidenskog, J (2018, 17 nov.). Gymnasiet i Göteborg blir först med tre terminer. *Svt nyheter*. Tillgänglig: <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/gymnasie-i-goteborg-blir-forst-med-tre-terminer>
- Enköpings kommun (2019). *Enköpings grundskolor pausar tre terminer*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://enkoping.se/forskola-och-skola/nyheter/lista/2019-12-11-enkopings-grundskolor-pausar-tre-terminer.html>
- Enköpings kommun. *Läsårstider och lov*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://enkoping.se/forskola-och-skola/skolbarn/grundskola/lasarstider-och-lov.html>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2019/20*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finnie, R.K.C., Peng, Y., Hahn, R.A., Johnson, R.L., Fielding, J.E., Truman, B.I., Muntaner, C., Fullilove, M.T., Zhang, X. (2019). Examining the Effectiveness of Year-Round School Calendars on Improving Educational Attainment Outcomes Within the Context of

*Larsson & Tjernberg: Fördelar och nackdelar med treterminssystem:
En rapport om terminsindelningens betydelse för elevernas lärande*

- Advancement of Health Equity: A Community Guide Systematic Review. *J Public Health Manag Pract.* 25(6):590-594. DOI: 10.1097/PHH.0000000000000860.
- Forsling, K. Tjernberg, C. & Roos, C. (2019). *Lärares navigation i komplexa skriftspråkspraktiker*. I: B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund, & P. Sundqvist (red.) (2019) *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12-13 april, 2018*. ASLA:s skriftserie; 27. Karlstad: Karlstads universitet
- Graves, J. (2001) Effects of year-round schooling on disadvantaged students and the distribution of standardized test performance. *Economics of Education Review.* 30, 1281–1305 DOI:10.1016/j.econedurev.2011.04.003
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Wiksten Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, C. (2019). *Forskare vill nyansera bilden om tre terminer*. Intervju publicerat 18 augusti 2019, SvT Nyheter. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/forskare-vill-nyansera-bilden-om-tre-terminer>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helsingfors stad (2019). *Lov och arbetstider i skolorna*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://www.hel.fi/helsinki/sv/fostran-och-utbildning/loma-ajat>
- Hjelm, A (2020, 1 juli). Inget treterminssystem i Malmö. *Skolvärlden*. Hämtad 2020-09-21 från: <https://skolvärlden.se/artiklar/inget-treterminssystem-i-malmo>
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande, presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Sveriges kommuner och landsting.
- Pressley, M., & Allington, R. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (4th ed.). New York, NY: Guilford.
- Public Holidays Global (2020). *Start planning Estonia school holidays*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://publicholidays.ee/school-holidays/>
- Skolverket (2020). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. Hämtad 2020-03-12 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>
- Stjärned, P-O (2019, 18 aug.) *Forskare vill nyansera bilden om tre terminer*. SvT nyheter. Hämtad 2020-03-03 från: <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/forskare-vill-nyansera-bilden-om-tre-terminer>
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014) Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 2, 247-256. DOI: 10.1080/08856257.2014.891336 www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.891336
- Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft* (L. Sjösten, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Welcome to France (2019). *The school year*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://www.welcometofrance.com/en/fiche/the-school-year>
- World schools (2018). *School holidays in Japan 2019*. Hämtad 2020-03-03 från: <https://world-schools.com/school-holidays-in-japan-2019/>

Nya rum för lärande? E-lärare som resurs för gymnasieelever i ett utvidgat och digitaliserat klassrum

Ann-Christin Randahl
Lektor i svenska språket
ann-christin.randahl@kau.se

Christina Olin-Scheller
Professor i pedagogiskt arbete och professor i litteraturvetenskap
christina.olin-scheller@kau.se

Marie Nilsberth
Docent i pedagogiskt arbete
marie.nilsberth@kau.se

Abstract

Med samhällets digitalisering och den ökande förekomsten av sociala medier skapas nya arenor för kunskapsutbyte mellan lärare och mellan lärare och elever. Hit hör att en ökande grupp lärare sprider idéer och tankar om klassrum och undervisning via exempelvis bloggar, YouTube-kanaler, Facebook och Twitter. Denna framväxande grupp, som verkar via digitala arenor och som vi benämner e-lärare, har beröringspunkter med digitaliserad yrkesutövning, så kallad e-professionalism. Syftet med artikeln är att fördjupa kunskapen om hur elever på gymnasiet använder e-lärare som undervisningsresurs, samt hur detta kan förstås i termer av e-professionalism. Det empiriska materialet består av en enkät där 26 gymnasieelever på ett högskoleförberedande program ingår. Resultaten visar att e-lärare är en etablerad resurs för gymnasieeleverna. Vår kartläggning pekar på att eleverna särskilt söker sig till e-lärare i matematik där de efterfrågar förklaringsmodeller eller exemplifieringar av tydligt avgränsade ämnesinnehåll, såsom olika matematiska modeller, begrepp eller strategier. Studien väcker ytterligare frågor om det utvidgade klassrummet som Internet erbjuder och om läraryrket som profession i en digitaliserad värld.

Nyckelord

e-professionalism, e-lärare, digitalisering, sociala medier

Introduktion

Med samhällets digitalisering skapas nya arenor för kunskapsutbyte mellan lärare och mellan lärare och elever. En sådan arena är sociala medier, där tiotusentals lärare skapar ett utvidgat kollegium som komplement till det lokala kollegiet på skolan (Lantz-Andersson, Peterson, Hillman, Lundin & Bergviken Rensfeldt, 2017). Stora Facebookgrupper i svenska och matematik lockar till exempel mellan en fjärdedel respektive en tredjedel av landets alla lärare. Dessa lärare är i sin tur medlemmar i ytterligare fem, tio, femton eller tjugo andra grupper av olika storlek och med olika fokus (Liljekvist, Randahl, van Bommel & Olin-Scheller, 2020). Lärare följer också kollegors bloggar och konton på Twitter, Instagram och YouTube. De flesta lärare i det utvidgade kollegiet är tysta följare, så kallade *authorized visitors* (Lantz-Andersson et al., 2017) eller *lurkers* (Preece Nonnecke & Andrews, 2004). Dessa följare lämnar inga eller få avtryck efter sig på de digitala forumen. Innehållet produceras i stället framför allt av en grupp nyckelpersoner (Britt & Paulus, 2016; Rehm & Notten, 2016) eller influerare, som gärna delar med sig av undervisningstips, material och lektionsupplägg till sina kollegor (Randahl, 2018). Under namn som *Magister Nordström²*, *fröken Anna³*, *so_magnus⁴* och *Jenny på Wendes⁵* sprider dessa lärare idéer och tankar om klassrum och undervisning via digitala och sociala medier. Innehållet är ofta exempel från lärarens egen praktik och kan inbegripa bilder, ljud- och videoinspelningar från undervisningen i det egna klassrummet. I vår artikel intresserar vi oss för hur elever uppfattar dessa lärare som en resurs i lärandet.

I likhet med andra yrkesgrupper, såsom till exempel läkare, jurister och psykologer, har alltså lärares yrkesutövande förflyttats in på Internets digitala arenor. Denna framväxande grupp har beröringspunkter med digitaliserad yrkesutövning, så kallad e-professionalism, vilket tidigare framförallt har studerats inom vårddyrken (Cain & Romanelli, 2009). Dessa lärare som verkar på digitala arenor – eller e-lärare som vi kallar dem – utgör på så vis ett nytt fenomen i den svenska skolan och är i fokus för vår artikel. E-lärarnas inlägg finns oftast öppet tillgängligt och sökbart i till exempel blogg-form eller som YouTube-kanaler, och därmed har även elever möjlighet att ta del av materialet och utgör i vissa fall direkta mottagare av vad dessa e-lärares publicerar och gör tillgängligt. Till exempel finns matematiklärare med egna YouTube-kanaler där lösningar på olika matematikuppgifter presenteras (se exempelvis ”Fredriks filmer”⁶ och Johan Wendt⁷). Eleverna kan också på ett enkelt sätt på egen hand söka upp e-lärares undervisning i olika ämnen för att få stöd och hjälp. För eleverna, som redan under skoldagarna i allt högre grad använder sig av digitala verktyg, bidrar på så vis e-lärarnas undervisning till

² <https://www.youtube.com/watch?v=LV54MA6SyKI>

³ <https://frokenanna.se/>

⁴ https://www.youtube.com/results?search_query=so_magnus

⁵ <http://jennypawendes.blogspot.com/>

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UC6Re9jUt6d4R1ccYv1ryA5Q>

⁷ https://www.youtube.com/channel/UCwwsDq_x3so-EydhImWUpuQ

att vidga det fysiska men också alltmer uppkopplade klassrummet. Den fysiska läraren och dennes undervisningspraktiker som möter eleven i det faktiska klassrummet flätas därmed samman med den digitala tekniken och de digitala maskinerna till vad som vad som skulle kunna ses som en ”cyborg” (Haraway, 1991), där teknologin samverkar med människan och integreras i meningsskapandet. På så vis utgör e-lärarnas kanaler inte bara ett utvidgat kollegium, utan också ett utvidgat lektionsrum för elever. I vår artikel intresserar vi oss för hur elever uppfattar dessa lärare som en resurs i sitt lärande.

I egenskap av influerare, med såväl lärare som elever som följare, kan man anta att e-lärarna inte bara påverkar vad som händer i klassrum runt om i Sverige, utan också kan beskrivas som (nya) makthavare i ett digitaliserat utbildningslandskap. Samtidigt som de e-lärare som har många följare lyfts fram i olika sammanhang (se t.ex. Clio, 2018; Wallin, 2018), har också kritik väckts mot att e-lärare inte följer en tidigare etablerad yrkesetik (se t.ex. Lernfelt, 2019; Olsson, 2020; Sandström, 2020). Kunskap saknas dock om vilken roll e-lärare har i det svenska utbildningslandskapet i allmänhet, och vilka funktioner de som företrädare för lärarprofessionen har för kollegors undervisning och elevers lärande i olika ämnen. I denna artikel studerar vi specifikt e-lärarnas följare, som i vår studie utgörs av elever i gymnasieskolan. Syftet är att få kunskap om på vilka sätt e-lärare används som en undervisningsresurs och hur detta kan förstås i termer av e-professionalism.

Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

I jämförelse med andra mer uttalade professioner som till exempel läkarkåren, som grundar sin status på en tydligare vetenskaplig kunskapsbas, brukar lärarkåren karaktäriseras som en semi-profession, som bara uppvisar vissa av de klassiska professionernas attribut (Brante, 2009; Englund & Solbrekke, 2015). Måttet på professionalitet handlar delvis om yttre kriterier som frågan om behöriga och obehöriga lärare, kriterier som är lätta att enas om. Ett betydligt viktigare kriterium för professionalitet är makten över arbetets innehåll, vilken under de senaste decennierna har minskat för lärarkåren (Lundström, 2015; Stenlås, 2009). Samtidigt har nya tekniska lösningar inneburit en förändring i kommunikation och tjänster för yrken inom utbildning, men också för hälsovård och sociala tjänster (Chretien & Tuck, 2015). Man pratar ibland om en framväxt av en så kallad e-professionalism (Cain & Romanelli, 2009; Poth, McCallum & Tang, 2016), där traditionella professionsparadigm manifesteras genom digitala – och sociala – medier.

Framväxten av sociala medier möjliggör alltså på flera sätt att lärare kan synliggöra sin profession och sina aktiviteter i klassrummet. Tidigare studier visar att sociala medier, som exempelvis Facebook, erbjuder ett kunskapsutbyte mellan lärare i relation till

professionsfrågor (van Bommel, Randahl, Liljekvist & Ruthven, 2020; Ranieri, Manca & Fini, 2012) samt att man här som lärare kan agera i olika roller från novis till expert (Prestridge, 2019) och på så vis förändra sin läraridentitet. I en intervjustudie med 26 högaktiva medlemmar i Facebook-grupper för lärare framträdde en utvecklingsbana med ett avgörande steg för deltagare i denna nya medieekologi – valet att bli offentlig (Randahl, Liljekvist, Olin-Scheller & van Bommel, inskickad). Detta sker när lärarna väljer att skapa ett inlägg eller skriva en kommentar i en Facebook-grupp. Att bli offentlig är förknippat med viss oro, eftersom man blir synlig för andra i gruppen med förnamn och efternamn (ibid). Men efter att man tagit steget, börjar många skapa egna inlägg och en egen agenda. De blir nyckelpersoner i gruppen och tar med sina inlägg ett stort ansvar för gruppens innehåll och aktivitet (Britt & Paulus, 2016; Rehm & Notten, 2016). Ur en mentorsroll utvecklar sedan vissa lärare rollen som en slags influerare, ibland med (tio)tusentals följare. Denna grupp lärare kan bli uppmärksam i andra sammanhang än i sitt klassrum eller på sin skola – de kan sitta i jurygrupper, få föreläsningsuppdrag eller erbjudanden att skriva läromedel och vinna pedagogiska priser.

Hur kan då e-lärarnas undervisning förstås ur ett professionsperspektiv? För att närma oss detta område tar vi avstamp i vad som kan beskrivas som de klassiska didaktiska frågorna om undervisningens *Vad*, *Hur* och *Varför*. Dessa frågor utgör centrala dimensioner för att förklara och illustrera relationer med utgångspunkt i den så kallade didaktiska triangeln (Hopmann, 2007; Künzli, 1998). Den didaktiska triangeln är en modell som ofta har använts för att illustrera grundläggande relationer mellan läraren, eleven och innehållet i ett undervisningssammanhang. Modellen kan på så vis ses som ett sätt att beskriva lärarprofessionens kärna. Hopmanns (2007) beskrivning av didaktik grundas i en syn på undervisning som ett bildningsprojekt, som baseras på det meningsskapande som sker i en individs, en elevs, lärandeprocess i relation till ett givet ämnesstoff (*matter*). Mot bakgrund av detta lyfter Hopmann fram tre dimensioner som kan relateras till de tre didaktiska frågorna, och som vi använder oss av som ramverk för vår analys. Den första dimensionen (*order*), handlar om urval och ordnande av ett undervisningsinnehåll och kan sägas motsvara den didaktiska *Vad*-frågan. Med hänsyn tagen till elevens förförståelse kan läraren introducera eleven för ett visst innehåll och explicitgöra hur det relaterar till ämnets centrala begrepp och strukturer. Den andra dimensionen som Hopmann beskriver handlar om innehållets organisering och sekvensering (*sequence*), alltså *Hur*-frågan, hur undervisningens metod kan skapa de bästa förutsättningarna för elevers lärande. Den tredje och sista dimensionen handlar om val (*choice*), och kan kopplas till den didaktiska *Varför*-frågan. Denna dimension menar Hopmann handlar om hur lärarens didaktiska val svarar mot krav från övergripande styrdokument samt kollegiala och samhälleliga förväntningar på elevers kunskapsutveckling och lärande.

Med e-professionalism som kontext ges de didaktiska frågorna en viss förskjutning. E-lärares val av *hur*, *vad* och *varför* görs inte med nödvändighet i relation till en specifik grupp elever. I mötet mellan eleven och e-läraren är det eleven som har rollen att välja den lärare, det innehåll och det upplägg som upplevs som relevant i den situation eleven befinner sig i. Eftersom ambitionen med denna studie är att bidra med kunskap om på vilka sätt e-lärare kan utgöra en undervisningsresurs för elever ställs de didaktiska frågorna ur ett elevperspektiv, inte ur ett lärarperspektiv. När det gäller Vad-frågan intresserar vi oss specifikt för vilka skolämnen som eleverna särskilt pekar ut och om möjligt vilket ämnesinnehåll de särskilt söker efter. Hur-frågan kopplas i studien till frekvens och användarmönster, det vill säga hur ofta och i vilka situationer eleverna tar eleverna hjälp av e-lärare och om de följer specifika lärare på nätet. Varför-frågan synliggörs när elever motiverar varför de tar hjälp av e-lärare i sitt lärande.

Metod och material

För att få en preliminär uppfattning om utbredningen av och intresset för e-lärare som undervisningsresurs för elever genomfördes en enkätundersökning med 26 gymnasieelever på ett högskoleförberedande program. Enkäten konstruerades i Sunet survey och distribuerades via en länk som elevernas lärare publicerade på skolans lärportal. Enkäten innehöll frågor med slutna såväl som öppna svarsalternativ. Eleverna ombads att uppges om de tagit hjälp i sitt skolarbete av någon lärare på YouTube eller andra sociala medier och med vilken regelbundenhet det i så fall skett. Vi bad dem också att specificera vad de behövde hjälp med och i vilka skolämnen de bedömde att man som elev kunde få extra gott stöd på detta sätt. I anslutning till dessa frågor uppmanades eleverna att, om de mindes, skriva ner namn på dessa lärare.

Enkätsvaren sammanställdes med hjälp av Sunet Surveys rapportverktyg. Öppna svarsalternativ analyserades av författarna. Uppgifter om skolämnen grupperades och relaterades till frekvens. Typ av innehåll som eleverna uppgav att de fick hjälp med tematiserades och lärare som nämndes listades.

Den enkätfråga som adresserade hur ofta eleverna tagit hjälp av e-lärare hade konstruerats med fritextsvar, där det av frågan framgick att vi ville veta om det skedde dagligen, varje vecka, ett par gånger i månaden eller någon gång varje termin. 16 elever har svarat med något av dessa fyra alternativ medan fyra elever har formulerat ett eget svar. Till exempel skriver en elev ”varje gång jag har haft matteprov har jag kollat på samma kille”. Eftersom vi inte med säkerhet vet hur ofta klassen har matteprov kan vi inte utläsa med vilken frekvens eleven använder sig av e-lärare. Vi har därför valt att ta hänsyn till de 16 svar som valt något av de föreslagna alternativen. Sex elever har avstått från att svara. I samband med att enkäten revideras för en mer omfattande undersökning kommer denna fråga att konstrueras med flervalalternativ.

Resultat

Av 26 tillfrågade elever uppger 24 att de tagit hjälp i sitt skolarbete av lärare på YouTube eller andra sociala medier. En elev använder e-lärare som resurs varje vecka. De övriga 15 svaren fördelar sig lika mellan ett par gånger i månaden (6 svar) och någon gång per termin (7 svar).

Framförallt uppger eleverna att de tar hjälp av e-lärare för att lösa skolarbete i matematik. Av totalt 20 fritextsvar innehåller 16 svar matematik. I svaren finns ingen mer specifik information om vilka områden eleverna fick hjälp med, men eleverna framhåller att e-lärarna kan förklara på ett sätt som underlättar förståelse. Två fritextsvar får illustrera detta: ”Jag tycker detta fungerar väldigt bra i matten, eftersom läraren som jag lyssnar på är mycket duktig på att förklara i videon, så att jag förstår” respektive ”han är noggrann så att man kan hänga med oavsett nivå”.

Fyra elever nämner moderna språk. Två av dessa specificerar hjälpen de fick till att handla om grammatik. I ett av fritextsvaren antyds att man kan få extra bra hjälp i matematik och språk för att de är vad eleven beskriver som faktaämnen: ”Man får särskilt bra hjälp i faktaämnen där man inte behöver skriva så mycket om sina egna åsikter. T.ex. matte och tyska”.

Fyra elever nämner olika samhällsorienterande ämnen, där en av eleverna konkretiserar sitt svar med att hen sökte efter hjälp om begreppsparet ”aktör och struktur”. En elev nämner svenska och beskriver hur en lärare laddat upp exempel där elever håller tal, som kan tjäna som modell för vad lärare efterfrågar: ”det är härligt att se när lärare lägger upp tal på andra elever så att man ser lite vad det är att en lärare vill att man ska ha med”.

Två av svaren ger ingen specifik information om vilken hjälp eleverna fick. I det ena svaret står kort och gott ”skola” och i det andra att eleven inte minns.

Några elever anger motiv för att ta hjälp e-lärare. En elev beskriver en ökad grad av användning i samband med distansundervisning: ”pga distans skola har jag tittat [sic!] på sammanfattningar och genomgångar av kapitlet för att förstå mer”. En annan elev beskriver hur e-lärare kan ha en kompensatorisk funktion i skolarbetet när föräldrar inte har möjlighet att hjälpa till: ”Jag använder mig bara av det när jag inte förstår något hemma och inte har någon lärare nära som kan hjälpa mig”. Samme elev konstaterar dock att e-lärare inte kan ersätta den ordinarie läraren i klassrummet: ”Jag rekommenderar inte att ersätta det mot en vanlig lektion”.

Vilka e-lärare eleverna tar hjälp av ger enkätsvaren inte så stor information om. Två namn nämns, Mattias Dahlgren och Johan Wendt. De har båda YouTube-kanaler inom matematik. En stor amerikansk YouTube-kanal inom historia med nära fyra miljoner

prenumeranter nämns också, *OverSimplified*. I övrigt är ett återkommande svar att eleverna inte minns namnen på de e-lärare man tagit hjälp av, men en elev skriver att man känner igen namnen när man ser dem. En annan elev skriver att hen väljer olika videor varje gång: ”jag kollar på olika videos varje gång. Prenumererar inte på någon speciell”. I vilken utsträckning eleverna återkommande tar hjälp av samma e-lärare eller väljer olika tycks alltså variera.

Sammantaget ger svaret på Vad-frågan både en bild av stor konsensus – det är framförallt i matematikämnet som elever tar hjälp av e-lärare – och av spridning, där e-lärare tycks erbjuda hjälp i de flesta av skolans ämnen. Svaret på Hur-frågan visar på en omfattande användning av e-lärare som styrs av elevernas egna upplevda frågor och behov. Samtliga elever utom två säger sig ha tagit hjälp av e-lärare i sitt lärande. Med vilken frekvens det sker varierar mellan olika elever och användningen kan därmed förstås som i hög grad individualiserad. Enkätsvaren ger inte underlag att närmare precisera om eleverna gör aktiva val av e-lärare eller om det sker mer slumpmässigt. Motiv för att ta hjälp av e-lärare, det vill säga svaret på varför-frågan, går ur elevperspektivet att förstå som i första hand kompensatoriskt; den hjälp som den ordinarie läraren kan erbjuda upplevs som otillräcklig. Flera av svaren indikerar att det upplevda behovet går att koppla till examinationer av olika slag, och implicerar att e-lärarna delvis kan förstås som en resurs i relation till olika ämnens kunskapskrav och betyg. Det går därmed också att tolka användningen som en till stor del strategisk handling (Berge, 1988). Eleverna efterfrågar till exempel hjälp med att sammanfatta huvuddragen i ett ämnesområde eller synliggöra riktlinjer för bedömning.

Diskussion

Våra resultat visar att e-lärare är en etablerad resurs för de elever som ingick i studien. Även om vårt material är begränsat framgår att fenomenet e-lärare behöver utforskas vidare. Särskilt intressant är att referenser till matematikämnet förekommer så ofta när elever beskriver sin användning. Detta väcker frågor om ämnesinnehållet i matematik lämpar sig särskilt väl för detta medium, om det handlar om att behovet av stöd är extra stort i matematik eller om möjligtvis matematiklärare i högre utsträckning ser YouTube-kanalen som ett bra redskap för undervisning och lärande. Vår enkät ger få specifika svar på vilket ämnesinnehåll som eleverna behövde hjälp med. En tänkbar förklaring till detta kan vara enkätens utformning. I enkäten ställdes frågan om vad eleverna behövde hjälp med före frågan om i vilka skolämnen eleverna bedömde att man kunde få extra gott stöd. Hälften av eleverna gav ett ämne som svar även på den första frågan. Genom att förändra ordningen på de båda frågorna hade möjligen fler elever preciserat sina svar kring frågor om ämnesinnehåll.

Hur skulle då e-lärarnas verksamhet på Internet kunna förstås i termer av e-profession? För en mer fördjupad förståelse av e-lärare i sociala medier som en form av e-profession och av deras roll i dagens digitala skola krävs mer omfattande studier av elevers användarmönster, av e-lärares motiv och av det innehåll som publiceras och görs tillgängligt på sociala medier. Trots detta menar vi att även den här begränsade kartläggningen visar att elever faktiskt kan söka sig till e-lärarna för att få stöd i sina studier och att e-lärarnas inlägg därmed går att förstå som en form av yrkesutövande. Det som framkommer i resultatet indikerar att det som eleverna främst beskriver handlar om att få förklaringsmodeller eller exemplifieringar av tydligt avgränsade ämnesinnehåll, såsom olika matematiska modeller, tydliga begrepp eller strategier. Undervisning handlar i grunden om möten mellan någon som kan mer (läraren) och någon som vill lära (eleven), och de möten som beskrivs i elevernas enkätsvar initieras av eleven som måste söka och välja bland de olika inlägg som lagts ut av e-lärarna. Till skillnad mot Hopmanns (2007) beskrivning av hur läraren i sitt urval av stoff gör överväganden i relation till elevens förväntade förförståelse är det här elevens behov av information eller kunskap som är utgångspunkten för att söka sig till en e-lärare. Men under förutsättning att eleven själv har en tydlig idé om vad-frågans innehåll, verkar e-lärare kunna erbjuda en ny resurs för att förklara och strukturera tydligt avgränsade delar av olika skolämnens innehåll. När det gäller hur-frågan som didaktisk dimension är en kontinuerlig interaktion i det närmaste omöjlig; e-läraren kan inte anpassa undervisningen till elevens successivt förändrade förståelse av ett innehåll. I jämförelse med undervisningen i det fysiska klassrummet blir e-lärarnas undervisning på så vis främst monologisk, vilket också elevsvaren i enkäten antyder genom att e-lärarna ses som ett näst bästa alternativ.

Varför initieras då dessa undervisningssituationer i relation till samhälleliga krav och förutsättningar? Även här behövs ytterligare studier, men i en vidare diskussion kan fenomenet e-lärare ses som en del av ett allt mer digitaliserat samhälle där influerare och sociala medier blivit en allmänt tillgänglig del av människors socialitet där var och en söker sig fram till de kanaler och grupperingar som passar det egna behovet och intresset bäst. Även inom skola och utbildning syns en allt högre grad av individualisering, där varje elev förväntas söka sin egen väg till kunskap med hjälp av digitala redskap och e-lärare blir ytterligare ett erbjudande att välja bland i den egna personliga sökvägen.

E-lärarnas undervisning sker på andra villkor och tar sig andra uttryck än undervisning av lärare i ett fysiskt klassrum, och e-lärare omfattar inte alla delar av lärarprofessionen. Men även för andra e-professioner inom till exempel vårdsektorn eller juridiken gäller att de digitala yrkesutövarna endast kan utföra vissa delar av yrkesutövningen. Vi menar därför att det är fortsatt intressant att uppmärksamma e-lärare på till exempel YouTube och i sociala medier med utgångspunkt i begreppet e-professionalism. Vår studie ger indikationer om att användningen intensifieras i samband med examinationer av olika slag. Detta väcker frågor för fortsatta studier av om och i vilken grad e-lärare bidrar till

det redan idag starka trycket på bedömning, där många elever kan känna stora krav på att prestera väl. Resultaten ger även anledning att vidare undersöka elevernas strategier för att söka och välja. Söker eleverna upp specifika e-lärare, söker de mer systematiskt på innehåll till exempel på YouTube, eller får de tips av lärare, föräldrar eller andra elever på relevanta kanaler? Fortsatta studier behöver också ta ett vidare grepp om det utvidgade klassrummet och vilken roll e-professionalismen har för exempelvis frågor om individualisering och personalisering. De frågor som väcks bara genom en sådan här begränsad enkät-undersökning menar vi slutligen visar att vi behöver mer kunskap, både om läraryrket som profession och om elevers lärande i en digitaliserad värld.

Referenslista

- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- van Bommel, J., Randahl, A., Liljekvist, Y. & Ruthven, K. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and teacher education*, 87, Article 102958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958>.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I M. Lindh (Red.), *Profession och vetenskap: idéer och strategier för ett professionslärosäte* (s. 15–34). Högskolan i Borås.
- Britt, V. G. & Paulus, T. (2016). "Beyond the Four Walls of My Building": A Case Study of #Edchat as a Community of Practice. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 48–59. doi: 10.1080/08923647.2016.1119609.
- Cain, J. & Romanelli, F. (2009). E-Professionalism: A New Paradigm for a Digital Age. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(2), 66–70. doi: 10.1016/j.cptl.2009.10.001.
- Chretien, K. C. & Tuck, M. G. (2015) Online professionalism: A synthetic review. *International Review of Psychiatry*, 27(2), 106–117. doi:10.3109/09540261.2015.1004305
- Clio (2018). *9 inspirerande skolprofiler du bör följa*. <https://www.clio.me/se/8-inspirerande-skolprofiler-du-bor-folja/>
- Englund, T. & Solbrenke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Haraway, D.J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. doi: 10.2304/eej.2007.6.2.109.
- Künzli, R. (1998). The common Frame and Places of Didaktik. I B. Gündem, S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/ or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Lang. 29–45.
- Lantz-Andersson, A., Peterson, L., Hillman, T., Lundin, M., & Bergviken Rensfeldt, A. (2017). Sharing repertoires in a teacher professional Facebook group. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15. doi:10.1016/j.lcsi.2017.07.001.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lernfelt, M. (2019, 15 december). Lärarna som gått helt vilse som influensers. *Expressen*.

Randahl, Olin-Scheller & Nilsberth: Nya rum för lärande? E-lärare som resurs för gymnasieelever i ett utvidgat och digitaliserat klassrum

- <https://www.expressen.se/debatt/lararna-som-gatt-helt-vilse-som-influencers/>
Liljekvist, Y., Randahl, A.-C., van Bommel, J. & Olin-Scheller, C. (2020). Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities, *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2020.1754900
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2). doi: 10.3402/nstep.v1.28144
- Olsson, E. (2020, 20 februari). Lärarrådet: Influencer kan skada hela yrkeskåren. *Lärarnas tidning*. <https://lararnastidning.se/lararradet-influencer-kan-skada-hela-yrkeskaren/>
- Poth, C., McCallum, K. & Tang, W. (2016). Teacher E-professionalism: An Examination of Western Canadian Pre-service Teachers' Perceptions, Attitudes, and Facebook Behaviours. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(1), 39–60.
- Preece, J., Nonnecke, B. & Andrews, D. (2004). The Top Five Reasons for Lurking: Improving Community Experiences for Everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201–223. doi: 10.1016/j.chb.2003.10.015.
- Prestridge, S. (2019). Categorising Teachers' Use of Social Media for their Professional Learning: A Self-Generating Professional Learning Paradigm. *Computers & Education*, 129, 143–158.
- Randahl, A.-C. (2018). Språkhandlingar i professionella lärandegemenskaper på Facebook. I A. M. Hipkiss, P. Holmberg, L. Olvegård, K. Thyberg & M. P. Ängsal (Red.), *Grammatik, kritik, didaktik: nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik* (s. 117–127). Trettonde nordiska konferensen för systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik (NSFL 13), 12-13 oktober 2017: Göteborg.
- Ranieri, M., Manca, S. & Fini, A. (2012). Why (and how) Do Teachers Engage in Social Networks? An Exploratory Study of Professional Use of Facebook and its Implications for Lifelong Learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754–769. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x.
- Rehm, M. & Notten, A. (2016). Twitter as an Informal Learning Space for Teachers!? The Role of Social Capital in Twitter Conversations among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215–223. doi:10.1016/j.tate.2016.08.015.
- Sandström, F. (2020, 4 september). Lärare eller månglare? <https://fredrikarboga.wordpress.com/2020/09/04/larare-eller-manglare/>
- Stenlås, N. (2009). *En kär i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Stockholm: Regeringskansliet. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6.
- Wallin, F. (2018, 9 juli). Magister Nordström: Så höjer du undervisningen med Instagram. *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/magister-nordstrom-sa-hojer-du-undervisningen-med-instagram>