



**NORDISK ARKITEKTURFORSKNING**  
Nordic Journal of Architectural Research

**3-2018**

## Nordic Journal of Architectural Research

ISSN: 1893–5281

### *Editors-in-Chief:*

Daniel Koch,

Royal Institute of Technology, School of Architecture, Sweden

Madeleine Granvik

Swedish University of Agricultural Sciences, Department of Urban and Rural Development, Division of Landscape Architecture, Sweden

Magnus Rönn

Nordic Association of Architectural Research, Sweden

For more information on the editorial board for the journal and board for the association, see <http://arkitekturforskning.net/na/>.

### *Submitted manuscripts*

Manuscripts are to be sent to Madeleine Granvik (Madeleine.Granvik@slu.se), Daniel Koch (daniel.koch@arch.kth.se) and Magnus Rönn (magnus.ronn.arch@gmail.com) as a text file in Word, using Times New Roman font. Submitted papers should not exceed 8 000 words exclusive abstract, references and figures. The recommended length of contributions is 5 000–8 000 words. Deviations from this must be agreed with the editors in chief. See Author's Guideline (<http://arkitekturforskning.net/na/information/authors>) for further information.

### Subscription

Students/graduate students

Prize: 27,5 Euro.

Individuals (teachers, researchers, employees, professionals)

Prize: 38,5 Euro.

Institutions (libraries, companies, universities)

Prize: 423 Euro.

### Membership for the association

5,5 Euro (for individuals who get access to the journal through institutions).

Students and individual subscribers must inform about their e-mail address in order to get access to the journal. After payment, send the e-mail address to Trond Haug, [trond.haug@sintef.no](mailto:trond.haug@sintef.no).

Institutional subscribers must inform about their IP-address/IP-range in order to get access to the journal. After payment, send the IP-address/IP-range to Trond Haug, [trond.haug@sintef.no](mailto:trond.haug@sintef.no).

### Payment

Sweden pay to plusgiro: 419 03 25-3

Outside Sweden pay in Euro to Nordea IBAN: SE67 9500 0099 6034 4190 3253 BIC/SWIFT: NDEASESS

Published by SINTEF Academic Press

P O Box 124 Blindern, NO-0314 Oslo, Norway.

## CONTENTS

EDITORS' NOTES.....	5
MADELEINE GRANVIK, DANIEL KOCH AND MAGNUS RÖNN	
ATTRACTIVENESS IN URBAN DESIGN.....	7
ERIK HIDMAN	
REIMA PIETILÄ AND GESTURE IN RESEARCH-BY-DESIGN: THE FINNISH EMBASSY IN NEW DELHI, 1962–1982 .....	29
DORIAN WISZNIEWSKI	
CAN SIMPLE TOOLS FOR MAPPING LANDSCAPE VALUE CONVEY INSIDER PERSPECTIVES? .....	57
ANDREW BUTLER, MALIN ERIKSSON AND ULLA BERGLUND	
CULTURAL MAPPING AND DIGITAL PUBLIC ENGAGEMENT IN THE FUTURE NORTH .....	81
MORGAN IP	
DESIGN CRITERIA FOR REGENERATIVE SYSTEMS LANDSCAPES .....	107
DANIEL BERGQUIST AND PER HEDFORS	
<b>DEBATE</b>	
DEBATE/DEBATT: PLANERARROLLEN I SAMTID OCH FRAMTID: KUNSKAPER, FÖRMÅGOR OCH FÄRDIGHETER .....	135
LINA BERGLUND-SNODGRASS AND EBBA HÖGSTRÖM	
<b>REVIEWS</b>	
BOOK REVIEW / BOKANMELDELSE IGNAZ STREBEL AND JAN SILBERBERGER, EDS., 2017. <i>ARCHITECTURE COMPETITION: PROJECT DESIGN AND THE BUILDING PROCESS</i> . LONDON: ROUTLEDGE. ....	157
REVIEWER: ANTIGONI KATSAKOU	



---

## DEBATE/DEBATT: PLANERARROLLEN I SAMTID OCH FRAMTID: KUNSKAPER, FÖRMÅGOR OCH FÄRDIGHETER

LINA BERGLUND-SNODGRASS AND EBBA HÖGSTRÖM

---

### Abstrakt

Samhällsutmaningar påverkar hur, vad, när och varför vi ska planera, vilket medför nya förväntningar och krav på planerarens förmågor och färdigheter. Från att fokus i princip enkom har varit på reglering av mark genom framtagandet av markanvändningsplaner, utgör idag exempelvis 'facilitator' (möjliggörare), samordnare, processledare, katalysator, urban designer och rumslig agent nya möjliga planerarroller. I den här artikeln diskuterar vi framtidens planerarroll och planeringsstudenternas föreställningar om sin kommande profession. Vad menar studenterna är fundamentala kunskaper som de måste förvärva för att kunna utöva sitt yrke? Hur uppfattar de planerarrollen? Och, vad är det för planerare som vi de facto utbildar?

### Abstract

Societal challenges affect the ways in which planning is carried out and contribute to new expectations and demands for the skills and abilities of the planner. From having almost solely focused on the regulations of land use through the development of land use plans, have, for example, the facilitator, coordinator, process manager, catalyst, urban designer and spatial agent become new possible roles for the planner to adopt. This article discusses future planning roles and what conceptions spatial planning students have of their future profession. What fundamental knowledge do students need to achieve for their future professional practice? How do they perceive the role of the planner? And, what kind of planner do we, de facto, educate?

Keywords:  
planning, education, methods,  
planner's roles

## Vilka framtida planerarroller utbildar vi för?

Stora samhällsutmaningar påverkar hur, vad, när och varför vi ska planera. Det kan tyckas självklart men icke desto mindre ställer det stora, och nya krav på planeringens relevans. Urbanisering, klimatförändringar, avfolkning av landsbygden, privatisering av offentliga verksamheter och rum, ökad ojämlikhet och segregation är några av samtidens utmaningar som ställer krav på just planeringen att ta sig an uppgifter på nya sätt för att kunna möta dessa. I en svensk kontext finner vi t.ex. krav och förväntningar på effektivitet genom förenklade planprocesser (SOU, 2013:34), att planeringen ska möjliggöra bättre gestaltade livsmiljöer för ökad hälsa och välmående (SOU, 2015:88), samt att planeringen ska genomföras både genom ökad samverkan och baserat på innovativa arbetssätt för att lösa globala hållbarhetsutmaningar (jfr. Rådet för hållbara städer). Samtidigt som nya krav och förväntningar läggs på planeringen kräver den lagstadgade detaljplaneringen att planeraren har en viss gestaltningskompetens. Något tillspetsat skulle man kunna säga att dessa nya krav speglar en allmän misstro mot den fysiska planeringen som åtgärd för att styra samhället i önskvärd riktning, samtidigt som den anses vara lösningen på densamma men i annan skepnad. Sammantaget pekar detta på att planerarrollen är föremål för nya krav och förväntningar, vilket gör att utbildningen måste ta detta i beaktande för att vara relevant. Vilka planerare bör således utbildas och vilka uppgifter bör de förberedas på? Kravet på en i sin samtid relevant utbildning lyfts fram av såväl planerarprofessionen och det omgivande samhället som av forskare och studenter. Planering som disciplin och utbildning är förhållandevis ung, exempelvis var de första professionella planerarna i stor utsträckning utbildade som arkitekter, ingenjörer, lantmätare och geografer (Kunzmann, 2009). Den mångfald av planerarutbildningar som finns speglar planeringens olika skalor, nivåer eller objekt (stadsbyggnad eller regional planering, transportplanering eller landskapsplanering, deltagande processer eller strategisk planering) som står i fokus, liksom i vilken akademisk hemvist de återfinns – här kan det spänna mellan samhällsvetenskap, miljövetenskap, design (landskapsarkitektur, arkitektur) och ingenjörskonst (Bertolini, et al., 2012; Kunzmann, 2009). Debatten om rätt sätt att undervisa blivande planerare engagerar, till stor del beroende på, enligt Kunzmann (2009), att det inte finns ett sätt att se på hur en planeringsutbildning bör organiseras. Här riktar vi vårt fokus mot studenterna under utbildning till planerare. Vad menar de är fundamentala kunskaper som de måste förvärva för sin framtida yrkesutövning? Hur uppfattar de planerarrollen? Vad är det för planerare som de facto utbildas?

Syftet med den här debattartikeln är att (1) presentera en pilotstudie om studenters *föreställningar* om den fysiska planerarens kunskaper och färdigheter samt att (2) analysera dessa föreställningar i ljuset av vilka nya *förväntningar* som ställs på samtidens och framtidens planerare.

Här vill vi knyta an till tidigare diskussioner om planerarrollen (jfr. Taşan-Kok och Oranje, 2018; Hague, et al., 2006) och vilka kunskaper, färdigheter och förmågor som anses nödvändiga för att kunna möta samhällets utmaningar. Ett sådant syfte pekar direkt mot hur utbildningarna för planerare organiseras, vad det är som lärs ut, varför just på detta sätt, samt vad det är som betonas som viktiga förmågor och arbetssätt. Pilotstudien är en del i en större studie om vilken sorts planerarroll utbildningarna förbereder för, och, i förlängningen, huruvida denna roll är adekvat för samtidens såväl som framtidens samhällsutmaningar.

Olikheterna i tradition och disciplin som planerarutbildningarna uppvisar föder en ständigt pågående debatt om planeringens kärna, status och syfte. Fältets självständighet blir ofta ifrågasatt och inte sällan ses planeringen som "ett styvbarn" (Bertolini, et al., 2012, p.469) till sina moderdiscipliner. Utbildningsprogrammet i fysisk planering vid Blekinge tekniska högskola i Karlskrona, som utgör denna studies empiriska bas, kan ses just som ett sådant "styvbarn". Den är en hybrid mellan arkitekt- och planerarutbildningar med interdisciplinär bakgrund i discipliner som geografi, statskunskap, miljövetenskap, planering och arkitektur. Denna mångvetenskapliga grund är fältets stora styrka, samtidigt som det är föremål för strider om vilka metoder och kunskaper som bör dominera undervisningen, och vilka planerarroller som bör utgöra fokus. Förutom att kunna röra sig mellan olika discipliner innebär undervisningen även, precis som de flesta andra planerarutbildningar, att kunna röra sig i spänningsfältet mellan att utföra planering och att kritisk granska den samma.

Fysisk planering som profession, de "fysiska planerarna", eller utifrån den yrkestitel vid Sveriges Arkitekter som kan erhållas efter fullgjorda masterstudier, "planeringsarkitekterna", är ett resultat av en kombination av, å ena sidan, "planeraren" och, å andra sidan, "arkitekten". Detta gör, i sin tur, att det inte bara finns en spänning mellan professionens kunskapsbas, "den beprövade erfarenheten" och akademiens "forskningsbaserad kunskap" (Hegender, 2010), utan att också "den beprövade erfarenheten" i sig är en källa till strider om vilka professionella erfarenheter som bör dominera och vad som därmed anses relevant att lära ut. Är det processorienterad planering eller stadsbyggnad som är erfarenhetsgrundande, eller är det att praktisera miljöbalk och PBL? Är det viktigare att kunna tolka lagtexten eller att förstå stadsrummens skalor och kunna gestalta dem? Eller är planeraren en policyförfattare eller en strategisk visionär? Samtidigt med krav på mer effektiv planering i bemärkelsen flexibel för förändringar och gräsrotsinitiativ, (jfr. "adaptive planning", Rauws, 2017) kommer alltså förväntningar på andra planerarroller. Repertoaren som planförfattare och utformare av stadsrum har utökats med roller som exempelvis facilitator/ "möjliggörare", samordnare, processledare, katalysator, urban designer och rumslig agent. En sådan rollutvidgning



utmanar den traditionella uppfattningen om vad en planerare är, och borde vara. Den normativa dimensionen som alla professionsutbildningar har att förhålla sig till (Hegender, 2010) är alltså i hög grad också närvarande inom planeringsfältet.

Debattartikeln är indelad i fyra avsnitt. Efter denna inledning där studiens syfte och frågeställning introducerats följer ett avsnitt som ger en bakgrund till det disciplinära och professionella sammanhang som fysisk planering är en del av, samt en bakgrund till de undervisningsformer som vanligen förekommer. Det tredje avsnittet handlar om studenternas föreställningar om planeraren, utbildningen och förberedelsen för yrkeslivet. Det avslutande avsnittet sammanfattar, diskuterar och drar slutsatser från pilotstudien.

## Planerarutbildningens disciplin- och undervisnings-sammanhang

### Fysisk planering som disciplin och profession

“Fysisk planering”, som fält och profession kommer ur arkitekturskolornas utbildningstradition, i Sverige baserat på ett dominerande teknikvetenskapligt kunskapsideal till skillnad från ett konstnärligt (Grange, 2010). Utbildning i fysisk samhällsplanering utgjorde under 1960–70-talen en del av arkitektutbildningen som gavs vid landets tekniska högskolor, vilket följde en internationell trend där de som arbetade med planering var utbildade arkitekter eller lantmätare (Kunzmann, 2009; jfr. Taşan-Kok, et al., 2018). När den samhällliga tilltron till planering som ett redskap för samhällsförändring minskade under 1980-talet minskade också intresset för planering bland arkitektstudenter i Sverige (Albertsson, et al., 2016). Samtidigt påbjöd den nya plan och bygglagstiftningen (Plan- och bygglag [PBL], 1987:10) ett utökat behov av planerare med gestaltningskompetens på grund av dåtida krav att kommunens byggnadsnämnd ska ha minst en person med arkitektkompetens (Emmelin och Nilsson, 2016), vilket öppnade upp för möjligheterna att etablera en ny utbildning i fysisk planering, och sedermera disciplin, som svarade mot arbetsmarknadens behov. När fysisk planering etablerades som ett kunskapsfält i Sverige var det således starkt förankrat i paradigmet “planering som design” (Emmelin och Nilsson, 2016, p.301), vilket speglas i Sveriges Arkitekters yrkestitel “planeringsarkitekt”. Modellen “planering som design” kan skrivas in i en övergripande planeringstradition av “land use planning” vilken bl.a. karaktäriseras av långsiktig bevakning av allmänna intressen genom offentlig reglering av markanvändning (Lord och Tewdwr-Jones, 2014, p.348), där framställning av olika typer av markanvändningsplaner utgör centrala element.

Under 1990- och 2000-talet förändrades många planeringssystem i Europa och anpassningar till dessa har gjorts i olika länders utbildningsprogram (ex. reformer i England har medfört en förskjutning från "land-use planning" till "spatial planning" (Lord och Tewdwr-Jones, 2014, p.350), vilket vittnar om svårigheten att etablera en nationsöverskridande och en universell kunskapsbas för planerarutbildningar (Ache, 2008). "Spatial planning" används som en benämning för olika typer av (ofta neoliberala) reformer av planering i Europa på olika nivåer (regional, strategisk och lokal) (Lord och Tewdwr-Jones, 2014). I en sådan tradition betonas planerarens roll framförallt att vara en "proaktiv och strategisk koordinator av all policy och handlingar som påverkar rumslig utveckling" (Nadin, 2007, p.43). Vi benämner denna tradition fortsättningsvis som "planering som policy". Det svenska planeringssystemet har likaså genomgått en rad reformer. Reglering av markanvändning genom detaljplaner vidhålls visserligen (än så länge), men är föremål för prövning genom bl.a. betänkandet *En effektivare plan- och bygglovsprocess* (SOU, 2013:34). Samtidigt påkallar vetenskapen om en oförutsägbar framtid och politik för olika hållbarhetsmål—ett strategiskt processorienterat och samordnande arbetssätt med andra krav på den fysiska planeraren (SOU, 2015:59).

Eftersom planering är en profession tillämpad i en samhällelig kontext betyder det att utbildningen ständigt måste göra sig relevant och angelägen i en föränderlig värld (Greenlee, Edwards och Anthony, 2015) och planerarens generella färdigheter måste vara anpassningsbara till förändrade omständigheter (Balassiano, 2011). Vilka verktyg, färdigheter och förmågor som en planerare därmed måste besitta varierar stort över både tid och rum, och utbildningens upplägg bör därför kontinuerligt vara föremål för (om)prövning. Forskningen vittnar om en rad olika modeller som har förespråkats över tid som svar på sina respektive tiders olika utmaningar, från t.ex. tidiga 1900-talets Patrick Geddes "först kartlägga— sedan planera", Davidoffs advokatplanering på 1960-talet till åttiotalets fokus på pragmatism, som alla har fått olika mycket genomslag i organisation av planerarutbildningar (Taşan-Kok, et al., 2018). Sammantaget kan planerarutbildningar i stort beskrivas ha gått från arkitektens kunskapsstradition (planering som design) till en samhällsvetenskaplig sådan även om dessa kan ha olika fokus (planering som policy) (Frank, 2006). Vår tids fokus på hållbarhetsfrågor fordrar likaledes nya roller och kunskapsbehov. En mer "genomsläpplig" gräns mellan professioner förespråkas av bl.a. Hague, et al. (2006), där aktiviteten att planera inte enbart är förbehållet dem med kunskaper i att ta fram planer (dvs. stadsplanerarna). Planering av hållbara livsmiljöer ses som en pluralistisk aktivitet där färdigheterna är av generell art och inte unika för stadsplanerarna. I denna nya planering är det tekniska kunnandet fortfarande viktigt men "mjuka" förmågor som kreativitet, att utmana det förgivettagna, förstå de stora sammanhangen samt kommunikations- och förhandlingsförmåga är helt grundläggande (Hague, et al., 2006). Vad planerarens specifika ex-

pertis därmed bör bestå av är inte självklart, Tunström (2018) pekar på att dessa förväntningar kan göra planerarens roll så pass vag att det är svårt att prata om "planerare" som en specifik yrkeskategori, både vad gäller vilka färdigheter denne ska besitta och vilket ansvar denne kan ta. Sammantaget pekar detta på ett behov av att veta mer om hur framtida planerare (bör) utbildas som tillmötesgår dessa förväntningar, men som samtidigt vidhåller planeraren som en specifik yrkeskategori.

### Att utbilda planerare: förbereda för svårhanterliga situationer?

Om nya förväntningar och krav ställs på den framtida planeraren så får det konsekvenser för hur utbildningar i fysisk planering bör organiseras. Oavsett vilken planeringsmodell eller praktik som förespråkas (planering som design eller som policy) så bör undervisningen i fysisk planering syfta till att förbereda studenterna på reella, s.k. *wicked problems* (svårhanterliga problem) som de kan komma att ställas inför i yrkeslivet. Svårhanterliga problem har inte en slutgiltig lösning eller kan inte beskrivas i termer av rätt eller fel, de är snarare obestämbara och besvärliga (Rittel and Webber, 1973 citerad i Crowley and Head, 2017). Att ta utgångspunkt i problem i undervisningen kan kopplas ihop med en problembaserad undervisningsmetod, s.k. problembaserat lärande, som kännetecknas av att studenter samarbetar i grupp för att självständigt identifiera vad de behöver lära sig för att lösa ett realistiskt "ill-structured" problem, där självreflektion utgör en central komponent (Hmelo-Silver, 2004, p.236; Bonwell and Eison, 1991). Ett gott exempel på ett realistiskt och svårhanterligt problem är bl.a. att det inbegriper multidisciplinära lösningar (Hmelo-Silver, 2004) och ett dynamiskt utbyte mellan forsknings- och praktikerkunskap (Hurley, et al., 2016).

Det finns dock en risk att undervisningens komplexitet reduceras till att problemen inte längre kan förstås som svårhanterliga utan "tamed" (förenklade) (Balassiano, 2011), där problemen kan lösas med hjälp av befintliga riktlinjer och normer. Sådana uppgifter medför att studenter inte förvärvar tillräckliga färdigheter för att möta komplexa och obestämbara uppgifter som en planerare kan tänkas ställas inför (Balassiano, 2011), och där lärandet därmed är begränsat till att tillämpa vad de redan "vet". Hur ett "svårhanterligt problem" formuleras som utgångspunkt för lärande är därmed centralt för att uppgifterna ska bli produktiva och meningsfulla och bidra till utvecklandet av de generella färdigheter och förmågor som eftersträvas. Dessa typer av uppgifter som rör sig från "förenklade" till "svårhanterliga" kan också förstås utifrån en förhoppning om att etablera progression inom ett utbildningsprogram. Men att gå från förenklade uppgifter till mer svårhanterliga i planeringsutbildningar utgör inte alltid en självklar utvecklingskurva, utan kan medföra att en kultur av förenklade problembilder, metoder och verktyg etableras som kan bli svåra att frångå vid ett senare skede. För att medge progression vad gäller framtida planerarens värderingsförmåga och förmåga att utveckla komplexa och handlingsinriktade kunskaper (Larsson, 2017)

avkräver att man redan från början börjar tränas i hanteringen av otydliga och svårrepresenterade problem (Roberts, 2006).

Problembaserat lärande ger också företräde till den typ av kunskap som blir meningsfull för att lösa "problemet", snarare än den kunskap som hjälper studenten att bättre "förstå" sin samtid och närma sig problemet annorlunda. Jämför. t.ex. hur planeringen för trygghet instrumentellt organiserar kunskap för att lösa det "svårhanterliga problemet" otrygghet, vilket gör den blind för sin egen roll i (re)producerande av en samhällelig riskkultur (Berglund-Snodgrass, 2016). Vilken teori och forskning som får betydelse och blir meningsfull i problembaserat lärande är därmed inte självklart "gott", och det finns risk att planerare förbereds på att bli (omedvetna) medaktörer till en samhällsutveckling i en kanske icke önskvärd riktning. Hur undervisning i problembaserat lärande organiseras skiljer sig också åt i olika undervisningskulturer.

## Fysisk planering – en smältdegel av olika undervisningskulturer

Fysisk planering präglas av en starkt och långlivad kultur av att organisera undervisningen i *projekt*. Den projektbaserade undervisningen syftar, liksom problembaserat lärande, till att uppnå ett gemensamt mål genom samarbete. Målet för studenter i projektundervisning ligger dock i att ta fram en definierad slutprodukt medan studenterna i en problemorienterad lärandemiljö förväntas lägga fokus på själva lärandeprocessen (Kokotsaki, Menzies and Wiggins, 2016). För modellen "planering som design" är slutprodukterna oftast planscher som visar ritningar, bilder, skisser och diagram på ett tänkt framtida förslag på fysisk utveckling (en översiktsplan, detaljplan, illustrationsplan över ett mindre område). I vissa fall förekommer även fysiska modeller. Slutprodukter för ett "planering som policy"-projekt handlar oftare om skrivna produkter som exempelvis policyramverk, strategi för utveckling, scenario-, och konsekvensbeskrivningar.

Undervisningen organiseras på olika sätt beroende på planeringsmodell och får konsekvenser för hur den specifika projektundervisningen utformas. En av de stora skiljelinjerna mellan "planering som design" och "planering som policy" kan ses i hur undervisningen fysiskt inramas, dvs. var den äger rum. Projektundervisning inom "design"-modellen bygger ofta på idén om "studion" eller "ritsalen" som både en fysisk plats och ett arbetssätt. Vikten av att ha ett eget arbetsbord (ritbord) i en egen ritsal (studion) betonas. Denna egna plats i ett gemensamt rum förväntas bygga upp en kultur av gemenskap där studenter kontinuerligt är involverade i diskussion om sina projekt, och sina "designbeslut" (Mewburn, 2012, p.363), med varandra och med sin handledare. Projektundervisning inom "policy"-modellen använder istället "workshops" (Frank, 2006) som ett sätt att begreppsligöra sina s.k. kunskapsbaserade projek-

arbeten, som bl.a. tar fotfäste i en akademisk seminarietradition som bygger på samtal, diskussion och kritisk granskning av texter. Studenterna har ingen hjälp från ett gemensamt rum (som i studiotraditionen) i att bygga upp samarbete och diskussionsklimat utan arbetet sker på valfri fysisk plats, exempelvis i bibliotek eller grupprum.Handledning sker vid en bestämd tidpunkt där studenten eller studentgruppen möter upp sin handledare, ofta i ett seminarierum, för att enskilt diskutera deras projekt.

Projektundervisningen i sig anses ge möjlighet att utveckla användbara och konkreta professionella kunskaper och färdigheter. Genom att de lägger tyngdpunkten på "studentens förmåga att begreppsliggöra sociala och miljömässiga problem och lösa dem genom att definiera 'framtida' rumsliga scenarier som rättar till problemen" (Moudon Vernez, 2016, p.690). Särskilt den praktiskt orienterade träning som sker i studion kan knytas till Schöns (1995) ideal om "den reflekterande praktikern" genom sin samarbetsinriktade och reflexiva karaktär. Problemet uppstår dock när normer och värderingar som överförs inte klart uttalas (Dutton, 1987; Salama, 2013). En konsekvens av en sådan socialisering är att gestaltning blir ett sätt att realisera en planering, det blir ett mål, ett objekt (hus, kvarter, en plan osv.) och inte ett processinriktat verktyg för att undersöka och hantera "svårhanterliga" problemställningar. På liknande sätt likställs kan "planering som policy" bli reducerat till ett knippe neutrala procedurer som planeraren använder för att på ett effektivt och (instrumentellt) sätt nå det givna målet (Taşan-Kok, et al., 2018).

Eftersom projektundervisningens logik i stor utsträckning är färgad av orienteringen mot slutprodukten, kan detta få till följd att läroprocessen blir lidande (alla gör det de är bäst på), att studenterna lägger mer fokus på slutprodukten än att definiera och förstå det problem som denna produkt förväntas lösa, eller för den delen förstå och sträva mot att uppfylla kursmålen (Edström, et al., 2005). Målet står således som en självklar utgångspunkt och problematiseras i liten utsträckning. Inte sällan är förhållningssättet till kunskap högst instrumentellt där kunskapens användbarhet och meningsfullhet bedöms utifrån hur väl den kan direkt tillämpas i mål- eller lösningsorienterade projekt (jfr. Berglund-Snodgrass, 2016). Tidplan och leverans styr kanske mer än viljan att utforska och experimentera, just därför kursmålen talar om leverans av slutprodukten. Denna "hidden curriculum" definieras alltså av vad som faktiskt examineras, och inte det som står i kursmålen. En utmaning för pedagogerna är att styra bedömningskriterierna och kursmål mot det som de vill att studenterna ska lära sig (Edström, et al., 2003).

Ett sätt att förnya projektundervisningen och tona ner målorienteringen skulle kunna vara att ta sig an den grundläggande logik som finns i det problembaserade lärandet, d.v.s. betoningen på lärandeprocess och förståelse, och det som finns i undervisning i design. Roberts (2006)

pekar exempelvis på designprojektets logik: inga säkra svar, inte en uttalad metodologi, samt förekomsten av många (vindlande) vägar till slutmålet. Detta måste läras ut redan från utbildningens början för att studenten ska kunna bemästra både frustration och svåra utmaningar en sådan logik lätt ger upphov till. Detta kan kopplas till både begreppet "svårhanterliga" (wicked) problem och till det nya sättet att förstå design som en *undersökningsmetod* snarare än framtagning av produkter eller förslag till förbättring (jfr. Dyrssen, 2011; Awan, Schneider & Till, 2011).

Vi har tidigare i artikeln pekat på behovet av mer kreativa, strategiska och processinriktade planerare för att möta samhällets utmaningar. Hur uppfattar då studenterna planeraren och vad denne förväntas göra, och hur resonerar de kring detta? I nästa avsnitt ska vi följa med hur studenterna i vår fokusgrupp tänker i förhållande till planerarrollen och vilka kunskaper, färdigheter och förmågor planeraren förväntas ha. Det handlar om vilka föreställningar om planerarrollen de har, samt om vilka föreställningar om utbildningen och yrket som de explicit och implicit ger uttryck för.

## Studenternas föreställningar om planeraren

För att undersöka studenters resonemang kring sina planerarutbildningar satte vi ihop en fokusgrupp bestående av fem studenter från kandidatprogrammet i fysisk planering (3 st.) respektive masterprogrammet i stadsplanering (2 st.) på institutionen för Fysisk planering vid Blekinge tekniska högskola. Frågor vi ställde till gruppen handlade om hur de uppfattar vem planeraren är, vad meningsfull kunskap är för denne, och hur man kan bäst tillförskaffa sig den. Denna pilotstudien tar utgångspunkten i en fenomenografisk metodansats, en ansats som gör en grundläggande distinktion mellan hur något "är" och hur något "uppfattas vara" (Larsson, 1986, p.12). Intresset riktas således mot hur studenterna, utifrån hur ämnet lärs ut och den studiesociala miljö de rör sig, upplever och uppfattar vem planeraren är och vad som framstår som självklart att denne bör kunna, snarare än vad som de facto kan beskrivas som viktigt. I en fokusgruppsintervju står gruppens diskussioner och förhandlingar i centrum och inte den enskilda personens värderingar och tankar. Metoden "stöder medlemmarna i fokusgruppen att tydliggöra, utveckla och värdera sina förståelser [av fenomen]" (Cousin, 2008, p.52). Resultaten från studien kan peka på studenternas föreställningar, men självklart inte ge en entydig bild av studenters föreställningar i sin helhet.

I materialet har vi identifierat en tydlig föreställning om planeraren som en "motvillig" expert, i vilken två olika expertroller kan skönjas; planeraren som den ritande arkitekten å ena sidan och den kommunala tjänstemannen å andra.

## Föreställningar om planeraren

*Planerare kan ju vara att man ritar fram förslag på stadsutveckling, man är med i tävlingar och man jobbar som arkitekt, fast med stadsplanering. Om man jobbar på en kommun är det ju mer en projektledarroll och att man väger intressen mot varandra. (fokusgruppsmedlem 1)*

*Utbildningen har det syftet. Att man ska bli den här kommunala planeraren. Då får man dom här perspektiven att vi måste se på konsekvenser från flera olika håll. Att de skiljer sig så mycket från någon annan utbildning, arkitektutbildningen och så. Om man nu sätter dem som två olika kategorier av planerare tänker jag att på kommunal nivå har man något annat i ryggen. Man har en kommun som man representerar, politiker. Man kanske har ett annat ansvar till medborgare och folket som man planerar för. Nu tänker jag att du menar (...) privat och kommunal planerarroll. (fokusgruppsmedlem 2)*

Citaten ovan visar på spänningen mellan hur studenterna i fokusgruppen resonerade kring vem planeraren är, eller kan vara. Å ena sidan framhöll de att planeraren kan vara en likställd med en arkitekt, å andra sidan en opolitisk tjänsteman i en organisation. Studenterna menade att man kan arbeta för en konsultfirma eller på en kommun eller myndighet. Beroende på vilken planerarroll som stod i fokus i diskussionen framställdes också olika syner på vad denne gör och vad denne bör kunna, såsom att vara projektledare eller rita förslag på förändring. Den kommunala planerarens ansvar gentemot medborgares intressen framhölls, likväl betydelsen av förmågan att kunna väga olika intressen mot varandra.

*Man ställs ju inför olika utmaningar, t.ex. olika särintressen, personer emellan. Om man jobbar som planerare kan det ju vara olika intressen som styr och då gäller det att som planerare att ha kunskap om att kunna fatta rätt beslut. Vad nu rätt beslut är, man måste ha kunskap för att kunna se för- och nackdelar med olika beslut, vad de kan komma att leda till i framtiden. (fokusgruppsmedlem 4)*

*Kunskapen om att fatta ett bra beslut är nog det som är frågan i sig. Att kunna komma fram till det är väl det som är viktigt för oss att kunna lära sig. Vad är ett rätt beslut? (fokusgruppsmedlem 2)*

Förmågan att fatta legitima och "rätta" beslut vad gäller framtida markanvändning baserat på komplexa avvägningar av en myriad av olika intressen, framhölls som särskilt viktigt bland studenterna och kan förstås utgöra en central föreställning om framförallt den kommunala planerarens roll. Betydelsen de tillskriver beslutfattande och syn på planerarens autonomi är intressant, särskilt i ljuset av att det *inte* framhölls att planerarens roll innefattar att bereda ärenden, ta fram rika beslutsunderlag som möjliggör beslutfattarens ställningstaganden. Vad beslutfattande

innebär diskuterades i gruppen att det handla om att analysera konsekvenser och därmed kunna ta välgrundade beslut i en riktning som kan anses vara legitim eller "rätt". Uppfattningen att det är planeraren som ska kunna göra sådana avvägningar framstod som en självklar utgångspunkt under samtalet. Önskan att besitta specialiserade kunskaper i sådana avvägningar som är förankrade i någon sorts planeringstradition framställdes också, samtidigt som en medvetenhet uttrycktes kring den kritik som finns av synen på "planeraren som en expert". Vilka dessa kunskaper utgjordes av som skulle hjälpa planeraren att utreda för- och nackdelar och konsekvenser av olika handlingsalternativ, var svårare för studenterna att uttrycka men de återkom till betydelsen av en tradition.

*Jag vill ju tro att det finns en beprövad praktik som är vettig att lära sig. Att man har byggt städer i många år, att det finns byggda exempel som man kan ta lärdom av på olika sätt. Att det både är den där ödmjuka biten men att det också finns ett mått av, jag vet att vi ska tvätta bort expertrollen, att det ändå finns erfarenheter att värdera. (fokusgruppsmedlem 1)*

*Utbildningen måste ju ge någonting som är specialiserat, det är en viktig poäng. Men i grunden finns det en planeringstradition, och det är den som lär oss att förstå levande stadsmiljö, alltså, alla dom här fackorden som är ganska laddade, är ändå grundat på någonting, någon slags tradition. (fokusgruppsmedlem 2)*

I citaten ovan lyfts betydelsen av erfarenheter från praktiken fram, att ges möjlighet att knyta an till en planeringstradition med fokus på "byggd miljö". Vad denna planeringstradition utgörs av diskuterades inte särskilt nämnvärt, men utifrån deras utsagor kan *den ritande arkitekten* skönjas som förebild där planering kan likställas med att utforma den byggda miljön (planering som design). Studenterna ger uttryck för traditionens betydelse för bärare av fackord, men också traditionens betydelse för förmågan att värdera platser och situationer som en fackman, med andra ord, värdera platser och situationer som en expert. De återkommer till att de vet om att de bör vara "ödmjuka" i sin planerarroll, detta är något som de öppet har reflekterat kring, men att de ändå besitter en vilja att vara någon form av expert som kan skilja bra från dåligt, som har nyckeln till kunskap om, och yrkesmässig gemenskap, kring värdering av den byggda miljön som överstiger den gängse allmänheten. Erfarenhetsbaserade, praktisknära, kunskaper framstår som en central faktor för vad studenterna uppfattar gör utbildningen specialiserad, eller som bidrar till att definiera professionen.

*Man lär sig att tänka på ett visst sätt under utbildningen som man lär sig av lärarna, och liksom hela den branschen. Man får kritik av lärarna. Ja, någonstans kanske man har lite av samma förståelsehorisont till ett problem, man har lite samma tänk. (fokusgruppsmedlem 5)*



Att knyta an till "branschen" blir här en utgångspunkt för studenten att diskutera och värdera i enlighet med ett visst professionellt normsystem. Att det finns en önskan om en bättre överföring mellan "teori och praktik", mellan att tillförsäkra sig färdigheter i att överföra kunskap från litteratur till ställningstaganden och förmågan att göra intresseavvägningar i projekten visas i följande citat:

*Ofta när man läser litteratur och sådär kan jag tycka att det blir ganska abstrakt om man inte faktiskt gör ett projekt utifrån litteraturen. Man kan ju ta upp idéer som någon skriver om, eller teorier, och faktiskt gestalta det i ett projekt. Det är ett bra verktyg och att lära sig det som står i en bok kan vara en metod för att förstå vad någon har skrivit.*  
(fokusgruppsmedlem 1)

Här ger studenten uttryck för hur kunskaper som samhällsvetenskapliga litteraturstudier erbjuder kan komma till användning i projektarbeten. Litteraturen ska framförallt tjäna som utgångspunkt för projektarbetet (och då särskilt gestaltungsprojekt), och blir meningsfull genom hur ett projekt kan formuleras baserat på den. Att litteraturstudier kan ha betydelse för att utveckla planerarens förhållningssätt till sina framtida planeraruppgifter framhölls inte. Vikten av att förbättra förmågan till förståelse och analys av komplexa sammanhang genom just litteraturstudier för att bättre kunna ta sig an "svårhanterliga" problem fördes inte heller fram. Nödvändigheten att ta till sig det substantiella i forskningsresultat, har Moudon Vernez (1992) förts fram som ett sätt att gå ifrån traditionen (bland planerare och arkitekter) att enbart använda dessa retoriskt i en argumentation. Att det var viktigt att kunna argumentera för sitt projekt var nämligen något som fokusgruppen uppehöll sig vid under diskussionen, och som vi menar, är en del i föreställningen om planeraren som expert, i meningen kunna fatta de rätta besluten och få med sig folk.

Sammantaget uppvisar studenternas föreställningar om framförallt den kommunala planeraren en ganska så nyanserad förståelse av de krav som kan ställas på den och vilket ansvar den kan avkrävas, men när de resonerar om planerarkunskaper och hur dessa förvärvas sammankopplar de dessa tydligt med "planering som design", att t.ex. ta fram förslag på utveckling av platser. Förmågan att göra intresseavvägningar uppfattas de därmed inte att tränas direkt i. Dock framhåller en av studenterna att detta sker i viss mån i vad denne kallar för "grupparbeten" som är något annat än studiokurser:

*Att göra den intresseavvägningen tänker jag att man väl gör i studiokurser delvis, eller så är det en sån sak man övar på i grupparbeten.*  
(fokusgruppsmedlem 3)

## Föreställningar om vad planeraren bör kunna och hur man lär sig detta

Förmågan att kunna värdera platser som en rumslig expert/arkitekt lyftes fram i föregående avsnitt, liksom förmågan att göra komplicerade avvägningar mellan olika intressen och fatta beslut vad gäller framtida markanvändning. Att kunna argumentera för olika typer av beslut fördes alltså fram i fokusgruppen som en viktig förmåga att tillförskaffa sig som planerare. Denna argumentation sker inte bara muntligt eller skriftligt utan också med hjälp av visuellt material såsom bilder, kartor, planer etc., i syfte att övertyga om att en framtida byggd lösning ska "se ut" på ett visst sätt.

*Man är representant för en politisk organisation och då måste man ju kunna, gentemot intressenterna, argumentera för en viss riktning. Det gör man väl färdighetsmässigt genom skrift och tal och även visuellt givetvis, väldigt mycket kartor och bilder. Kanske ännu mer om man är konsult handlar det ju om att argumentera för sin sak, så här vill vi att det ska se ut. (fokusgruppsmedlem 3)*

Att kunna argumentera för egna eller andras beslut verkar ha olika funktioner enligt studenterna, å ena sidan diskuterade de att det handlar om att retoriskt övertyga medborgare och andra sakägare om det goda med beslut för utvecklingsprojekt i vissa riktningar och å andra sidan framhöll de betydelsen av att argumentera i betydelsen resonera kring egna fattade (design) beslut. Den senare uppfattningen handlade främst om att kunna resonera kring egna gestaltungsprojekt.

I sin egen lärandesituation framhöll studenterna en avsaknad av en sådan träning, och för mycket fokus på formalia, något som de ansåg som ovidkommande detaljer.

*Det ligger lite för mycket fokus på halvtriviala grejer, som skalgubbar, backspeglar på skalbilar och sånt. Det skulle vara kul om man fick prata mer om designbesluten, hur och varför valde du den här lösningen, och så får man kanske förklara det, och sen skulle man kunna se det på det här sättet eller det här sättet så att man fick pröva sina idéer lite mer. (fokusgruppsmedlem 1)*

Studenten lyfter här fram designprocessen som en viktig del i planerarutbildningen, i meningen att fokus bör ligga på hur arkitektoniska lösningar har arbetats fram samt på vilka grunder designbesluten är fattade. Studenterna framhöll att det var för lite diskussioner om och kritisk granskning av "designbesluten". De menade att det är själva argumentation i termer av retorik som prövas under utbildningen, paradoxalt samtidigt som bedömning av projekten många gånger uppehöll sig för mycket vid formalia, som t.ex. skalgubbar och norrpilar.

*Latheten, man tar den enklaste vägen. Man sitter inte och diskuterar innehållet om det inte behövs. (fokusgruppsmedlem 3)*

Studenten ovan ger uttryck för en erfarenhet av hur projektarbeten bedöms, vilket gör att denne inte engagerar sig i den komplexitet som kanske projektet var avsett att hantera (jfr. betydelsen av hur uppgifter om "svårhanterliga problem" formuleras). I stället tar de sig an ett "förenklat problem". Utifrån studenternas utsagor så förekommer det därmed många möjligheter för dem att engagera sig i s.k. "ytligt lärande" (Biggs & Tang, 2011), där bedömning och examination uppmuntrar utförandet av en uppgift på ett "korrekt" sätt.

Detta kan sättas i relation till betydelsen av litteraturstudier, av att sätta den i ett praktiskt sammanhang, och då varken som kreativ inspiration eller som isolerade studier utan som Moudon Vernez (1992) för fram, som ett reellt bidrag till substantiell kunskap. Studenterna uttrycker här en förståelse för att om man har bättre substantiella kunskaper, t.ex. i urban- och planeringshistoria, är det lättare att ifrågasätta normer och värderingar, t.ex. som överförs i projektkurserna.

Arbetet med "designbesluten" som görs i studion beskrivs som ett problemlösande arbete som har bäring på andra typer av uppgifter en planerare kan tänkas ställa sig inför.

*Oavsett var man sitter så handlar det ju om problemlösning väldigt mycket. När man gör ett projekt eller studio ställs man ju mot olika former av designbeslut, och den processen är viktig att ta sig igenom. Hur man än vrider och vänder på det känns det som man har nytta av det även om man inte jobbar i studios sen i sitt jobb. Det ju ändå de besluten man måste fatta. (fokusgruppsmedlem 1)*

*Det är också en slags ödmjukhet som man får i utbildningen, att man lär sig lite grann om väldigt mycket. På något sätt handlar det väldigt mycket om att bli medveten om hur många aktörer och hur många intressenter det finns i en planeringsprocess. Veta om att de finns där och veta om att man kanske inte är en expert. (fokusgruppsmedlem 3)*

Motstridigheter mellan olika positioner är något som kommer fram i intervjun med fokusgruppen. Där den ena studenten tar upp nyttan av problemlösning och då inte bara för "designbesluten" i gestaltungsbase- rade projekt, utan även för andra former av beslut planeraren kan tänkas behöva fatta, tar den andra upp hur utbildningen "fostrar" en sorts ödmjukhet inför planeringens komplexitet. Även om den första studenten här uppehåller sig vid förmågan att fatta beslut, skulle detta kanske kunna formuleras som att det handlar om förmågan att göra avvägningar, att arbeta fram underlag för beslut samt att balansera motstridiga intressen, dvs. det som den andra studenten tar upp som en medvetandegörandeprocess som sätter fokus på en annan roll än "expertens".

Under samtalet återkom uppfattningen att det var i projekten som planerarens kunskaper bör frambringas, det är i den lärandemiljön som de får testa och tillförskaffa sig erfarenheter nödvändiga för en planerare. När studenterna i gruppen började resonera om projektarbetets arbetsprocess är det slående hur svårt de har att sätta ord på "vad de egentligen gör", hur de "lär" sig att bli fysiska planerare. Projektarbeten likställdes t.ex. med en tvättmaskin som på ett osystematiskt och pragmatiskt vis blandar och kombinerar idéer, ideal och teorier. Inga specifika metoder eller angreppssätt angavs förutom praktiska erfarenheter såsom att göra olika former av analyser.

*Om vi har ett fall just i planering, ett projektbaserat fall, då handlar det om vad som är relevant för den här parken i en stad, om vi ska göra nånting med den. Att det finns en problematik kring den. Då är det så här, kommunala dokument, alltså väldigt konkreta grejer, som måste tas in för det. För att få veta nuläges-, vad det här är för någonting, vad det är för plats, hur man kan se på den här platsen. Det tänker jag är det praktiska. Sen måste vi ha nån slags process, eller någon analysmodell för att gå igenom det här. Vi har grönstrukturanalyser, vi har barriäranalyser, jag vet inte vad.....massa olika har vi. Det tänker jag är själva verktygen som vi använder oss av. (fokusgruppsmedlem 2)*

Här ger studenten uttryck för att denne gör väldigt många olika saker i ett projekt, den hämtar in information av olika slag (regleringar, styrdokument osv.) och skapar sig uppfattningar om en plats (genom t.ex. grönstruktur- och barriäranalyser). All denna information bearbetas senare i form av en relativt opreciserad "arbetsprocess". Oförmågan att verbalisera och konkretisera hur denna arbetsprocess går till, och hur olika kunskaper systematiseras, analyseras och bearbetas, visar kanske just på hur osystematiskt eller intuitiv en sådan process är (jfr. Roberts, 2006), men kan förstås i motsats till en s.k. kunskapsbaserad rationell process där uttalade metoder tillämpas (som exempelvis scenarier och backcasting).

Undervisningskulturen som studenterna ger uttryck för kan situeras i projektarbetets logik. Att man i projektarbeten jobbar mot ett mål, en slutprodukt, framhålls:

*En sak som kännetecknar projekt är att det alltid eller ofta finns en ganska tydlig slutprodukt som man siktar mot. Det finns en start och ett slut. Precis som det finns en start och ett slut i de flesta planprocesser. Man jobbar vanligtvis mot en deadline, exempelvis, eller något datum, med målsättningar och så vidare. Det är sådana saker som kännetecknar det mesta vi gör på skolan egentligen, tänker jag. (fokusgruppsmedlem 3)*

Målet för projektarbeten framhölls som en produkt, ett problem som ska vara löst vid en given tidpunkt som också lever upp till en rad målsättningar. Innehållet i arbetet framställdes återkommande som sekundärt från formen. Studenterna ansåg nämligen att ha lärt sig att innehåll inte värderades på samma sätt (eller inte alls) som form vid bedömning. Detta framhölls som en brist i undervisningen och bidrog till att uppfattningen att de aldrig riktigt tränades i att bli "goda planerare".

*Vi vet i slutändan vad som blir bedömt, och då är det viktigt hur det ser ut, snarare än att vi i gruppen har försökt att bollat fram ett riktigt bra grundat resultat. (fokusgruppsmedlem 2)*

*För att vi ska lägga tid på den här argumentationen i bedömningen måste man se att läraren också värdesätter det för att vi ska känna att vi ska lägga tid på det. Det är väldigt viktigt att bedömningen speglar det som är det viktiga. (fokusgruppsmedlem 1)*

Studenterna hade uppfattningen att lärarna i studioskurser bara är intresserade av produkten, av "planeringen som bild", snarare än det som de själva ansåg vara det viktiga: relationen mellan bilden/planen och dess rumsliga och materiella konsekvenser. Studenternas uppfattningar om god studioundervisningskultur är att det ska vara "högt till tak", som en student uttryckte det, och syftade på en eftersträvansvärd idémässig höjd i diskussionerna kring sina projektarbeten. De framhöll dock att presentationsformer självklart också var viktiga, men att det ändå är innehållet, och vilka avvägningar som gjorts och beslut som tagits, som planering till syvende och sist handlar om. Att bli prövade vad gäller innehåll är något som studenterna uppfattar att de har erfarenhet av, men då i s.k. teoretiska kurser. I dessa lärmiljöer upplever de att de får motstånd både vad gäller innehåll och framställning. Studenterna erfar således motsägelsefullt att planeringens innehåll prövas och diskuteras främst i de teoretiska kurserna, och inte i de projektkurser som de ansåg utgöra de egentliga lärmiljöerna för prövning, där "planerarkunskapen" således egentligen borde frambringas och examineras.

Den planerarroll som framträder i diskussionen är en tämligen traditionell planerare med en bas i modellen "planering som design" och med fokus på slutprodukten i form av en plan. Samtidigt så vittnar studentens utsaga nedan om vetskapen om mångfalden av dagens planerarroller samtidigt som den ger uttryck för en ovisshet vilka roller framtiden medger, och att det därmed är svårt att överblicka vilka kunskaper, färdigheter och förmågor som härvidlag blir nödvändiga.

*Det finns fler planerare, vi kan ju arbeta både på Trafikverket och Länsstyrelser och andra företag. Vet ju inte riktigt hur det är, men, kan ju tänka mig att planerarrollen är ganska olika, så det kommer ju vara svårt att säga vad man behöver lära sig som student. Vad man ska arbeta med sen i framtiden. (fokusgruppsmedlem 4)*

## Studenternas föreställningar om planeraren och nya förväntningar

### Föreställningar om den traditionella kommunala planerarens kunskaper och färdigheter

Studenternas föreställningar motsvarar en ganska så traditionell planerare i en "land-use planning" tradition, där långsiktig reglering av framtida markanvändning utgör fokus. Det är framförallt en kommunal planerare de lyfter fram, där förmågan att göra intresseavvägningar är centralt liksom och ta fram förslag på planer. Denne planerare är därmed en "ritande" planerare med betoning på platser (planering som design) snarare än en strategisk visionär. Detta är i sig föga förvånande, eftersom ämnets legitimitet har institutionellt baserats på just denna planerarroll (jfr. Emmelin och Nilsson, 2016). Samtidigt utgörs studenternas föreställningar om denne som en expert, som har utvecklat värderingsförmågor att kunna skilja rätt från fel och gott från dåligt. Denna "expert" tar utgångspunkt i ett relativt instrumentellt målorienterat förhållningssätt och framhävs inneha och besitta en förmåga att (själv) formulera utvecklingen. I en sådan syn på planeraren framstår argumentationsteknik som ett lika viktigt som ett centralt verktyg för att kommunicera och övertyga om planens/riktningens förträfflighet, och att besluten som tas är legitima och rätta.

Var och hur man lär sig centrala planerarkunskaper menar studenterna framförallt att projektundervisningen är ett exempel på. Samtidigt redogör studenterna lite motsägelsefullt för designprocess och diskussionen kring sina designbeslut som särskilt betydelsefull i denna projektundervisning. Förmågan att värdera och väga intressen lämnas därhän till förmån för förmågan att "rita" och framställa goda lösningar genom planer. Det är således planerarrollen som inbegriper att ta fram blåkopior de implicit ger uttryck för. Om något ska värderas och vägas samman är det snarare i syfte att kunna fatta ett välgrundat beslut, ett "rätt" beslut. Litteratur tillmäts visserligen betydelse för projektarbetet men ses snarare som något som kan ge idéer och inspiration, eller som något som kan underbygga en argumentation, än en djupare förståelse för och möjlighet till reflektion kring planeringens möjligheter och begränsningar. Studenternas föreställningar om projektundervisning vittnar om att begränsade insikter om den så kallade "kunskapsbaserade" planeringen (planering som policy) där val och tillämpning av metod är centralt (Frank, 2006), utan att de istället är introducerade till en mer designorienterad planering med mer otydlig arbetsprocess och arbetsgång.

Det är en “doer” som träder fram genom studenternas diskussion, en planerare som kan fatta beslut, rita planer, övertyga och lösa problem. Samtidigt är det en som förstår planeringens komplexa sammanhang, bär på en ödmjukhet inför detta, och som tror på att de kan medverka till att göra skillnad. Passar föreställningarna om denna traditionella planerarroll med de nya förväntningar som ställs på samtidens och framtidens planerare? Kan studenternas föreställningar om de förmågor och färdigheter som framhålls som viktiga vara så pass generella att de blir meningsfulla även i ljuset av dessa nya förväntningar?

### Nya förväntningar på samtidens och framtidens planerare

Den traditionella planerarrollen utmanas av nya roller och behov av annan kunskap, drivet av nödvändigheten i att engagera sig i frågor kring hållbarhet och hållbara livsmiljöer. En upplösning av roller är kanske en oundviklig utveckling i det att det inte enbart är de som kan rita planer som kan, får eller ska planera (jfr. Hague, et al., 2006). Generella färdigheter betonas i allt högre grad på bekostnad, som t.ex. kreativitet, kritisk förmåga, förståelse för sammanhang och förmåga att kommunicera och förhandla. En sådan betoning på generella färdigheter möjliga att tillskansa sig på andra sätt än genom utbildningar i fysisk planering ställer också frågan vad planeraren specifika expertis består av.

Projektundervisningen framhålls som platsen där studenternas färdigheter och förmågor som planerare prövas. Andra lärandesätt, t.ex. seminariet, nämns väldigt lite. Frågan är om undervisningen så som den uppfattas nu utvecklar just de förmågor som Hague, et al. (2006) menar är nödvändiga för framtidens planerare. Hur mycket kraft läggs på att utveckla det som Balassiano (2011) anser nödvändigt, d.v.s. generella färdigheter anpassningsbara till förändrade omständigheter? Hur stort fokus läggs på “svårhanterliga problem”? Eller är det så att problemformuleringarna förblir förenklade under utbildningen, och med fokus på form hellre än innehåll? Utbildningen behöver kanske bygga legitimitet på andra grunder än på förmågan att praktisera PBL och miljöbalk, att “hänga med” i samhällsförändringar för att inte sluta som irrelevant i en förändrad samtid. Att utveckla analytisk kapacitet för att kunna göra intresseavvägningar samt färdigheter i proaktivt konsensusbyggande för konfliktfyllda situationer är några färdigheter och förmågor som framtidens planerare förväntas ha. De förväntas också kunna hantera genomförandefrågor, både i fråga om förankrings- och implementeringsprocesser som i fråga om förvaltning. Denna nya planerare behöver alltså till stora delar en annan repertoar än den expert-planerare med planering som design som sin ledstjärna som studenterna i vår fokusgrupp gett uttryck för. En repertoar som till stor del handlar om samverkan och nätverksbyggande för att kunna åstadkomma förändringar och som förbereder dem för roller som vi ännu inte känner till.

Den här presenterade pilotstudien riktade sin uppmärksamhet mot studenternas föreställningar om planeraren, mot ljuset av nya förväntningar och krav på dennes förmågor och färdigheter. Resultatet från studien visar på att vikten av att undersöka både undervisande lärares tankar om dessa förändringar samt praktiserande planerare som antagit andra roller vid sidan om den traditionella kommunala planeraren, för att belysa hur en planeringsutbildning bör/kan organiseras för att vidhålla sin samhällliga relevans.



- Ache, P., 2008. Planning education in Europe – situation and perspectives. *Raumforschung und Raumordnung*, 66(6), pp.508–518.
- Albertsson, B., Emelin, L., Nilsson, J.-E. & von Platen, F., 2016. Femtio år i svensk samhällsplanerings tjänst. I: B. Albertsson, L. Emelin, J.-E. Nilsson & F. von Platen, red. 2016. *Femtio år av svensk samhällsplanering. Vänbok till Gösta Blücher*. Karlskrona: s.n. pp.11–19.
- Awan, N., Schneider, T. & Till, J., 2011. *Spatial agency: Other ways of doing architecture*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Balassiano, K., 2011. Tackling “wicked problems” in planning studio courses. *Journal of Planning Education and Research*, 31(4), pp.449–460.
- Berglund Snodgrass, L., 2016. *Demanding certainty. A critical examination of Swedish spatial planning for safety*. Ph.D. Dept. Spatial Planning, Blekinge Institute of Technology.
- Bertolini, L., Frank, A., Grin, J., Bell, S., Scholl, B., Mattila, H., Mynttinen, E., Mäntysalo, R. & Bertolini, L., 2012. Introduction: Time to think / Planning (education) – From marginal interface to central opportunity space? / Science for practice? / Educating professionals for practice in a complex world – a challenge for engineering and planning schools / Project learning – Core university education in spatial planning and development / Managing planning pathologies: An educational challenge of the new apprenticeship program in Finland / Conclusion: Time to act. *Planning Theory & Practice*, 13(3), pp.465–490.
- Biggs, J. & Tang, C., 2011. *Teaching for quality learning at university*. 4<sup>th</sup> ed. England: Open University Press.
- Bonwell, C.C. & Eison, J.A., 1991. *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No 1. Washington, D.C.: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Cousin, G., 2008. *Researching learning in higher education: an introduction to contemporary methods and approaches*. London: Routledge.
- Crowley, K. & Head, B.H., 2017. The enduring challenge of ‘wicked problems’: Revisiting Rittel and Webber. *Policy Sciences*, 50(4), pp.539–547.
- Dutton, T.A., 1987. Design and studio pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), pp.16–25.
- Dyrssen, C., 2011. Navigating in heterogeneity: Architectural thinking and art-based research. In: M. Bigg & H. Karlsson, eds. 2011. *The Routledge companion to research in the arts*. London & New York: Routledge.
- Edström, K., Hallström, S., El Gaidi, K. & Kutteneuler, J., 2005. *Integrated assessment of disciplinary, personal and interpersonal skills – student perceptions of a novel learning experience*. Paper presented at the 13th Improving Student Learning, London 5–7 September, 2005.
- Edström, K., Törnevik, J., Engström, M. & Wiklund, Å., 2003. Student involvement in principled change: Understanding the student experience. *Proceedings of the 2003 11th Improving Student Learning, OCSLD, Oxford*.
- Emmelin, L. & Nilsson, J.-E., 2016. Fysisk planering – att forma ett ämne. I: B. Albertsson, L. Emelin, J.-E. Nilsson & F. von Platen, red. 2016. *Femtio år av svensk samhällsplanering. Vänbok till Gösta Blücher*. Karlskrona: s.n. pp.301–323.
- Frank, A.I., 2006. Three decades of thought on planning education. *Journal of Planning Literature*, 21(1), pp.15–67.
- Grange, K., 2010. Mellan skrå och profession. Om de svenska arkitekt- och ingenjörsutbildningarnas framväxt och hur ett dominerande kunskapsideal har tagit form. *FORM akademisk*, 3(2), pp.26–38.
- Greenlee, A.J., Edwards, M. & Anthony, J., 2015. Planning skills: An examination of supply and local government demand. *Journal of Planning Education and Research*, 35(2), pp.161–173.
- Hague, C., Wakley, P., Crespín, J. & Jasko, C., 2006. *Making planning work. A guide to approaches and skills*. Bourton on Dunsmore: Intermediate Technology Publications.
- Hegender, H., 2010. *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärutbildning*. Ph.D. Faculty of Health, Social Work and Behavioural Sciences, School of Education, Psychology and Sport Science, Linneaus University.
- Hmelo-Silver, C.E., 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), pp.235–266.
- Hurley, Lamker, Taylor, Stead, Hellmich, Lange, Rowe, Beeck, Phibbs & Forsyth, 2016. Exchange between researchers and practitioners in urban planning: Achievable objective or a bridge too far? / The use of academic research in planning practice: Who, what, where, when and how? / Bridging research and practice through

- collaboration: Lessons from a joint working group / Getting the relationship between researchers and practitioners working / Art and urban planning: Stimulating researcher, practitioner and community engagement / Collaboration between researchers and practitioners: Political and bureaucratic issues / Investigating research / Conclusion: Breaking down barriers through international practice? *Planning Theory & Practice*, 17(3), pp.447–473.
- Kunzmann, K.R., 2009. The implications of the Bologna agreement for spatial planning education. *The Planning Review*, 45(179), pp.64–71.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. 2016. Project based learning. A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), pp.267–277.
- Larsson, S., 1986. *Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, L., 2017. Planering, progression, profession: hur studenter blir planerare. *Högre utbildning*, 7(1), pp.85–97.
- Lord, A. & Tewdwr-Jones, M., 2014. Is planning “under attack”? Chroni- cing the deregulation of urban and environmental planning in England. *European Planning Studies*, 22(2), pp.345–361.
- Mewburn, I., 2012. Lost in translation: Reconsidering reflective practice and design studio pedagogy. *Arts and humanities in higher education*, 11(4), pp.363–379.
- Moudon Vernez, A., 2016. An alternative pedagogic model for doctoral research in urban design. *Journal of Urban Design*, 21(5), pp.690–701.
- Moudon Vernez, A., 1992. A catholic approach to organizing what urban designers should know. *Journal of Planning Literature*, 6(4), pp.331–349.
- Nadin, V., 2007. The emergence of the spatial planning approach in Eng- land. *Planning, Practice & Research*, 22(1), pp.43–62.
- Plan- och bygglag, 1987:10. [online] Available at: <[http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/ svensk-forfattningssamling/plan- och-bygglag-198710\\_sfs-1987-10](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/ svensk-forfattningssamling/plan- och-bygglag-198710_sfs-1987-10)> [Nerladdad 25. oktober 2018].
- Rauws, W., 2017. Embracing uncer- tainty without abandoning plan- ning. *The Planning Review*, 53(1), pp.32–45.
- Roberts, A., 2006. Cognitive styles and student progression in archi- tectural design education. *Design Studies*, 27(2), pp.167–181.
- Salama, A.M., 2013. Seeking respon- sive forms of pedagogy in architec- tural education. *Field*, 5(1), pp.9–30.
- Schön, D., 1995. *The reflective practi- tioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- SOU, 2013:34. *En effektivare plan- och bygglovsprocess*. Betänkande av Plangenomförandeutredningen. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- SOU, 2015:88. *Gestaltad livsmiljö – en ny politik för arkitektur, form och design*. Betänkande av Gestaltad livs- miljö – en ny politik för arkitektur, form och design. Stockholm: Eland- ers Sverige AB.
- Taşan-Kok, T., Babalik-Sutcliffe, E., van Huyssteen, E. & Oranje, M., 2018. Mismatch between planning educa- tion and practice. In: T. Taşan-Kok & M. Oranje, eds. 2018. *From student to urban planner. Young practitioners’ reflections on contemporary ethical challenges*. New York/London: Rout- ledge. pp.15–30.
- Taşan-Kok, T. & Oranje, M., eds., 2018. *From student to urban planner. Young practitioners’ reflections on contemporary ethical challenges*. New York/London: Routledge.
- Tunström, M., 2018. A spider in the web or a puppet on a string? Swed- ish planning students’ reflections on their future professional role. In: T. Taşan-Kok & M. Oranje, eds. 2018. *From student to urban plan- ner. Young practitioners’ reflections on contemporary ethical challeng- es*. New York/London: Routledge. pp.45–58.

