

Tradition och praxis i högre utbildning

12 ämnesdidaktiska studier
Redaktörer: Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönby

Tradition och praxis i högre utbildning

Tolv ämnesdidaktiska studier

Redaktörer

Anders Burman, Ana Graviz

& Johan Rönnby

Södertörns högskola 2010

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom

Tryckt hos E-print, Stockholm 2010

Södertörn Studies in Higher Education 1

ISBN 978-91-86069-19-3

Innehåll

Inledning	5
<i>Johan Rönnby</i>	
Arkeologin, akademien och samtiden	11
<i>Anders Ivarsson Westerberg</i>	
En företagsekonomi i företagens och samhällets tjänst.....	35
<i>Karin Winroth</i>	
Att forma producenter eller bildade människor?	49
<i>Carina Guyard</i>	
Didaktikens anpassning till en förändrad verklighet	63
<i>Jan-Olof Gullö</i>	
Man lär sig bäst när man lär andra	81
<i>Anders Bartonek och Carl Cederberg</i>	
Pedagogik som sokratisk kvalitetssäkring	99
<i>Karin S. Lindelöf</i>	
Feministisk pedagogik och etik	115
<i>Juvas Marianne Liljas</i>	
Från mousiké till musisk pedagogik.....	139
<i>Madeleine Bonow</i>	
Geographia didactica	163
<i>Anders Burman</i>	
Den stora berättelsen	191
<i>Nadezda Petrusenko</i>	
Undervisning om rysk historia i Sverige.....	211
<i>Inger Humlesjö</i>	
Arbetarrörelsens historia som didaktisk spelplan.....	223
Om redaktörerna och författarna	243

Inledning

Det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet vid Södertörns högskola bygger i mångt och mycket på kollegial samverkan och erfarenhetsutbyte. En huvudtanke är att lärare och forskare från olika ämnen ska lära av varandra. Så var det i hög grad också på den kurs som var ursprunget till denna antologi. Kursen som gavs hösten 2007 handlade om tradition och praxis i högre utbildning. Som avslutning skrev kursdeltagarna var sin studie om den pedagogiska traditionen inom det egna ämnet. Hur ser undervisningen ut? Hur har denna praxis utvecklats? Vilka är rötterna och finns det olika traditioner? Hur har framväxten av å ena sidan teoribildningar av olika slag och å andra sidan det nya massuniversitetet påverkat den högskolepedagogiska praktiken?

Skribenterna har valt olika perspektiv och infallsvinklar på dessa frågor. Vissa har valt att göra en bred översikt av ämnets utveckling medan andra har fördjupat sig i någon speciell aspekt av sin disciplin. Några har intervjuat kolleger, andra redogör för något pedagogiskt utvecklingsprojekt och åter andra tar huvudsakligen avstamp i egna reflektioner och tidigare litteratur på området. Gemensamt för alla är att de utgår från någon form av historiskt perspektiv liksom att tyngdpunkten ligger på ämnesdidaktiska frågor.

Didaktik, som enklast kan definieras som läran om undervisningens praktik och teori, uppfattades länge som en del av pedagogiken men har under de senaste decennierna fått status som en självständig disciplin. Om pedagogik generellt kan sägas handla om lärandeprocesser och deras individuella och sociala villkor så ligger didaktikens snävare fokus snarare på den konkreta

undervisningens innehåll och utformning. Inom ämnesdidaktiken undersöker man således undervisningspraktiker och lärandeteorier inom något specifikt ämne. De ämnen som finns representerade i den här skriften är arkeologi, filosofi, företags ekonomi, genusvetenskap, geografi, historia, idé- och lärdoms historia, journalistik, medie- och kommunikationsvetenskap samt musikutbildning.

I ”Arkeologin, akademien och samtiden”, den första studien i volymen, redogör Johan Rönby för arkeologifärdens utveckling i Sverige, från disciplinens inrättande kring sekelskiftet 1900 via efterkrigstidens kraftiga expansion av både ämnet och universitetsväsendet i stort till 1980-talets genomslag för den så kallade nya arkeologin och olika former av postmoderna teoribildningar. Tillsammans med uppkomsten av nya informationstekniker och av ett alltmer förhärskande marknadsanpassat tänkande tycks allt detta ha lett fram till en ny akademi. I denna situation, som kan beskrivas som en allmän kris för den högre utbildningen, har högskolan ett ansvar att kritiskt granska den samtida situationen och självständigt positionera sig i förhållande till omvärlden.

Sedan följer två artiklar om företagsekonomifärdens. I ”En företagsekonomi i företagets och samhällets tjänst” beskriver Anders Ivarsson Westerberg ämnet framväxt och analyserar frågan om varför undervisningen i ämnet ser ut som den gör. Vid sidan av ämnesinterna faktorer lyfter Ivarsson Westerberg – precis som Rönby – fram de senaste decenniernas explosionsartade utveckling av den högre utbildningen liksom det marknadsekonomiska tänkande som blivit allt mer dominerande. I ”Att forma producenter eller bildade människor?” analyserar Karin Winroth den kurslitteratur som har använts på grundkursen inom organisationsteori under de senaste tre decennierna. Hon utgår från didaktikens klassiska frågor om undervisningens innehåll och varför man väljer att fokusera på det innehåll man väljer. Självklart ska de som väljer att studera organisationsteori lära sig de teoretiska och praktiska grunderna i ämnet, men hur viktigt anses det vara att de också lär sig tänka självständigt och kritiskt?

I de båda därpå följande artiklarna behandlas ämnena medie- och kommunikationsvetenskap respektive journalistik. Carina Guyard tar i ”Didaktikens anpassning till en förändrad verklighet” upp olika didaktiska utmaningar som uppstår när undervisningen på kort tid måste förändras på ett grundläggande sätt. Närmare bestämt handlar det om hur införandet av nya digitaltekniker och mer praktiska moment har påverkat undervisningen inom medie- och kommunikationsvetenskapen, särskilt seminariekulturen. Ett pedagogiskt utvecklingsarbete av ett annat slag presenterar Jan-Olof Gullö i sin studie, ”Man lär sig bäst när man lär andra”. I anslutning till den så kallade Bolognaprocessen genomfördes höstterminen 2007 ett utvecklingsarbete inom journalistikämnet. Med utgångspunkt i bland annat en studentenkätundersökning redogör Gullö för detta arbete, som bedrevs i nära samarbete med studenterna, och han för också en övergripande diskussion om de didaktiska möjligheter som ett sådant samarbete för med sig.

Anders Bartonek och Carl Cederberg redovisar i ”Pedagogik som sokratisk kvalitetssäkring” resultaten av en enkätundersökning som de har genomfört bland lärare inom filosofiämnet. Det som fokuseras är synen på relationen mellan filosofi och pedagogik. Författarna poängterar att frågan om förhållandet mellan filosofi och pedagogik i sig är en filosofisk fråga, och de låter de tillfrågade lärarna reflektera över bland annat olika filosofiska ideal för pedagogiken, deras egna lärares betydelse och seminariets funktion i filosofiutbildningen. Även Karin S. Lindelöf har intervjuat sina kolleger, i genusvetenskap, inför skrivandet av sitt bidrag, ”Feministisk pedagogik och etik”. Själva utgångspunkten för undersökningen är det faktum att genusvetenskapliga studier ofta ger studenterna omvälvande perspektiv och insikter som kan leda till identitetskriser av olika slag. Lindelöf intresserar sig för hur lärarna ur etisk synvinkel betraktar och i undervisningspraktiken hanterar denna potentiella problematik. Lärares engagemang, ansvar och etik men också deras didaktiska strategier är områden som behandlas i texten.

I ”Från mousiké till musisk pedagogik” analyserar Juvas Marianne Liljas traditioner inom den högre musikutbildningen, delvis i relation till ungdomsskolan. Förutom att beskriva musikpedagogikens ämnesutveckling diskuterar hon olika kunskaps-traditioners betydelse för ämnets didaktik och hon aktualiserar också bildningsbegreppet i ett försök att ringa in det som här kallas musiskt lärande och musisk pedagogik. Madeleine Bonow betonar i sin undersökning av exkursionernas funktion inom geografiämnet, ”Geographia didactica”, platsens betydelse för lärandet. Efter en översikt av utomhusdidaktikens historia beskriver hon resultatet av en intervjuundersökning som hon genomfört med åtta geografer om hur de använder sig av exkursioner som ett rum för lärande. Fokus ligger på de didaktiska överväganden som ligger bakom valet av exkursioner som undervisningsform, varför de intervjuade geograferna genomför exkursioner, hur de väljer sina resmål och planerar exkursionerna samt hur de ser på studenternas aktiviteter under själva exkursionerna.

Antologin avslutas med tre bidrag med inriktning mot historiska studier och discipliner. I ”Den stora berättelsen”, undersöker Anders Burman hur grundkursen i idé- och lärdoms historia har varit utformat från det att ämnet institutionaliserades på 1930-talet fram till idag. Han understryker vikten av att kritiskt reflektera kring frågor rörande lärande, undervisning och undervisningens former och innehåll. Didaktiska perspektiv och utmaningar i en mångkulturell och demokratisk högskola är några av de ämnen som behandlas i artikeln. Nadezda Petrusenko analyserar i sitt bidrag, ”Undervisning i rysk historia i Sverige”, några av de faktorer som påverkar valet av innehållet i en specifik kurs, däribland studenternas bakgrund och lärarens egen kompetens. Rörande undervisningen om den ryska historien på högskolenivå understryker hon särskilt betydelsen av den svenska kulturella kontexten. Avslutningsvis behandlar även Inger Humlesjö i ”Arbetarrörelsens historia som didaktisk spelplan” det inflytande som sociala, politiska och ideologiska förändringar har över val av kursinnehåll och forskningsområden. Analy-

sen illustreras med exempel hämtade från den svenska arbetarrörelsen historia och dess etablering som ”stor berättelse”. Utifrån ett kritiskt didaktiskt perspektiv diskuterar Humlesjö också möjligheterna att i historieundervisningen reflektera över såväl den akademiska kunskapsproduktionens sociala villkor som de akademiska hierarkier som påverkar lärandet och relationerna mellan lärare och studenter.

Det är med andra ord en mängd helt centrala ämnesdidaktiska frågor om undervisningens innehåll och utformning som på olika sätt behandlas i de tolv studier som samlats i denna antologi. En sådan självkritisk reflektion är av största betydelse för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Det utgör en grund för förståelsen av varför högskolepedagogiken idag ser ut som den gör samtidigt som det öppnar upp för alternativa pedagogiska förhållningssätt och praktiker. Genom att studera det som har varit får vi perspektiv på det som är och i bästa fall också redskap för att tänka nya tankar om hur det skulle kunna vara i stället.

Som redaktörer och kursansvariga vill vi tacka våra kollegor för ett gott samarbete. Förhoppningsvis har arbetet med *Tradition och praxis i högre utbildning* varit lika lärorikt och inspirerande för dem som det varit för oss. Vi hoppas också att boken ska kunna inspirera till vidare reflektioner, till fler fördjupande studier av ämnesdidaktiska traditioner och kanske rent av till nya högskolepedagogiska arbetssätt.

Huddinge, 11 juni 2010.

Anders Burman Ana Graviz Johan Rönby

Arkeologin, akademien och samtiden

Johan Rönaby

Arkeologisk akademisk utbildning i modern mening har i Sverige bedrivits i lite mer än 100 år. Från att ha varit en verksamhet för en handfull studenter i Uppsala vid förra sekelskiftet återfinns ämnet idag förutom vid alla de stora universiteten även vid flera av de nya högskolorna. Drygt 1 000 studenter läser varje år arkeologi och ett knappt hundratal personer är på olika sätt verksamma som lärare i ämnet (se Fröberg 2003, Goldhahn 2004).

I dagens kurser och kursplaner avspeglas tydligt disciplinens innehåll och utveckling under det dryga sekel som utbildningen bedrivits. En vilja att spegla allmänna humanistiska och samhällsvetenskapliga frågeställningar kombineras med målsättningen att presentera föremål och lämningar från det förflutna. Man vill också förmedla såväl praktiska metoder som teoretiska modeller för hur forntiden ska rekonstrueras. Även syftet att utbilda för en tänkt arbetsmarknad återfinns i varierande grad hos alla svenska arkeologinstitutioner. Undervisningen följer i sin uppläggning för det mesta en mall som varit sig relativ lik under hela 1900-talet. Föreläsningar avlöses av seminarier och litteratordiskussioner. Karaktäristiskt för ämnet är museibesök, exkursioner och seminarieutgrävningar.

Att bygga akademisk utbildning på beprövad kunskap och tidigare forskningsresultat är självklart viktigt. Att diskutera och reflektera över sitt ämnes inriktning och möjligheter i förhållan-

de till en föränderlig samtid bör emellertid också vara en central del av uppgiften för en vetenskaplig disciplin. Det har hävdats att inte bara arkeologin utan att hela akademien idag står för en utmaning från det alltmer marknadsanpassade och globaliserade kunskapssamhället. Kvalificerad kunskap och forskning finns inte längre bara på universiteten utan överallt i samhället (se t.ex. Franke-Wikberg 2000: 263f, Delanty 2002, Taylor 2003). Vilken roll har i så fall akademins olika specialdiscipliner i det nya samhället? Vad skulle arkeologiämnets uppgift kunna vara i detta sammanhang?

Att bli en vetenskap

Arkeologisk verksamhet i den meningen att man systematiskt studerar fysiska lämningar som ett källmaterial för att lära sig mer om människan och historien är ett modernt fenomen. Att bevara minnet av det förgångna och aktivt lyfta fram historien tycks dock vara något man i princip alltid ägnat sig åt i olika samhällen och kulturer. Det förflutna har då inte minst spelat en viktig roll som en källa att hämta pedagogiska och retoriska exempel ur vid uppfostran och undervisning.

I mitten av 1100-talet grundades vad som vanligtvis brukar kallas de första universiteten i Bologna och Paris. De kom att få en mängd efterföljare. På 1400-talet fanns det ett åttiotal universitet i Europa. År 1477 grundades också Uppsala universitet som det första svenska högre lärosätet (Sundin 2000: 29ff).

Verksamheten vid de medeltida universiteten handlade främst om att introducera nya studenter i en fast etablerad skolastiskt kunskapstradition och att reproducera den. Under renässansen kom även *humanismen* att påverka universitetens verksamhet. De humanistiska idealen handlade om att gå tillbaka för att studera de ursprungliga antika källorna. Den var i denna mänsklighetens guldålder svaren stod att finna.

Humanismens antikvurm blev i omstöpt svensk form en del av stormaktens retorik. Norröna dokument, sägner och forn lämningar blev intressanta att uppmärksamma. För historie-

skrivare som Olaus Magnus (1490–1557), Johannes Bureus (1560–1652) och Johan Hadorph (1630–1693) var det förgångna och dess efterlämnade fysiska rester en arsenal att hämta retorisk ammunition ur när bilden av Sveriges forntida storhet skulle skapas (se t.ex. Johannesson 1984, Snaedal 1993).

Parallellt med humanismens antikvurm uppstod dock i början av den nya tiden ett nytänkande som i mångt och mycket var en radikal utmaning mot det äldre konservativa och religiöst präglade tankesystemet. En känd förgrundsgestalt i denna ”vetenskapliga revolution” är engelsmannen Francis Bacon (1561–1626) (Ambjörnsson 1987: 215ff, Sundin 2000: 36).

De nya naturvetenskapliga och empiriskt undersökande idealen fanns också med som viktiga inslag i den nystartade fornforskningen. Olika typer av inventeringsprojekt genomfördes och med hjälp av sockenprästerna finkammades bygderna runt om i landet på fornlämningar. Böcker om runstenar och gamla gravfält trycktes och gavs ut. Olof Rudbeck (1630–1702) som var verksam vid universitetet i Uppsala är bland annat känd för sitt storvulna götiska historieverk *Atlantica*. Som professor i teoretisk medicin var han dock också naturvetenskapsman. När han företog regelrätta arkeologiska utgrävningar av gravhögar utanför Uppsala var han noga med att dokumentera sin ”dissektion” i bland annat sektionsritningar (se Klindt-Jensen 1975: 9-31, Sköldberg 2000: 50f).

De är emellertid först under 1800-talet som arkeologin börjar ta fast form som en egen vetenskaplig disciplin. Christian Thomsen (1788–1865) delade in fornsaksmaterialet i de tre tidsåldrarna sten-, brons- och järnålder (se Malmer 1989: 17). Det kronologiska uppordnandet kom också att förfinas av främst Oscar Montelius (1843–1921) genom utvecklingen av den typologiska metoden.

1800-talets arkeologiska forskare präglades självklart av samtidens aktuella evolutionistiska utvecklingsperspektiv och kronologiska frågor stod i centrum (se Gräslund 1996: 63ff, Malmer 1990: 13). Det fanns dock under detta sekel också andra ansatser

som fortfarande är livaktiga inom den arkeologiska forskningen. Zoologiprofessorn Sven Nilsson (1787–1883) använde sig redan 1843 av etnografiska paralleller för att sluta sig till hur olika föremål användes till jakt och fiske på stenåldern. Dansken J. A. Worssea tog hänsyn till olika miljöfaktorer och samarbetade mångvetenskapligt med såväl geologer som biologer vid undersökningar av mesolitiska kökkenmöddingar 1848.

Den första generationen

Någon fast utbildning i arkeologi bedrevs inte vid universiteten i Sverige under 1800-talet. De första fackarkeologerna var baserade inom museivärlden. Hans Hildebrands och Oscar Montelius avhandlingar framlagda år 1866 respektive 1869 inom ämnet historia brukar dock räknas som de första arkeologiska avhandlingarna i Sverige

Montelius fick professors namn år 1888. Trots att han aldrig innehade en fast lärartjänst vid akademien var han mycket aktiv pedagogiskt och höll regelbundet föreläsningar i olika sammanhang. Under åren 1889–1893 hade han bland annat vetenskapliga föreläsningar i ”jämförande fornkunskap” vid Stockholms högskola.

Ser man på de varierande titlarna för Montelius föreläsningämnen så är det knappast en bild av den samtida ”knappologiska” sakforskare som Strindberg parodierar i novellen ”De lycksaliges ö” som framträder (Baudou 1997: 58f, jfr Strindberg 1979, Welinder 1994). Snarare framstår Montelius som en brett kulturhistorisk och etnografiskt kunnig person präglad av det breda akademiska bildningsideal som förespråkades av Wilhelm von Humboldt (1776–1835) vid universitetet i Berlin i början av 1800-talet (se Sköldbberg 2002: 87-95).

En av de personer som åhörde Montelius föreläsningar var Oscar Almgren (1864–1945). Han blev själv vid sekelskiftet 1900 den förste officiella universitetsläraren i arkeologi i Sverige. År 1905 togs hans undervisning i Uppsala över av Knut Stjerna. Stjerna samlade runt sig en skara entusiastiska studenter, med olika bakgrund och specialiteter. Inte mindre än sex av dem

skulle senare bli professorer. Även om handledningen tydligen hade sina brister, studenterna fick till exempel inte själva välja sina forskningsinriktningar, så fungerade seminariet i sann humboldtsk anda genom sin kombination av forskning och undervisning. Birger Nerman, en av de då unga seminariestudenterna, skrev långt senare att det var ”en stor tillfredställelse att redan under de första universitetsstudierna känna sig i stånd att kunna nå verkliga vetenskapliga resultat” (se Baudou 1997: 125ff).

År 1907 drog Uppsalaseminariet igång ett projekt kallat ”Sveriges första bebyggelse” där studenterna landskapsvis inventerade och sammanställde spåren av Sveriges stenåldersinvånare. Detta projekt hade sina rötter i Montelius och Hildebrants empiriska och positivistiska forskningstradition. Det var också en typ av forskning som anknöt till naturvetenskapernas samtida pågående kartering av Sveriges berglager, natur, vegetation och flora (se Sundin 2000: 53).

Under 1800-talet kom den tidigare utvecklingsoptimismen att mattas och nationella strömningar blev allt starkare. Inom historieämnet dominerade i linje med detta vid sekelskiftet 1900 en idealistisk och statscentrerad historiesyn. Det nya arkeologiämnet vid akademien förefaller ha varit angeläget att framstå som en disciplin som med ett eget källmaterial, metodik och tolkningar utan kopplingar till historiedisciplinen och dess traditionella synsätt. Andelen historiker i Almgrens och Stjernas första seminarier förefaller också ha varit låg (Baudou 1997: 127). Samtidigt pekar sökandet efter de svenska urrötterna mot att även arkeologin var på väg mot en mer idealistisk och nationell inriktning (jfr Kristiansen 1996: 108). Kuriöst är att detta verkar ha skett vid en tidpunkt då historieämnet istället rörde sig åt motsatt håll och började orientera sig ifrån sin tidigare inriktning (se Lilja 1989: 16-47).

Den mångfald av typer och grupper som hade blivit uppenbar genom allt systematiseringsarbete kom inom arkeologin därför allt tydligare att tolkas som uttryck för olika folk eller kulturer. Den vanligaste förklaringen till förändringen var nu inte bara evo-

lution utan också diffusion i form av folkvandringar och erövringar. Nationens rötter och släktskapet med avlägsna förfäder kom ofta att betonas (se t.ex. Lindqvist 1935: 165ff). De etniska och nationella förklaringarna kom under 1900-talets första hälft även ibland få en rent rasistisk prägel (se Werbart 1999, jfr Bau-dou 2000).

Sakkunniga år 1927

Det nya arkeologifämnet intog sin plats i akademien i början av seklet. År 1914 inrättades den första fasta professuren i Uppsala för att 1919 följas av ytterligare en i Lund. Doktorer började examineras regelbundet och under perioden 1920–29 trycktes det i Sverige årligen ett drygt hundratal arkeologiska skrifter (Welinder 2003: 25f).

En intressant inblick i hur ledande företrädare för ämnet såg på sin disciplins möjligheter och roll är bevarade ansökningshandlingar och sakkunnigutlåtandet från tillsättningen av en ny professor i Uppsala 1927. Intressant är också att handlingarna ger en viss inblick i såväl de sakkunnigas som de sökandes pedagogiska grundsyn. Det var fem sökande till tjänsten, Gunnar Ekholm, Nils Åberg, Birger Nerman, Sune Lindqvist och T. J. Arne. Bland de fyra sakkunniga var bland andra den avgående professorn Oscar Almgren.

Av de sökandes meritförteckningar framgår att mycket av det som de publicerade under seklets första årtionden handlar om olika materialpresentationer, alltifrån enskilda föremål till föremålskategorier och landskapsvisa presentationer. Man slås dock särskilt i Arnes och Åbergs fall av hur internationellt deras verksamhetsfält var. I framför allt Nermans och Lindqvists listor över arbeten förekommer dessutom en hel del arbeten som berör det som Almgren kallar sagohistorisk forskning.

Den av de sökande som hade mest undervisningserfarenhet var Gunnar Ekholm som i Almgrens bortavaro redan fungerat som huvudlärare i Uppsala under flera år. Ekholm ger en tämligen detaljerad beskrivning av hur han organiserar undervisning-

en det första året. Under höstterminen behandlade han stenåldern och Nordens bronsålder och under vårterminen utomskandinavisk bronsålder och järnålder. Förutom denna ”grundkurs” höll han särskilda föreläsningar som är listade i hans meritförteckning: Bronsålder i Uppsverige, Finländska stenåldersfrågor (särskilt båtyxekulturen), Etnologiska-arkeologiska problem i Östersjöområdet (frågan om den första invandringen och det germanska urhemmet) och i Nordsjöområdet (anglosaxarnas invandring till England), Aktuella järnåldersproblem (om djurornamentiken), Nya forskningsresultat om Medelhavsländernas bronsålder, Den förromerska järnåldern i Europa (Östtyskland-Estland) samt Den romerska järnåldern. Dessutom ledde Ekholm varannan vecka seminarier där man diskuterade nyutkomna och aktuella böcker.

Gunnar Ekholm är också den av de sökande som Oscar Almgren efter en viss möda sätter i första rummet. Det som avgör är intressant nog inte så mycket forskningsmeriteringen. Almgren framhåller istället Ekholm utifrån hans pedagogiska förtjänster. Almgrens inställning i denna fråga, där han påpekar att en lärare bör vara brett kunnig och ha förmåga att locka studenterna att själva komma med nya synpunkter och precisera sin ståndpunkt, känns förvånansvärt modern och aktuell (1927: 35).

Oscar Almgren försöker också i sitt långa betänkande ringa in vad för slags arkeologisk vetenskapsman som samtiden och framför allt den egna disciplinen skulle vara mest betjänt av. Fornsakskunskap är självklart viktig säger han, men påpekar att det nu är angeläget att gå vidare från de tidigare nödvändiga typstudierna. Han poängterar vidare att kunskaper om Sveriges och Nordens arkeologi måste prioriteras framför kunskaper om mer fjärran platser.

Det som vi idag brukar kalla mångvetenskapligt perspektiv framhåller Almgren även som viktigt för den nya professorn. Han nämner där först och främst olika naturvetenskaper med vilka arkeologin redan har ett omfattande samarbete, men säger också ”att tiden nu är inne då den (arkeologin) måste genom ett

intimt samarbete med de humanistiska vetenskaperna utforma sina kulturhistoriska huvuduppgifter” (1927: 37).

Efter att ha beaktat även de andra sakkunniges utlåtanden så valde den humanistiska sektionen att föreslå Sune Lindqvist som ny professor i Uppsala (för en diskussion om Sune Lindqvist, nationalism och tidsandan se Werbart 1999, 2000 och Baudou 2000).

Massutbildning och ny arkeologi

Årtiondena efter kriget sker en kraftig omdaning av universiteten. Antalet studenter växer under perioden från 1950 till 1970 från ungefär 16 000 till 127 000. Det är början av omvandlingen från en elitakademi till ett massuniversitet. Denna ambition fick ny aktualitet under 1990-talet och början av 2000-talet i och med statsmaktens nya snabba utbyggnad av högskolan. Den kraftiga ökningen av antalet studenter under perioden 1950–70 gällde också i hög grad arkeologijämnet (Welinder 2003: 102).

Funktionalistiska idéer hade redan under 1920-talet blivit populära inom den socialantropologiska forskningen. Inom arkeologin blev dessa synsätt efter andra världskriget ett alternativ till de nationella betraktelsesätten av den materiella kulturen (se Trigger 1993: 292f, jfr Cuff & Payne 1979: 46ff). I början av 1960-talet spreds ett nytt paradigm inom den arkeologiska vetenskapen under namnet *New archaeology*. Statistik, datorer och naturvetenskapliga modeller blev nya redskap för analyser av källmaterialet. De mänskliga och samhälleliga förklaringarna till analysresultaten togs från antropologiska modeller (se Binford 1962: 217-225, Trigger 1993: 426).

I den nya, processuella arkeologin beskrevs ofta samhället som ett system (se Welinder 1992). Orsak-verkan-förhållandet mellan kultur och miljö ansågs centralt och ekologiska tolkningsförklaringar fick därför stor betydelse. Det ekologiska synsättet kom att förstärkas under loppet av 1960- och 70-talen genom att miljömedvetandet ökade. Inte sällan fick den förhistoriska människan stå som ett exempel på hur man tidigare levte i

balans med naturen. Småfågeldöd och försurning visade nu att denna urgamla balans var rubbad.

Efterkrigstidens och modernismens tro på teknikens möjligheter till utveckling och framsteg är inte särskilt svår att känna igen i mycket av det som präglade *New archaeology*. Men den tydliga kritiken mot den traditionella arkeologin som även utmärkte inriktningen var nog också ett uttryck för en allmän ungdomsprotest och samhällskritik. Viljan att förändra de gamla synsätten blev enligt Stig Welinder tydlig även vid svenska arkeologinstitutionerna åren runt 1970 (se 2003: 101f).

Introduktion till det mänskliga

År 1969 gav professorn i arkeologi i Göteborg Carl-Axel Moberg ut läroboken *Introduktion till arkeologi: jämförande och nordisk fornkunskap*. Genom sin pedagogiska ambition och reflekterande stil utgör den en intressant läsning. Moberg inleder med att skissa på vad han kallar en kris. Den arkeologiska krisen 1969 handlade enligt honom bland annat om att mängden fyndmaterial höll på att växa över alla ramar. Varken museer eller universitet hade längre tid att studera materialet på samma vis som tidigare gjorts. Museerna var underbemannade och lärarna inom akademien var fullt upptagna med att försöka ta hand om de snabbt växande studentkullarna.

En annan del av samtidskrisen 1969 var enligt Moberg att antalet nyexaminerade var långt högre än antalet platser på den begränsade arbetsmarknaden för arkeologer. Hur utbildningen i arkeologi bör anpassas i förhållande till fasta tjänster inom kulturmiljövården och vid museer är ett ämne som fortfarande i hög grad diskuteras (se Högskoleverket 2003:2). En intressant omständighet är också att denna debatt i princip har förts i över 2000 år. Ska ett universitet i första hand vara en platonisk Akademi präglad av filosofisk reflektion eller ett mer nyttobetonat Lyceum enligt Aristoteles modell (jfr Sundin 2000: 17ff, Ambjörnsson 1991: 20-24, Dahlgren 1996: 9ff)?

Carl-Axel Moberg förefaller snarast förespråka det förstnämnda och argumenterar för en ny arkeologi som handlar om att ta sikte på det allmänmänskliga. Vad beträffar studenterna skriver han att det nu gäller att ”avstå från tidigare helt dominerande utbildningsmål där det gällde att utbilda ersättare. Tvärtom nu, de flesta behöver få insikter som är nyttiga för deras framtid på andra fält” (Moberg 1969: 18f).

De med den processuella arkeologin ofta förknippade hårdragna generella lagarna för mänskligt beteende tar Moberg visst avstånd från. Han poängterar istället att arkeologi främst kan bidra till att belysa variationsbredden och alternativrikedomen i mänskligt beteende (1969: 208).

Politik och kritik

Året innan Mobergs bok kom ut hade radikala studentströmningar bland annat lett till den omtalade kärhusockupationen i Stockholm. Är vetenskap politik – det var en fråga som diskuterades flitigt vid akademien. *Introduktion till arkeologi* innehåller också ett kapitel där arkeologins nationella politiska rötter och den roll som arkeologin spelat för olika statsmaktens ideologiska mobilisering behandlas. Moberg markerar dock ett tydligt avståndstagande från samtidens radikalt politiskt färgade socialarkeologi, där det inte går ut på att försöka visa om Marx och Engels hade rätt, utan att konstatera att de hade det (1969: 38ff).

I början av 1980-talet började en allt kraftfullare opposition mot den ”nya arkeologin” göra sig hörd. Den nya rörelsen kallades ofta för postprocessuell arkeologi. Många av de idéer som nu framfördes var inspirerade av tidens nya postmoderna idéströmningar, även om det finns olika uppfattningar om hur detta samband ska förstås (jfr diskussion hos Hodder 1989, Thomas 1993, Bintliff 1993). Postprocessuell arkeologi har med tiden fått stå som ett samlingsnamn för en mängd olika arkeologiska stilar, inriktningar och tolkningsperspektiv. Försök har också gjorts att utveckla vissa delar av den postprocessuella arkeologin till vad som kallats ”tolkande arkeologi” (t.ex. Tilley 1993, Hodder 1995).

Ett signifikant inslag i den ”nynya” postprocessuella 1980-talsarkeologin var att man speciellt inledningsvis betonade att saker och ting inte endast är funktionella utan också symboliska och meningsbärande. Man vände sig mot det som uppfattades som en stel, funktionalistisk, processuell och lagbunden samhällssyn. Att poängtera att alla samhällen är historiskt betingade och därmed unika ansågs viktigt. Även individen borde ses som ett aktivt subjekt i historien. Inlevelse förespråkades i detta och i andra sammanhang som en metod för arkeologisk tolkning. Istället för systemteori och ekologi var det därför bland annat hermeneutik och fenomenologi som kunde inspirera (se t.ex. Hodder 1986: 1ff).

Ett stort intresse för att studera inte bara traditionella arkeologiska frågor utan också ämnet i sig och dess utövare har även präglat forskningen från 1980-talet och framåt. Detta har lett till forskningshistoriska studier men också till arkeologiska arbeten inspirerade av kritisk teori, marxism och genusteori.

Några kursplaner

Av den nyorientering som blev märkbar efter kriget i form av funktionalistiska förklaringsmodeller och med tiden ekologiskt inspirerad teori märks inget i 1962 års studieplan för baskursen i arkeologi vid Stockholm universitet. Studieobjektet för ämnet definieras som nordisk och europeisk kulturutveckling under förhistorisk tid. Grundläggande är att studera fornsaksmaterialet och nordiska kulturgrupper samt att ge en orientering i ämnets metodik. Som kunskaper i anslutning till aktuella forskningsuppgifter nämns visserligen botanik och zoologi men också rasbiologi. För studerande med humanistiska intressen sägs kunskaper om konsthistorisk och etnologisk metod vara av värde.

I samma institutions kursplan för grundkursen från 1980 är ordvalet lite annorlunda men huvudinriktningen avviker inte särskilt mycket från den 18 år tidigare. Statistik och miljösammanhang nämns visserligen i texten men det är de grundläggande kunskaperna om de fasta fornlämningarna och fynden och

den förhistoriska kulturutvecklingen som står i centrum. I Umeå institutions kursplan för grundkursen från 1977 framträder dock betydligt tydligare en *New archaeology*-inspirerad ambition att relatera människor till den omgivande miljön. Ekologiska faktorer betonas och man har bland annat en särskild delkurs i paleoekologi.

I Stockholms universitets kursplan från 1983 nämns för första gången som ett syfte vid sidan av de traditionella arkeologiska att humanekologiska och ekonomiska förutsättningar ska belysas. Som ny student på institutionen året efter upplevde jag starkt kontrasten mellan å ena sidan den gamla föremåls- och stilarkeologin och å den andra den nya, naturvetenskapligt präglade inriktningen. Det var också självklart den ”moderna” arkeologin som framstod som den mest angelägna och spännande. Som nämnts ovan var dock redan den processuella arkeologin och dess systemteoretiska och ekologiska förklaringar något som vid denna tid allvarligt började ifrågasättas på sina håll.

I Umeå universitets grundkursplan från 1994 märks dock inte särskilt mycket av åttiotalets kritiska postprocessuella diskussioner. Det är fortfarande ekologisk teori och metod som framhävs vid sidan av de självklara fornlämningarna och fynden. I Stockholms universitets grundkursplan från 1990 märker man visserligen ett flitigare användande av ordet teori men innehållsmässigt finns inga tecken på någon klar nyorientering. Under rubriken teori är det istället olika former av systemanalyser som framhävs. Detta är något märkligt då den postprocessuella kritiken mot det ”moderna” teoribygget var livligt debatterad bland forskare inom ämnet just på denna institution under perioden. Möjligtvis handlar det om att lärarkollektivet på institutionen var splittrat när det gällde synen på hur en postprocessuell arkeologi skulle ses. Vissa ansåg det helt enkelt bara vara en renässans för en traditionell arkeologi.

I 1997 års grundkursplan från Stockholm nämns vikten av att förmedla kunskaper om olika perspektivs betydelse och 1999 omtalas vid sidan av detta att man även vill belysa arkeologins roll i samhället. I Umeås grundkursplan från 2000 nämns för

första gången förutom arkeologispecifika mål en ambition att även främja en bred holistisk vetenskapssyn samt ett genusperspektiv. I Uppsalainstitutionens kursplan för den grundkurs som fastställdes 2001 nämns traditionella arkeologispecifika mål som kulturutvecklingen i Skandinavien samt kännedom om arkeologins källmaterial liksom även ämnets teori och metod. Att ge inblick i arkeologin ur ett globalt och jämförande perspektiv omtalas också i sammanhanget. Intressant är att detta ”jämförande perspektiv” är en formulering som i princip funnits med sedan ämnet etablerades. De skiftande innebörder olika professorer och lärare lagt i denna skrivning vore värt en studie i sig (se diskussion hos Moberg 1969: 10f).

Redan i den äldsta nämnda kursplanen från 1962 omtalas vid sidan av de rent arkeologiska syftena även målsättningen att förmedla kunskap om gällande svensk lagstiftning som berör ämnesområdet. Kännedom om kulturmiljövårdens organisation och den antikvariska lagstiftningen finns också tydligt angivet i samtliga refererade kursplaner fram till mitten av 1990-talet. Detta speglar det faktum att arkeologin och kulturmiljövården ända sedan 1930-talet har varit en del av statens folkhemsprojekt (se Welinder 2003: 65-84, Kristiansen 1996: 113). Det är kanske därför inte någon slump att dessa ambitioner förefaller vara något nedtonade i de senaste kursplanerna.

Elfenbenstorn?

Det förefaller som om det under de senaste dryga 40 åren närmast varit en regel att det som framställs som undervisningens syfte i kursplaner bygger på det gamla och beprövade. Förändringar av utbildningens mål och innehåll tycks ske långsamt. Detta är överraskande, särskilt med tanke på arkeologers ofta starka vilja att diskutera ämnets roll och teoretiska fundament.

Yannis Hamilakis har observerat samma sak vad gäller engelsk arkeologiutbildning och konstaterar att denna paradox verkar gälla hela den pedagogiska och administrativa praxisen på institutionerna. Arkeologer applicerar gärna som ämnesforskare

moderna teorier och kritisk granskning på förhistorien men inte på sin egen vardagliga gärning i undervisningen (Hamilakis 2001: 7).

Det är möjligt att försiktighet och konservatism delvis kan förklaras som inbyggd i akademins organisation. Professorer och andra som har ansvar för upprättandet och fastställandet av kursplanerna byts sällan ut. Anställning av nya lärare med andra perspektiv sker inte heller särskilt ofta. Nya lärare är för övrigt inte särskilt nya, de har vanligtvis en mycket lång socialiserings-tid i akademien bakom sig innan de får sina fasta tjänster. Urvalet av introducerande, lättåtkomliga och någorlunda billiga grundböcker är litet. Det är enklast att fortsätta att förmedla de kunskaper som man är väl förtrogen med och som studenterna hittar i litteraturen.

Även om det också skulle vara så att nya radikala idéer om vad det hela egentligen ska vara bra för ibland framförs så består en ämnesinstitution vanligtvis av olika viljor och forskartyper. När ett grundläggande syfte ska fastställas för utbildningen är det lättare att uppnå konsensus om de traditionella och för alla välkända målen.

Det finns självklart fördelar med att verksamheten är fast förankrad i en ämnestradition. Det som under en kort tid på doktorandseminarier och i en allmän debatt upplevs som ett viktigt paradigmskifte kan med tiden visa sig vara av betydligt mindre revolutionerade betydelse än vad som först antogs. Det till synes sega motståndet mot förändringar av arkeologins syfte och innehåll borgar då för att förändringar inte sker oövertänkt, nyckfullt och kortsiktigt.

En uppenbar risk är emellertid att arkeologin blir ett skrå, där både lärare och studenter skolas in i vad som är viktigt och vad som bör vara kärnan i ämnet. Precis som i medeltidens skolastiska utbildning blir det då snarare ett reproducerande av gamla beprövade sanningar. Detta håller möjligtvis så länge man får hållas i sitt akademiska elfenbenstorn och tillbringa tiden med att övertyga varandra. Men vad händer med ämnet om det plötsligt måste motivera sig utåt mot det omgivande samhället? Vad

ska utbildningen i arkeologi vara bra för i ett läge där hela akademins roll och innehåll förändras och ifrågasätts (jfr diskussion hos Hamilakis 2001: 5-12, Kristiansen 1996: 117ff)?

Den postmoderna utmaningen

Ordet postmodern lär ha använts i olika sammanhang ända sedan 1930-talet. På 1970-talet blev det en benämning på ett synsätt där man ville förnya den moderna och funktionella arkitekturen. Man tog avstånd från fasta regler och formalism, och det var fullt möjligt att blanda stilar och inslag från olika perioder och skolor. Idéerna kom också att gälla konst och litteratur. En viktig inledande skrift var *Le condition postmoderne* av Jean-François Lyotard från 1979.

Under 1980-talet kom dock ordet också ofta att mer övergripande användas som ett uttryck för ett postindustriellt samhälls tanke- och livsmönster. Om 1980-talet verkligen innebar ett sådant markant skifte som det i närperspektivet verkade kan idag ifrågasättas. Utmärkande för tiden var dock att de stora idéerna och ideologierna inte längre ansågs trovärdiga och därför övergavs. Detta gällde religiösa frälsningsläror, upplysningens förnuftstro, den moderna rationalismen och det nationella projektet. Även de stora politiska ideologierna som konservatism, liberalism och inte minst marxism ansågs ha spelat ut sin roll. Utanpåverket, det individuella och anpassningen till det snabbt föränderliga var nu det som gällde.

Någon samlad uppfattning om det postmodernas politiska hemvist finns inte. Postmodernismen har anhängare bland såväl radikala som reaktionära. Såväl marxister, feminister som nyliberala har använt sig av postmoderna argument och analyser, en omständighet som är möjlig eftersom det inte är frågan om någon sammanhängande formulerad ideologi. Kittet i det postmoderna handlar egentligen bara om markeringen mot det "moderna projektet" (som i sig kan tolkas på många sätt!).

Mycket av innehållet i det postmoderna paketet kan i sitt avståndstagande från "de stora berättelserna", i sin pluralitet och

förmenta värdeneutralitet också uppfattas som opolitiskt. Fredric Jameson framhöll dock redan 1984 att det postmoderna tankegodset är logiskt i en senkapitalistisk värld där ekonomi inte längre främst handlar om traditionellt arbete och industriproduktion utan om varuförmedling, transaktioner och pengaflöden, en värld präglad av en alltmer långtgående kommersialisering och globalisering (Jameson 1984).

Oavsett vilken förändrande roll man vill tillerkänna kulturdiskussionen och de ofta svårlästa postmodernistiska tänkarna är det utan tvekan så att såväl samhällsklimatet som samhällsstrukturen omdanats under de senaste decennierna. Denna förändring innebär att även universitet och högskolor måste positionera sig i den nya samtiden. Insikten om det modernas begränsningar, tvivlet på upplysningsparadigmet och en mer skeptisk hållning till teknikens möjligheter gör att många av huvudingredienserna i 1900-talets akademi är utmanade. Även universiteten som statens redskap för samhällsbyggande tycks ha blivit passé i en tid då nationen får allt mindre betydelse. I ett informations-samhälle där kunskaper finns lite överallt och kan bindas ihop av globala IT-nätverk är inte heller akademien självklar som den viktigaste platsen för kunskap.

Denna "postmoderna universitetskris" och sökandet efter en ny eller i varje fall omdefinierad uppgift för högskolan är en generell fråga för universitetsväsendet i hela västvärlden (se t.ex. Delanty 2001, Taylor 2002), även om Sverige som alla länder självfallet har sina egna speciella förutsättningar (se Scott 1991: 14-24).

Som medlemmar i akademien bör även arkeologämnet och dess utövare anpassa sig till de nya förutsättningarna. Utforskandet av det förflutna med hjälp av materiella lämningar ska ämnet självfallet inte sluta med. Källmaterialet och det långa tidsperspektivet är arkeologins särart och specialkompetens. En mer odogmatisk "postmodern" vetenskaplig hållning till ämnets avgränsningar och möjligheter kan dock vara fruktsam. Betoningen av reflektion och olika perspektiv erbjuder spännande möjligheter att utveckla ämnet. Närmandet till konst och litteratur kan

även innebära nya sorters kunskaper och pedagogiska innovationer (se t.ex. Karlsson 2004: 37-41).

Det finns dock anledning att också mer kritiskt förhålla sig till den postmoderna utmaningen och aktivt inte bara anpassa sig utan även försöka definiera en ny position för såväl arkeologin som akademien.

En ny akademi?

Ett postmodernt och senkapitalistiskt svar på utmaningen mot akademien är att försöka marknadsanpassa sig. I strikt ekonomisk mening handlar en sådan anpassning om att låta företag och deras direkta behov styra innehållet i utbildningarna vid universitet och högskolor. Forskning och utbildning kopplas till multinationella företag eller möjligen till målstyrda offentliga anslag. En sådan utveckling är onekligen en realitet på många håll i västvärlden (jfr Taylor 2003: 2-15).

Ett mindre ekonomiskt sätt att se på denna marknadsanpassning är att fråga sig vilken form av kunskaper människor i samhället eftersträvar. För arkeologin skulle det kunna handla om att ta människors intresse för sitt närområde på större allvar. Eller att använda arkeologiska exempel för att belysa stora existentiella "eviga" frågor som människor berörs och fascinerats av (se Burström 2004). En sådan öppenhet och beredvillighet att möta människors intresse skulle rent av också kunna innebära att ta såväl lokalentusiasters ibland maniska fornsakssamlade som New Age-inspirerade forntidstolkningar på större allvar.

Att lyssna på samhällets behov och vad människor efterfrågar är självklart viktigt. Det kan dock knappast vara akademins roll att oreflekterat anpassa sig till vad som sägs vara samtidens behov, vare sig ekonomiskt eller ideologiskt. Universiteten och forskningen är förvisso påverkade av sin samtid men utgör samtidigt en av de faktorer som formar samhället (jfr Bourdieu 1998: 29ff).

Tiden har möjligtvis gjort att akademins gamla funktion som en kunskapsvårdande och statsbärande institution är överspelad, men universitetet bör då istället kunna profilera sig som en de-

mokratisk och kritisk mötesplats, en plats där olika former av kunskap och information kan mötas, belysas från olika perspektiv och utvecklas. Det finns flera olika faktorer som gör akademien särskilt lämplig för denna roll. Inte minst handlar detta om universitetens traditioner som delvis omformulerade och anpassade till sin nya ”postmoderna” kontext fortfarande bör utgöra en stor tillgång.

Trots dagens informations- och kunskapsflöde är akademien med sin ämnesbredd en av de få platser i samtiden där all denna kunskap sammanstrålar. Universitetet är därför den mest naturliga mötesplatsen för såväl olika slags vetenskapliga som kulturella perspektiv. Ett dogmatiskt vetenskapligt ideal, i form av positivism eller logisk empirism, har måhända delvis spelat ut sin roll. Men ett vetenskapligt förhållningssätt utgör fortfarande i hög grad en konstruktiv umgängesform för olika kunskapsmöten. Det innebär en inställning där en fördjupad kunskap är möjlig, att ingen har något givet tolkningsföreträde och att slutsatser måste underbyggas med såväl empiri som goda logiska argument.

Akademien har genom historien dessutom alltid fört en mer eller mindre framgångsrik kamp för oberoende gentemot kyrka, stat och andra intressen. I ett samhälle där fler och fler institutioner blir länkade till varandra och ekonomiska intressen infiltrerar de flesta verksamheter är detta i högsta grad aktuellt. Akademiens kritiska tradition där påståenden och uppfattningar analyseras, diskuteras och nagelfars har potentialen att vara ett verkamt redskap för att se igenom särintressen och utreda samband som är svåra att urskilja i en snabbt föränderlig och kaotisk omvärld.

Den högre utbildningen har knappast någon särskilt lång tradition av att vända sig till det stora flertalet. Snarare har akademien till stora delar varit en organisation för en elit i samhället. Sedan 1960-talet har dock detta varit något som allt fortare förändrats. Statsmaktens ambition har sedan slutet av förra seklet varit att merparten av alla ungdomar i framtiden inte bara ska gå igenom gymnasiet utan också gå på högskola. Flera av de nya högskolorna är därför uppbyggda med målsättningen att även

vända sig till de delar av befolkningen som tidigare inte ägnat sig åt högskolestudier.

Det är lätt att se ett samband med denna utbildningsambition och det alltmer komplexa samhället och marknadens behov av utbildad arbetskraft. Vad som är lämplig kunskap att ha med sig ut i det framtida samhället är dock inte givet. Självklart behövs det olika former av expertkunskaper. Men är det inte ett överordnat syfte att främst utbilda demokratiskt sinnade medborgare som är såväl kritiska som beredda att lyssna på varandra? Även om innehållet idag bör vara annorlunda så är kanske trots allt det akademiska bildningsidealet, med sina rötter i Humboldtvisionen, fortfarande giltigt och värt att försvara?

Det akademiska seminariet, med sin tradition från antiken, kan avslutningsvis vara en lämplig metafor för universitetets möjlighet att vara en kritisk och demokratisk kunskapsmötesplats. På ett bra seminarium är deltagarna pålästa och intresserade. Tillsammans, och med respekt för varandras åsikter och inlägg, granskas och diskuteras olika möjliga perspektiv på en problemställning. När man skiljs åt har den gemensamma diskussionen inte bara lett till en förståelse som är summan av de olika perspektiven utan också till något nytt. Deltagarna har dessutom förutom nya insikter i sakfrågan även förvärvat och förfinat sin förmåga att rent allmänt samarbeta och tillsammans nå fördjupade kunskaper.

Arkeologins uppgift i detta stora och generella akademiska seminarium skulle då vara att parallellt med andra discipliner lyfta fram pedagogiska och engagerande exempel att diskutera och reflektera i anslutning till. Den uppsjö av mänskliga strategier från olika tider, miljöer och kulturer som ämnet erbjuder bör kunna ge bra och inspirerande möjligheter till just detta.

Referenser

- Baudou, Evert (1997), *Gustaf Hallström – arkeolog i världskrigens epok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Baudou, Evert (2000), "Nationalismen i den svenska arkeologin under 1900-talet", *Fornvännen* nr 1. Stockholm: KVHAA.
- Blomqvist, Göran (1992), *Elfenbenstorn eller statskepp? Stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schuck*. Bibliotheca Historica Lundensis 71. Lund: Lund University Press.
- Binford, Lewis (1962), "Archaeology as Anthropology", *American Antiquity*.
- Bintliff, Jon (1993), "Why Indiana Jones are Smarter than the Postprocessualist", *Norwegian Archaeological Review*.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1998), *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. New York: New Press.
- Burström, Mats (2004), "Archaeology and Existential Reflexion", i Hans Bolin red., *The Interplay of Past and Present*. Stockholm: Södertörn Archaeological Studies 1.
- Cuff, E. C. & G. C. F. Payne (1979), *Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Göteborg: Korpen.
- Delanty, Gerard (2002), *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Franke-Wikberg, Sigbritt, m.fl. 2000 (1994), *Vetandets vägar. Perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröberg, Johan (2003), *Utvärdering av grund- och forskarutbildningen i arkeologi vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2003:2 R. (www.hsv.se).
- Goldhahn, Jonathan (2004), "Några reflektioner över den arkeologiska grund och forskarutbildningen i Sverige", *Arkeologen* nr 1.
- Gräslund, Bo (1996), *Arkeologisk datering*. Lund: Studentlitteratur.
- Hamilakis, Yannis (2001), "Interrogating Archaeological Pedagogies", i Paul Rainbird & Yannis Hamilakis red., *Interrogating Pedagogies: Archaeology in Higher Education*. Lampeter Workshop in Archaeology 3. BAR International Series 948.
- Haskins, Charles Homer 2002 (1923), *The Rise of Universities*. New Brunswick, NJ: Transactions Publishers.
- Hodder, Ian (1982), *Symbols in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hodder, Ian (1986), *Reading the Past: Current Approaches to Interpretation in Archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodder, Ian (1989), "Post-Modernism, Post-Structuralism and Post-Processual Archaeology", i Ian Hodder red., *The Meaning of Things: Material Culture and Symbolic Expressions*. London: Harper Collins.
- Hodder, Ian, m.fl. (1995), *Interpreting Archaeology: Finding Meaning in the Past*. London: Routledge.
- Jameson, Fredric (1984), "Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism", *New Left Review* 146.
- Johannesson, Kurt (1984), "Adam och hednatemplet i Uppsala", i Adam av Bremen, *Historien om Hamburgerstiftet och dess biskopar*. Stockholm: Proprius.
- Lilja, Sven (1989), *Historia i tiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Sture (1935), *Svenskarna i heden tid*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Karlsson, Håkan (2004), "Utan historia. En subjektiv recension av teatergruppens in situ framträdande på Museum of Archaeology and Anthropology Cambridge University den 19 juni 2002", *Arkeologen* nr 1.
- Klages, M. (2003), "Postmodernism", <http://www.colorado.edu/English/ENGL2012Klages/pomo.html> (2004-01-19).
- Klindt-Jensen, Ola (1975), *A History of Scandinavian Archaeology*. London: Thames & Hudson.
- Kristiansen, Kristian (1996), "Old Boundaries and New Frontiers: Reflections on the Identity of Archaeology", *Current Swedish Archaeology*, vol. 4.
- Malmer, Mats (1990), "Från Thomsen till Binford. Om arkeologisk teori och ideologi före 1970", i Christopher Prescott & Bergljot Solberg red., *Report from the Third Nordic TAG Conference*.
- Moberg, Carl-Axel (1969), *Introduktion till arkeologin. Jämförande och nordisk fornforskning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Mårtensson, Bertil (2000), "Idéer och tankestilar – från Thales till Wittgenstein", i Sigrid Franke Wikberg m.fl., *Vetandets vägar. Perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, Olaf (1997), *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rainbird, Paul & Yannis Hamilakis (2001), *Interrogating Pedagogies: Archaeology in Higher Education*. Lampeter Workshop in Archaeology 3. BAR international Series 948.
- Rolf, Bertil, Eskil Ekstedt & Ronald Barnett (1993), *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Scott, Peter (1991), *Higher Education in Sweden: A Look from the Outside*. UHÄ.
- Sköldbberg, Kaj & Miriam Saltzer-Mörling (2002), *Över tidens gränser. Visioner och fragment i det akademiska livet*. Stockholm: Carlssons.
- Snaedal, Torun (1993), "Stormaktens jakt på sin egen forntid", *Populär historia* nr 5.
- Strindberg, August 1879 (1883), "De lyckasaliges ö", i *Svenska öden och äventyr I*. Stockholm: Bonniers.
- Stockholms Universitet, "Studieplan för examensämnet nordisk och jämförande fornkunskap. 1 november 1962." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Stockholms Universitet, "Kursplan för Grundkurs i arkeologi, 20 poäng. 1980-02-19." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Stockholms Universitet, "Kursplan för Grundkurs i arkeologi, 40 poäng. 1983-05-03." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Stockholms Universitet, "Kursplan för Grundkurs i arkeologi, 40 poäng. 1990-06-19." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Stockholms Universitet, "Kursplan för Grundkurs i arkeologi, 40 poäng. 1997-01-14." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Stockholms Universitet, "Kursplan för Grundkurs i arkeologi, 40 poäng. 1999-06-08." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Sundin, Bo (1991), *Den kupade handen. Människan och tekniken*. Stockholm: Carlssons.
- Sundin, Bo (2000), "Vad är ett universitet? Universiteten i historisk belysning", i Sigrid Franke-Wiberg m.fl., *Vetandets vägar. Perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, Richard, Jean Barr, & Tom Steele (2002), *For a Radical Higher Education: After Postmodernism*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Thomas, J. (1993), "After Essentialism: Archaeology, Geography and Post-Modernity", *Archaeological Review from Cambridge* Vol 12:1.
- Tilley, Christoffer (1989), "Archaeology as Social Political Action in the Present", i Valerie Pinsky & Alison Wyle red., *Critical Traditions in Contemporary Archaeology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

- Tilley, Christoffer (1990), "On Modernity and Archaeological Discours", i Ian Bapty & Tim Yates red., *Archaeology After Structuralism*. London: Routledge.
- Tilley, Christoffer, red. (1993), *Interpretative Archaeology*. Oxford: Berg.
- Trigger, Bruce (1993), *Arkeologins idéhistoria*. Stockholm: Symposium.
- Umeå universitet, "Kursplan för kurs B1 i arkeologi, särskild nordeuropeisk, 20 p. 1977-12-01." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Umeå universitet, "Kursplan Arkeologi AB1, 40 p. 1994-05-24." Arkeologiska institutionen.
- Umeå universitet, "Kursplan Arkeologi AB1. Människa och samhälle. 2000-03-15." Arkeologiska institutionen.
- Uppsala 1927, "Handlingar angående professuren i nordisk arkeologi och jämförande fornkunskap vid Uppsala universitet. Sökandes meritförteckning sakkuninges utlåtanden Humanistiska sektionens betänkanden".
- Uppsala universitet, "Kursplan Arkeologi A, 20 poäng. 2001-03-27." Stencil. Arkeologiska institutionen.
- Wellinder, Stig (1994), *Strindberg som arkeologikritiker*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Wellinder, Stig (2000), "Archaeological University Education and Professional Archaeology in Sweden", *Current Swedish Archaeology* vol. 8.
- Wellinder, Stig (2003), *Min svenska arkeologihistoria. Ett ekonomiskt och socialt perspektiv på 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Werbart, Bozena (1999), "Archaeology Yesterday and Today: Sweden 1930–45", i Anders Gustafsson & Håkan Karlsson red., *Glyfer och arkeologiska rum – en vänbok till Jarl Nordbladh*. Göteborg: Gotarc Series A.
- Werbart, Bozena (2000), "Svar till Evert Baudou angående nationalismen i den svenska arkeologin under 1900-talet", *Fornvännen* 95. KVHAA.
- Wright, Georg Henrik von (1978), *Humanismen som livshållning*. Stockholm: Rabén och Sjögren.

En företagsekonomi i företagens och samhällets tjänst

Anders Ivarsson Westerberg

De svenska universiteten och högskolorna och allmänna högskolorna skulle göra klokt i att öppna sina fönster för de nya vetenskapernas friska vindar. Inom en samhällsvetenskaplig fakultet [...] har företagsekonomi sin givna plats.

Detta skrev Bertil Ohlin i en artikel i *Stockholmstidningen* 1944 i samband med den förste svenske företagsekonomiprofessorns Oscar Silléns 60-årsdag. Han visste då inte att inte enbart universitetens fönster skulle komma att öppnas för företagsekonomiämnets friska vindar, utan att ämnet bildligt talat skulle storma in genom både fönster, dörrar och alla tillgängliga sprickor i utbildningsinstitutionernas fasader. När Ohlin skrev sin artikel var ämnet fortfarande blygsamt representerat på universiteten och ämnet sågs mest som en praktisk yrkesutbildning. I huvudsak undervisade man i företagsekonomi på de båda handels-högskolorna i Stockholm (grundad 1909) och Göteborg (1923).

Idag är företagsekonomi det näst största ämnet sett till antalet studenter inom grundutbildningen,¹ och snart sagt varje större stad i landet kan locka med någon variant av företagsekonomisk utbildning. Hur kan det komma sig att ett universitetsämne som

¹ Endast matematik är större. Förklaringen till detta är att matematik ingår som ett stödande ämne till en rad andra utbildningar, till exempel lärarutbildningen.

för ett antal decennier sedan sågs som en praktisk angelägenhet för företag numera är en stor och självklar del av den högre utbildningen? Syftet med detta kapitel är att undersöka och analysera hur ämnet företagsekonomi utvecklats från det första inträdet på universitetet till idag och sätta utvecklingen i relation till övergripande samhällsförändringar.

Vad som ligger till grund för ett utbildningsämne är en viktig del av didaktiken eftersom det handlar om utbildningsämnets form och innehåll. Man skulle kunna formulera frågan som: varför ser ämnet ut som det gör? Werner Jank och Hilbert Meyer uppfattar detta som en av didaktikens två huvuduppgifter, att beskriva undervisningen sådan den är (Jank & Meyer 1997: 47). Det handlar om en reflektion av undervisningens grundläggande strukturmoment. När jag i det följande beskriver och diskuterar företagsekonomiämnets framväxt kommer tesen att drivas att företagsekonomi konstituerats i nära samband med näringslivets behov av utbildade ekonomer samt av en mer allmän samhällstrend som ofta benämns ekonomisering.

Att skriva ämneshistoria

Det har tidigare gjorts några studier om företagsekonomiämnets historia och utveckling. Uppsalaforskarna Lars Engwall och Ewa Wallerstedt drev vid mitten av åttiotalet forskningsprojekt om ämnets historia ur en rad olika synvinklar. I Uppsala gavs även en forskarutbildningskurs i företagsekonomisk doktrinhistoria, där man bland annat undersökte vilka läroböcker som varit de mest inflytelserika inom ämnets deldiscipliner (Gunnarsson & Wallerstedt 1985). Detta kapitel bygger på arbeten av Engwall (1980, 1985, 1995), på läsningar av utredningar om företagsekonomi som ämne, utbildningspolitiska utredningar, statistik, företagsekonomiska kursplaner samt annan litteratur som memoarer och biografier av och om ämnesföreträdare.

Tidigare studier om ett undervisningsämnes konstituering har visat att historisk kontext och den samhälleliga situationen spelar stor roll (se t.ex. Genell 1997). Ett större komparativt

forskningsprojekt som handlade om hur managementkunskap och managementutbildningar konstrueras och sprids visade också att den nationella kontexten starkt påverkar företagsekonomisk utbildning (Alvares m.fl. 2004). I de nordiska länderna med deras starka internationalisering har till exempel anpassningen till den amerikanska modellen varit större än i andra länder (Engwall & Zamagni 1998). Detta sätt att förstå spridningen ligger inom ramen för en institutionell teoritradition som snarare betonar strukturella förklaringar än aktörsorienterade initiativ i förändringsprocesser (Meyer & Rowan 1978). Barbara Czarniawska, själv företagsekonom, menar att det ständigt finns idéer som reser och som från tid till annan får fäste i praktiken (Czarniawska & Sevon 1996). Vilka idéer som får fäste beror på de mer övergripande samhällstrender och ideologier som råder. När det gäller företagsekonomiämnet tar jag fasta på historiska traditioner samt utifrån kommande krav och idéer som viktiga faktorer för att förklara ämnets konstituering och utveckling. Det innebär att jag här gör en avgränsning. Jag behandlar inte det ”pedagogiska mikrosystemet” som innehåller studiemål, kursinnehåll, undervisningsmetoder, lärarnas påverkan eller vilka studenter som utbildar sig i företagsekonomi. Men först till själva historien om hur företagsekonomiämnet etablerats och utvecklats sedan början av förra seklet.

Från handelsteknik till management

Företagsekonomins inträde vid universiteten föregicks av stor skepsis. När man begärde anslag om 500 kronor för att starta en bokföringskurs vid Lunds universitet 1905 väckte det opposition. En professor Reuterskiöld ansåg att bokföring *inte ens* kunde likställas med exercisämnen såsom ”gymnastik, ritt, sång eller ritning” (Engwall 1980). Invändningen handlade om att det inte var lämpligt för vetenskaplig behandling eftersom bokföring var en praktiskt orienterad nyttighet. Efter strid arrangerades ändå slutligen kursen.

Ett viktigt årtal när det gäller företagsekonomin etablering som akademiskt ämne är 1909 då Handelshögskolan i Stockholm grundades. Ämnet kallades då handelsteknik och man arrangerade en tvåårig utbildning som omfattade studier i nationalekonomi, statistik, handelsteknik, ekonomisk geografi, rätts- och statsvetenskap samt språk. För undervisningen i handelsteknik rekryterades en professor från Tyskland, Ernst Walb, som efter ett år ersattes av Oscar Sillén. Internationellt såg det ut på liknande vis. Tidiga etableringar av handelshögskolor är till exempel Wharton i Pennsylvania i USA samt HEC Ecole i Paris² som båda startade 1881. En student och sedermera professor i ämnet beskrev undervisningen vid Handelshögskolan i Stockholm på 1930-talet på följande vis:

Man tog in ungefär 100 studenter. På HHS läste man flera ämnen parallellt, vilket innebar ett förfärligt springande mellan föreläsningar...gick man bara regelbundet på föreläsningar och förde noggranna anteckningar behövde man inte läsa så mycket mer än några kompendier och en och annan kursbok [...] även om proseminarieövningarna var uppskattade var katederföreläsningarna stommen i undervisningen. (Carlsson 1983: 47f)

Kopplingen till företagen och praktiken var stark. I de allra flesta fall var lärarna också företagskonsulter och använde sig av praktiska fall i sin undervisning.

Handelshögskolan i Stockholm fick efter några år en efterföljare i Göteborgs handelshögskola (inrättad 1923), och samtidigt pågick en process med att tillsätta professorer med inriktning på företagsekonomiska problem vid Lantbrukshögskolan, Skogshögskolan och Tekniska högskolan (Engwall 1995). Vid universiteten skulle introduktionen av företagsekonomi emellertid dröja. En statlig utredning menade 1935 att det var lämpligt att ta med företagsekonomi i akademiska examina (SOU 1935: 11). Detta förslag genomfördes dock inte. Inte förrän förslagen i Socialutbildningssakkunnigas betänkande (SOU 1946: 30) genom-

² École des Hautes Études Commerciales de Paris är det fullständiga namnet.

fördes började företagsekonomi spridas till universiteten. Först 1957 inrättades professurer på de statliga universiteten, i Lund och i Uppsala. Till Lund kom den förste som disputerat i företagsekonomi i Sverige, Nils Västhagen, och till Uppsala kom Sune Carlsson. Båda kom från Handelshögskolan.

Vid samma tid ansågs det att det behövdes fler undervisningsplatser i det nya ämnet. Därför påbörjades en diskussion om att starta en tredje handelshögskola som lämpligen skulle lokaliseras i södra Sverige. En utredning tillsattes därför av Lunds universitet och Skånes handelskammare för att undersöka dessa möjligheter. I betänkandet sades det bland annat:

Redan nu torde man kunna konstatera, att arbetsmarknaden skulle ha utrymme för ett icke obetydligt antal flera civilekonomer än det som årligen utexamineras vid de båda handelshögskolorna. Det står för oss klart att liksom produktionslivets utveckling kräver ett ökat antal högskoleutbildade tekniker, ställer det också krav på ett ökat antal högskoleutbildade ekonomer. (s 9)

Det förutspåddes att civilekonomerna skulle fylla ett ökande behov från företagen och det offentliga, och samtidigt få allt fler arbetsuppgifter:

Inom näringslivet ha civilekonomerna allt större uppgifter inom redovisning, budgetering, företagsledning, inköp och försäljning samt allmän utredningsverksamhet. Bl.a. har de ökade kraven på industriföretagens redovisningsavdelningar medfört att behovet av kvalificerad personal ökat på försäljningssidan. Civilekonomerna har de senaste åren tagits i anspråk även inom den offentliga förvaltningen, såväl den statliga som den kommunala. (s 9)

Utredningen ledde aldrig till en tredje handelshögskola enligt samma modell som i Stockholm och Göteborg, utan den nya handelshögskolan inrättades i stället som en del av Lunds universitet som alltså också fick en av de två första statliga professo-

terna i ämnet. Utredningen om en handelshögskola i södra Sverige visar hur resonemangen gick kring behovet av en expansion av utbildningsplatser i företagsekonomiämnet. Senare utredningar och diskussioner målar upp samma motivbild: att företagsekonomer är och kommer att vara en oundgänglig yrkesgrupp för utvecklingen av såväl näringslivets som det offentliga organisationer.

Att behovet av företagsekonomer ökade kan ses mot bakgrund av en allmän industriell utveckling och skapandet av storskaliga, byråkratiska organisationer. I denna utveckling tillkom behovet av administratörer och mellanchefer då planerings-, redovisnings-, ekonomi- och personalavdelningar inrättades när arbeten och verksamheter systematiserades och organiserades (se t.ex. Thompson & McHugh 2002). Utvecklingen av företagsekonomiämnet hänger således intimt samman med praktiken. Det är det praktiska behovet av kunskap om företag och dess administration som drivit fram nya utbildningar och en empirisk forskning i ämnet (Danielsson 1975).

Ämnessplittring, akademisering och expansion

Något som relativt tidigt skedde var att företagsekonomiämnet självt kom att delas upp och specialiseras i fyra olika delar. I årsredovisningen från Handelshögskolan i Stockholm 1951–52 anges att man organiserat det affärsekonomiska forskningsinstitutet (som var skolans forskningsorganisation) i delämnena administration, finansiering, kostnad-intäktsanalys, distribution och kommunal ekonomi (Olofsson 1980). I stort motsvarar detta den uppdelning som finns idag mellan organisation, finansiering, redovisning och marknadsföring. I denna uppdelning finns en tydlig skillnad mellan delämnena. Medan finansiering och redovisning är tydligt kopplade till praktiken och praktiska rutiner är marknadsföring och organisation mer forskningsanknutna och mer teoretiskt abstrakta.

Det sena inträdet som akademiskt ämne och motståndet som fanns i början av seklet mot att inrätta kurser i företagsekonomi

speglar synen på ämnet som i första hand en praktisk och teknisk kunskap som inte hörde hemma bland vetenskapen. Om vi ser till administrations/organisationsdelen av ämnet påbörjades en "vetenskapligifiering" någon gång under efterkrigstiden. Vissa hävdar att det berodde på att man då översatte den tyske sociologen Max Webers skrifter till engelska, vilka fick genomslag bland organisationssociologer i USA (Waldo 1962).

Dwight Waldo, redaktör på tidskriften *Public Administration Review*, diskuterade denna scenförändring på forskningsområdet i en artikel från 1961. Han recenserade sex böcker som utkommit under de föregående tio åren inom organisationsområdet. Han konstaterade att det hade skett ett brott med den tidigare mer praktiskt inriktade administrationsforskningen någon gång efter andra världskriget. Han beskrev utvecklingen som en rörelse från administrativ teori till organisationsteori. Några beståndsdelar i denna utveckling var att intresset inriktades mer på att söka generella teorier som var värdeneutrala (Waldo 1962: 217).

De delar av ämnet som handlade om organisering och marknadsföring genomgick alltså en akademisering som bland annat visade sig i att man i allt större utsträckning började låna in teorier och modeller från andra akademiska ämnen såsom psykologi, beteendevetenskap, statsvetenskap och sociologi. Därför är delområdet organisationsteori idag ett mångvetenskapligt forskningsområde som rymmer en mängd olika perspektiv och angreppssätt.

Även om, som vi har sett, ämnet successivt vuxit sedan 1930-talet skedde den största expansionen från 1960-talet och framåt med särskild tyngd de senaste 20 åren. Detta sammanföll också med den allmänna utbyggnaden av universitets- och högskoleutbildningarna. Läsåret 1999/2000 var cirka 32 000 studenter registrerade i företagsekonomi vid Sveriges universitet och högskolor. Sett i relation till högskolans generella expansion under 1990-talet har ämnet vuxit ungefär 30 procent mer. Så sent som 1985 fanns dock bara ett tjugotal ordinarie professorer.

Expansionen har medfört att företagsekonomi har blivit ett av landets största ämnen i fråga om antalet grundutbildningsstuderande. I en utvärderingsrapport från Högskoleverket framhålls det att ”ämnet erbjuder en utbildning som lockar studenter och som ger dem möjlighet att på olika sätt gå in i arbetslivet” (HSV 2002: 19). Företagsekonomi är alltså ett ämne som är populärt bland studenterna.

Företagsekonomi – del av en samhällstrend?

Hur kommer det sig då att företagsekonomiämnet är så stort och populärt idag? Som beskrivningen ovan visat är det främst kraven från företag och offentliga organisationer på utbildade företagsekonomer som drivit på den tidiga expansionen. Men arbetsmarknadsrapporter visade att det redan i slutet av 1960-talet fanns en god tillgång på civilekonomer (Ekstedt 1976). Expansionen under de senaste två decennierna är inte lika lätt att enbart förklara med en rationell efterfrågan på arbetskraft.

Det intressanta är att expansionen under de senaste decennierna sammanfaller med en av vår tids mest dominanta samhällstrender som ofta benämns *ekonomism* eller *ekonomisering*. Detta begrepp används numera mestadels i nedsättande syfte när samhällningsaspekter tas med i bedömningen inför olika beslut i samhället. Ofta besvaras och avfärdas ekonomiska argument med att de bortser från andra aspekter, som har lika stort eller högre värde än de som kan värderas i monetära termer. De senaste tjugo årens budgetsaneringar, åtstramningar och nedskärningar i den offentliga sektorn har dominerat samhällsdebatten och starkt påverkat föreställningen om ekonomismens negativa sida. Förändringsarbetet inom den offentliga sektorn handlar idag i huvudsak om de så kallade ekonomivärdena, till exempel kostnadseffektivitet och produktivitet. Denna ”ekonomism” präglar i hög grad det dagliga offentliga livet. Eller som den amerikanske statsvetaren Theodore Lowi (1992: 3) drastiskt uttrycker det: ”ekonomi har ersatt juridik som statens språk”.

Statsvetaren Lennart Lundquist menar att ekonomismen är det stora hotet mot demokratin idag. I sin bok *Medborgardemokratin och eliterna* har han ett litet annat perspektiv på ekonomismen än det som är beskrivet här ovan. Ekonomismen handlar enligt honom inte bara om att se till ekonomiska aspekter av en fråga, utan innehåller även subjektiva värderingar som effektivitet, kortsiktighet och egoism. Ekonomismen kan alltså även kopplas till individualiseringen och en känsla av ett allt snabbare tempo i samhället där naturligtvis Internet och mediefixering är viktiga beståndsdelar. Det är möjligt att anföra mängder med exempel på uttryck för denna ekonomism eller ekonomisering, som handlar om allt från aktiehandel som ny folkrörelse till nyheternas numera självklara ”ekonomiblock” där inslag om ränteförändringar eller företagsfusioner är vanliga. Elmbrant (2001: 105ff) kallar ekonomijournalisternas roll som börssystemets ”överstepräster och megafoner”. Med ofta egna intressen i aktiemarknaden förmedlar media en okritisk granskning av penningbranschen. Medierna har utvecklats till en marknadsplats, direktörerna till mediestjärnor. Rombach m.fl. (2005) menar att ”ekonomiskan” som språk brett ut sig. Allt fler pratar i ekonomiska termer med ord som kunder, kostnader, mål, resultat, styrning och så vidare, eller i uttryck som ”ligga på plus”, ”styra upp” eller ”ha spetskompetens”. Andra fackspråk som kyrkans språk, kanslisvenska eller ingenjörernas språk har på motsvarande vis försvunnit allt mer.

Elmbrant skissar bakgrunden till denna, som han kallar, hyperkapitalism. Viktiga händelser är bland andra kreditmarknadens avreglering (1987), avskaffandet av valutaregleringen (1989), uppsättande av inflationsmålet, ökat aktiesparande, en mäkklarstyrd journalistik och Riksbankens självständighet. Men en något längre historisk tillbakablick skulle även peka på det svenska samhällets tillväxt under efterkrigstiden, och särskilt ”rekordåren” i slutet av sextiotalet, samt sjuttiotalets valutaoro, oljekriser och inflation som viktiga för att föra in ekonomitänkandet i det allmänna medvetandet. Mot slutet av sjuttiotalet

skedde också en politisk-ideologisk förändring som innebär att nyliberala strömningar fick genomslag i det politiska tänkandet (Boréus 1994).

Företagsekonomi med tillhörande retorik, idéer och kunskap har således en central position i vårt tänkande om dagens samhälle. Ett exempel på efterfrågan på managementkunskap är att miljontals exemplar av böcker om ”populärmanagement” säljs, och att ett fåtal ledarskapsgurus far som flitiga bin mellan mer eller mindre blommande privata företag, statliga verk och andra organisationer (Rövik 2007). Dagstidningar publicerar artiklar om management och ekonomi, amerikanska affärstidningar som *The Harvard Business Review*, *Fortune* och *Business Week* sprids över hela världen och lokala affärs- och managementtidningar har startats i många länder. Dessutom har utbudet av seminarier och kurser med företagsledning som tema ökat (Furusten 1996: 14). Det är ganska naturligt att universitet och högskolor också startade nya företagsekonomiska utbildningsprogram för att möta denna efterfrågan.

Slutsatsen från den här beskrivningen om företagsekonomi-ämnets utveckling är att utvecklingen av ämnet kan delas upp i två relativt distinkta perioder där expansionen har olika förklaringar och drivkrafter. Expansionen under den tidiga perioden fram till omkring 1970 då ämnet konstituerades och utvecklades till ett akademiskt ämne kan förklaras dels av de historiska kopplingarna till företagspraktiken, dels av krav från företag och näringsliv på utbildade ekonomer. Den senare expansionen kan i stället snarare kopplas till en ekonomisk samhällstrend där kunskap om ekonomi, redovisning och ledarskap anses vara allt viktigare. Det bör tilläggas att detta långt ifrån är någon heltäckande förklaring, men är utan tvivel en stor del av den. Krav från företagen och arbetslivet finns även idag, men det kan förklaras som ett slags självförstärkande kraft eftersom ju fler ekonomer som arbetar i företag och offentliga organisationer, desto mer kommer den ekonomiska ideologin att dominera, och desto viktigare anses sådan kunskap vara.

En fråga för didaktiken?

Vad har då detta med didaktik att göra? Och varför är ett undervisningsämnes utveckling och de influenser som påverkat det intressant? För att återkoppla till vad Jank och Meyer anser är didaktikens grundläggande problem, så är dess ramförutsättningar viktiga därför att de påverkar undervisningens struktur och planering. Eller sagt på ett annat sätt bedrivs undervisningen i en kontext där historiska traditioner, normer och ideologier spelar roll för dess form och innehåll. När det gäller företagsekonomiämnet är det idag svårt att tänka sig en högskola eller ett universitet *utan* sådan utbildning, eftersom ämnet och de företagsekonomiska frågorna är så för-givet-tagna i samhället i stort. Det är till och med så att ett företagsekonomiskt tänkande ligger till grund för diskussioner om utbildningar och prioriteringar inom utbildningsväsendet i stort. Budgetfrågor är idag lika viktiga som innehållet i kurser, eftersom de anger ramen för hur många timmars undervisning, antal lärare etcetera som är möjliga. Det är exempel på att ett ämnes ramförutsättningar ger direkta återverkningar för dess innehåll. Andra mer indirekta återverkningar på innehållet när det gäller det företagsekonomiska ämnet kan vara att man anpassar kursutbud och kursinnehåll till det som för närvarande anses vara populärt hos studenter. Även om innehållsfrågorna lämnas utanför detta kapitelns diskussion kan här nämnas kurser i management, entreprenörskap och företagande som har ett tydligt samband med samhällets ideologiska trender som individualism och nyliberalism.

Men detta betyder inte att företagsekonomi eller för den delen andra undervisningsämnena enbart reproducerar de normer som för närvarande råder i samhället. Forskningen inom företagsekonomi ägnar sig åt att kritiskt utvärdera och ifrågasätta sådana trender, och distanserar sig oftast från den populära diskursen inom ämnet. En sådan skillnad finns främst mellan ämnets praktiska och teoretiska delar, men också över tiden. Företagsekonomi har i stort blivit mer vetenskaplig och teoretisk jämfört med dess praktiska natur vid tiden för handels-

högskolornas inrättande i början av 1900-talet. Men frågan är vart ämnet är på väg? Den nya civilekonomexamen som inrättades 2007 och som är en ren yrkesinriktad utbildning på avancerad nivå är måhända en tillbakagång mot en mer praktisk och företagsorienterad företagsekonomi. Har man i en sådan utbildning möjlighet att odla ett reflekterande och kritiskt tänkande som ska vara grunden för den akademiska utbildningen? Eller får de för tillfället populära idéerna om hur företag och organisationer styrs, leds och administreras fritt spelrum?

Referenser

- Alvarez, José Luis, m.fl. red. (2004), *CEMP - The Creation of European Management Practice*, Report EUR 20968 from the European Commission.
- Boréus, Kristina (1994), *Högervåg. Nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.
- Carlsson, Sune (1983), *Studier utan slut. Ekonomi, företag, människor*. Stockholm: SNS.
- Czarniawska, Barbara & Guje Sevon (1996), *Translating Organizational Change*. London: DeGruyter.
- Danielsson, Albert (1975), *Företagsekonomi – en översikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekstedt, Eskil (1976), *Utbildningsexpansionen*. Uppsala Studies in Economic History 14.
- Elmbrant, Björn (2001), *Hyperkapitalismen*. Stockholm: Atlas.
- Engwall, Lars, red. (1980), *Företagsekonomin rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Engwall, Lars, red. (1995), *Föregångare inom företagsekonomin*. Stockholm: SNS.
- Engwall, Lars & Vera Zamagni (1998), *Management Education in his Theoretical Perspective*. Manchester: Manchester University Press.
- Furusten, Staffan (1996), *Den populära managementkulturen*. Stockholm: Nerenius & Santéus.
- Genell, Katarina (1997), *Transforming Management Education: A Polish Mixture*. Lund: Lund University Press.
- Gunnarsson, Elving & Eva Wallerstedt, red. (1985), *Företagsekonomin förfäder: en genomgång av 20 företagsekonomiska klassiker*. Rapport Uppsala universitet 1985:585.

- Högskoleverket (2002), *Utvärdering av utbildning i företagsekonomi vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2002:10 R.
- Jank, Werner & Meyer Hilbert (1997), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kommittén för en sydsvensk handelshögskola (1959), *Handelshögskola i södra Sverige*.
- Lowi, Theodore (1992), "The State in Political Science: How we Become what we Study", *American Political Science Review* vol. 86, no. 1, s. 1-7.
- Lundquist, Lennart (2001), *Medborgardemokratin och eliterna*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, John & Brian Rowan (1977), "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", i Walter Powell & Paul DiMaggio (1991), *The New Institutionalism in Organization Theory*. Chicago: Chicago University Press.
- Olofsson, Christer (1980), "Företagsekonomins tillkomst och institutionella utveckling 1900- 1950", i Lars Engwall red., *Företagsekonomins rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Rombach, Björn, red. (2005), *Den framgångsrika ekonomiskan*. Stockholm: Santéus.
- Rövik, Kjell-Arne (2007), *Managementsamhället*. Malmö: Liber.
- Samhällsvetenskapliga fakulteten (1980), *Utvecklingslinjer och önskemål fram till år 2000*. Uppsala universitet.
- SOU 1935:11, *Betänkande med utredning och förslag angående inrättande av en statsvetenskaplig examen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1946:30, *Socialutbildningssakkunniga. Utredning och förslag rörande statsvetenskapliga examina m. m.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Thompson, Paul & David McHugh (2002), *Work Organisations*. Basingstoke: Palgrave.
- Waldo, Dwight (1962), "Organization Theory: An Elephantine Problem", *Public Administration Review* 21, s. 210-235.

Att forma producenter eller bildade människor?

Förändringar inom grundkurslitteratur för organisationsteori

Karin Winroth

Att begreppet didaktik inte enkelt låter sig definieras framgår av Werner Jank och Hilbert Meyers diskussion om nyttan av kunskaper i didaktisk teori. För att skapa en utgångspunkt presenterar de dock en tydlig arbetsdefinition:

Didaktik = Undervisningens och inläringens teori och praktik.
(Jank & Meyer 1997a: 18)

Inom denna definition kan mycket inrymmas. Ett centralt område är *vad* undervisningen ska innehålla. Vad är det för kunskaper som undervisningen vill förmedla, vilka färdigheter förväntas studenten ha efter genomgångna studier? En följdfråga blir då *varför* just detta? Vilka skäl finns till att just det ska uppfattas som centralt? Det leder vidare till en grundläggande diskussion om *till vad* undervisningen ska tjäna. Varför ska studenten ha just denna utbildning i ämnet? Dessa tre punkter, vilka alla ingår i Jank och Meyers diskussion om didaktik, kommer att utgöra den röda tråden i detta kapitel. Med fokus på området organisationsteori analyseras den kurslitteratur som använts inom grundkursutbildningen under de senaste tre decennierna. Vad har ansetts som det mest väsentliga inom denna litteratur och hur har syftet med undervisningen förändrats över tiden?

Organisationsteori – en disciplin med band till många ämnen

Företagsekonomi är en vetenskap men är också nära knuten till praktisk verksamhet. Ämnet utvecklades inledningsvis ur olika redovisningsproblem (Engwall 1995). Men företagande rymmer även andra centrala områden vilket gjorde att ämnet med tiden delades upp i fyra olika deldiscipliner: organisation, redovisning, kostnads- och intäktsanalys och slutligen marknadsföring. Dessa deldiscipliner har sedan var och en relationer till andra ämnen. Fokus i detta kapitel kommer att vara organisationsteori.

Det är emellertid inte självklart att organisationsteori ska uppfattas som en deldisciplin inom ämnet företagsekonomi. Internationellt brukar det knytas till *business administration*, men dessutom anges ofta ämnet sociologi som organisationsteorins hemvist. I Norge kopplas organisationsteorin till ämnet statsvetenskap. Området väcker uppenbarligen intresse från många håll och följaktligen görs försöken att analysera vad som sker inom och mellan organisationer från en rad olika utgångspunkter.

Organisationer har blivit en självklarhet i vårt samhälle. Det är därför naturligt att man vill förstå hur de fungerar, varför de inte fungerar och hur de skulle kunna förbättras. Företrädare för en rad olika yrken och ämnen har lämnat intressanta bidrag till förståelsen av dem. En tidig inflytelserik författare är sociologen Max Weber vars idéer om byråkrati förblivit centrala (t.ex. Eriksson-Zetterquist, Kalling & Styhre 2005). Men också praktiker har bidragit till teoriutvecklingen, till exempel civilingenjören Frederick Winslow Taylor, som med sina idéer om *scientific management* ville utnyttja medarbetarens kompetens och förmåga så effektivt som möjligt. Även Henri Fayol försökte att systematisera sina praktiska erfarenheter och utnyttja dem till att skapa principer för effektivisering av företagsledning och arbetsdelning. Med sitt intresse för hur individer och grupper fungerar har psykologer – ett par kända namn är Abraham Maslow och Frederick Herzberg – gett spännande bidrag. En annan fråga som fått stort utrymme inom organisationsteorin är beslutsfat-

tande. En betydande del av diskussionen inom detta område har handlat om att förfina förståelsen av beslutsfattande med utgångspunkt från *the economic man* – en modell inlånad från nationalekonomin. Ytterligare bidrag har kommit från antropologer och etnometodologer, och detta långt innan företagskultur blev ett populärt begrepp på åttiotalet (Czarniawska (1992). Olika ämnen har alltså givit skiftande bidrag och organisations-teorin har därmed blivit något av ett teoretiskt smörgåsbord med tyngdpunkt på organisationer och aktiviteter inom eller mellan dessa.

Ska vi utbilda producenter eller ”upplysta medborgare”?

Vad en akademisk utbildning har för syfte är inte helt givet. Det talas om att lära studenter tänka kritiskt och att tillhandahålla bildning. Men dessutom ställs krav på att utbildningen ska ge färdigheter som senare kan utnyttjas i samhället. I det senare perspektivet handlar målet om att se studenten som en duglig producent. Frågan om syftet med undervisning har behandlats i termer av *materiell* eller *formell* bildningsteori (Jank & Meyer 1997b). Materiella bildningsteorier är inriktade på sådant som det anses vara viktigt att studenten senare ska kunna hantera och har kännedom om. Det ställs krav på att han eller hon ska tillägna sig kunskaper som samhället kan ha nytta av efter utbildningens slut. Utbildningen strävar här efter att skapa arbetskraft med attraktiv kompetens. Formella bildningsteorier sätter däremot studenten i fokus; undervisningens syfte är att fostra och bilda studenten.

Texter och läroböcker kan uppfattas som medier och meningserbudanden som individen lär sig att förstå och ta ställning till (Englund 1997). De erbjuder modeller för hur man kan uppfatta samhället och därmed också olika perspektiv på till exempel organisationer och institutioner. Formell bildningsteori utgår från att upplysning och emancipation är de viktigaste målen i

undervisningen. Studenten ska bildas till att kunna tänka kritiskt och självständigt, till att uppfatta underliggande normer och värderingar som inte alltid uttrycks explicit i texter.

Då organisationsteoriutbildningen är praktiskt orienterad är litteraturen i ämnet ofta inriktad på lösningen av praktiska problem. Det finns en uppsjö av sådana läromedel inom management (t.ex. Stoner 1982) och ledarskap (t.ex. Yukl 2006). I denna litteratur problematiseras sällan de värderingar som de behandlade teorierna representerar. Mål som lönsamhet och effektivitet presenteras som både självklara och neutrala. Men även formell bildningsteori har på senare år alltmer kommit i fokus inom organisationsteori, med litteratur som vill tydliggöra vilka värderingar som management representerar liksom i vilken mån dess vetenskapliga anspråk verkligen är legitima (t.ex. Thomas 2003). Vidare har studier med direkt inspiration av kritisk teori, som allmänt representerar ett ideal av emancipation och upplysning, bidragit till kritiskt reflektion just av praktik och idéer kring management (t.ex. Alvesson & Willmott 1992).

Vad förmedlar grundlitteratur inom organisationsteori?

Min analys här gäller vilka underliggande bildningsteorier – formella eller materiella – som kommer till uttryck i litteratur för grundnivå inom organisationsteori. En intressant följdfråga är huruvida syftet med undervisningen har förändrats under de senaste decennierna.

För att möjliggöra den här studien av litteratur från olika årtionden har ett antal avgränsningar gjorts. En förstudie inleddes med underlag från Handelshögskolan i Göteborg, där jag varit verksam som student, lärare och forskare under 1980-, 1990- och 2000-talen. Tre böcker för grundnivå inom organisationsteori valdes ut för att representera respektive årtionde. Senare har jag diskuterat detta underlag med Staffan Gran, som också varit verksam som student, lärare, forskare och i perioder även som

studierektor vid Företagsekonomiska institutionen på Handelshögskolan, och då fått bekräftat att den litteratur jag valt är representativ för respektive årtionde. Vidare har jag studerat åtta kursplaner från Företagsekonomiska institutionen vid Lunds universitet från tiden 1968–2008, och jag har också tagit kursplaner från 1988–2008 vid Uppsala universitet i beaktande. Därtill har jag även fört diskussioner med lärare som var verksamma vid Företagsekonomiska institutionen vid Stockholms universitet under 1980- och 90-talen.

Eftersom grundkursen kan variera vid ett och samma lärosäte beroende på vilket program kursen ingår i eller om det är fristående kurs, har olika grundböcker varit aktuella parallellt under de olika årtiondena. I viss utsträckning används också olika litteratur vid olika institutioner, men det är ändå tydligt att det finns stora likheter i den litteratur som nyttjats. Dessutom präglas litteratur som har sitt ursprung i samma årtionde ofta av liknande idéer och upplägg.¹ Jag har valt att studera den litteratur som används vid Företagsekonomiska institutionen vid Handelshögskolan i Göteborg: Stoner (1982) från 1980-talet, Bolman & Deal (1995) från 90-talet samt Eriksson-Zetterquist, Kalling & Styhre (2005)² från 2000-talet. Dessa böcker har under de olika årtiondena varit huvudböcker i grundkursen för organisationsteori, och även om ytterligare litteratur kan ha använts är det just dessa böcker som stått i fokus på föreläsningarna och det som kursen behandlat.

¹ Jämför till exempel Hatch (2006), Clegg m.fl. (2007) och Eriksson-Zetterquist, Kalling & Styhre (2005). Andra exempel är Bolman & Deal (1995) och Jacobssen & Thorsvik (1998).

² Det kan kommenteras att Hatch (2006) möjligen på en nationell nivå utnyttjats i högre grad som kurslitteratur under det senare årtiondet. Våren 2008 används den bland annat vid A-kursen på Stockholms universitet och C-kursen vid Lunds universitet; mellan åren 2004–2007 användes den dessutom vid B-kursen vid Södertörns högskola. Jag har emellertid valt att hålla mig konsekvent till urvalet vid HGU.

Management

Med sina 683 sidor är *Management* (1982) av amerikanen James Stoner den till sidomfånget mest omfattande av de undersökta böckerna. Just denna upplaga är den andra i ordningen (den används eftersom åttiotalet är avsett att speglas) men nyare versioner av boken har kontinuerligt getts ut (den senaste är den sjätte utgåvan som kom 1995, och då med två medförfattare). I förordet sägs det uttryckligen att boken handlar om managers arbete och att den är avsedd för personer som ser sig själva som potentiella managers. Den fungerar dock väl för alla som är intresserade av organisationers roll i samhället. Det engelska ordet *manager* avser en ledningsfunktion, ofta på mellanchefs- eller arbetsledarnivå. Därför översätts manager i den fortsatta texten här som *chef*.

Boken består av fem olika delar. I den första delen redogörs bland annat för vad management är, varför organisationer behövs, och det diskuteras också huruvida management bör ses som en vetenskap, konst eller profession. Genom tillbakablickar på de klassiska teoretikerna och genom att se organisationen i en extern kontext ges ett större sammanhang till den följande diskussionen. Del två behandlar planering och beslut, ett viktigt område inom management. Här presenteras också verktyg för att effektivisera och underlätta dessa aktiviteter. Stabilitet och förändring för organisationer blir huvudtemat i nästa del, där intern koordinering och styrning såväl som extern anpassning tas upp. Del fyra behandlar ledarskap i dess olika aspekter. Här diskuteras motivation, interpersonell kommunikation, personalplanering och inte minst ledarskapsteorier. Den sista delen i boken tar upp kontroll i olika former. Här finns bland annat ett kapitel som diskuterar finansiell kontroll och informationsteknik (*management information systems*). I ett appendix diskuteras internationell management.

Varje kapitel inleds med ett avsnitt om vad läsaren bör kunna efter att ha studerat kapitlet. Därefter följer ett avsnitt som på ett generellt sätt sätter in läsaren i det aktuella temat. Tydliga defini-

tioner och modeller (figurer) används genomgående för att illustrera vad management är, hur relationerna ser ut mellan organisationsstruktur och management etcetera. Texten är välstrukturerad och lätt att orientera sig i. Forskare och deras teorier presenteras kontinuerligt. I slutet av varje kapitel finns en summary, review-frågor där läsaren kan testa sina kunskaper, samt ett case med efterföljande frågor. Förutom modeller och bilder som förtydligar texten förekommer också humoristiska teckningar med anknytning till de frågor som behandlas.

Boken har ett uttalat pragmatiskt intresse. Den ska ge läsaren kunskaper som kan komma till direkt nytta vid det praktiska arbetet som chef eller medarbetare i en organisation. Men det förs också etiska diskussioner. När det gäller rekrytering och befordran framhålls till exempel möjligheten att anställa kvinnor, minoriteter, veteraner och handikappade. Detta både för att skapa effektivitet och för att tillvarata kompetens. Boken har inget explicit mål i att tillhanda en mer akademisk kritisk hållning till ämnet, utan uttalar det pragmatiska idealet att skapa funktionella producenter tydligt.

I boken slås det fast att organisationer är viktiga i vårt samhälle, men också att vi måste lära oss att hantera sådant som miljöförstöring, energikriser och överbefolkning. Det påpekas också att alla chefer har börjat sina karriärer som underordnade och inte överordnade. Det framgår emellertid tydligt att det är att förbereda personer till att bli goda producenter som är målet med boken och några ideal att ge läsaren bildning förekommer inte.

Nya perspektiv på organisation och ledarskap

De amerikanska författarna Lee G. Bolman och Terrence E. Deal skrev en storsäljare – *Nya perspektiv på organisation och ledarskap* – som första gången kom ut 1995 (här analyseras andra utgåvan från 1997). Boken är avsedd som kurslitteratur för högskolor och universitet. Den sägs också lämpa sig för självstudier. Boken är på 456 sidor och indelad i sex delar. Inledningsvis diskuteras organisationer och varför chefer ofta tar felaktiga beslut.

Författarna menar att det är ytterst viktigt med ett perspektivseende på verksamheten, för att chefer mer fullständigt ska kunna bedöma de handlingsalternativ som står till buds.

Till att börja med behandlas olika organisationsformer ur ett strukturellt perspektiv: hur kan chefer skapa strukturer som passar organisationens mål? Ur *human resource*-perspektivet diskuteras förhållandet mellan anställda och organisationen, bland annat hur man skapar en engagerad och motiverad personal. Ur det politiska perspektivet presenteras organisationens omgivning som ett politiskt ekosystem som man måste förhålla sig till. Här påpekas också att organisationen i sig kan ses som en politisk arena där olika intressen möts. Det sista perspektivet som presenteras benämns det symboliska perspektivet och behandlar vad som betecknas som symboliska element i organisationer, till exempel myter, metaforer och ritualer. Här framhålls att organisationskultur spelar en central roll när det gäller att påverka prestationerna inom en verksamhet. Den sista delen, ”Att utveckla ledarskapet”, är inriktad på vilka konsekvenser de olika perspektiven får i chefers vardagliga arbete.

Målgruppen för boken är chefer och blivande chefer, och texten är avsedd att fungera som vägledning för hur man kan hantera verksamheter. Boken presenterar forskningsresultat och erfarenheter som en plattform att stå på för chefer som vill finna nya och bättre lösningar; färdiga lösningar tillhandahålls egentligen inte. Bolman och Deal menar att chefer ofta blir trångsynta och fastnar i vissa tankebanor, och vill med boken öppna upp för idéutbyte mellan privat och offentlig sektor och mellan olika branscher. Det tydliga syftet med boken är att skapa effektiva och konstruktiva producenter. Den forskning som presenteras sätts inte in i sin vetenskapliga kontext. Det gör att det inte är så lätt att bedöma de grunder som teorierna är utformade från, hur de tagits fram eller hur resultaten ska värderas. Teorierna ger inspiration snarare än förmedlar kunskap.

Organisation och organisering

Boken *Organisation och organisering* utkom i första upplagan 2005 och är skriven av tre svenska forskare: Ulla Eriksson-Zetterquist, Thomas Kalling och Alexander Styhre. Författarna framhåller att nya vetenskapliga synsätt vuxit fram under de senaste decennierna och att ambitionen med boken är att presentera såväl äldre som nyare orienteringar inom organisationsteorin. Särskilt lyfter de fram bidrag som kommit från Skandinavien.

Den 391 sidor omfattande boken inleds med ett introduktionskapitel och därefter följer femton kapitel indelade i tre delar. Den första delen behandlar vad som kallas organisationsteorins förhistoria. Den historiska tillbakablicken sträcker sig ända tillbaka till det babyloniska imperiet och Egypten några årtusenden före Kristus och går fram till 1920- och 30-talen. Den andra delen behandlar organisationsteorin efter andra världskriget, medan den tredje presenterar organisationsteori efter 1980. I det sista kapitlet diskuteras organisationsteorin och dess framtid. Alla kapitel inleds med en introduktion som bland annat presenterar vad kapitlet innehåller. Därefter följer den löpande texten, där också speciella kortare teman eller kommentarer finns inlagda i särskilda textrutur. Texten avslutas med en sammanfattning av vad som tagits upp i kapitlet, samt läsanvisningar för den nyfikne läsaren som vill fördjupa sig inom området.

Boken presenterar organisationsteorins utveckling med tydligt fokus på forskares insatser. Men det finns också exempel från näringslivet och faktarutorna presenterar referenser till människors vanliga liv, ibland även till skönlitteratur eller välkända filmer. Den kronologiska ordningen gör att det är lätt att följa strukturen i boken. Den forskning som presenteras beskrivs heller inte som entydiga sanningar utan kritik som framförts mot olika studier och traditioner finns också med.

Texten är pedagogisk och lättförståelig och författarna lyckas väl med att framhålla olika syften med olika typer av studier utan att gå närmare in på områden som ontologi och epistemologi. Kapitlen blir nästan som en berättelse som förs framåt och visar

hur ny forskning utvecklas ur tidigare olösta frågor. Även om boken är förhållandevis teoretisk ger den kunskaper som också kan användas i praktiska sammanhang. Inte minst tillhandahålls kategorier som gör det lättare att diskutera verksamheter. Likaså visas hur forskning får praktiska konsekvenser för företag och individer (ett exempel är hur forskning kring och läkemedelsutveckling mot kärlekskramp ledde fram till potensmedlet Viagra).

I denna lärobok blir det tydligt att kunskap som förmedlar formella bildningsteorier har blivit alltmer uppmärksammas inom organisationsteorin. Senare tiders forskning har långt ifrån alltid varit orienterad mot att skapa mer effektiva organisationer. Snarare brukar makt-, klass- och genusfrågor betonas, genom bland annat studier knutna till kritisk teori och olika teorier om kön som socialt konstruerat. Postmoderna teorier har inte heller någon särskilt tydlig pragmatisk koppling.

Vilka bildningsteorier återspeglas i litteraturen?

Inom ett ämne som organisationsteori kommer förmodligen litteraturen alltid att bära tydliga spår av materiella bildningsteorier. Utbildningen ska förbereda studenten för verksamhet i näringslivet. Det är trots allt detta som teorierna inom organisationsteori till stor del handlar om. Under de senaste decennierna har emellertid en betydande del av forskningen haft en mer tolkande karaktär och strävat efter att utveckla områdets intellektuella och ifrågasättande sidor. Denna forskning har ofta velat distansera sig från en tydlig praktisk relevans och i stället satt organisationer som samhällseliga fenomen i fokus. Detta förmedlas tydligt i kurslitteratur från 2000-talet då denna forskning blivit mer allmänt etablerad. Här blir dragningen åt formella bildningsteorier tydligare. Forskningen behöver inte sträva efter att bidra till ett mer effektivt samhälle utan snarare till självständigt tänkande.

Målgruppen för de analyserade böckerna skiljer sig åt. Medan Stoner (1982) riktar sig till potentiella managers, presenteras Bolman och Deal (1997) som en bok författad som kurslitteratur. I texten framgår emellertid tydligt att målgruppen är verksamma

och blivande chefer. Boken av Eriksson-Zetterquist, Kalling och Styhre (2005) är avsedd för studenter i organisationsteori. I stället för att primärt rikta sig till framtida praktiker tillhandahåller den i första hand kunskap om organisationsteori.

Syftet med böckerna skiftar med målgruppen. Stoner vill ge läsaren kunskaper som kan vara av direkt nytta i det praktiska arbetet som medarbetare i en organisation. Bolman och Deal har författat sin bok för att vägleda läsaren hur man bäst kan hantera verksamheter. Syftet med Eriksson-Zetterquist, Kalling och Styhres bok är i stället att presentera organisationsteorins utveckling, vilket ställer forskningens utveckling i fokus. Skillnader i syftet med litteraturen ger naturligtvis konsekvenser för vad som förmedlas till läsaren. Att presentera hur forskning utvecklas, förs vidare och hur kunskap skapas är någonting annat än att informera om hur praktiska problem kan lösas inom en organisation. Man kan därmed säga att i de båda tidigare verken, från åttio- och nittiotalen, står den materiella bildningsteorin i centrum. Här är praktisk nytta det uttalade målet, att läsaren ska bli en bättre chef. Den formella bildningsteorin framträder tydligare i boken från 2000-talet. Den vill bidra till studentens självreflektion och förmåga att beakta underliggande normer och värderingar. I samband med presentationen av forskning och teorier uppmärksammas också kritik som förts fram mot dem. Läsaren förstår att det inte finns några givna sanningar. Reflektion och ifrågasättande blir ett självklart inslag.

Samtidigt är det värt att uppmärksamma att det går att skönja en annan typ av diskussion hos Stoner än hos Bolman och Deal vad gäller förmedlingen av praktiska frågor. Till skillnad från Bolman och Deal diskuterar Stoner även problematiska områden som miljöförstöring, energikriser och överbefolkning. Även frågor om jämlikhet och etnicitet diskuteras. Över huvud taget ställs perspektiv tydligare mot varandra hos Stoner än hos Bolman och Deal. Därigenom framstår den förra också som mer seriös.

I jämförelse med Stoner är den vetenskapliga redogörelsen för olika teorier mindre tydlig hos Bolman och Deal. Bolman och

Deal är inte särskilt intresserade av forskningen i sig, utan använder snarare forskningsresultat för att göra det möjligt för chefer att skapa bättre lösningar. Detta gör visserligen boken lättläst, men läsaren förstår inte teoriernas bakgrund, starka eller svaga sidor. Hos Eriksson-Zetterquist, Kalling och Styhre presenteras organisationsteorins utveckling som den huvudsakliga historien vilket gör att forskningen både fokuseras och sätts in i sitt samhälleliga och vetenskapliga sammanhang. Här är det lätt att följa teoriernas och forskningens utveckling.

Eriksson-Zetterquist, Kalling och Styhre har en tydlig orientering mot formell bildning, men till viss del finner man detta också hos Stoner. Att problematisera kring företagande återfinns där som något naturligt, även om boken inte har samma teoretiska ambitioner som Eriksson-Zetterquist, Kalling och Styhre. Boken av Bolman och Deal är mer inriktad på materiell bildningsteori, men präglas framför allt av fragmentering. Det förefaller som om boken främst ska vara inspirerande och inte i första hand är avsedd för att sprida kunskap.

Att kurslitteratur följer utvecklingen av forskningen inom ett område förefaller naturligt och framstår också som giltigt inom organisationsteorin. När forskningen får karaktären av att syfta till formell bildning följer också kurslitteraturen denna väg, om än med viss tidsfördröjning. Värt att beakta är dock att den bok från 90-talet som här behandlats (Bolman & Deal) framstår som svagare än de båda andra i avseende på såväl materiell som formell bildningsteori. På något sätt kan detta möjligen ha att göra med hur den företagsekonomiska utbildningen utvidgades under nittioalet och hur den därmed också eventuellt kom att populariseras.

Konklusion

Inom ett ämne som organisationsteori är det helt naturligt att materiella bildningsteorier är mest aktuella. Ämnet har en central praktisk sida och funktion, och studenter som genomgår utbildning i företagsekonomi förväntas ha nytta av detta i sitt

kommande arbetsliv. Men studierna bör också leda till det självständiga och ifrågasättande tänkande som återspeglas i formella bildningsteorier. Det gör också delar av den kurslitteratur som analyserats i detta kapitel. Framför allt framkommer det i den bok som publicerades på 2000-talet. Genom att presentera teorier och litteratur som inte har en i första hand problemlösande karaktär får läsaren ta del av teorier från flera olika akademiska traditioner. Diskussioner om kritisk teori, genus och antropologiska studier samsas med teorier om hur organisationer kan struktureras på ett effektivt sätt. Att effektiva företag inte måste uppfattas som det givna målet, utan att det finns andra värden att beakta framträder på ett naturligt sätt. Att den tolkande och mer kritiska organisationsteoretiska forskningen vuxit markant under 1990- och 2000-talen kan vara en orsak till att de formella bildningsteorierna har en mer framträdande plats i denna bok.

Inslaget av självreflektion och viss kritik emot företagande märks tydligare i den bok som här fått representera 1980-talet än den som representerar 1990-talet, men det är ännu tydligare i boken från 2000-talet. Kanske är detta en tillfällighet, kanske beror det på de strömningar i tiden som då var aktuella. Under varje förhållande borde all akademisk utbildning bland annat syfta till att utveckla studenternas självständiga, kritiska tänkande. Naturligtvis bör detta också avspeglas i den litteratur som vi låter dem ta del av.

Referenser

- Alvesson, Mats & Hugh Willmott, red. (1992), *Critical Management Studies*. London: Sage.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg (1994), *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolman, Lee G. & Terrence E. Dahl (1995), *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur (även andra utgåvan 1997).
- Bryman, Alan (2002), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Clegg, Stewart, Martin Kronberger & Tyrone Pitsis (2007), *Ledning & organisation*. Malmö: Liber.
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1992), *Exploring Complex Organizations: A Cultural Perspective*. London: Sage.
- Englund, Tomas (1997), "Undervisning som meningserbjudande", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 120-145.
- Engwall, Lars (1995), "Företagsekonomi som akademiskt ämne i Sverige – från Theatrum Oeconomicum till småländsk handelshögskola", i Lars Engwall red., *Föregångare inom företagsekonomi*. Stockholm: SNS Förlag, s. 7-30.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla, Thomas Kalling & Alexander Styhre (2005), *Organisation och organisering*. Malmö: Liber.
- Hatch, Mary Jo (2006), *Organization Theory – Modern, Symbolic and Postmodern perspectives*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik (1995), *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997a), "Nyttan av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 17-34.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997b), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 47-74.
- Stoner, James (1982), *Management*. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Thomas, Alan Berkeley (2003), *Controversies in Management – Issues, Debates and Answers*. 2nd ed. London: Routledge.
- Uljens, Michael, red. (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Yukl, Gary (2006), *Leadership in Organizations*. 6th ed. Upper Saddle River: Pearson/Prentice Hall.

Didaktikens anpassning till en förändrad verklighet

Om seminarier och medieteknik

Carina Guyard

Denna artikel kommer att granska upplägget av grundutbildningen i medie- och kommunikationsvetenskap vid Södertörns högskola. Under 2007 och 2008 genomfördes ett omfattande förändringsarbete i grundutbildningen som delvis hade sitt ursprung i den snabba teknologiska utvecklingen i samhället (som berör medier i hög grad), men delvis även i andra, mer inomvetenskapliga, faktorer. De förändringar som åsyftas är en förskjutning från traditionella textbaserade seminarier till seminarier där studenterna själva ska producera innehåll med hjälp av datorbaserade tekniker. I fokus för artikeln står orsakerna till dessa förändringar och de didaktiska utmaningarna lärarna ställdes inför.

MKV-ämnets historiska framväxt

Medie- och kommunikationsvetenskap (MKV) är ett ämne där man intresserar sig för mediernas betydelse för kultur och samhälle. I Sverige etablerades MKV som akademiskt ämne så sent som 1989 (Bolin & Forsman 2000: 187). Etableringen hade föregåtts av ett par decenniers diskussioner, bland annat inom den tvärvetenskapliga *Föreningen svenska masskommunikationsforskare* (FSMK). Föreningen bildades 1977 av forskare från helt skilda discipliner som dock samtliga sysslade med vad som då kallades masskommunikationsforskning (Feilitzen 1994: 9). Det fanns med andra ord redan forskning om medier inom flera

discipliner (däribland statsvetenskap, ekonomi, sociologi, psykologi, historia och litteraturvetenskap) men man menade att den forskningen rymde kunskapsglapp och hade en tendens att marginalisera mediernas betydelse. Mediers utökade inflytande både i samhället i stort och i människors vardagsliv behövde lyftas fram (Carlsson 2007: 224ff). Det påpekades också att det var svårt att få överblick, eftersom den forskning som bedrevs var fördelad på så många olika ämnen (Kleberg 2003: 15). Således växte en önskan fram att skapa en ny disciplin som fokuserade mediernas villkor och påföljder, varpå ämnet MKV slutligen inrättades på flera universitet i Sverige. Beroende på de tidiga medieforskarnas olika akademiska hemvister placerades ämnet inom antingen en samhällsvetenskaplig eller en humanistisk fakultet, vilket bäddade för ett ämne med en avsiktligt införd tvärvetenskaplighet. Trots fördelar med det tvärvetenskapliga har det givetvis också inneburit bekymmer i arbetet med att hitta en tydlig ämnesidentitet (Carlsson 2007: 224f).

Även om det inom alla vetenskapliga ämnen pågår en ständig kamp om vad som bör utgöra ämnets kärna, har den kampen varit särskilt påtaglig inom MKV. Medieforskarna Göran Bolin och Michael Forsman, som skrivit om ämnets etablering i Sverige, menar att det aldrig funnits någon uttrycklig överenskommelse om vad ämnet bör innehålla eller ens vad som menas med centrala begrepp som *kommunikation*. Studier i MKV kan rymma allt från interpersonell kommunikation till breda kulturstudier som fokuserar identitetsbildning och så vidare. Till stor del beror brokigheten på ämnets många olika rötter, men även på svårigheten att avgränsa sig från andra närliggande ämnen. Medialiseringen av samhället har medfört både att allt fler ämnen infört ett medieperspektiv på sin forskning och undervisning, och att en mängd ämnen med en mer praktisk träning i medieanvändning uppstått, även inom akademien. Exempel på sådana ämnen är journalistik, medieteknik och marknadsföring (Bolin & Forsman 2000).

Både inom- och utomvetenskapliga trender styr vad som anses vara viktigt att lägga fokus på vid utbildning och forskning. Inomvetenskapligt för MKV:s del kan gälla vilket medium som är mest genomgripande eller aktuellt vid en viss tidpunkt och som därmed styr forskningsintresset. Under lång tid var pressen mest framträdande, för att efterhand övergå till ett intresse för TV, som nu allt mer börjar efterträdas av en inriktning mot datorbaserade medier (även om naturligtvis de andra dimensionerna ännu finns kvar). Forskning om olika mediers specifika egenskaper och konsekvenser pågick före ämnets etablering inom andra vetenskapliga discipliner (liksom i andra länder). Forskning om exempelvis film och TV bedrevs följaktligen inom det angränsande ämnet filmvetenskap. En annan tydlig trend, som var både inom- och utomvetenskaplig, var den så kallade kulturella vändningen. Under 1980- och 90-talen märktes ett ökat intresse för kulturvetenskapliga perspektiv där mediernas innehåll betraktades som bärare av samhällets kultur i en bred bemärkelse och en stor del av forskningen kom att behandla hur människors vardagsliv och identiteter gavs mening i samspel med olika medier. Man övergav allt mer det traditionella synsättet att människor var passiva offer för mediernas påverkan och i stället blev, delvis som en följd av denna vändning, aktörsperspektivet vanligare. Med aktörsperspektiv menas ”synsätt som betonar individens aktiva roll i kommunikationsprocessen till skillnad från strukturperspektiv som i stället betonar vårt beroende av omgivningen” (Feilitzen 1994: 11). Det här skiftet mot kultur- och aktörsperspektiv kom alltså att dominera forskningen inom MKV, liksom mycket annan humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.

MKV på Södertörn

På grund av ämnets tvärvetenskapliga karaktär råder således oenighet om vad som bör fokuseras inom det brokiga fältet. Några av landets MKV-utbildningar riktar först och främst in sig på journalistik och nyheter, andra lägger större betoning på

kultur och underhållning, medan en del hellre koncentrerar sig på information och reklam (givetvis behandlas grundläggande teman vid samtliga lärosäten). Man kan också urskilja diskrepanser gällande *var* i kommunikationsprocessen den mesta betydelsen läggs: vid produktion, text eller reception. Fördelen med detta är att undervisningen i och med det baseras på det som de anställda lärarna/forskarna kan bäst, men nackdelen är att studenter vid olika universitet och högskolor inte får samma kunskaper trots att de alla läser MKV. Det har föreslagits att ämnet ska delas i två: medievetenskap och kommunikationsvetenskap (Bolin & Forsman 2000), men så har inte skett.

MKV på Södertörns högskola har funnits sedan läsåret 1997/1998 och är särskilt inriktat mot historiska och kulturteoretiska perspektiv på medier. Ämnet avser att täcka hela mediefältet, det vill säga både de traditionella mediegenrerna (journalistik/nyheter, kultur/underhållning, information/reklam) och nya medier som mobiltelefoner, datormedier och webbmedier. I 2007 års presentationsbroschyr av ämnet beskrivs denna bredd vad gäller betoning av både det historiska perspektivet och de mest aktuella tendenserna på medieområdet som ett skenbart motstridigt mål. Likväl är det ambitionen (MKV-broschyr 2007). Denna bredd har funnits med sedan starten av ämnet. Då högskoleverket utvärderade landets samtliga MKV-utbildningar år 2001 bedömdes att ämnet på Södertörns högskola hade en bred ansats gällande både teori och metod, samt att ”spår av nytänkande i ämnet noteras vilket kan stimulera andra utbildningar inom området” (Högskoleverket 2001: 123).

Didaktiska villkor och seminarieformen

Under 1980-talet trängde didaktiken på allvar in i pedagogikämnet, inledningsvis under namnet ”innehållsrelaterad pedagogisk forskning” (Englund 2004: 40). Det nya perspektivet handlade om att sätta *innehållet* i fokus, och lärarutbildningspropositionen 1984/1985 tog fasta på betydelsen av didaktiken genom att rekommendera att alla blivande lärare skulle utbildas i didaktik.

Det gällde då inte bara valet av undervisningsinnehåll utan också hur det skulle göras begripligt för eleverna (Englund 2004: 41). Didaktik handlar alltså om undervisningssituationer där både teoretiska och metodologiska aspekter spelar in, och det anses allt viktigare att undersöka undervisningsmetodiska förverkliganden av teoretiskt innehåll. ”*Vad* som när eleverna beror nämligen mycket på *hur* man iscensätter innehållet och förmedlar det” (Jank & Meyer 1997: 66).

Den högre utbildningen har olika former för undervisning, med seminariet som den kanske mest centrala för mötet mellan lärare och student. Det är på seminariet den oftast enkelriktade överföringen av kunskap från föreläsningen ska ges djupare mening. När seminarieformen först uppkom på 1800-talet var det också som en reaktion mot den sedvanliga katederundervisningen. Man ville främja en undervisningssituation som byggde på dialog mellan lärare och studenter. Syftet med seminarier på grundutbildningsnivå var att studenterna skulle ”fostras in i ett vetenskapligt tänkesätt, lära sig argumentera för en ståndpunkt, bedöma andras argumentation och utvidga sitt vetande” (Öberg 2005: 13). Seminarier utgår som regel från en eller flera texter som tolkas och diskuteras ur olika synvinklar. Inom olika ämnen finns givetvis olika seminarieformer. Då det gäller humanistiska och andra teoritunga ämnen är just texttolkande seminarier vanligast, det vill säga seminariedeltagarna samlas kring en text med avsikt att förstå och berikas av texten men också av de övriga seminariedeltagarnas tolkningar (Öberg 2005: 3f).

Seminarieformen bygger, liksom alla fruktbara samtal, på någon slags överenskommelse. Deltagarna måste vara överens om ämnet och vikten av att diskutera det om det ska fungera. Därför fordras ofta en inskolning i seminariets särskilda samtalsform. Nya studenter bör övertygas om vikten av att alla deltagarna kommer väl förberedda samt tränas i att frimodigt tala inför en grupp och så vidare. Framför allt behöver de stimuleras att utveckla egna vetenskapliga intressen och inte bara betrakta seminarierna som en påtvingad (obligatorisk) del av en kurs som

måste genomlidras (Öberg 2005: 8ff). Det är ingen lätt situation för läraren att skapa en tillmötesgående atmosfär, eller att avgöra den rätta graden av intervention som läraren ställs inför. Genom att i möjligaste mån hålla sig utanför diskussionen uppmuntrar läraren studenterna att ta större ansvar för inläringssituationen samtidigt som lärarens inlägg i diskussionen kan utgöra ett viktigt komplement som tillför nya perspektiv och gör diskussionen mer nyanserad (Dysthe 2003: 313).

Didaktikens anpassning till en förändrad verklighet

I takt med att samhället blir alltmer datoriserat och uppkopplat, anpassas undervisningsprocesser därefter. Informations- och kommunikationsteknologi (IKT) införs alltmer som undervisningsverktyg. Synen på IKT i undervisningen har ändrats i takt med förändringar i synen på kunskap och lärande. Först när IKT introducerades i undervisningssammanhang byggde den på en behavioristisk syn på lärande som ett passivt överförande av kunskap. Detta har numera övergetts till förmån för ett mer samarbetslärande synsätt. I det nya synsättet ryms tre aspekter. Dels att lärande bäst sker genom praktiskt utförande, dels att samarbete är att föredra framför konkurrens, dels att lärarrollen skiftat från förmedlare till vägledare. Fokus ligger därmed på processen snarare än på resultatet, vilket innebär att studenternas egna framställningar är betydelsefulla (Dysthe 2003: 296ff). Flera undersökningar har gjorts som klargör både för- och nackdelar med IKT i undervisningssammanhang. Fördelar som ofta lyfts fram är att elevers motivation och kunskapsinläring tycks öka och att de utvecklar ett individualiserat och självständigt lärande.

Användningen av IT främjar även utvecklingen från en lärarcentrerad eller lärarledd modell till en mer elevcentrerad modell, där eleverna arbetar tillsammans, har möjlighet att göra egna val och tar en aktiv roll i lärandet” (Rapport 17 2007: 6). För att få ett gott resultat kan man dock inte planlöst införa tek-

niken utan man måste koppla teknikanvändningen till en pedagogisk idé. ”Det är *hur* man använder IT som är det viktiga för elevernas utveckling. (Rapport 17 2007: 31)

Det finns följaktligen en viktig didaktisk poäng med förändringen. Abstrakta begrepp blir konkreta då de tillämpas praktiskt. Ifall en uppgift består av att analysera ett visst medieutbud ökar förståelsen om studenterna själva har försökt producera ett medierat utbud (Burn & Durran 2006). Härtill kommer självfallet att i dagens högteknologiska samhälle ökar behovet av att kunna förstå och kritiskt granska medierad kommunikation som inte bara är textbaserad och linjärt framställd. Forskningsinstitutet Futurelab förutspår i en rapport om framtidens utbildning att information i form av skriven text drastiskt kommer att minska till förmån för sådan som framförs med hjälp av visuella, rörliga och/eller ljudbaserade tekniker. Datormediet har ökat möjligheten att presentera information på så många fler och bättre anpassade sätt än bara skriftligt. Om man till exempel ska beskriva en byggnad kan man fråga sig om det inte är lämpligare att den beskrivs med hjälp av en modell än med ord (Futurelab 2007: 25). Detta fordrar nya kunskaper och tolkningsramar.

If educators are to shape the future of education (and not have it shaped for them by external technical developments) it is crucial that we engage with developments in digital technologies at the earliest stages. We need to understand what may be emerging, explore its implications for education, and understand how best we might harness these changes. (Futurelab 2007:4)

För ett ämne som MKV, som vill förmedla kunskap om medier i ett större perspektiv, innebär detta stora utmaningar. Datorer är medier och kan användas och uppfattas både på ett praktiskt och på ett teoretiskt plan. Med sin samlade kunskap om medier är MKV bättre lämpat än andra ämnen att utföra studier om datorns sociala och kulturella betydelse (Olsson 2003: 127). Om MKV inte antar utmaningen finns en risk att ämnet blir ett re-

servat för arkivarisk forskning med endast liten kontakt med samtiden. Ur ett offentlighetsperspektiv vore detta förödande, då fältet skulle tömmas på genomgripande och kritisk kunskap om den verklighet vi lever i (jfr Bolin & Forsman 1997 om en liknande fara gällande filmvetenskapens utveckling).

Detta innebär att även om dagens ungdomar är vana användare av datorer, finns områden där lärarstödd undervisning fortfarande har sitt berättigande. Det som skolan har att erbjuda studenter är att hjälpa dem att utveckla sin *digitala mediekompetens* (Buckingham 2003: 37f). Det är angeläget att lära ut hantverket precis som man lär ut skrivandet som hantverk, inte minst beroende på den demokratiska aspekten. Datorbaserad produktion är ju möjlig att lära sig för vanliga människor, till skillnad från tidigare medieproduktionsprocesser som endast ett fåtal hade tillgång till. I den offentliga debatten åberopas ofta datormediets demokratiska potential eftersom det anses positivt att själv få göra sin röst hörd och bli en aktiv producent snarare än att vara en passiv konsument. Så enkelt är det nu inte att verkligen *bli* producent (särskilt inte om syftet är att nå ut till ett flertal) eftersom fler saker än att behärska det tekniska hantverket spelar in, men idag finns åtminstone möjligheten att göra det. Viktigast med den digitala mediekompetensen är dock förmodligen att få tillgång till en bred, analytisk förståelseram, det vill säga ett slags metaspråk för analyserandet av alla slags former av kommunikation i samhället (Buckingham 2003).

Förändrad undervisning inom MKV

Inom MKV på Södertörns högskola har seminarierna sedan starten 1997 bedrivits på likartat sätt, det vill säga utifrån den texttolkande formen som beskrivits ovan. Men under 2007 genomfördes förändringar, som kortfattat bestod i att praktiska moment infördes, delvis på bekostnad av teoretiska moment. Studenterna skulle producera egna presentationer ofta med hjälp av den digitala tekniken, och det arbetet kom att bedrivas vid se-

minarietillfällena eftersom studenterna då är indelade i mindre grupper.

Förändringarna kommer tydligt till uttryck i de nya kursplanerna för A- och B-kurserna. Dessa skrevs om eftersom kurserna behövde en uppdatering, men även för att hela högskolevärlden skulle Bolognaanpassas. En nyckelfaktor här är Bolognaprocessens krav på tydligare lärandemål. Lärandemålen brukar sorteras under tre delar.¹ En av delarna är ”Färdighet och förmåga” där de förmågor som tränas på kursen ska anges. Det handlar med andra ord om kunskapens praktiska användning. På MKV:s kursplaner finns detta lärandemål under rubrikerna ”Färdigheter och förmåga” (A-kursen) samt ”Färdighetsmål” (B-kursen). Här återfinns skiftet mot praktiska övningar och digitala produktionsmoment. Studenterna ska efter genomgången kurs kunna ”genomföra egna kartläggningar” och ”använda digitala research- och presentationsverktyg för att förmedla kunskaper” (A-kursen). Följande termin ska de ”genom egna texter, muntliga framföranden och digitala produktioner uppvisa kritisk medvetenhet” och ”kunna skapa digitala research- och informationsverktyg, exempelvis web-enkäter, hemsidor, digitala självpresentationer” samt ”ha lärt sig använda särskilda datorprogram som vetenskapliga analysverktyg” (B-kursen). Mer traditionella färdighetsmål finns förstås ännu kvar, som exempelvis att studenterna ska kunna ”argumentera och diskutera” samt ”i form av egna texter visa förmåga att presentera och diskutera teoretisk litteratur” (A-kursen) liksom de efter genomgången B-kurs ska ”ha förmåga att genomföra enklare tolkningsarbeten och analyser”. Tidigare kursplaner var långt ifrån så här detaljerade och hade inte heller fokus på lärandeprocessen. I alla tidigare kursplaner (den första från 1998) fanns under rubriken ”Syftet med kursen” att kursen skulle ”ge grundläggande kunskaper om medierad kommunikation”, det vill säga ett förmedlande kunskapsperspektiv. Dessutom stod att kunskapsperspektivet ”är i huvud-

1 http://www.kursutveckling.se/dok/nshu_Larandemal_061011.pdf, s. 6 (2006-10-11)

sak teoretiskt och analytiskt”. Det lades ingen tonvikt vid några mer praktiskt inriktade moment.

Hur utföll då dessa lärandemål i undervisningen? I schemat för den nya A-kursen (HT 2007) syns tydligt att lärandemålen förändrats. Symptomatiskt är att beteckningen *seminarium* inte längre figurerar på samma sätt. (I redogörelsen som följer är bara seminarier och liknande inkluderade; föreläsningar har inte ändrat form i samma utsträckning.) Termen *seminarium* förekommer emellanåt i schemat, men inte enskilt och betydelsen har skiftat avsevärt. Det mest uppenbara tecknet på det nya uppbygget är att en föreslagen text att läsa inför seminarierna inte längre finns angiven. Under terminens första delkurs finns ”seminarium kring övningsuppgift” som handlar om redovisningstillfällen där studenternas grupparbeten redovisas och diskuteras. Syftet med uppgiften är att ”träna gemensamt arbete med att ta fram ett material/underlag, diskutera och analysera i grupp samt redovisa det för övriga klassen på ett tydligt och intresseväckande sätt”. Övriga seminarietillfällen på delkursen består av en teknikgenomgång i datasal, en databasövning och mot slutet en redovisning i power point av grupparbeten. Under nästföljande två delkurser är seminarierna ersatta av några tillfällen med ”redovisning och diskussion” samt mot slutet ”redovisningsseminarier av produktionsmoment”. Även här finns en teknikgenomgång i datasal inlagd. Under den sista delkursen för terminen är inget moment liknande en seminariesituation inlagt, men kursen avslutas med en ”redovisning av produktionsmoment”. Det vill säga, fokus i seminarieundervisningen har skiftat från mer eller mindre individuellt arbete kring rekommenderade texter och diskussion om dem, till att gruppvis lära sig ett praktiskt hantverk samt redovisning och diskussion av studenternas egna digitala produktioner.

I schemat för den nya B-kursen (VT 2008) märks en liknande förändring. På den första delkursen finns ”Seminarium: Produktion av informations och debattforum” vid tre tillfällen, samt en ”Produktionsuppgift: redovisning och diskussion” och ett ”Roll-

spel: Slaget om den europeiska mediemarknaden”. I den andra delkursen är beteckningen seminarium med vid fyra tillfällen, men handlar då om att diskutera studenternas egna analyser av den medierade omvärlden. Exempelvis ska de undersöka mobiltelefoni i offentligheten och sedan ha ett seminarium om undersökningarna. Två formella analyser är också inlagda, ”Analys av Facebook” samt ”Analys av YouTube”. Den tredje delkursen, som är metodkursen, har tre valbara alternativ. Första alternativet heter ”Etnografiska metoder” och där finns två seminarier som lär ut intervjueteknik respektive deltagande observation. Utöver det finns ett redovisningstillfälle av studenternas egna intervjuundersökningar. Det andra alternativet är ”Kvantitativa metoder” där det lagts in ”Datorövning: Statistisk databearbetning och analys” samt redovisningar av dem. Det sista alternativet heter ”Text och tolkning”. På denna metodkurs återfinns de traditionella texttolkande seminarierna, kallade ”litteraturseminarium” med föreslagen litteratur. Dessa är tre till antalet. Förutom dem rymmer kursen tre redovisningsseminarier. Sista delkursen på terminen är det sedvanliga B-uppsatsmomentet, där seminariet som finns är ett oppositionsseminarium. Även där handlar det således om studenters arbeten som diskuteras. Sammantaget kan man konstatera att det endast är studenterna som väljer metodkursen ”Text och tolkning” som kommer att få erfarenhet av den traditionella texttolkande seminarieformen under sitt första år på MKV på Södertörns högskola.

Kontextuella faktorer

Det är komplicerat att undersöka undervisningssituationer då de påverkas av en mängd faktorer som inte direkt kommer från undervisningen, såsom politiska beslut, institutionella ramar, läroplaner, lärares och studenters olika sociala förutsättningar med mera (Jank & Meyer 1997: 49). För det förändringsarbete som bedrivits inom MKV på Södertörns högskola spelar alla dessa faktorer in och några av dem kommer att behandlas i det som följer.

Av stor betydelse är Bolognaprocessen, som har som ett av sina övergripande mål att främja anställningsbarheten. Exakt hur det ska göras eller vad det egentligen innebär är inte tydligt klarlagt. En möjlig tolkning är att ordet anställningsbar hör samman med de nya kraven på tydligare lärandemål. Lärandemålen ska ju numera beskriva vad studenterna förväntas kunna efter genomgången kurs, i stället för att som tidigare uttrycka lärarens visioner med kursen. Arbetsgivare får därmed ”bättre information om vad en student kan efter utbildningen. De generella kunskaper, färdigheter och förmågor arbetsgivare efterfrågar framhävs mer”.² I en rapport om Bolognaprocessen framförs följande tolkning: ”När det gäller själva kursinnehållet kan man förutse ökade inslag av tillämpning på grundnivå (medan de rent akademiska kraven sänks?) i syfte att uppfylla kraven på anställningsbarhet.”³ Det är troligen lättare (och mer ”anställningsbart”) att inför en blivande arbetsgivare redovisa kunskaper i olika datorbaserade program, än att säga att man tillägnat sig ett kritiskt förhållningssätt eller en bredare förståelse.

Då det gäller institutionella ramar finns åtskilliga viktiga aspekter. En är att olika utbildningsområden tilldelas olika mycket pengar för att finansiera den utbildning som bedrivs. MKV har tidigare klassats såsom hörande helt till HumSam (Humaniora och Samhällsvetenskap) med 50 procent av vardera område. Från 2007 förändrades det till 75 procent HumSam och 25 procent Teknik. Denna omklassning fick ekonomiska konsekvenser. För en helårsstudent (HÅS) utgick år 2007 på grundutbildningsnivå inom HumSam 12 661 kronor, medan motsvarande för Teknikområdet var 37 597 kronor. Definitionen för teknikklassade kurser är ”Kurser som ges av ämnet Medieteknik samt vissa andra kurser med stora tekniska inslag” (Budget 2007: 8). För att erhålla den högre teknikpengen krävs alltså att tillföra

² http://www.kursutveckling.se/dok/nshu_Larandemal_061011.pdf, s. 4 (2006-10-11)

³ http://www.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/Bologna10maj05_LKim.pdf, s. 7 (2005-05-10)

undervisningen tekniska inslag (vilket MKV också gjorde). Beräkningen av tilldelningen av pengar för olika utbildningsområden bygger på en statlig offentlig utredning från 1992 (SOU 1992: 44). Antagandet är att "olika utbildningar måste anses ha olika stort behov av lärarresurser och resurser i övrigt" (SOU 1992: 61). Utifrån det har en stegrande skala skapats med humanistiska ämnen i botten, på grund av att de utbildningarna baseras på texter, källmaterial och litteratur vilket kräver självstudier och mindre lärarledd undervisning. Sedan följer samhällsvetenskapliga utbildningar, lärarutbildningar, tekniska och naturvetenskapliga utbildningar och slutligen medicinska utbildningar, i nämnd ordning. Det är behovet av lärarresurser som ligger till grund för bedömningen av resursbehov, men anmärkningsvärt är att det som räknas är den tid då lärare och student möts. Om lärare i humanistiska ämnen behöver tid att grundligt läsa texterna inför ett seminarium tas detta inte med i beräkningen, medan en laboration, som eventuellt kräver mindre förberedelse, tilldelas resurser eftersom läraren är på plats. Utöver lärarresurser beaktas resursbehov av lokaler, inredning och utrustning. Även där har självfallet tekniska ämnen, med stor andel timmar i tekniskal samt kostsam utrustning, placerat sig högt upp på skalan (SOU 1992).

Studenters olika förutsättningar är också en kontextuell faktor som inverkar på undervisningen. Södertörns högskola har *breddad rekrytering* som en del av sitt uppdrag, delvis beroende på den geografiska placeringen i invandrartäta Flemingsberg utanför Stockholm, vilket innebär att den ska försöka nå andra grupper än sådana som vanligtvis läser vidare på högre utbildning. Andelen individer med högutbildade föräldrar är visserligen högre bland studenterna än för genomsnittet av befolkningen i rekryteringsområdet, men jämfört med studenter på andra lärosäten i Stockholmsområdet är den låg. Andelen studenter med utländsk bakgrund är förhållandevis hög, även i jämförelse med rekryteringsområdet i övrigt. Studenterna som läser på Södertörns högskola är också något yngre än riksgenomsnittet.

Med andra ord har Södertörn lyckats riktigt bra med sitt uppdrag att locka studenter från underrepresenterade grupper. Allt detta framgår i en utvärdering som högskoleverket gjorde år 2007.⁴ Intressant i det här sammanhanget är förstås vad högskolan gör för att stödja dessa studenter från studieovana miljöer. Flera åtgärder lyfts fram, bland annat en språkverkstad där studenter kan få hjälp med sina akademiska texter samt ett antal högskoleintroducerande utbildningar. Ökade resurser till redan existerande utbildningar tycks däremot inte rymmas i initiativen, trots att lärarnas arbetsbelastning med stor sannolikhet ökar av att arbeta med studenter från studieovana miljöer. Att driva ett seminarium där majoriteten av studenterna inte förstått texterna, eller i värsta fall inte har läst dem, innebär en mycket tung arbetsbörda. Redovisningsseminarier där studenterna presenterar egna alster kan i jämförelse framstå som ett rimligare alternativ.

Didaktiska utmaningar

Nya tider och tekniker kräver förnyade didaktiska undervisningssätt. Ett ämne som inte följer med sin tid har små möjligheter att överleva. Studenters lärande beror som tidigare nämnts på hur innehållet iscensätts och förmedlas, och nu kopplas naturligt nog mycket av det teoretiska innehållet till digitala produktionsmoment. Men om medieämnets undervisning kring och med hjälp av digitala medier ska rymma en kritisk förståelse i ett större perspektiv, och inte bara bli ett tekniskt inriktat produktionsmoment, krävs en pedagogisk insats. Detta är inte helt enkelt då medieteknologier utvecklas så fort att det är svårt för lärarkåren att bibehålla auktoritet och kontroll över undervisningen (Buckingham 2003: 83). Det finns därför didaktiska utmaningar, som samtliga har sin grund i problemen att förena teori och praktik. Eftersom undervisningssättet är nytt och utforskat saknas ännu etablerade former för detta. Till sist ska

4 <http://www.hsv.se/download/18.5b73fe55111705b51fd80006516/S%C3%B6dert%C3%B6rns+h%C3%B6gskola.pdf>

därför några vanligt förekommande problem nämnas för att understryka vikten av att dessa utmaningar tas på största allvar.

Somliga lärare på dessa kursmoment tar på sig en handledande snarare än förmedlande roll. De uppmuntrar studenternas skaparförmåga och betraktar produktionsmomentet som ett informellt inslag i undervisningen där vikten läggs vid just kreativiteten. Andra har i stället svårt att släppa det traditionella forbundna undervisningssättet där teori lärs ut och sedan används produktionsmomentet som ett sätt att (linjärt) illustrera den, utan att se möjligheterna med den nya tekniken (Buckingham 2003: 194ff). Osäkerheten resulterar i flera konkreta problem. Exempelvis uppstår svårigheter gällande bedömningskriterierna, som ofta är vaga och rör processen snarare än själva produktionen. Det tycks vara svårt att nå fram till konstruktiv bedömning av den färdiga produktionen, eftersom man betraktar den som ett uttryck för studentens ”inre röst”, och därmed blir den svår att anmärka på (Buckingham 2003: 131, 200). Ett annat bekymmer rör arbetsformen. Den här typen av produktionsmoment består ofta av grupparbeten, trots att mycket tyder på att grupparbeten lämpar sig ganska illa för digitala produktionsmoment. Förutom att arbetsplatsen i regel är utformad för individer, är studenters varierande förkunskaper och motivation en försvårande omständighet vid samarbetet, och inte sällan uppstår en genusrelaterad klyfta. Därför krävs att läraren tydligt kan motivera eventuella fördelar med ett grupparbete, till exempel att idéflödet gynnas av att man är fler (Buckingham 2003: 129f). Ett tredje vanligt problem anknyter till de två ovanstående, nämligen individuell bedömning av arbeten som utförts i grupp. En lösning som i förstone verkar utmärkt är att låta studenterna individuellt skriva en essä i efterhand där de reflekterar över viktiga aspekter. Genom detta kan teori och praktik förenas och den kritiska reflektionen fokuseras. Problemet är dock att det endast existerar som ett verktyg för läraren i betygssättningen, men saknar eget ändamål. Dessutom belönas (återigen) traditionell skrivförmåga framför andra färdigheter (Buckingham 2003:

149ff). Sammantaget kan man konstatera att problemen tycks handla om en osäkerhet och okunskap kring själva formerna för undervisningen.

Som denna artikel visat finns flera orsaker till att seminarieundervisningen i medierelaterade ämnen förändrats. Det är en positiv och nödvändig förändring. Men om inte de produktionsinriktade seminarierna når fram till de färdigheter som var hörnstenarna med den traditionella seminarieundervisningen, kritiskt tänkande, argumentation, och utvidgande av sitt vetande (jfr Öberg 2005) riskerar undervisningen att utarmas. Här behövs kunskap, tid och pengar för att utveckla fungerande former för undervisningen.

Referenser

- Bolin, Göran & Michael Forsman (1997), "Ett kritiskt tillstånd. Det svenska filmvetandets framväxt och formationer", *Filmhäftet* nr 99-100, s. 193-206.
- Bolin, Göran & Michael Forsman (2000), "Medien- und Kommunikationswissenschaft in Schweden. Zergliederung oder Ko-Existenz?", *montage/av* vol. 9:1.
- Buckingham, David (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Budget (2007), "Utbildnings- och forskningsnämnden för humaniora, samhällsvetenskap och teknik", UF-kansliet Södertörns högskola.
- Burn, Andrew & James Durran (2006), "Digital Anatomies: Analysis as Production in Media Education", i David Buckingham & Rebekah Willett red., *Digital Generations: Children, Young People, and New Media*. New Jersey: Mahwah.
- Carlsson, Ulla (2007), "Media and Mass Communication Research – Past, Present and Future: Reflections from a Nordic Horizon", i Ulla Carlsson & Knut Helland red., *Media Structures and Practises: As Time Goes By... Studies and Reflections from a Scandinavian Horizon*. Göteborg: Nordicom.
- Dysthe, Olga (2003), "Dialogperspektiv på elektroniska resurser", i Olga Dysthe red., *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Thomas (2004), "Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna", *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 9, nr 1, s. 37-49.
- Feilitzen, Cecilia von (1994), "Den kulturella vändningen – och sedan...? Om tvärvetenskap i medieforskningen under 1980- och 90-talen", i Ulla Carlsson m.fl. red., *Kommunikationens korsningar. Möten mellan olika traditioner och perspektiv i medieforskningen*. Göteborg: Nordicom.
- Futurelab (2007), "2020 and Beyond: Future Scenarios for Education in the Age of New Technologies", http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/2020_and_beyond.pdf.
- Högskoleverket (2001), "Utvärdering av medie- och kommunikationsvetenskapliga utbildningar vid svenska universitet och högskolor", <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800088391/0125R.pdf>.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kleberg, Madeleine (2003), "Välkomna till 25 år med SMASSK", i Ulla Carlsson red., *Mångfald i medieforskningen*. Göteborg: Nordicom.
- MKV-broschyr (2007), "Medie- och kommunikationsvetenskap. En presentation". Södertörns högskola.
- Olsson, Tobias (2003), "Intressanta tendenser i ny litteratur. Om MKVs plats i forskningen om nya medier", i Ulla Carlsson red., *Nordicom Information 1-2*, http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/22_119-130.pdf.
- Rapport 17 (2007), "Effektivt användande av IT i skolan. Analys av internationell forskning". Östervåla: Elanders Tofters AB, http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publ_id/573.
- SOU 1992: 44, "Resurser för högskolans grundutbildning", Utbildningsdepartementet.
- Öberg, Lisa (2005), "Seminarier som institution, samtalsform och scen, samt något om socialisering". Opublicerad uppsats, Södertörns högskola.

Övriga referenser

http://www.kursutveckling.se/dok/nshu_Larandemal_061011.pdf

http://www.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/Bologna10maj05_LKim.pdf

<http://www.hsv.se/download/18.5b73fe55111705b51fd80006516/S%C3%B6dert%C3%B6rns+h%C3%B6gskola.pdf>

Schema för MKV A (HT 2007), schema för MKV B (VT 2008), kursplaner mellan HT 1998-VT 2008.

Man lär sig bäst när man lär andra

Ett pedagogiskt utvecklingsarbete inom journalistikämnet

Jan-Olof Gullö

Syftet med den här artikeln är dels att övergripande ge en bild av journalistikens framväxt som akademiskt ämne i Sverige och på Södertörns högskola, dels att redovisa ett didaktiskt utvecklingsarbete som genomfördes under höstterminen 2007.

Journalistik är i första hand den verksamhet som en journalist ägnar sig åt. Men journalistik kan också vara ett ämne vid till exempel universitet och högskolor. En journalist framställer, samlar in, väljer ut eller redigerar material för massmedier som dags- och kvällstidningar, tidskrifter, radio, tv och Internet. Massmedierna anses ha tre viktiga uppgifter i samhället: att informera, granska och utgöra ett forum för debatt (Hadenius & Weibull 2003: 37).

Tidigare har ordet *reporter* ofta uppfattats som synonymt med *journalist*. En reporter arbetar med att främst samla in och presentera journalistik. Men numera betraktas allt fler yrkeskategorier inom medierna som journalister. Det ledande svenska journalistfacket Svenska journalistförbundet, SJF, organiserar vid sidan av skrivande och redigerande journalister även fotografer, tecknare, korrekturläsare, telefonmottagare, bildredaktörer, arkivmedarbetare, researchmedarbetare, layoutmedarbetare, redaktionella arbetsledare, fotografer och redigerare vid TV samt reportrar och producenter i radio och TV (www.sjf.se).

Traditionellt delas journalistik upp i olika genrer som till exempel nyhets-, ekonomi-, sport-, kultur-, vetenskaps- eller nöjes-

journalistik. Vanligtvis uttrycker sig journalister mycket olika beroende på i vilken genre de är verksamma.

Dagspressen har en lång historia i Sverige. Även om *Ordinari Post Tijdender* från 1645 brukar räknas som Sveriges första tidning var det i samband med den industriella revolutionen som produktionen av dagstidningar utvecklades i Sverige. *Aftonbladet* grundades redan 1830, *Dagens Nyheter* 1864 och *Svenska Dagbladet* 1884 för att nämna några tidningar som etablerades under 1800-talet och som fortfarande finns kvar idag.

Men på 1800-talet fanns det inga utbildningar för journalister. Ända till långt in på 1900-talet var den vanligaste utbildningsvägen arbete som volontär. Det innebar att man under en tvåårsperiod arbetade redaktionellt som praktikant och lärde sig yrket inifrån. Lönen var mycket låg och arbetet ofta hårt. Även efter avslutad volontärperiod hade journalisterna som regel dåligt betalt. Självbilden hos journalisterna var att journalistyrket var ett kall.

Publicistklubben, PK, grundades 1874 som en samarbetsförening för pressfolk. Men den var till en början endast till för män, och kvinnor var under de tio första åren portförbjudna vid PKs möten. 1907 fördes en diskussion i PK om högskoleutbildning för journalister, men idén motarbetades av journalistföreningen. En misstänksamhet fanns mot akademisk utbildning och man var rädd att personer med pappersmeriter skulle tränga bort dem som ”med kallelse ägnat sig åt pressen” (Pettersson 2006: 91).

Journalistik blir ett högskoleämne

Ett försök till högre utbildning gjordes 1938 vid Göteborgs högskola där 30 studenter hann läsa en anpassad filosofie kandidat i journalistik innan utbildningen ställdes in på grund av andra världskriget.

Under 1950-talet fanns journalistinstitut i både Stockholm och Göteborg och när staten blev huvudman för journalistinstitutet 1962 utvecklades verksamheten till att ha en linje med journalistisk vidareutbildning för dem som redan var akademi-

ker och en linje med nyutbildning för studenter. 1968 ombildades dessa institut till journalisthögskolor och utbildningen blev tvåårig. En termins redaktionell praktik ingick i utbildningen. Men misstron mot journalisthögskolorna var stor. *Göteborgs-Posten* var en av de tidningar som vägrade anställa nyutexaminerade från journalisthögskolorna eller ens ställa praktikplatser till förfogande (Gustafsson & Rydén 2003: 244). Dels ifrågasattes studenternas yrkeskunnande och dels sågs de som alldeles för vänstervridna för att kunna fungera redaktionellt. Möjligen var denna misstanke befogad. Bengt Nerman, som var lektor på journalisthögskolan i Stockholm vid den tiden, beskriver situationen så här:

Vi var ju den enda högskolan som blev ockuperad av eleverna. Lärarna utestängdes och det utgick ett påbud om att endast Internationalen eller möjligen Arbetets söner fick användas som pausmusik när man gjorde radioprogram. (Josefsson 2000: 13)

I Göteborg blev Journalisthögskolan en del av universitetet 1977 och två år senare inrättades där Sveriges första professur i massmedieforskning. I Stockholm slogs Journalisthögskolan samman med Centrum för masskommunikationsforskning 1989 och blev Institutionen för journalistik, medier och kommunikation, JMK, vid Stockholms universitet. Journalistik blev ett akademiskt ämne vid Stockholms universitet 1990 och samma år inrättades där den första svenska professuren i journalistik. I Göteborg tillkom en professur i ämnet 1992.

Under de senaste åren har journalistik blivit ett ämne som finns på många lärosäten. Examen i journalistik ges vid Göteborgs universitet, Högskolan i Kalmar, Lunds universitet, Mitt-högskolan, Stockholms universitet, Södertörns högskola och Umeå universitet. Journalistik förekommer också vid flera andra lärosäten som kortare kurser eller som delar i andra ämnens kurser. Forskarutbildning finns endast i Stockholm och Göteborg (Rapport 2007:4 R).

Journalistutbildningen vid Södertörns högskola

Vid Södertörns högskola har journalistikämnet funnits sedan våren 1998. Då antogs de första studenterna till programmet Journalistik och multimedia, JMM. Målet med programmet var att utbilda studenter som var kunniga inom både journalistik och aktuell medieteknik. Just denna kombination visade sig vara lyckad. För det första var det många studenter som sökte till programmet. JMM har sedan starten varit den mest sökta utbildningen vid Södertörns högskola och var även under 2000–2001 det mest sökta högskoleprogrammet, räknat per antal förstahandssökande, i hela Sverige. För det andra visade det sig att studenterna från JMM-programmet var attraktiva på arbetsmarknaden. Till skillnad från studenter som kom från de gamla journalisthögskolorna i Göteborg och Stockholm var Södertörnsstudenterna väl förtrogna med den informations- och kommunikationsteknik, IKT, som under början av 2000-talet kom att revolutionera mediebranschen.

Framgångarna med JMM resulterade i att ytterligare två journalistprogram tillkom vid Södertörns högskola, Journalistik med samhällsstudier, JMS (programmet hette under några år Samhällsstudier med praktisk journalistik, SPJ) och Journalistik, människa och miljö, JMOM (programmet hette under de första åren Journalistik med naturvetenskap, JNA). Studenterna från dessa program har också tagits emot väl i mediebranschen men söktrycket från nya studenter är något lägre jämfört med JMM.

Journalistikämnets lärarkår bestod 2007 av tretton fast anställda samt ett antal tillfälligt anställda lärare. Under 2007 utbildade journalistikämnet ungefär 300 helårsstudenter varav de absolut flesta läste på något av JMM-, JMS- eller JMOM-programmen. Journalistikämnet ger även kurser för yrkesverksamma journalister men det finns ingen möjlighet att som fristående kurs läsa en hel a-, b-, eller c-kurs i journalistik vid Södertörns högskola.

Olika kunskapsformer och undervisningsmetoder i journalistutbildningen

För journalistikens kurser finns en strävan efter att uppnå ett gott samspel mellan teori och praktik. Även om vissa delmoment är mer praktiska medan andra är mer teoretiska så är kurserna sett i en 30-högskolepoängsstruktur balanserade i detta avseende. Ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv med grundlinjerna hämtade från Aristoteles beskriver journalistikämnet sitt upplägg i en självvärdering till Högskoleverket (2006) så här:

De teoretiska momenten ska lära studenterna att veta att. De praktiska momenten ska lära studenterna att veta hur. Målet är att teori och praktik i förening ska ge studenterna den förtroenhet som behövs för det betydligt svårare: att veta när.

I resonemanget ovan motsvarar veta att, veta hur och veta när kunskapsformerna *episteme*, *techne* och *fronesis* (Gustavsson 2000, Josefsson 1998).

Utbildningen bygger på lärarledd undervisning och självstudier. Den lärarledda undervisningen är i första hand föreläsningar, seminarier och laborationer men även lärarledda studiebesök förekommer. Självstudier sker bland annat i form av redaktionella gruppövningar som produktion av tidningstext, radioinslag, tv-inslag och interaktiva multimediala journalistiska produktioner.Handledning är en väsentlig del av lärarnas arbete och finns i de flesta kurser som komplement till lektioner och självstudier. I vissa kurser sker den huvudsakliga kontakten mellan lärare och studenter i form av handledning.

Journalistklärarna tillämpar varierande metoder i olika kurser. Ett exempel på en för journalistikämnet ny metod är arbete med responsgrupper i vilka studenterna fortlöpande och på schemalagd tid ger respons på varandras artiklar fram till seminariefärdig text. Systemet, som hämtats från ämnena svenska och retorik, har visat sig fungera väl och hjälper studenterna att reflektera över sina egna och andras texter samt att inta en professionell hållning till den skapande processen. Lärare har också i

vissa kurser infört momentet reporterdagbok där studenterna reflekterar över problem och etiska dilemman som de stött på under sitt journalistiska fältarbete och i skrivprocessen.

Ett didaktiskt utvecklingsarbete inom journalistikämnet

En viktig anledning till det utvecklingsarbete som presenteras här kan uttryckas i ett ord: Bologna. I och med den nya högskolereformen, som oftast kallas för Bolognaprocessen, skulle journalistikens kursplaner omarbetas. Och det blev en ganska arbetsam process. Det mest besvärliga var att lärandemål skulle vara det centrala i kursplanerna. En mindre kris uppstod. Före Bologna hade många kursplaner utformats enligt vad som kan kallas en mästarlära-undervisningsmodell (Kvale & Nielsen 2000). Kortfattat gick den ut på att kursplanerna i hög grad formades efter enskilda lärares intresse och kompetens. Lärarna undervisade alltså främst om sådant som de själva var bra på och i regel också var intresserade av att lära ut. Sedan formulerades kursplaner med ganska vaga syftesbeskrivningar som innebar att de undervisande lärarna hade stor frihet att förändra en kurs under resans gång. Dessutom var kriterierna för betygsättning inte explicit formulerade. Självklart blev det en kris när herraväldet över en kurs och dess innehåll i hög grad flyttade från den enskilde kursledaren eller examinatoren till kursplanens lärandemål. Det blev alltså mycket viktigt hur dessa mål formulerades.

För att inventera vilka uppfattningar som fanns om de blivande lärandemålen deltog studenter, lärare och utbildningsansvariga i enkätundersökningar vid sidan av alla möten och samtal om Bologna. Grovt räknat följde utvecklingsarbetet den trestegsmodell som Jank och Meyer (1997: 40) föreslår där först ett didaktiskt koncept tillägnas som sedan bearbetas till utkast som avslutningsvis förverkligas i en konkret undervisningsprocess.

Eftersom journalistik numera publiceras i många olika medier som press, etermedier, internet och andra nya medier blev

snabbt ett övergripande mål att studenterna under sin utbildning måste komma i kontakt med många olika medier. Journalistprogrammen vid Södertörns högskola är professionsutbildningar och en gemensam uppfattning var att det skulle finnas en tydlig progression med koppling till yrkeslivet från a- till b- till c-nivåerna på journalistikens programkurser. Ett annat önskemål var att studenterna under sin studietid skulle tränas i olika typer av journalistik som nyhets-, berättande- och åsiktsjournalistik samt i områden som vetenskapsfilosofi och vetenskaplig metod. Arbetet resulterade efterhand i ett antal lärandemål som så småningom skulle omsättas i undervisning men först skulle formuleras i olika kursplaner.

Konkret blev kursplanearbetet ett pusslande där, grovt räknat, a-kursen handlar om nyhetsjournalistik och journalistikens plats i samhället, b-kursen behandlar olika former av berättande journalistik och c-kursen omfattar undersökande journalistik och vetenskapligt arbete.

När det gäller olika medieformer placerades foto, tv, webb och layout på a-kursen, radio, tidning och fördjupad webb på b-kursen. Tanken med c-kursen var att studenterna skulle jobba journalistiskt i egna projekt i form av utlands-, undersökande- och vetenskapsjournalistik i de medieformer de kommit i kontakt med under a- och b-kurserna i journalistik.

När kursplanerna var formulerade vidtog arbetet med att omsätta dessa i konkret undervisning. För a-kursen i journalistik innebar Bolognaanpassningen mycket stora förändringar. Två av dem kom att medföra särskilda problem som också blev anledningen till det projekt som beskrivs längre fram i texten. För det första skulle upp till 100 studenter, från tre olika program (JMM, JMS och JMOM), läsa en gemensam a-kurs i journalistik. Tidigare var kurserna programanpassade efter de olika utbildningarna och det var då aldrig fler än 40 studenter på varje kurs. För det andra skulle alla a-kursstudenter ha ett kortare kursmoment med tv-journalistik. Erfarenheten inom journalistikämnet var att tv-journalistik kräver små grupper med mycket handledning och

omfattande teknisk support. Med andra ord är det dyrt. Dessutom är det logistiskt mycket besvärligt att med stora studentgrupper få tid med redigering i datasalar och liknande.

Flera av journalistiklärarna har läst den högskolepedagogiska kursen Perspektiv och praktik vid Södertörns högskola. I en av kursböckerna finns intressanta resonemang om att man lär sig bäst när man lär andra (Biggs 2003: 79ff). Med detta tankesätt utvecklades i kollegiala diskussioner en plan för att lösa problemet med tv-journalistikdelen av a-kursen i journalistik. Vi skulle låta nybörjarstudenterna göra ett projekt tillsammans med mer erfarna journaliststudenter.

Ett tvåveckors projekt i tv-produktion

Grundförutsättningarna för projektet var att drygt 90 studenter från a-kursen i journalistik, termin 1 på JMM, JMS och JMOM, cirka 35 studenter från b-kursen i mediegestaltning, termin 4 på JMM, och ett tjugotal studenter på praktik, termin 6 på JMM, skulle samverka. Men hur gör man ett projekt med upp till 140 inblandade? Det hade vi lärare i journalistikämnet ingen tidigare erfarenhet av.

Den plan som utarbetades föreskrev att studenterna från termin 1 skulle vara reportrar och researchers, studenterna från termin 4 skulle vara producenter, fotografer och redigerare och studenterna från termin 6 skulle vara intervjupersoner.

För att arbetet skulle fungera krävdes noggrann planering. Studenterna delades upp i nio redaktionsgrupper. Förstaterminsstudenterna deltog i en redaktion var och fjärdeterminsstudenterna deltog i två redaktioner var. I varje redaktion ingick 16–20 studenter. Till varje redaktion utsågs en av studenterna från termin fyra till redaktionschef. Varje redaktion fick i uppdrag att producera fyra korta tv-inslag som vardera hade en spellängd om 90 till 150 sekunder. Två inslag skulle vara intervjuer med JMM-studenter på praktik och två inslag skulle vara nyhetsenkäter med valfritt innehåll. Till varje redaktion fanns kamerautrusning och redigeringsplats reserverad för en dags

fältarbete och en dags redigering. Tid för research och planering fick redaktionerna själva styra över.

Studenterna fick vid en storsamling i en föreläsningssal information om vilka förutsättningar som gällde för projektet. Kravet som vi lärare ställde på redaktionerna var att de självständigt skulle producera sina inslag och ha dem klara till en redovisning i slutet av kursen. Studenterna fick veta att lärarhandledare fanns tillgänglig på dagtid under hela projektet men att det inte fanns direkta krav på att redaktionerna skulle använda sig av handledningen. Dessutom överlämnades ansvaret helt till redaktionerna när det gällde hur de skulle lägga upp sitt arbete. Senare samma dag träffades alla redaktioner var för sig för att planera sitt arbete. Bollen hade alltså kastats över till studenterna.

Under den första projektveckan var det många redaktioner som hörde av sig och behövde hjälp eller handledning. I flera fall var det tekniska problem men också problem med att vissa av intervjupersonerna från termin 6 inte kunde delta under de tider som de olika redaktionerna jobbade eller att de av olika skäl inte ville medverka. Därför fick nya intervjupersoner engageras.

Under den andra projektveckan var det bara vid några få tillfällen som studenter hörde av sig och ville ha handledning. De flesta redaktionerna var helt självgående. Därför var vi lärare mycket nyfikna på vad vi skulle få se vid redovisningen under den sista kursveckan. Till redovisningen tog studenterna med sig sina filmer på DVD-skivor.

Vid redovisningen var stämningen god i den välfyllda 120-salen. Totalt producerade de nio redaktionerna 28 filminslag. Alla filmer spelades upp på storbildsskärm och diskuterades kort. När vi lärare som var med summerade dagen kunde vi konstatera att filmerna generellt var av god teknisk kvalitet och överlag också hade ett bra journalistiskt innehåll. Vissa filmer var bättre producerade än andra men filmerna var väl så bra eller bättre än vad vi sett under tidigare terminer vid andra tv-projekt med JMM-studenter från termin 4. Ur lärarnas synvinkel var alltså projektet lyckat men hur upplevdes det av studenterna?

Studenternas värdering av projektet

För att ta reda på studenternas uppfattningar om projektet genomfördes en enkätundersökning där studenterna från termin 1 och termin 4 deltog. 76 av 90 (84 procent) studenter från termin 1 och 28 av 33 (85 procent) från termin 4 besvarade enkäten. Studenterna från termin 6 var ute på praktik när enkätundersökningen genomfördes och av praktiska skäl intervjuades i stället ett urval av dessa.

Enkäten var identiskt utformad för både termin 1 och termin 4. Formuläret omfattade 6 frågor och efter varje fråga fanns förtryckta linjer där studenterna skrev sina svar. Det var alltså inga kryssfrågor eller poängvärderingsfrågor. I den första frågan ombads studenterna kortfattat beskriva på vilket sätt de deltagit i tv-projektet. Därefter följde en fråga om eventuella för- eller nackdelar med att studenter från olika terminer samverkar i ett projekt som det just genomförda. I den tredje frågan fick studenterna redovisa vad de uppfattade som de viktigaste kunskaperna de fått under kursen. Därefter följde två frågor där studenterna kunde redovisa vad de uppfattade som det sämsta respektive bästa med projektet. En fråga om eventuella övriga kommentarer avslutade enkäten.

Resultatet från enkätundersökningen visade att studenterna från både termin 1 och termin 4 överlag var positiva till projektet. Vid rundringningen till studenterna i termin 6 framkom att meningarna var delade; det fanns såväl positiva som negativa uppfattningar.

Det som studenterna från både termin 1 och termin 4 tyckte var bäst var att samarbeta med studenter från en annan årskurs. Många skriver att de haft kul under projektet men också att de lärt sig mycket och att de lärt sig på ett annat sätt än de var vana vid från den mer traditionella undervisningen.

På frågan om eventuella för- eller nackdelar med att studenter från olika terminer samverkade såg 66 procent (50 svar) av studenterna från termin 1 enbart fördelar. 38 procent (25 svar)

såg både för- och nackdelar och i en enkät redovisades bara nackdelar med projektet. En student svarade:

Bara fördelar! Kul att träffa nya människor, att kunna fråga dem om allt man undrar. Inspirerande att se en arbetsplats, kul att se dem jobba med kamera och redigering. Jag har fått mycket tips om hur man söker praktik, var man kan frilansa etc. Väldigt bra!

En annan förstaterminsstudent svarade:

Fördelar är att de som har läst några terminer har mer kunskap som de kan dela med sig av. Dessutom lär man sig samarbeta med personer som man inte känner så väl. Nackdel är väl att arbetsfördelningen kan bli ojämn.

Många andra studenter från termin 1 lämnade liknande svar.

Även studenterna på termin 4 såg många fördelar med projektet. Hälften av studenterna (14 svar) såg enbart fördelar och den andra hälften såg både för- och nackdelar med projektet. Så här svarade en student:

Fördelar: Väldigt bra att lära sig fördela/styra & planera, man lär sig mycket om människor och om sig själv. Fördelar: Bra att lära känna varandra och att man får kontakter. Nackdelar: Är inte alla införstådda med vad som ska ske kan det bli missförstånd och irritation över övningen. Men tycker att fördelarna väger över! En projektform som borde få vara kvar och utvecklas mer!

En annan student svarade: ”Mest fördelar. Bra att kunna lära av varandra. Hade varit bra att göra en sådan här grej då vi gick termin 1. Man hade nog lärt sig en hel del.” På både termin 1 och termin 4 var det många studenter som svarade att de kunde se fördelar för den egna gruppen men var spekulativt tveksamma till om projektet var lika bra för studenter från andra terminer än den egna.

Vilka nya kunskaper gav projektet?

På frågan om vad som studenterna uppfattade som de viktigaste kunskaperna de tillägnat sig under projektet varierade svaren mycket. Från termin 1 beskrev 69 studenter (92 procent) nya kunskaper de fått under projektet, som till exempel: ”Att arbeta med nya människor under tidspress.” En annan student svarade: ”Att det är djävligt svårt att få folk att ställa upp att svara på frågor inför en kamera! Halva befolkningen har kameraskräck.” En tredje beskrev de viktigaste nya kunskaperna så här: ”Intervjuteknik. Det är viktigt att öva. Jag kommer på mig själv att ibland inte lyssna på svaret ordentligt. Därför kan det bli dåliga följdfrågor.” Och en fjärde svarade: ”Hur ett TV-projekt går till i helhet och hur annorlunda inslaget kan bli med redigering.” Studenterna hade alltså olika uppfattningar om vad som var de viktigaste kunskaperna de tillägnat sig under projektet. Dock var det 7 studenter (8 procent) från termin 1 som inte besvarade frågan eller redovisade att de inte fått några viktiga kunskaper under projektet.

Från termin 4 ser svaren på samma fråga annorlunda ut. Av de 28 som deltog i enkäten svarade 26 (93 procent) att de hade tillägnat sig nya kunskaper under projektet. Svaren handlar till stor del om nya eller utökade kunskaper i fotografering och redigering men fler än hälften av svaren handlar om att leda och producera, till exempel: ”Den kunskap jag främst tar med mig är den ledarroll jag fick. Bra att öva på att samordna och dela ut arbetsuppgifter.” En annan student svarade: ”Vikten av att någon tar på sig en ledarroll. Att hjälpa andra medlemmar i teamet att prestera bättre. Hur en tv-produktion kommer till.” En tredje student svarade: ”Att leda en stor grupp, delegera arbetsuppgifter och ta övergripande ansvar var (oväntat nog) de viktigaste lärdomarna.” Men även de två studenter som angav att de inte fått några nya kunskaper redovisar ändå att de lärt sig något. Den ene svarade:

Jag har väl egentligen inte lärt mig något nytt förutom vad producentrollen innebär. I övrigt handlar det bara om ytterligare erfarenheter inom områden jag har berört tidigare.

Även studenterna från den fjärde terminen hade alltså olika uppfattningar om vad som var de viktigaste kunskaperna de fått under projektet.

Bra och dåligt med projektet

Många studenter var positiva och flertalet redovisade i enkätundersökningen främst goda erfarenheter av projektet. Men det fanns också negativa synpunkter. Den skarpaste kritiken kom från några av studenterna från termin 6 som alltså var ute på praktik under projektet och deltog som respondenter. Flera tyckte att det var störande att bli intervjuade. Problemet var att de bara hade varit några veckor på sina praktikplatser och att det därför kunde kännas besvärande att svara på frågor om sin praktik samt att de förlorade viktig arbetstid till en intervju som de själva såg liten egen nytta med. Även om praktikstudenterna hade fått information om att deras deltagande var helt frivilligt upplevde flera sig ändå som tvungna att ställa upp. En student berättade att hon kände sig moraliskt skyldig att ställa upp för de yngre studenterna från den egna utbildningen men att hon helst hade velat slippa vara med.

Något annat som upplevdes negativt av studenterna från termin 6 var att de blev utsatta för ett mer eller mindre omfattande researcharbete i samband med att studenterna från termin 1 förberedde sina intervjuer. I ett fall tog respondenten från termin 6 illa vid sig då en av studenterna som gjorde research ringde och pratade med ansvarig redaktör på den aktuella arbetsplatsen. Det som främst gjorde att studenten från termin 6 reagerade negativt var att chefredaktören efter researchsamtalet hade fällt en kommentar om att den som ringt upp verkat vara dåligt påläst. Därmed tyckte studenten från termin 6 att det föll en skugga även över henne. Men det fanns också studenter från termin 6

som hade positiva omdömen och som uttalat var glada över att ha deltagit i projektet.

Bland studenterna från termin 1 och termin 4 var det främst gruppstorleken som kritiserades. Många ansåg att grupperna var för stora. Tydligare instruktioner är något annat som flera hade önskat få. Några kritiserade sina kurskamrater eller studenter från andra terminer och menade att de hade visat ett bristande engagemang. Flera tyckte att projektet var för kort och hade gärna sett att det var mer omfattande.

På frågan om vad som var bäst med projektet framhöll många studenter från termin 1 samarbetet med studenterna från termin 4. Många svarade att de hade kul under projektet och att fältarbetet var uppskattat. En student från termin 1 skrev så här: "Åka ut i riktiga livet & intervju, lära känna nya människor, lära sig om klippning, tekniker, se alla filmer: Jättekul!" Även hos studenterna från termin 4 var det främst samarbetet som man tyckte var det bästa med projektet. En student svarade: "Sammanhållningen och fördelen att jobba över 'klassgränser' lärde känna nytt folk som kunde tillföra nya kunskaper."

Flera studenter svarade att de tyckte det var bra att de hade tvingats arbeta under press. Övningen uppfattades alltså som realistisk. En student svarade: "Att göra många inslag på kort tid. Viktigt med att lära sig tidspress." En annan student redovisade en likartad uppfattning och menade att det bästa med projektet var: "Snabbredigeringen och den 'äka' tidspressen." Det var alltså många studenter tyckte att det bästa med projektet var samarbetet med studenter från andra klasser och att arbetet i projektet upplevdes ha likheter med hur yrkesmässigt journalistiskt redaktionsarbete går till.

Didaktiska reflektioner

Den övergripande uppfattningen, som delas av både studenter och lärare, är att projektet överlag var framgångsrikt. Före projektet var vi lärare bekymrade över hur samarbetet mellan studenterna från olika terminer skulle fungera. Men det fungerade

generellt väl och något som uppskattades av många var att de lärde sig bra tillsammans eftersom de gick in i projektet med olika erfarenheter och kunskaper. På så sätt fick de mer erfarna studenterna ibland instruera de mer oerfarna men i båda grupperna redovisar alltså många att detta gav värdefulla lärdomar.

En annan positiv sida var att många av studenterna från termin 4 särskilt uppskattade att vara arbetsledare och producenter. Just den ojämlikhet som uppstår när studenter med olika kunskaper och erfarenheter samarbetar i en redaktionsgrupp resulterar i, om rollfördelningen är tydlig, att en övning i redaktionellt arbete får en högre ekologisk validitet än om alla i gruppen har likartad utbildningsbakgrund.

Att skapa övningar som upplevs som realistiska av studenterna är särskilt viktigt för professionsutbildningar. Och här har journalistikprogrammen, liksom säkert många andra utbildningar, ibland haft problem. Studenter har känt att på högskolan gäller en särskild journalistik och att det är något annat som gäller ute i verkligheten på redaktionerna. Det här är en problematik som ofta kommer upp till diskussion i samband med att studenter rapporterar från praktiktjänstgöring eller när alumner besöker oss på högskolan. Den tv-produktionsövning som beskrivs i den här texten löser inte hela problematiken, men att studenterna har uppfattat övningen som realistisk när det gäller det redaktionella arbetet är ett starkt argument för att genomföra liknande projekt i framtiden. Ett annat starkt skäl för upprepning är att många studenter arbetat intensivt och rapporterat att de lärt sig mycket men att det, jämfört med många andra kursmoment, krävts relativt få lärartimmar. Projektet har alltså varit kostnadseffektivt. Dock bör, enligt min uppfattning, de erfarenheter som gjorts under projektet noga beaktas när framtida tv-projekt utformas.

Ett möjligt hinder för liknande projekt kan vara lärarna. I projekt där studenter får så stort eget ansvar som i det här tv-projektet blir lärarens uppgift mycket annorlunda än i annan undervisning där läraren ofta står i centrum. Min egen upplevel-

se under tv-projektets andra vecka, när studenternas arbete flöt på bra och få ville ha handledning, var att jag ibland kände mig överflödig. Kontrasten var stor mot annan undervisning då jag ofta upplevt att tiden varit för knapp och jag inte hunnit gå igenom allt som jag hade önskat. Möjligen kan det vara så att mitt behov av att vara behövd, något som enligt Arne Jarrick (2005) är ett grundläggande mänskligt behov, inte alls tillfredställdes så väl under tv-projektet som det brukar vid annan undervisning. I en sådan situation tror jag att det finns en risk att man som lärare gör sig behövd trots att lärandet i studentgruppen är gott och lärarens medverkan kanske snarare blir ett hinder.

Ett annat problem när studenterna blir självgående som i tv-projektet och andra liknande projekt är kanske att det påverkar den makt som vi lärare säkert sällan ser att vi har men som ändå finns med som en förutsättning för vårt arbete. Jank och Meyer menar att: "Den som undervisar utövar – vare sig han vill eller inte – makt över den som blir undervisad". Men de menar också att den som lär sig själv måste vara aktiv och ta ansvar för sitt eget lärande och att lärande och undervisning är "dialektiskt beroende av varandra" (Jank & Meyer 1997: 28). Maktproblematiken är intressant i samband med journalistiska projekt under högskoleutbildning av ytterligare minst två skäl. För det första är universitetsvärlden speciell därför att det är en värld där man kontinuerligt granskas och rankas (Ehn & Löfgren 2004: 164). För det andra är journalistiken i sig en maktfaktor. Ibland används begreppet tredje statsmakten för att beskriva journalistikens möjligheter att påverka. Då strävan efter makt liksom behovet av att behövas också kan ses som en del av människans natur (Olsson 1998: 137) undrar jag om inte olika typer av maktfrågor i samband med journalistutbildning kan behöva problematiseras mer i framtida forskning.

En annan aspekt är, enligt min uppfattning, att det finns en risk att lärare, efter Bologna-processen och de förändrade kursplanerna med explicita lärandemål, i framtiden mer och mer kommer att gömma sig bakom läroplaner och lärarkårens ge-

mensamma beslut och inte själva argumentera för sina beslut om mål, innehåll och metoder. Nackdelen med detta är enligt Jank och Meyer (1997: 68) att studenterna lär sig mindre och får mindre värdefulla kunskaper.

Men jag vill som avslutning på denna diskussion ansluta till Ingrid Carlgren och Ference Marton som menar att lärarens professionalism är ”förmågan att kunna något själv och att kunna lära ut det till andra samt att göra det i en situation som kännetecknas av de speciella betingelser som råder i skolan” (Carlgren & Marton 2000: 27). Därför blir också lärarens verkliga professionella utmaning att förändra sitt förhållningssätt när betingelserna förändras – såsom skedde i vårt tv-projekt.

Framtiden

Det bör gå att skapa fler kursmoment där studenter med olika erfarenheter och kunskaper samarbetar. Kanske kan också liknande projekt skapas där olika utbildningar samverkar. Till exempel borde Retorikkonsultprogrammet och journalistikprogrammen kunna samverka i projekt. Eftersom retorikkonsulterna utbildas till att bli experter inom kommunikationsområdet kan de säkert behöva tränas i att bli intervjuade av krävande journalister lika väl som att journalisterna kan behöva träna på att möta slipade kommunikatörer.

Men inom högskolan bör även fler samarbeten vara möjliga där journaliststudenter agerar journalister i övningar med hög realism. Säkert kan det för till exempel yngre forskare vara intressant att öva sig som respondenter vid medieintervjuer. Och säkert skulle många känna, precis som några av studenterna i det här beskrivna projektet gjorde, att det kan vara något mycket speciellt att bli utsatt för omfattande research. Varför inte låta journaliststudenter granska institutioner, avdelningar eller forskningsprojekt på högskolan som en övning i grävande journalistik? Det skulle vara en bra övning för journaliststudenterna och de medarbetare som deltar i ett sådant projekt skulle kunna

få en rejäl kompetenshöjning i hur man kommunicerar med massmedier.

Referenser

- Biggs, John (2003), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. London: The Society for Research into Higher Education.
- Carlgren, Ingrid & Ference Marton (2000), *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ehn, Billy & Orvar Löfgren (2004), *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000), *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustafsson, Karl-Erik & Per Rydén (2003), *Den svenska pressens historia*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Hadenius, Stig & Lennart Weibull (2003), *Massmedier*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Jarrick, Arne (2005), *Behovet att behövas. En tänkebok om människan, kulturen och världshistorien*. Stockholm: SNS Förlag.
- Josefsson, Dan (2000), *Välkommen till dramafabriken*. Stockholm: Ordfront.
- Josefson, Ingela (1998), *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Journalistikämnet (2006), *Självvärdering av journalistikämnet vid Södertörns högskola*. Södertörns högskola, Institutionen för svenska, retorik och journalistik.
- Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (2000), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Erik (1998), *På spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, Birgit (2006), *Från journalist till murvel. Journalistyrkets professionalisering från 1900 till 1960-talet*. Göteborg: Sylwan.
- Rapport 2007:4 R (2007), *Uppföljande utvärdering av utbildning i journalistik vid universitet och högskolor i Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
- Svenska Journalistförbundet. www.sjf.se
- Uljens, Michael, red. (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Pedagogik som sokratiskskvalitetssäkring

En undersökning bland Södertörns högskolas filosofilärare om synen på relationen mellan filosofi och pedagogik

Anders Bartonek och Carl Cederberg

A. Inledning

Föreliggande undersökning består av tre delar: en inledande del (A) där frågeställningen klargörs och utarbetas och undersökningens form åskådliggörs, en presentation av en enkät och dess svar (B) och en avslutande diskussion med utgångspunkt i undersökningen (C).

Avsikten är att ge en bild av de specifika problem och möjligheter som filosofi som pedagogisk verksamhet står inför, konkretiserad genom verksamheten på Södertörns högskola idag. Vad händer med den syn på pedagogik som kommer från filosofin själv i mötet med en samtid som präglas av kravet på resultatorienterad kunskapsförmedling?

Om filosofins förhållande till pedagogiken

Pedagogik är namnet på en självständig forskningsdisciplin men det är också ett viktigt filosofiskt begrepp. Det har alltid varit ett centralt filosofiskt problem att visa hur människan ska komma till de nödvändiga insikterna. Vilka insikter som betonas i olika skeden av filosofins historia och i olika filosofier har haft en intim relation till den syn på bildningsprocessen och lärandet som man har förespråkat. Filosofin har inte betraktat pedagogiken som ett instrument för att nå de filosofiska insikterna utan filosofi och pedagogik är olika aspekter av en rörelse mot insikt.

Filosofi betyder på grekiska strävan efter visdom och är från första början kopplad till pedagogik, konsten att leda till insikt. Sokrates, som menade att själen alltid står i en relation till de sanna idéerna, liknade exempelvis filosofen vid en barnmorska; filosofen skulle hjälpa den lärande att föda fram sina insikter (jfr *Teaitetos* 148e-151d). I Hegels *Andens fenomenologi* är kunskaps-teori och ontologi oupplösligt förbundna med en bildningsgång från den naiva sinnliga vissheten till det absoluta vetandet (Hegel 2008). Man skulle kunna hävda att i varje systematisk framställning av en filosofi ingår det pedagogiska som ett moment.

Filosofins relation till pedagogiken är alltså en grundläggande filosofisk fråga. Vi har i denna undersökning valt att spåra denna klassiska frågeställning i den miljö där vi själva är verksamma – filosofiämnet på Södertörns högskola. Konkretiseringen är nödvändig eftersom uppfattningarna om vad filosofi är går så vitt isär att det är av särskilt intresse att undersöka ett enskilt lärosäte. Södertörns högskola är viktig eftersom den är den huvudsakliga hemvisten för vad man i motsats mot den dominerande riktningen vid svenska universitet, analytisk (anglosaxisk) filosofi, brukar kalla ”kontinental” filosofi. Med detta begrepp brukar man beteckna de filosofier som i den tyska idealismens och Friedrich Nietzsches efterföljd filosoferar i större närhet till konsten och humanvetenskaperna. Den analytiska filosofin sätter traditionellt sett större tilltro till det strikt logiska resonemanget och utgår ofta från att en naturvetenskaplig världsbild är grundläggande även för filosofin.

Det bör tilläggas att denna distinktion är allt annat än entydig. Det finns stora skillnader bland de filosofer som man skulle räkna till den analytiska skolan, liksom det finns inom de som sorteras som kontinentala tänkare. Det finns också många, även bland våra tillfrågade, som tagit inflytande från båda håll. Det är till och med så, som en av våra tillfrågade skriver, ”att själva distinktionen på en saklig nivå är oklar, då dessa traditioner, och deras valör bestäms av i lika grad sociologiskt-historiskt-psykologiska faktorer som rent filosofiska”. Det är heller inte vår me-

ning att med denna undersökning naivt befästa denna skillnad, men det vore lika naivt att låtsas som att den inte fanns där. Filosofiämnet på Södertörns högskola är på många sätt en unik miljö, präglad av en viss tradition av filosofiskt forskande och lärande, och det är därför som vi finner det särskilt intressant att göra den till föremål för vår undersökning.

Metod: Om enkäten och frågorna

För att detta verkligen skulle bli en studie av Södertörns högskolas filosofiämne fann vi det nödvändigt att inte bara själva utveckla våra tankar om ämnet, utan att också utföra en empirisk studie. Att undersöka genom att gå och lyssna på våra kollegor och lärare såg vi inte som ett alternativ eftersom det skulle innebära att vi bedömde våra kollegor, med allt vad det skulle kunna medföra av jävighet och lojalitetskonflikter. För föreliggande undersökning stod valet därför som vi såg det mellan en skriftlig enkät och muntliga intervjuer. Vi valde enkäten, dels för att spara tid och dels för att vi ville att lärarna skulle få chansen att ge överlagda och avvägda svar. I ett av fallen bad den tillfrågade själv om att i stället få träffas och tala om frågorna, varför denne utfrågades muntligen.

Besvarandet av denna typ av frågor förutsätter ett mått av pragmatism. Även om vi har ansträngt oss att ge frågorna en viss vinkling och riktning som avgränsar och ingränsar svarsalternativen är det för en filosofilärare svårt att ta sig an dessa frågor i så korta ordalag. En av dem som inledningsvis valde att inte svara på enkäten gav som skäl att det var omöjligt att svara på ett ansvarsfullt sätt utan att skriva väldigt långa svar. Detta får ses i ljuset av att filosofin står i ett så intimt och känsligt förhållande till pedagogiken. Samtidigt måste filosofi läras ut och kanske innebär detta redan från början att den måste förenklas för att kunna nå fram till den som inte är filosofiskt skolad. De tillfrågade ställs alltså på sätt och vis i en liknande roll som i undervisningssituationen.

Vi skickade ut enkäten till elva personer och fick efter två påminnelser svar från sju av dessa: ett av svaren var dock inte ett direkt svar på frågan utan en bifogad tidigare text om synen på sin lärande verksamhet, som vi av olika skäl inte kunde inarbeta i vår undersökning. I de fall vi har fått veta något är orsaken till de uteblivna svaren tidsbrist. Vi har alltså sex besvarade enkäter: de svarande benämns i det följande A, B, C, D, E och F.

B. Frågor och svar

I det följande redovisar vi den enkät som vi skickat ut och en bearbetning av svaren, sammanlänkade tematiskt.

Fråga 1. Filosofiska ideal för pedagogiken

Kan du ge något eller några exempel på viktiga insikter om vad pedagogik är eller bör vara i den filosofiska tradition som du undervisar om? Hur försöker du tillämpa dessa i den egna pedagogiken/didaktiken? Vad finns det för hinder (till exempel andra bildningsideal i samhället) för att dessa insikter ska kunna genomsyra undervisningen? Vilka möjliga strategier ser du för att ta sig an dessa hinder? Hänger detta samman med vad som omtalas på filosofiämnets hemsida som ett ”kritiskt prövande utanförskap”?

När vi formulerade denna fråga föreställde vi oss att den skulle väcka en diskussion om de specifika problem som filosofin idag står inför och på vilket sätt den tradition som lärarna undervisar utifrån kan bistå i denna situation. Två av svaren avviker på olika sätt från den förväntade banan. C säger sig inte se några samhällseliga hinder för att undervisa i enlighet med sin tradition, medan E ansluter sig till en tanke om en ”radikal pedagogik” som innebär en tanke om en emancipatorisk uppgörelse med den filosofiska traditionen. I stället för att se den filosofiska traditionen som ett sätt att bemöta hinder i samtiden, värderar E undervisningssituationen och pedagogiken utifrån dess möjlighet att kritisera den filosofiska traditionen.

B gör däremot en mycket utförlig och ambitiös redogörelse för den pedagogiska potentialen i den filosofiska traditionen, som sammanfattas i fyra historiska steg. Dessa är (1) det sokratiska frågandet som sätter sig som icke-vetande och ska väcka det filosofiska sökandet till liv, genom att irritera och störa det in-vanda tänkandet; (2) den skolastiska läs- och skrivkulturen med dess noggranna redogörelser för läror och polemik mellan dessa; i stället för, som man ofta gör, att avfärda denna tid som dogmatismens epok, visar B på hur identifikation med en filosofisk skola kunde innebära en vilja att verkligen försöka förstå och därmed också alltid utveckla de tankar som var väsentliga för denna skola; (3) den moderna kritiska vändningen där kritik innebär att man prövar förutsättningarna för en tanke i ett sökande efter en fördomsfri position; (4) det hermeneutiska snittet, som innebär att den lärande rör sig mot ”ett tänkande i termer av riktning snarare än i termer av ett innehåll”. Det handlar inte om steg som övervunnit varandra, för att göra de tidigare stegen obsoleta, utan om en levande och delvis heterogen tradition. Sammanfattningsvis är ”i allt detta syftet med filosofiundervisningen [...] att väcka det filosofiska pathos, att föda fram en förståelse för filosofin själv i alla regionala och specifika filosofiska frågeställningar snarare än att utveckla teorier inom avgränsade områden.”

A anknöt i sitt svar också till den filosofiska traditionen genom de egna termerna ”ljusets och dunklets pedagogik”, där den första innebär den strävan efter klarhet som exemplifieras av den brittiska empirismen och många analytiska filosofer, vilka eftersträvar att formulera tankar så enkelt som möjligt utan att förenkla dem. Ett problem med denna förmedlingsform kan vara att den kan bli lite tråkig och insikterna kan tyckas banala. Den lämnar heller inget osagt för den lärande att tänka vidare utifrån. Med dunklets pedagogik (som är bättre representerad av Ludwig Wittgenstein och den kontinentala skolan) menar A i stället förmågan att uttrycka sig så att frågorna återstår, luckor lämnas, och den lärande tvingas att delta i filosoferandet. Frågetecken

kvarstår, så att studenterna får uppleva frågans tryck och själva tvingas brottas med det dunkla och försöka frammana ljuset. Idealet är för A att i undervisningen göra den rätta avvägningen mellan dessa former, och på så sätt också vinna styrkorna ur båda traditioner.

Även D ser värden i båda traditionerna och vill ta det bästa ur båda världar. Men både A och D beskriver sin filosofiska undervisning som mer ledd av en viss yrkesskicklighet eller färdighet, än av vissa tillämpade filosofiska principer.

D förenar sig med B i ett framhållande av filosofins problem i en teknik- och ekonomistyrd värld, där resultat värderas högre än insikter och idéer. B talar här om en ”teknifiering av lärandeprocessen och av individens själ”. Både A och B framhåller också en samtida oförmåga att ta in filosofins specifika relation till vetandet. B säger att man i stället för det sokratiska ”jag vet att jag ingenting vet” hävdar ”jag vet att man vet”. A, som oftast undervisar utanför filosofiämnet, säger också att det kan vara svårt att övervinna ett visst förakt för filosofin hos studenterna, ”för där är ju allting subjektivt”, till skillnad från övriga ämnen där ”fakta” förmedlas. A menar dock att detta hinder inte är oöverkomligt. Man kan ”lura” studenterna att filosofera, och när man på detta sätt får igång själva aktiviteten märker de att det inte är en oseriös verksamhet. B talar om möjligheten att medvetandegöra dessa hinder i den filosofiska tematiken, att alltså i den filosofiska praktiken bemöta de hinder som möter filosofin genom att tala om dem som filosofiska problem.

Även om de tillfrågade skiljer sig åt något vad gäller skattningen av den filosofiska traditionen och dess inverkan på undervisningen, så är det uppenbart att alla reflekterar över sin undervisningspraktik i filosofiska termer, som präglas på olika sätt av deras filosofiska tillhörighet.

Fråga 2: Dina lärare

Har du präglats särskilt positivt av någon särskild lärare, lärotradition eller undervisningsmiljö? På vilket sätt skilde sig denne

lärare/denna tradition från andra? Vad finns det för hinder eller möjligheter för dig att verka i denna tradition?

Med denna fråga avser vi konkreta (personliga) miljöer inom vilka de tillfrågade ser att de själva har utvecklat vad gäller den pedagogiska praktiken. Det kan då både handla om enskilda lärare och lärosäten, men också deras koppling till och situering inom lite mer omfattande lärotraditioner.

Som en viktig pedagogisk "förebild" nämner A en lärare i Uppsala som var odisputerad men oerhört kunnig inom analytisk filosofi. Denna lärare var väldigt engagerad och kunde speciellt konsten att ställa frågor, men samtidigt också fånga upp "dåligt" ställda frågor. Läraren hade på ett bra sätt förmågan att utmejsla studenters oklart ställda frågor till väldigt relevanta filosofiska frågor, vilket hade en uppmuntrande effekt på studenternas försök att arbeta med sin förmåga till just det för filosofin så väsentliga "frågandet". B ser i mötet mellan tänkande personer en generell potential, alltså inte bara nödvändigtvis i relation till en lärare eller viss lärmiljö. Som filosof lär man, enligt B, alltid sig av *alla* som tänker, som låter sina liv bli till tänkande. Att lyssna på sina viktigaste lärare blev därför ett sätt att lära sig lyssna på sig själv. "Det jag fick lära mig är att gränsen inte är vad man kan utan allt en singularitet kan". Läromiljön inom vilken B fick sin filosofiska skolning var väldigt engagerande och stimulerande, men det rådde brist på resurser och böcker. Det man fick lära sig var att "synfilosofera", att tänka med alla de stora tänkarna i en följande rörelse och på så sätt se "hur de fundamentala tankestrukturerna hade fötts fram". Det handlar om att tänka med de stora filosofierna och levandegöra dem; det ska, så förstår vi B, inte bara handla om att tänka *om* filosofi, utan att *filosofera* i mötet med filosofin.

När det kommer till de egna filosofiska lärarna skriver även F att inte bara filosofer varit viktiga för framväxten av den egna filosofiska förmågan, men att det ändå är möjligt att peka på "inspirerande gymnasielärare", senare "handledare" samt nutida

kollegor. F nämner en kollega som ”inte bara har varit en kollega, utan också en lärare och inspiratör i min utveckling på senare år.” C framhåller filosofiämnet miljö här på Södertörn som avgörande för det fortsatta intresset för filosofi och de fortsatta studierna och forskarstudierna.

Utän Hans och den fenomenologiska traditionen hade jag aldrig hållit på med filosofi idag. Det var först när jag gick hans Heideggerkurs som jag förstod att det fanns filosofi som inte endast strukturerade upp och därmed banaliserade det jag redan visste utan som gjorde det möjligt att tänka något jag inte tänkt förut.

C ser inga hinder att verka inom denna tradition.

D utbildades vid Stockholms universitet inom teoretisk filosofi, en erfarenhet med både negativa och positiva inslag. Bra var exempelvis att det under den tiden rådde en viss pluralism och att man kunde följa seminarier med helt olika inriktningar. Särskilt två lärare gjorde där ett stort intryck på D: den ene ”introducerade mig i Kant och fenomenologi, och framför allt i noggrann läsning av originaltexter”, medan den andre ”visade hur man kan använda analytisk-filosofiska metoder i studier av vetenskaper som till exempel biologi, utan att det bara blir poänglöst och formalistiskt.” Den analytiska och den kontinentala skolan kan alltså enas – här i en och samma person – vilket visar att de inte helt är antitetiska i relation till varandra, som det ibland kan verka. Inte heller D kan dock se några större hinder att verka inom denna tradition. ”Det finns väl egentligen inga hinder mot att arbeta i dessa båda traditioner, mer än egna begränsningar, och möjligen det att andra kan finna det konstigt att man intresserar sig för båda sakerna.”

E ”är inspirerad av erfarenheter från USA där man tydligt kopplar traditionen till samtida problem”. Med detta syftar E på möjligheten att låta en samtidskritik och en kritik av den filosofiska kanon befrukta varandra. Det handlar här inte om att använda traditionen för att kritisera samtiden, utan snarare att man i en kritik av traditionen också finner vapen för att angripa sam-

tida problem: exempelvis en viss form av rationalism, könsstereotyp tänkande, etcetera.

Fråga 3: Seminarium

Seminariet kan ses som ett sätt att förvalta det öppna samtal som är väsentligt för filosofin. Det tycks dock finnas en spänning mellan den demokratiska dimensionen av seminarieformen å ena sidan, och å andra sidan behovet av att den mer erfarne läraren förmedlar ett visst teoretiskt innehåll, ett problem som vi själva har upplevt när vi har undervisat. Hur kan man förhålla sig konstruktivt till denna spänning?

Denna fråga innebär en djupdykning ner i en konkretare ”undervisningsmetod”, som samtidigt kanske inte bara vill vara en metod såsom skild från sitt ”undervisningsmaterial” – och då varken det teoretiska innehållet eller studenterna. Som forum för dialogen blir seminarieformen förkroppsligandet av en väsentlig dimension av filosofin: det önskvärt öppna och fria samtalet. Här bör man då ha Sokrates förlossningskonst som ett sorts ur-ideal i minnet: i dialogen föds insikterna. Samtidigt är de samtal som Sokrates förde ingalunda demokratiska, snarare leds de av ”experten” – eller: experten framsom inte är eller vill vara expert – Sokrates. Det problem som vi ser utspelas dock just inom ramen för dessa hörnstenar: i spänningen mellan det demokratiska samtalet där alla på lika villkor ska kunna delta och nödvändigheten av någon form av expertis. Det är alltså på intet sätt garanterat att seminariet lyckas, särskilt då det trots allt är svårt att komma ifrån att läraren *på samma gång* som han eller hon försöker framkalla och förvalta det fria samtalet *också* måste försäkra sig om att studenterna har, som det heter, ”tillgodogjort” sig litteraturen, det vill säga har förstått vissa huvudpöänger, som inte är öppna för godtycklig tolkning. Det är viktigt att studenterna åtminstone inte helt missförstår litteraturen och, om de skulle ha gjort det, att läraren då leder dem in på rätt spår. Detta

problem gäller åtminstone inom ramen för de grundläggande kursnivåerna.

A menar sig genom sin undervisningspraktik och erfarenhet ha utarbetat en viss yrkesskicklighet vad gäller det problem som vi frågar efter snarare än att genom en genomreflektad filosofisk tolkning av problemet ha kommit fram till ett sätt att agera. A har alltså genom att utveckla undervisningserfarenhet sökt och delvis funnit sätt att hantera denna fråga. Då vissa studenter är blyga, trots att de egentligen har mycket att bidra med och andra snackar hela tiden utan att kanske alltid säga något väsentligt, är det, enligt A, viktigt för studenterna att lära sig att våga ingripa i samtalet och det är lärarens uppgift att försöka framkalla det modet. A talar här om vikten av att läraren har en ”tillåtande utstrålning”, en attityd som A säger sig ha sett hos sin lärare i Uppsala.

B menar att det också är studenternas ansvar att vara väl förberedda till ett textseminarium, så att inte seminariet ska användas till den mest elementära introduktionen av ämnet. Diskussionerna som då infinner sig uppstår kring frågor och frågetecknen som utvecklats genom en noggrann läsning av materialet. En viktig uppgift för seminariet i Sverige kan enligt B vara att främja det offentliga samtalet, att i ett seminarium lära ut hur ett sådant kan äga rum. Det förutsätter att deltagarna kommer väl förberedda, i stället för att bara sitta och tycka. I så fall blir det oftast inget seminarium, utan bara en trevlig fika. I seminariets idé ingår enligt B inte bara yttrandefrihet utan även ”lyssnandefrihet”, vilket vi tolkar som att även de som ”bara” lyssnar deltar i seminariet. Man har rätt att bara lyssna; deltagandet ges därmed en nyansering. ”Det är inte alltid nödvändigt att alla talar. Om det som söks är en förståelse av en text spelar det inte så stor roll om alla pratar, om några pratar – viktigt är att allas frågor i deras filosofiskt tolkande sökande *kan* ställas.”

För andra seminarier däremot, till exempel om filosofi ska introduceras och dess aktualitet visas för gymnasiestudenter, så är det viktigt att försöka engagera alla i samtalet. Man kan här också tänka sig att detta gäller för A- och kanske B-kursen. Här är

det viktigt att alla kan känna att de har förmågan att delta. Detta stöder C som just menar: ”På A-nivå tror jag att man bara måste stå ut med en viss diskrepans, på högre nivåer blir problemet mindre.” Diskrepansen som är på tal här är den mellan teoretiskt innehåll – som enligt C ska förmedlas på föreläsningarna – och studenternas egna reflektioner – som hör hemma i seminariet. Problemet uppstår när avståndet blir för stort mellan teoretiskt innehåll och studenternas reflektioner. Reflektionerna måste, för att vara relevanta, vara nära knutna till de behandlande teorierna, de bör vara textnära.

E poängterar det demokratiska i seminarieformen och menar: ”Man får som student och lärare helt enkelt lära sig att seminarieformen är något som alla bör få bidra till – oerhört viktigt att man i filosofin inte lär sig att bara det ’smarta’ är värt att sägas.” D känner sig dock kluven över dessa två sidor av problemet, båda är viktiga. Det är betydelsefullt dels ”att nybörjare får yttra sig och känna att deras synpunkter tas på allvar av experter, dels att experterna förmedlar sitt kunnande.” Och kanske kan man lita på den osynliga handen? D skriver:

I lyckliga stunder reglerar sig detta av sig själv och man får ett givande seminarium. Men även om det inte alltid fungerar, så är det viktigt att man behåller seminarietraditionen eftersom det kan vara en viktig del i att få igång studenters egen kapacitet att tänka och att våga lita till sitt eget tänkande.

Vad som är viktigt att poängtera är att inte heller läraren vid något tillfälle kan slå sig till ro med sitt kunnande, utan att läraren också själv – även i mötet med studenter – varje gång på nytt hittar fram till det aktiva filosoferandet. Detta framhäver F:

En filosofisk undervisning som är sann mot sitt uppdrag kan [...] aldrig få luta sig tillbaka mot sin tradition och sitt kunnande som en färdig besittning som den kan förmedla, utan den undervisande måste inse att filosofin varje gång i viss mening börjar om i själva undervisningssituationen. Den undervisande

har ansvar inte bara för sin partikulära kunskap om det ena eller andra, utan för den filosofiska uppgiften, som ett sätt att ta sig an också det enskilda. Det är av särskild vikt att därför kunna agera i en seminarie- och diskussionsituation på ett sådant sätt att man lyssnar efter det osagda och siktar mot att låta det ta form. Det ska finnas en hängivenhet mot saken, som de inblandade tillsammans ska bli delaktiga i att frambringa. Däri ligger det svåraste men också mest angelägna i den filosofiska undervisningssituationen, att göra de deltagande hörande för det som kan komma till tals.

Detta tycks kunna betyda att filosofiläraren bara är pedagogisk när han eller hon själv utsätter sig för filosofins faror och möjligheter, när läraren inte bara är lärare, utan även för sin eget filosoferandes skull inträder i undervisningens situation. En lärare i filosofi behöver därmed riskera att bli överrumplad för att vara pedagogisk. Läraren måste själv delta i det aktiva filosoferandet för att kunna vara pedagogisk, även om lärarens erfarenhet ger denne möjligheten att leda in studenterna i det aktiva filosoferandet; att hjälpa dem till självhjälp.

C. Avslutande reflektioner

Det vore nog väl beställt, Agathon, om visheten vore av den beskaffenheten att den kunde strömma över från den av oss två, som hade överflöd på vishet, till den som hade ont om det, blott genom att vi tar på varandra, alldeles som vattnet rinner genom en ylletråd från ett fullt till ett tomt kärl. Ty om visheten är av det slaget, sätter jag stort pris på att få ligga här bredvid dig. Jag tror nämligen att du skulle fylla mig med mycken härlig visdom. Ty min egen är det dåligt bevänt med; den är lika tvivelaktig som en dröm; din åter är lysande och ger de rikaste löften.
(Sokrates i Platons Gästabudet 175d-e)

Dialogen vill snarare forma än informera. (Goldschmidt 1947: 337f)

I detta avslutande avsnitt har vi avsikten att – utifrån våra frågor och de svar vi fick av de tillfrågade – föra en diskussion om de teman som togs upp, men också själva föra in vissa tankar som för oss blir aktuella inom ramen för dessa frågeställningar.

Artikeln tog delvis sitt ursprung i en delad ambivalens inför kravet på att vara ”pedagogisk”. Med detta uttryck åsyftar man ofta förmågan att göra en information tillgänglig i en form som är bekant och därför mottaglig för mottagaren. De pedagogiska krav som man som akademiskt verksam möter, och som till en början helt abstraherar från olika ämnesdiscipliner, kan framstå som statiska former vilka man helt enkelt måste acceptera och stöpa sitt material i, så att det kan förmedlas och tillgodogöras som kunskap. Vi tror samtidigt att denna skepsis mot en viss rådande pedagogisk praxis till stor del delas av samtliga tillfrågade, men att det pedagogiska momentet ändå – redan i och med dess intima relation och gemensamma ursprung med filosofin – ses som en avgörande uppgift för filosofin. Problemet idag är ofta att det innehåll som ska förmedlas – åtminstone vid tidpunkten för förmedlandet – anses i princip orubbligt. Filosofin vill i motsats till detta just framhäva det sårbara och fragila i de filosofiska ”svaren” och i själva den filosofiska aktiviteten. Filosoferandet är verkligen bara vid liv då det filosoferar – och för det är tillgänglighetskravet ett hot. En ”effektiv” kunskapsproduktion däremot måste till sitt väsen ignorera ”det” svaga och nästintill ohörbara som filosofin försöker lyssna till, ett något som inte blir hört i studentgenomströmningens frammarsch.

Så vari består då den pedagogiska uppgiften för filosofin? Den är inte bara ett arv som filosofin vill och/eller bör ta vara på; den är väsentlig dimension av filosofin själv, för utan det pedagogiska finns ingen filosofi. Ett nyckelord inom ramen för detta är bildning: ”Paideia”. Filosoferandets pedagogiska dimension är inte utlärandet av en färdig produkt, utan filosofins anspråk är att vara bildande, det vill säga fostrande, utvecklande: pedagogisk. I seminarierna försöker visserligen läraren hjälpa studenterna till aktivt eget tänkande, men läraren förblir (alltid) själv amatör

(utan att ignorera erfarenhetens fördel) när läraren vill lära ut filosofi. Det pedagogiska momentet innebär att man måste våga ta en ledarroll, men samtidigt måste det vara en auktoritet som ibland ska kunna sättas på spel.

En *filosofisk* pedagogik har alltså ingen autopilot. Håller filosofiläraren sin filosofiska ambition vid liv i undervisningssituation är mycket redan vunnet. En svår fråga blir då i vilken mån det är ”produktivt” för undervisningen att brister eller tvekan hos läraren framträder för studenterna. Att en kluvenhet och en maktlöshet inför de filosofiska frågorna är en dimension som en filosoferande aldrig kan göra sig av med är givet, men är det bättre – när nu läraren bör gå in i undervisningssituationen som filosoferande – att dölja dessa eller låta dem synas? Läraren bör – det anser vi – inte ge upp sin auktoritet inför studenterna, men ändå genom sitt sätt göra tydligt att de frågor som behandlas inte rätt och slätt kan upplösas. Denna balansgång är situationsbunden, till stor del därför pragmatisk, vilket dock inte innebär att man berövar de stora filosofiska frågorna deras tyngd. Att visa svaghet är – detta framstår som en sann klyscha – att vara stark.

Ett krav som ställs på utbildningen är att den ska kvalitetssäkras. Vad kvalitetssäkring innebär är inte en avgjord fråga. En filosof som strävar efter en pedagogisk medvetenhet kan sägas bedriva vad vi här kallar en ”sokratisk kvalitetssäkring”. Detta innebär att filosofiläraren kontinuerligt anstränger sig att vara medveten om att formen för kunskap ständigt är prekär. En sådan medvetenhet beledsagar en kritisk och självkritisk undervisning som varsamt hanterar de filosofiska frågeställningarna utan att fördenskull ge upp deras utmaning. En sokratisk lärare vet sin svaghet, vilket kan skapa styrka – för lärare och student.

Referenser

- Goldschmidt, Victor (1947), *Les Dialogues de Platon, structure et méthode dialectique*. Paris: P. U. F.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2008), *Andens fenomenologi* (övers. Sven-Olov Wallenstein & Brian Delaney). Stockholm: Thales.
- Platon (2000), *Skrifter, Bok 1* (övers. Jan Stolpe). Stockholm: Atlantis.
- Platon (2006), *Skrifter, Bok 4* (övers. Jan Stolpe). Stockholm: Atlantis.

Feministisk pedagogik och etik

En didaktisk studie av ämnet Genusvetenskap

Karin S. Lindelöf

I denna artikel kommer ett utsnitt av den pedagogiska praxisen inom ämnet genusvetenskap att undersökas. Tonvikten ligger på de etiska aspekter som följer av att disciplinen dels har kopplingar till den politiska feminismen och kvinnokampen, dels utgör ett kritiskt-analytiskt perspektiv på samhällets organisering utifrån kön och ifrågasätter de maktförhållanden som råder. I och med dessa särdrag kan studier i genusvetenskap komma att innebära ett identitetspolitiskt projekt för den enskilde studenten, utöver den bildning och utbildning som är undervisningens syfte (HSV 2007: 34). Detta kan i vissa fall leda till större eller mindre identitetskriser, där hela studentens liv och värderingar tycks behöva omprövas (jfr Wiklund 2005). I föreliggande text undersöker jag om och i så fall hur denna potentiella problematik och dess konsekvenser hanteras pedagogiskt och etiskt i den genusvetenskapliga undervisningspraktiken. Upplever lärare i genusvetenskap att studenter ”krisar” i mötet med den nya kunskapen? Diskuteras detta i läroplanen? Finns det utarbetade strategier för att hantera dessa frågor? Är det något som lärarna överhuvudtaget har och tycker sig ha ansvar för att hantera? Med andra ord: Hur påverkas genusvetenskapens didaktik av den potentiella krisbenägenhet som finns i mötet mellan nya genusstudenter och ämnet? Frågan är deskriptiv och inte normativ – jag intresserar mig för hur lärarna *faktiskt gör* för att förebygga, hantera och lindra konsekvenserna av eventuella kriser, snarare än för hur fenomenet *bör* hanteras.

För att besvara denna fråga har jag studerat två enheter där grundutbildning i genusvetenskap har bedrivits på helfart sedan sent 1990-tal respektive tidigt 2000-tal: Centrum för genusstudier vid Stockholms universitet (sedan 1997) och ämnet Genusvetenskap vid Södertörns högskola (sedan 2000) (HSV 2007: 83, 89). Enheten vid Stockholms universitet har dock en betydligt längre historia, med rötter i 1970-talets kvinnoaktivism som också tog plats på universiteten, och enheten etablerades som självständig centrumbildning 1987. En liknande utveckling skedde parallellt vid de andra stora lärosätena, först med föreningar med namn som Forum för kvinnliga forskare och kvinnoforskning i slutet av 1970-talet, som sedan mynnade ut i fasta centrumbildningar eller institutioner vid universiteten (Manns 2006: 108).

Det empiriska underlaget för studien består främst av intervjuer med lärare verksamma inom dessa två genusvetenskapliga enheter. Jag har gjort två timslånga intervjuer vid varje enhet, men vid ett tillfälle intervjuades två personer samtidigt.¹ Antalet intervjupersoner uppgår således till totalt fem stycken, alla kvinnor. Samtliga har varit verksamma som lärare i genusvetenskap i minst fem år, och två av dem har varit med och byggt upp utbildningen från grunden. Samtliga har också erfarenhet av olika ansvarspositioner inom sin enhet. Eftersom det inte är intressant för studiens resultat exakt vilka dessa personer är, har jag valt att inte nämna deras namn, även om det inte torde vara svårt att ta reda på för den som verkligen vill. Intervjupersonerna har informerats om att de kommer att anonymiseras och samtliga har sagt att det inte spelar någon roll om deras namn finns med eller inte. Utöver intervjuerna har jag också tagit del av visst skriftligt material från enheten vid Stockholms universitet (en alumniundersökning och en beskrivning av en pedagogisk modell), samt Högskoleverkets utvärdering av ämnet genusvetenskap (HSV 2007).

Huvudfokus i undersökningen ligger på grundkursen (A-nivå), även om andra nivåer också berörs av intervjupersonerna. Min utgångspunkt har varit att det sannolikt är vid första kontak-

¹ Intervjuerna utfördes vid årsskiftet 2007/2008.

ten med ämnet som de identitetspolitiska funderingarna väcks och eventuellt krisande uppstår hos studenterna, och att behovet av att hantera detta då också blir mest akut (jfr Wiklund 2005).

I intervjuerna har jag ställt frågor om hur lärarna uppfattar grundstudenternas reaktioner vid mötet med genusvetenskapen, om vilka processer som tycks sättas igång i studentgruppen, om de märker av eventuellt krisande hos enskilda studenter, samt om de överhuvudtaget uppfattar detta som ett problem. Jag har också frågat om och i så fall hur studenternas krisbenägenhet (eller vad man väljer att kalla de reaktioner och processer som sätts igång) diskuteras i lärarlaget, liksom om lärarna har några strategier (gemensamma eller individuella) för att hantera detta. Vidare har jag frågat om lärarna tycker att det har skett någon förändring i dessa avseenden under den tid som de har varit verksamma som lärare i genusvetenskap. Dessutom har jag frågat om undervisningens innehåll vad gäller kunskapsstoff och perspektiv (didaktikens *vad?*-fråga), om undervisningsformer och lärarens förhållningssätt (didaktikens *hur?*-fråga), samt om vad de intervjuade lärarna tycker att en grundkurs i genusvetenskap ska leda till – vilka insikter, färdigheter etcetera ska studenterna ha med sig efter genomgången kurs (didaktikens frågor *varför?, till vad nytta?*) (Jank & Meyer 1997a: 17). Även dessa frågor har jag kopplat till undersökningens huvudproblematik, det vill säga genusstudenternas eventuella krisande.

Texten innehåller förhållandevis många och långa intervju-citat. Jag har i viss mån redigerat dessa med avseende på upp-repningar, hummanden och andra talspråkliga konstruktioner, allt för att öka läsbarheten. Eftersom citaten tjänar som viktiga exempel på och beskrivningar av de fenomen som analyseras i artikeln har jag dock strävat efter att behålla intervjupersonernas egna röster, inklusive resonerande uttryckssätt, tvekanden och omformuleringar. Jag ber läsaren ha överseende med detta.

Genusvetenskap som akademiskt ämne

Teorier om kön har funnits med i vetenskapligt tänkande ända sedan antiken (se t.ex. Hirdman 2001: 19ff). Forskning med könsperspektiv i dagens mening är dock av betydligt senare datum. Idéhistorikern Ulla Manns studerar i ett pågående projekt (tillsammans med Marianne Liljeström och Ulrika Dahl) framväxten av genusvetenskap/genusforskning i Norden under åren 1975–2005 (Manns m.fl. 2006). I en artikel diskuterar hon den tidiga kvinnoforskningens mål och ambitioner under det sena 1970-talet (Manns 2006). De ”mestadels unga, arga och inte sällan odisputerade kvinnor” som agerade inom ramen för denna nya forskningsinriktning ville såväl öka jämställdheten inom akademien som integrera kvinnoperspektiv i etablerade discipliner. Dessutom ville de skapa ett helt nytt forskningsfält (Manns 2006: 107). Manns diskuterar den tidiga kvinnoforskningen som en social rörelse, en del av 1970-talets kvinnorörelse (Manns 2006: 111).

Genusvetaren Goldina Smirthwaite formulerar i artikeln ”Genusvetenskap. Vad är det för typ av ämne egentligen?” några särdrag som hon anser vara gemensamma för ämnet, trots dess många olika teoretiska perspektiv och empiriska inriktningar (Smirthwaite 2005). Ett av dessa gemensamma särdrag är insikten om situerad kunskap, *situated knowledges*, det vill säga att all kunskap är sprungen ur en viss position, en viss plats i tid och rum (Smirthwaite 2005: 83, Haraway 1988). Ett annat är studiet av och teoretiserandet kring sociala och kulturella konstruktioner av kön, könsrelationer, köns villkor, och ofta även konstruktionen av sexualitet. En sammanfattande term är *problematisering* av kön (Smirthwaite 2005: 93). Högskoleverket beskriver i sin tur genusvetenskapen som en ”högteoretisk, vetenskapskritisk disciplin, med intresse för konkreta, sociala, kulturella, politiska och ekonomiska förhållanden” (HSV 2007: 21).

Under årens lopp har ämnet genomgått såväl en professionalisering som en institutionalisering inom högskolevärlden. Högskoleverket skriver i sin rapport att detta har avspeglats i

namnbyten, fakultetsbyten och lokalbyten, men också i att nya ämneskonstellationer och perspektiv har inkluderats. De yrkesmässiga utövarna inom ämnet – det vill säga de som är verk samma som lärare och forskare i genusvetenskap – har genom professionaliseringsprocessen också skapat en gemensam plattform för att diskutera frågor om ”undervisning, pedagogik, teori- och metodutveckling, internationalisering och profileringar” (HSV 2007: 27). Högskoleverket skriver:

Att tio högskolor idag har grundutbildning i genusvetenskap och att forskarutbildning nu ges vid flera universitet är tecken på att ämnet har institutionaliserats och fått större legitimitet. Genusvetenskapen, både som eget tvärvetenskapligt ämne och som kunskapsområde i andra discipliner, har bidragit med nya perspektiv på ”gamla” ämnen och försett oss med kunskaper som fått betydelse för samhälle, kultur, utbildning, hälsa och politik (HSV 2007: 30).

Så långt genusvetenskapens utveckling som akademiskt ämne. Men vilka konsekvenser upplever då lärare i genusvetenskap att dessa nya kunskaper och perspektiv får för den enskilda person som väljer att studera ämnet på högskola eller universitet i Sverige på 2000-talet?

Insikten om genus – det personliga paradigmskiftet

I intervjumaterialet finns två huvudspår: (1) dels att läraren i fråga tycker att det absolut finns risk för och tendenser till visst krisande bland nya genusstudenter (om än i olika grad, och definitivt inte hos alla), och att detta hänger samman med genusvetenskapens särskilda karaktär – det är ett ämne som i högre grad än många andra discipliner går på djupet och berör individens eget liv och identitet, intima relationer och så vidare; (2) dels att läraren i fråga tycker att detta är reaktioner och processer som snarare hör ihop med det allmänna identitetsutvecklandet

och vuxenblivandet under studieperioden, samt – som en av de intervjuade uttryckte det – att ”alla ämnen som man läser av lust och på allvar” får sådana konsekvenser, och ”om man en gång har fått det här perspektivet” (det kan vara genus, men kan också vara något annat, kanske särskilt olika socialkonstruktivistiska perspektiv), så ”kan man inte lägga ifrån sig det, för då har man redan det perspektivet”, och att detta i sig är omvälvande upplevelser, men inte specifikt för ämnet genusvetenskap.

Det finns också en uppfattning hos intervjupersonerna om att kristendenserna har minskat med åren – antagligen på grund av att studentkullarna är förändrade, med andra sorters egenskaper hos studenterna nu än tidigare, men också tack vare medvetet pedagogikutvecklingsarbete och ökad medvetenhet från lärar- och utbildningshåll. Som ett exempel kan nämnas systemet med så kallade tutorgrupper på grundkursen vid Stockholms universitet, som delvis tillkom som en följd av kristendenser i studentgruppen, delvis som ett sätt att slussa in studenterna i seminariekulturen (Centrum för genusstudier 2006: 1). En lärare uttrycker det som att man dels upptäcker mycket mer i det nära sammanhang som tutorverksamheten innebär, dels att det finns utrymme för svåra saker att ”pysa ut” i små doser under tutorträffarna, så att det inte ackumuleras och leder till dramatiska explosioner och sammanbrott.

Samtliga intervjuade lärare ger dock uttryck för en medvetenhet om att själva ”tanken om genus” är en omvälvande insikt som innebär en ögonöppnare och ger ett helt nytt perspektiv på omgivningen samt relativiserar och ifrågasätter mycket som studenterna tidigare har ansett som självklart. Detta är givetvis en dramatisk upplevelse för många, men behöver inte innebära en kris utan kan snarare upplevas som något bra och en del i en positiv lärande- och utvecklingsprocess. Upplevelserna är således olika omvälvande, de återfinns på en skala som sträcker sig från insikt och tankeställare till svåra livskriser ”intill självmordets brant”, som en av intervjupersonerna formulerar det. Även de lärare som menar att dessa upplevelser *kan* vara krisartade, på-

pekar också att när studenterna väl har kommit igenom ”krisen” så uttrycker de i allmänhet att de har stor glädje av dessa insikter, både i sina yrkesliv och framför allt i sina privata liv. Detta framgår även av alumniundersökningen och av Högskoleverkets intervjuer med studenter i genusvetenskap (HSV 2007: 48). Lärarna menar sig också se att många av studenterna knyter nära kontakter med varandra och gemensamt engagerar sig i olika genusrelaterade frågor utanför utbildningen. Genusvetarkollektivet blir således en ny grupp att relatera till, en positiv identitet och en bas för olika aktiviteter och politisk aktivism för den som så önskar. Men framför allt får studenterna i genusvetenskap ett nytt, och ofta omvälvande, perspektiv på sig själva och på omvärlden:

Att få all den här kunskapen som är vardagsmat för oss, om hur allt är styrt efter normer och föreställningar och attityder och att det inte finns någonting essentiellt ”är” eller ”vara”. När man börjar se det på sitt eget liv, och man kanske är bara tjugo år, och inte har hunnit ha ett vuxet privatliv eller sexliv eller nära relation. Man kanske inte har tänkt överhuvudtaget i en massa relativistiska eller konstruktivistiska termer, och så helt plötsligt bara väller det en massa över en. Det är klart att man börjar undra liksom, ”vem är jag...?” För det gör man ju i alla fall, man håller ju i alla fall på och undrar över det. Så jag tror att det triggar igång, hela den här tanken om genus överhuvudtaget, när de börjar få kläm på vad genus är, så tror jag det. Det måste ju vara omvälvande, om man inte redan har tänkt på det mycket eller är politiskt erfaren, så att det liksom slår an någon ton eller om man redan känner sig som... inte vet jag, udda eller annorlunda eller... någonting sådär. Om man bara har gått och inte tänkt så mycket, så måste det ju vara omvälvande.

Ett par av lärarna ger konkreta exempel på hur detta omvälvande kan yttra sig, med förtvylade och uppgivna utrop som att ”jag kommer aldrig mer att kunna ha en pojkvän!”, eller berättelser om hur det har blivit besvärligt hemma, när någon har velat diskutera genus- och jämställdhetsaspekter med sin partner eller sina föräldrar, vilka har varit fullständigt oförstående: ”Vad du

har blivit konstig, då!”, eller någon har insett att det sätt hon eller han lever på med sin partner och konstruerar kvinnligt och manligt på inte alls överensstämmer med hur man egentligen vill ha det.

För det är ju inte bara ett talesätt att det personliga är politiskt, utan här upptäcker man att det *är* det. Och var sitter man då, liksom? [...] Alla relationer kanske inte håller när man drar igång sådana här livs- och identitetsfrågor.

I artikeln ”Så har jag aldrig förut tänkt...’ Om genusvetenskapens didaktik och insiktens betydelse” diskuterar Karin Wiklund, lärare i genusvetenskap vid Karlstads universitet, de omvälvande insikter och starka reaktioner som det första mötet med genusämnet innebär för många studenter. Dels menar hon att försvarsreaktioner av olika slag är vanliga, och att dessa blir ett hinder, en mental blockering, för studenternas lärande. Men utöver detta beskriver Wiklund också en annan typ av reaktion som uppstår, det hon kallar *det personliga paradigmskiftet*. Detta innebär ”en individuell aha-upplevelse, som kan komma plötsligt, eller successivt efter ett antal veckors studier” (Wiklund 2005: 68). Hos den enskilde studenten sker i och med detta en omprövning av mycket som förut har varit självklart. Hon eller han påbörjar en förändringsprocess i vilken en ny blick skapas – en genuskritisk blick på nära relationer och den egna familjen, på arbete och på samhällets strukturer.

Wiklund berör också hur olika människor med olika livsbagage kan reagera på olika sätt: det är kanske inte så lätt att som ung kvinna se sig själv som strukturellt underordnad, medan somliga lite äldre kvinnor i stället kan erfara lättnad och känna igen sig i de teman som undervisningen presenterar. Det kan möjligen också vara lättare att som man acceptera en position som strukturellt överordnad, menar Wiklund, samtidigt som mäns individuella prestationer riskerar att ifrågasättas ur ett könsmaktperspektiv. Den för de flesta oreflekterade värld av genusordningar och könsnormer som studenterna befinner sig i när de för första gången möter genusvetenskapen upplevs många

gångar också som en trygg värld, eftersom den är gemensam och delad av omgivningen. Därmed kan de nya insikterna även skapa en känsla av otrygghet och att marken gungar – och leda till en större eller mindre krissituation. Wiklund skriver:

Den genusvetenskapliga teoriutvecklingen vilar på en feministisk grund. Feminismen är en levande realitet i forskning och undervisning och i den genusvetenskapliga lärarens förhållningssätt. Feminism innebär att se mäns och kvinnors lika rätt som självklar, men också att se samhällets könsmaktstrukturer och vilja förändra dem. Att vara lärare i genusvetenskap är att synliggöra mäns överordning och kvinnors underordning. För den student som inte har tänkt i dessa banor, eller överhuvudtaget reflekterat över denna verklighet, eller på dess konsekvenser för hans eller hennes egna livsvillkor, kan kunskapen vara överraskande. (Wiklund 2005: 70)

Problemet med försvarsmekanismer och ”att inte överhuvudtaget ha reflekterat över denna verklighet” gäller nog inte så mycket studenterna i genusvetenskap som de studenter på andra kurser och program som får undervisning i genus som ett obligatoriskt inslag i sin utbildning. Intervjupersonerna i min studie tror att de som söker sig till genusvetenskapen ändå på olika sätt har varit inne på dessa tankegångar, om än i varierande grad. En lärare menar också att studenterna på genusvetenskapliga kurser skiljer sig från studenterna i andra ämnen som hon har undervisat i, bland annat genom en generellt högre grad av politisk medvetenhet och politiskt engagemang. Ett par av de intervjuade poängterar också att de som ”klappar igenom” på grundkursen i genusvetenskap troligen skulle ha gjort det i alla fall, förr eller senare. ”Det ligger i deras bekymmers natur”, som någon uttrycker det. En annan säger att ”bland kvinnorna som går här så tror jag att det finns en okänd mängd som just har brutit upp från ett förhållande eller sådär och som tror att här ska de få svaret på varför det gick åt helvete” och att det dessutom förmodligen finns en hög andel studenter ”som krisar i sin egen

sexuella identitet redan innan de kommer hit. Och då kanske de släpper det loss när de kommer hit för här talar vi om homosexualitet och queer och allt möjligt.” Ytterligare en lärare är inne på de här tankegångarna och menar att de intersektionella perspektiv (det vill säga samverkan mellan olika maktordningar som kön, sexualitet, etnicitet, klass och så vidare) som lyfts fram i genusvetenskapen idag gör att studenterna ibland kan ”komma ut” på flera sätt: ”man kan komma ut med sin bakgrund och sin erfarenhet, man behöver inte sitta och låtsas att man är någon man inte är. Och det kan ju bli en kris, eller någonting positivt som bara sätter snurr på alltihop.”

Lärarna i min studie är således överens om att den kunskap de förmedlar i sin undervisning kan vara omvälvande, men betonar samtidigt att många studenter har en hel del eget bagage med sig som på olika sätt kan bidra till att mötet med ämnet sätter igång starka reaktioner, vilka ibland utvecklas till livs- eller identitetskriser.

Pedagogisk praktik och didaktiska strategier

En aspekt av genusstudenternas kristendenser, eller vad man väljer att kalla det, hänger ihop med den genusvetenskapliga grundtanken om kön, sexualitet och identitet som något socialt och kulturellt konstruerat. Hur hanterar lärarna detta rent praktiskt, pedagogiskt och didaktiskt? En typisk situation beskrivs så här av en av intervjupersonerna:

”Men”, var det någon som sa en gång, ”jag har kämpat hela mitt liv för att vara flata och arbetarklass och här kommer ni och säger att det bara är en konstruktion alltihop. [...] Jag har faktiskt fått kämpa för att känna att jag har en identitet och nu säger Butler att identiteten inte finns!”² Det är ju då man måste hjälpa dem. Så då sa jag en gång så här, att ”bara för att Butler säger det, behöver ju inte det säga att det är rätt!” Jag kunde inte säga

² Judith Butler, amerikansk queerfeministisk och poststrukturalistisk filosof och en av den internationella genusvetenskapens giganter.

något annat i hastigheten, jag bara sa det. ”Vem säger att Butler har rätt?” liksom ”ta det lugnt!” och också ”det är väl inget fel att *känna* att man har en identitet, men man behöver ju inte, bara för att någon biolog säger att det ligger i generna så... Alltså, man kan ju ändå få känna en hemmahörighet och tillhörighet och det är jätteviktigt.” Då får man ju ta det med dem. [...] Vad *menar* man när man säger konstruktion? Då brukar jag förklara att det handlar om normer och attityder och spelregler och förväntningar och system som bara strukturerar folk på något omärkligt sätt, så att de kommer ut som två formstöpta saker och, alltså att det... man måste ju fylla det med något så de fattar. [...] Att bara för att man vet att någonting är konstruerat och en norm så innebär ju inte det att man känner sig bekväm om man bryter mot den, heller. [...] Ja, så att de förstår att bara för att vi säger att det är en konstruktion betyder inte det att alla måste ompröva sin sexualitet. Där tror jag att man har ett pedagogiskt ansvar som man måste ta, men jag tycker nog att vi för jättemycket diskussioner om det. Men jag tror inte att man gjorde det så mycket i början när man gav genusvetenskapliga kurser, utan där tror jag bara att man körde på.

Detta exempel tolkar jag som att läraren är medveten om och vill betona för studenterna att det är olika *meningserbjudanden* som levereras i undervisning och kurslitteratur, inte absoluta sanningar. Pedagog Tomas Englund diskuterar didaktik och undervisningens innehåll utifrån just detta begrepp och poängterar vikten av att som lärare vara medveten om vilka meningar vi erbjuder, eftersom undervisningen är en ”social handling med moralisk innebörd och moraliska konsekvenser” (Englund 1997: 120). Vilka meningserbjudanden ger vi studenterna – och vilka hade vi kunnat ge dem i stället (Englund 1997: 142)? I citatet ovan visar läraren just på detta: Butlers poststrukturalistiska feminism, med dess dekonstruktion av identiteter och subjektiviteter, är *ett* av många möjliga meningserbjudanden inom ämnet genusvetenskap, inget annat, och att detta är viktigt för studenterna att förstå, liksom att det finns andra meningserbjudanden inom andra vetenskaper.

Genusvetaren Anne-Charlotte Ek vid Malmö högskola diskuterar i sin artikel ”Varför måste Butler vara så jävla akademisk?” hur hon försöker få studenterna att gå i dialog med kurslitteraturen som om textförfattarna stod mitt framför dem. Hon vill synliggöra personerna bakom teorierna liksom de villkor som präglar varje texts tillkomsthistoria och menar att många studenter tenderar att döma tidigare teoretikers bidrag med nutidens måttstock – i en jakt på Sanningen. I stället betonar hon vikten av att visa på kopplingen mellan makt och kunskapsproduktion, samt all kunskaps ofullständighet – även den genusvetenskapliga. Vems erfarenheter, livsvillkor och uttryck synliggörs respektive osynliggörs till exempel i Butlers texter och vilka konsekvenser kan detta få för dem som drabbas av synliggörandet respektive osynliggörandet? frågar hon sina studenter (Ek 2007: 80f). För Ek är detta främst en kunskapsteoretisk fråga, men genom att ställa frågor av detta slag – och därmed visa på de olika feministiska texterna som meningserbjudanden – kan man möjligen också undvika att de teoretiska insikterna uppfattas som ett ifrågasättande av och en attack på hela ens identitet, som i exemplet ovan (jfr Wiklund 2005: 73). Mina intervjuer med lärare i genusvetenskap visar också att de är medvetna om denna risk och försöker få studenterna att utveckla ett kritiskt förhållningsätt till all vetenskap, även den som går under feministisk flagg.

Utöver den dramatik som genusinsikterna i sig kan generera, så pratar lärarna också om erfarenheter av spänningar mellan olika typer av studenter, exempelvis mellan ”de som vill ha kunskaper för livet” eller ”de som är aktiva queerfeminister” och ”de som bara vill ha en jämställdhetsutbildning”, men också mellan manliga och kvinnliga studenter. En av lärarna berättar att de för några år sedan hade väldigt stora årskullar vid hennes enhet och att spänningarna och motsättningarna inom studentgruppen då också blev stora:

En del kunde till och med säga att de inte tyckte att det skulle få vara killar i seminariegrupperna och sådana saker. [...] Eller om någon råkade säga något så kunde någon som både såg [ut att

vara] och var väldigt så här politiskt medveten, bara riva i och säga ”och vem är du då som har rätt att säga det?” Och då kunde ju den där stackars försynte människan som kanske inte kände sig sådär jättereфлекterad och politiskt utvecklad, den vågade väl inte säga så mycket då sen. Men det har jag inte varit med om på flera år.

Idag, när årskullarna inte är lika stora längre, tycker hon att studiemiljön är mycket lugnare och mer rofylld, ”mer som en vanlig studiemiljö”, trots att studentgruppen fortfarande är mycket heterogen. Men förändringen är också ett resultat av medvetet pedagogiskt arbete med studenterna på grundkursen.

Ja, jag brukar i alla fall säga det på introduktionsföreläsningen att det som är lite kul, men också speciellt, med studiemiljön [på genusvetenskap] är att alla är här för att de vill plugga och är intresserade och att de möter lärare som är väldigt engagerade, men det innebär inte att alla tycker likadant. ”Och det kommer ni märka i diskussionerna.” Och det är så att feminism och jämställdhetstänkande och så, det är ingen enhetlighet. Vi brukar vara jättemåna om att försöka att inte signalera någon typ av rätt och fel eller norm i klassrummen. Och jag tror att ju mer medvetna vi är om det och ju mer vi kan hantera det, desto mer sällan händer det här, med de här tuffingarna som bara river av och tystar alla andra och pekar med hela handen om vad som är rätt och fel.

Hon tycker också att hon och hennes kollegor har arbetat mycket med dessa frågor, haft olika pedagogiska övningar, till exempel så kallad forumteater, och diskuterat hur man kan jobba med den egna lärarrollen.

Och det kan man ju göra på olika sätt. Ett sätt är att vara väldigt tydlig med sin egen feministiska eller politiska position, så kan ju folk förhålla sig till det, och det andra är att dra sig tillbaka och bara se till att alla får komma till tals och sådär. Men vi jobbar ju supermycket med det här att få dem att känna att de är medskapare i den gruppdynamik som blir i seminariegrupper

och så, att alla har ett ansvar och vad det går ut på mer konkret: att de tysta måste försöka prata och ta plats, men även att de andra måste låta andra ta plats och... att det finns härskartekniker, alltså inte bara manliga härskartekniker, utan det finns ju feministiska härskartekniker också.

Läraren menar att det är viktigt att relativisera alla normer i klassrummet, även de feministiska, och att visa studenterna att det inte går att ”skydda sig bakom en feministisk norm som man tror är okej”, och exempelvis som kvinna använda teorin om manliga härskartekniker som ett argument i en debatt med en manlig studiekamrat. Inte ens feministiska normer får man använda sig av hur som helst i ett genusvetenskapligt sammanhang, menar hon, och betonar att det är viktigt att läraren signalerar detta:

[Vi har] hela tiden gett dem [studenterna] den informationen från början, att ”vi hjälper er att ta plats”, och så... så att de inte kan skydda sig med att de inte vågar prata. Men att man heller inte tolererar sådant där, att peka ut liksom ”du som är kille får inte vara med”, eller ”du som är vit och västerlänning får inte prata om slöja”, och... det där rätt och fel och får och får inte. Men det får de faktiskt med sig jättemycket och jag vet inte om det hjälper dem att inte krisa, det vet jag faktiskt inte, men vi visar i alla fall tydligt att de inte behöver klia sig i huvudet och fundera över vad vi tycker är rätt och fel. Och det vet inte jag hur mycket man gör på andra ställen i genusvetenskap, men jag vet ju att vi har jobbat jättemycket med sådant och att vi tycker det är viktigt också.

En annan lärare funderar kring hur det kommer sig att de på hennes enhet har sluppit att få en polarisering mellan heterosexuella och HBT-studenter, något som hon vet har varit ett problem på andra genusvetenskapliga institutioner. Hon undrar om det möjligen kan hänga ihop med att studenterna ofta får arbeta i smågrupper, och att man där möts som människor och att mot-sättningar inte får utrymme att växa sig starka:

Eller om vi bara har haft tur eller vad det beror på, men det är någonting som vi verkligen har haft antennerna ute efter, eftersom vi vet att på vissa andra ställen har det varit väldiga bekymmer. Och det är möjligt att det kan bero på att, trots allt så har vi politiskt legat lågt, alltså vi har definierat oss, inte som någon kamporganisation i första hand. Och det är möjligt att de som har tryckt hårdare på maktspekterna också har fått in det här, konfrontationen där de lesbiska liksom har sökt revansch eller vad man ska säga. Men det har vi undslupit och jag tror att den typen av konflikt också kan orsaka allt möjligt djävulskap för individen.

Det är uppenbart att lärarna i studien har reflekterat kring hur undervisningens innehåll och olika arbetsformer kan påverka studenternas välbefinnande på olika sätt. Det är inte alltid man på förhand är medveten om alla vinster av olika pedagogiska grepp, men det tycks genomgående vara så att intervjupersonerna åtminstone i efterhand reflekterar över utfallet av olika didaktiska val och strategier.

Karin Wiklund menar att feministisk pedagogik ”handlar om undervisning som engagerar studenterna i en politisk diskussion kring könsbaserade orättvisor”, och för att studenterna ska kunna ta till sig de ofta obekväma fakta som presenteras, behövs en lärandesituation som präglas av respekt, trygghet och högt i tak, men också av delaktighet, igenkännande och kopplingar till vardaglig erfarenhet (Wiklund 2005: 70f). Detta är också ett återkommande tema i mina intervjuer. Lärarna är i hög grad uppmärksamma på de grupprocesser som pågår bland studenterna och uppger att de arbetar mycket med dessa frågor, både kollegialt och i de konkreta undervisningssituationerna. De lägger även stor vikt vid att skola in studenterna i seminariekulturen och den akademiska världen, i att ge och ta emot kritik, och att tänka, tala och skriva ”akademiska”, som en av dem formulerar det. Förvärvandet av dessa färdigheter framstår i intervjumaterialet rentav som ett av de viktigaste målen för utbildningen.

Dessa två delar av kunskapssökandet – det erfarenhetsnära, relationsorienterade och förståelseinriktade respektive det distansorienterade, kritiskt granskande och tvivlande akademiska – menar också Wiklund är typiskt för genusvetenskapen (Wiklund 2005: 73). Hon refererar till en grupp amerikanska psykologer som på 1980-talet studerade kvinnors lärande och använde begreppen *connected knowing* respektive *separated knowing* för att beskriva dessa två olika kunskapsstrategier (Belenky m.fl. 1986: 100ff); två strategier som även smälts samman i den didaktiska praxis som förmedlas av lärarna i min undersökning. Begreppet *situerad kunskap* återkommer också gång på gång och en lärare menar att det just kan vara talet om kunskapens situering och det faktum att man i klassrummet tillåts dela med sig av sina erfarenheter, som sätter igång omvälvande processer hos somliga studenter på ett sätt som inte är så vanligt i andra ämnen.

Som nämnts tidigare i artikeln tycker sig intervjupersonerna ha märkt att krisbenägenheten bland genusstudenterna har minskat de senaste åren (även om de har olika syn på huruvida det handlar om kris eller utveckling). Den ökade professionaliseringen och institutionaliseringen av ämnet kan vara en anledning till detta, tror några lärare. En av dem som har varit med längst säger: ”Jag tycker det verkar som att det har blivit mindre dramatiskt att läsa här [...] det är inget konstigt längre att läsa genusvetenskap, som det var för tio år sedan.” Och en annan menar att professionaliserings- och institutionaliseringsprocessen har inneburit att ämnet har blivit ”ett ämne som alla andra ämnen, på gott och ont, [...] som man läser på universitetet, man får sina poäng, man lär sig vetenskapandet [...] det är inte som en läsecirkel och det är inte som ett nätverk”. Hon tycker det är viktigt att skilja på dessa olika aktiviteter som alla kan äga rum i anslutning till universitetet. Detta är också tydligare nu än tidigare, när feministiska kurser och seminarier hölls i liten skala och lockade ett fåtal deltagare.

Om de akademiska färdigheterna är den ena viktiga delen i den genusvetenskapliga utbildningen, så är det som intervjuper-

sonerna benämner ”genusögat”, ”genusglasögonen” eller ”det här genuskritiska perspektivet” det andra huvudmålet. I det ligger också – implicit eller explicit – en önskan om att studenterna ska kunna applicera detta på ”verkligheten där ute”. En lärare beskriver det som att hon vill att de ska få ”några bra redskap att använda på nästa ställe”, på en arbetsplats eller i privatlivet. Ett par intervjupersoner betonar också vikten av att genuskunskaperna inte bara blir ett ”teoretiskt spel” eller ”någon sorts skvalpande intellektuellt gods som ligger i huvudet”, utan går att använda praktiskt. En annan lyfter fram betydelsen av att kunna visa hur ”det som gäller för genus och hur genus konstrueras” inte är unikt, utan även gäller ”för allt annat i samhället”. Här hänvisar hon till diskussionen om situerad kunskap och hur våra uppfattningar alltid är beroende av tid och plats.

Kunskapen om ämnets historia och framväxt är också centralt. ”Det här ämnet hade inte behövts om de traditionella ämnena hade varit beredda att öppna sig för kvinnor och könsteoretiska funderingar”, säger en av de intervjuade lärarna. ”Vi ska inte vara så dåliga som de andra har varit. Vi ville att studenterna ska få samma akademiska kapacitet och kunskap, men på ett vettigt sätt.” Hon kritiserar storföreläsningen och salstentan som arbetsform och menar att detta inte är ”vettigt som kunskapsmätning eller vad man ska säga [...], vi tror på någon sorts progressivt växande genom hela utbildningen.” Här smälter genusögat och de akademiska färdigheterna samman i en och samma didaktiska strategi: en kritik av de traditionella ämnena och deras arbetsformer.

Lärarnas engagemang och ansvar

I Högskoleverkets utvärdering av genusvetenskapen framgår att både studenter och lärare är mycket engagerade i sitt ämne. Studenterna talar, enligt rapporten, i varma ordalag om sina lärare och om hur de känner sig sedda och månade om på alla upptänkliga vis, samt att de uppfattar lärarna som inspirerande och engagerade. Lärarna å sin sida undervisar ofta inom sina

egna forskningsområden, som de i allmänhet brinner extra mycket för (HSV 2007: 42f). Detta bekräftas i mitt intervjumaterial. Undervisningen i genusvetenskap bygger vid både Södertörns högskola och Stockholms universitet på ett fåtal anställda lärare, samt ett flertal inhyrda timplärare som föreläser inom sina specialområden. Forskningsanknytningen i undervisningen är därmed mycket stark, liksom det personliga engagemanget hos lärarna. ”Och sen har ju nästan alla det här tredje benet, det här politiska benet också. Så det är klart att det leder till ett engagemang, det tror jag”, säger en av intervjupersonerna. Flera tycker också att studenterna i genusvetenskap ställer väldigt höga krav på sina lärare, både som pedagoger och som feministiska förebilder. ”Ibland tänker jag att ’ni är inte kloka, ni vet inte vad ni kräver av oss!’”, säger en lärare, och en annan berättar att hon vid flera tillfällen har blivit uppsökt av genusstudenter som tycker sig ha blivit illa behandlade av lärare i andra ämnen, och vill ha hennes förståelse och stöd, och ibland förväntar sig att hon ska föra deras talan i olika sammanhang.

Men vilket ansvar har egentligen lärarna och utbildningen gentemot sina studenter? Och är detta etiska eller pedagogiska frågor? När det gäller studenters livs- eller identitetskriser, som en följd av undervisningen, anser samtliga intervjuade lärare att det självklart finns aspekter som är pedagogiska, men att hantierandet av fenomenet också har med etik att göra. ”Det tangerar ju en etisk fråga, men det är framför allt en pedagogisk fråga. Alltså hur folk reagerar på undervisningen tillhör undervisningen. Men att inte hantera det känns ju lite lätt oetiskt, det måste jag ju säga”, resonerar en av dem. Däremot är det inte meningen att lärarna ska agera terapeuter, utan bara försöka agera som medmänniska i stunden och sedan hänvisa vidare till exempelvis studenthälsovården. Detta är intervjupersonerna eniga om, även om det finns skillnader i hur långt var och en tycker sig ha kunskap och intresse att gå i bemötandet av krisande studenter. En av dem säger att hon och hennes kollegor måste ”

få lov att vara akademiker, få lov att ägna oss åt kunskap och det är det som vi kan och det är det som vi är bra på och vi ska inte ut och kvacka och kanske ställa till med mycket större skada genom att försöka bearbeta de här svåra frågorna under undervisningens gång.

Vid den ena utbildningsenheten hänvisar man till en särskild kurator vid Studenthälsan, som under årens lopp har tagit emot ett antal genusstudenter för samtal:

[Vi] har sagt från första stund till våra alla ungdomar att ”vi vet att det här kan hända och vi vet att det här kan bli tungt och då finns de där, beredda att ta emot er”. Och sen har jag träffat den här kuratorn någon gång i något oväntat sammanhang och då har hon berättat att de har haft en ström av studenter ifrån oss, som hon har tagit hand om. Och det har tydligen fungerat bra, för vi har inte sedan, vad vi har märkt, haft studenter som har brutit samman under terminens gång, utan det har funnits ett skyddsnet för att vi har varit så medvetna om att det här kan hända.

En av intervjupersonerna är själv samtalsutbildad och menar att hon kanske i högre grad än andra tar tag i saker när de inträffar i klassrummet, men betonar att ”det ska man ju inte kräva att alla lärare har psykoterapeutisk utbildning”. Däremot tycker hon att det vore en fördel om alla lärare hade en mentor, eller kunde vara mentorer åt varandra, för att få möjlighet att bearbeta svåra händelser som de på ett eller annat sätt har varit tvungna att hantera i undervisningen. Liksom att det vore bra med seminarier där man diskuterar olika konkreta situationer som lärarna har varit med om:

För att om det är så att folk har råkat in i en identitetskris, som delvis är utlöst av det här [utbildningen], så är det ju inte så att vi för den skull tar ett ansvar för den livskrisen, alltså man måste dra en gräns. Vad gör man som lärare, till skillnad från socialarbetare eller psykoterapeut? Alltså man måste ju veta, och det är också... jag har aldrig varit med om att vi har pratat om de här

sakerna, att man liksom ”vad gör man då?” var går gränsen någonstans?” och delgett varandra sådana här svåra händelser.

En annan aspekt av undervisningen, som lyfts fram av lärarna i relation till både etiska och didaktiska frågor, rör det egna agerandet i klassrummet och den ständigt närvarande risken att oavsiktligt såra någon av studenterna. ”Det är en promenad på äggskal”, säger en av dem och menar att hur man än anstränger sig så är det nästan omöjligt att undvika att trampa någon på tårna: ”Det finns inget utrymme för slarv [...] De är ju väldigt observanta, jag tror inte man kommer... alltså man slipper inte förbi”. Och det enda sättet att hantera eventuella klavertramp på är att göra avbön, menar hon: ”en jättepudel helt enkelt”, genast eller vid nästa tillfälle. Några av lärarna berättar också om situationer när de själva har blivit beskyllda för diskriminering eller kränkningar av olika slag i samband med undervisningen. Det har till exempel gällt frågor om etnicitet och funktionshinder, men också mer generell maktutövning i samband med uppsatshandledning, när studenter inte har accepterat de formaliakrav som ställts. En lärare refererar även till kursvärderingar där kvinnliga studenter har skrivit saker i stil med att ”det här är liksom genusvetenskap och ni kan inte ens stoppa de här männen som pratar och tar för mycket plats!” De besvikelser som kommer till uttryck i dessa situationer hänger givetvis samman med de generellt höga krav som lärarna känner att genusstudenterna ställer på dem. Men det är också ett etiskt-didaktiskt dilemma för den enskilda läraren:

Och då väcker det ju saker för läraren också, man undervisar om olika maktordningar här och sen så kommer den typen av anklagelser, och det är inte så lätt för en lärare heller. [...] Det är inte bara att man är en auktoritet och ett stöd, utan man blir också måltavla för en massa besvikelser sedan tidigare... Och det tror jag också hör ihop med undervisningen, att det kommer. Vi läser liksom om maktasymmetrier, så är det.

En intervjuperson lyfter också fram det ansvar, ”en didaktisk-etisk soppa” som hon kallar det, som hon tycker att lärarna har för att hjälpa studenterna förbi vissa ”blindskär” – bland annat att inte skriva uppsatser om ämnen som är för nära och smärt-samma för dem själva. En annan menar att det dessutom ligger nära till hands inom genusämnet att skriva om sådant som kanske är känsligt i ett större sammanhang. Som exempel tar hon sexuella övergrepp på barn, och menar att det är ett ämne som journalister är ”ute och sniffar kring” och att det är lätt hänt att en sådan uppsats plockas upp och blir en del av det offentliga samtalet. ”Och då måste man vara beredd på det som student, att skriva en kandidatuppsats och hamna i blåsväder.” Det är lärarens ansvar att se till att studenterna är medvetna om detta, menar hon.

Vi bör givetvis också beakta genuslärarnas maktposition i förhållande till sina studenter – både som kunskapsförmedlare och examinatorer, men också som feministiska och akademiska förebilder, begärsobjekt med mera. Allt detta gör att lärarnas utsagor och beteende väger extra tungt, både i och utanför själva undervisningssammanhanget och att det lärarna säger och gör kan få stor betydelse för enskilda studenter – betydligt större än vad lärarna själva kanske inser.

Politik, etik och pedagogik – avslutande diskussion

Det sammantagna intrycket från intervjuerna är att (åtminstone dessa) lärare i genusvetenskap är uppmärksamma på de omvälvande upplevelser och insikter som undervisningen kan medföra för deras studenter. Min uppfattning är också att de på olika sätt försöker hantera detta i sin pedagogiska gärning, både etiskt, som medmänniskor och myndighetsutövare, och utifrån rent didaktiska perspektiv. Genusvetenskaplig forskning och undervisning vilar på en feministisk grund och detta innebär såväl ett teoretiskt som ett politiskt ställningstagande, som kanske är tydligare än i många andra ämnen (vilket *inte* innebär att detta

saknas i andra discipliner, bara att det kan vara mer dolt och mindre uttalat). Det finns alltså en medveten normativ utgångspunkt för undervisningen (jfr Jank & Meyer 1997b: 59) – även om denna delvis handlar om att bryta och ifrågasätta normer, som en av de intervjuade lärarna påpekar. Genusvetenskapens frågor ligger också nära människors vardagliga erfarenheter, identiteter och relationer, vilket gör att teoretiserandet kring dessa kan ge långtgående konsekvenser för den enskilda individen, konsekvenser som kan vara svåra att överblicka. Karin Wiklund skriver:

För den som ser hur genus och genusordningen konstrueras och reproduceras är livsperspektivet förändrat. Det betyder att vi inte bara ser världen på ett annat sätt, vi lever i denna värld utifrån andra förutsättningar. (Wiklund 2005: 75)

De intervjuade lärarna i denna studie tycks också vara medvetna om att det är en särskild sorts kunskap de förmedlar, men de flesta vill samtidigt betona att omvälvande personliga processer hänger samman med *alla* slags studier som man bedriver av kunskapstörst, snarare än med sikte på ett visst yrke. Intervjupersonerna förmedlar hur de på olika sätt har arbetat med dessa frågor i läroplanen, och de flesta känner sig nöjda med detta arbete, medan någon tycker att man borde göra mer. Generellt verkar de också föredra att möta studenterna i mindre grupper, där möjligheten att läsa av studenternas reaktioner och bemöta dem på ett bra sätt beskrivs som större. Dessutom betonar flera av intervjupersonerna att de flesta sådana utvecklingsprocesser är av godo och något som de upplever att studenterna värdesätter att ha gått igenom. Det personliga paradigmskiftet utgör då ett ”identitetssprång”, som en av lärarna formulerar det, snarare än en kris. Samtidigt är de högst medvetna om att insikten om genus i kombination med studenternas eget erfarenhetsbagage kan bidra till att utlösa identitets- och livskriser av olika slag.

Den här studien är på många sätt begränsad, både i empirisk omfattning och i sina frågeställningar. Genom denna artikel vill

jag ändå åtminstone väcka frågan om hur vi som universitetslärare hanterar eventuella negativa processer som undervisningen sätter igång hos våra studenter. Mitt exempel kommer från genusvetenskap, men frågan kan självfallet ställas även när det gäller andra discipliner där akademisk kunskap och personlig erfarenhet smälter samman. Etnologi, religionsvetenskap och psykologi är några sådana ämnen, det finns säkert många fler. Min förhoppning är att vi framöver, i högre grad än vad som kanske hittills gjorts, diskuterar dessa frågor som en del av vårt kollegiala didaktiska arbete. Undervisning är en "social handling med moralisk innebörd och moraliska konsekvenser", som Tomas Englund formulerar det (Englund 1997: 120). I didaktiskt arbete förenas politik, etik och pedagogik. Hur vi handskas med detta är därmed en central didaktisk fråga.

Referenser

- Belenky, Mary Field, m.fl. (1986), *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Centrum för genusstudier (2006), *Tutorgrupper – pedagogik för en grundkurs*. Rapport nr 38. Stockholm: Centrum för genusstudier, Stockholms universitet.
- Ek, Anne-Charlotte (2007), "Varför måste Butler vara så jävla akademisk? En diskussion om feministisk kunskapsteori och akademiska undervisningsrum", *Tidskrift för genusvetenskap* nr 4.
- Englund, Tomas (1997), "Undervisning som meningserbjudande", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Haraway, Donna (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies* vol. 14, no. 3 (Autumn).
- Hirdman, Yvonne (2001), *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber
- HSV 2007, *Utvärdering av ämnet genusvetenskap vid svenska högskolor och universitet*. Rapport 2007:17R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997a), "Nyttan av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997b), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Manns, Ulla (2006), "På två ben i akademien. Om den tidiga kvinnorörelsens projekt", i Monica Einarsson m.fl. red., *Blad till Bladh. En vänbok till Christine*. Stockholm: Södertörn Studies in History, nr 4.
- Manns, Ulla, m.fl. (2006), "Translating and Constructing Gender Studies in the Nordic Region, 1975–2005". Projektbeskrivning, Östersjöstiftelsen.
- Smirthwaite, Goldina (2005), "Genusvetenskap. Vad är det för typ av ämne egentligen?", i Gunnel Forsberg & Christina Grenholm red., ... och likväl rör det sig. *Genusrelationer i förändring*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Wiklund, Karin (2005), "'Så har jag aldrig förut tänkt...'. Om genusvetenskapens didaktik och insiktens betydelse", i Gunnel Forsberg & Christina Grenholm red., ... och likväl rör det sig. *Genusrelationer i förändring*. Karlstad: Karlstad University Press.

Otryckta källor

- Intervjuer med fem lärare i genusvetenskap vid Stockholms universitet och Södertörns högskola, genomförda vid årsskiftet 2007/2008. Inspelningar och utskrifter i författarens ägo.
- Alumniundersökningen vid Centrum för genusstudier, Stockholms universitet, första sammanställningen.

Från mousiké till musisk pedagogik

En ämnesdidaktisk fördjupning

Juvas Marianne Liljas

Musikämnet i Sverige är föremål för en nationell nedmontering. Ett uttryck för detta är musikämnets minskning i den lärarutbildning som ges vid landets universitet och högskolor. Till problematiken hör också rekryteringsvärigheter av behöriga musiklärare (Regeringsuppdrag för musikämnet 2007). Den nationella utvärderingen i musik bekräftar att högskoleutbildade musiklärare flyr skolan för attraktivare yrken. Vidare pekar den nationella utvärderingen på att lärare i låg grad anknuter till läroplanen i musik i sin undervisning (Sandberg, Heiling & Modin 2005).

Syftet med den här artikeln är att undersöka hur traditioner inom den högre musikutbildningen har uppstått och utvecklats. För att synliggöra detta är relationen mellan den högre musikutbildningen och ungdomsskolan av betydelse. Den undervisning som sker i skolämnet musik kan i didaktisk bemärkelse ses som en konsekvens av den högre musikutbildningens didaktik. Studien görs utifrån tre kontexter där jag inledningsvis skapar en exposé över hur fältet konstituerats. Ambitionen är att sedan belysa tanketraditioner och idéarv genom aktuell forskning inom den musikpedagogiska disciplinen. Med den tredje kontexten avser jag att fördjupa studien genom att förstå musikämnet och dess didaktiska konsekvenser utifrån distinktionen mellan de båda kunskapstraditionerna *bildning* och *utbildning*.

Musikämnets betydelse för dagens akademi

Musikpedagogik är en ung akademisk disciplin. Medan musikvetenskapen i Sverige etablerades under 1900-talets första decennier formades forskarutbildningen vid Centrum för Musikpedagogisk forskning (MPC) vid Kungliga Musikhögskolan under senare delen av 1980-talet. 1989 tillsattes en professur i musikpedagogik. Den första professuren tilldelades Lennart Reimers (1928–2009) som framför allt har lagt grunden till en historisk forskningstradition inom fältet och är att räkna som en pionjär inom den musikpedagogiska forskningen i Sverige.

Den musikpedagogiska disciplinen grundades med utgångspunkt från relationen mellan musik och lärande. Det pedagogiska landskapet visade sig ur musikhistorisk synpunkt vara en närapå obefintlig domän. Orsaken var den kanonisering av musikhistorien som rangordnat perspektiven och därmed gynnat tonsättare, framgångsrika solister och dirigenter på bekostnad av det musikpedagogiska perspektivet (Cook 2000: 17, Liljas 2007: 7f).

Forskarutbildningen vid MPC bedrivs i samarbete med den humanistiska fakulteten vid Stockholms universitet vilket är en konsekvens av att de konstnärliga högskolorna inte själva förfogar över examensrättigheter. Den musikpedagogiska forskningen har utvecklats vid flera musikhögskolor och musikvetenskapliga institutioner, bland annat i Stockholm, Göteborg, Malmö, Örebro, Ingesund och Piteå.

En historisk tillbakablick

Vår västerländska musikterm har sina rötter i antikens Grekland och härstammar från myten om de nio muserna som tilldelades *mousiké téchne* – förmågan att utöva de musiska konsterna.

I Platons utbildningskoncept var *mousiké* ett ämne med hög status. Musikundervisningen kopplades till *paideia* (uppfostran), ethosläran (moral) och antikens världsåskådning. Eftersom musikens uppbyggnad ansågs associerad med universums principer kom disciplinen senare att placeras i ämneskretsen *quadrivium*

tillsammans med aritmetik, astronomi och geometri. Musikämnet ingick därmed som en obligatorisk del i *artes liberales*, de sju fria konsterna (Gran 2004, Reimers 1989, 1995, Sandberg 2005).

Den som systematiserade dessa tankegångar var den romerske filosofen och musikteoretikern Boëthius (ca 480–524). Han eftersträvade en symbios mellan arvet från antiken och den nya kristna världsåskådningen. Boëthius var också den som inordnade musiken i vetenskapernas *quadrivium*. *Scientia musica* bredade musikens betydelse för människan långt utöver sjungandets och spelandets praxis. I det fembandiga verket *De Institutione Musica* placeras ämnet i tre kategorier: *musica mundana*, *musica humana* och *musica instrumentalis*. Högst rankad var den första kategorin som avsåg ”sfärernas musik”. Därefter placerades den världsliga musiken som betraktades som en återklang av världsallettets musik. I den antika samhällsordningen premierades teoretiska musikkunskaper varför ”musikvetaren” hierarkiskt stod över den utövande praktikern, *musicus instrumentalis*. Lågst rang hade musikens underhållande funktion (Reimers 1989).

Dessa idéer ärvdes av bland andra Arthur Schopenhauer (1788–1860) som sätter musiken högst av konstarterna. Den prisas för sin höga abstraktionsnivå. Anledningen var musikens autonomi i förhållande till de övriga konsternas mer eller mindre avbildade funktion (Sundin 2003: 46).

Musikämnet ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv

Att *veta* och att *kunna* är två olika kunskapstraditioner med lång historisk bakgrund. I distinktionen dem emellan finns också den historiska skillnaden mellan *teori* och *praktik*.

I *Den nichomakiska etiken* delar Aristoteles upp kunskapsbegreppet i tre viktiga delar: *episteme*, *téchne* och *fronesis*. De tre betydelseerna av teoretiskt vetande, praktisk handlingskunskap och klokhet eller omdömesförmåga, var utgångspunkter som avsåg att ytterligare kvalificera yrkeskunnandet och därmed föra samhällsutvecklingen framåt (Aristoteles 1967, Gustavsson 2000).

Mousiké tēchne anknyter således till den begreppsapparat som skiljer teoretisk kunskap från praktiskt kunnande. De epistem som med utgångspunkt från betydelsen av *episteme* utvecklades, anknöt till teorier och sedermera även till vikten av att vetenskapligt säkerställa och befästa traditionella kunskapsområden. Ambitioner med att knyta musikämnet till sådana teoretiska epistem skulle historiskt visa sig innebära betydande svårigheter.

Didaktik – ett teoretiskt verktyg för att genomlysa undervisningens handlingsrutiner

Medan *mousiké tēchne* avser förmågan att utföra de musiska konsterna knyts innebörden av *didatiké tēchne* till konsten att undervisa (Jank & Meyer 1997a: 19). I relationen mellan dessa båda konster eller färdigheter formades det som vi idag förstår som musikundervisning.

Den generella betydelsen av didaktik sägs inte explicit garantera en bättre undervisningspraktik – det är heller inte den primära avsikten. Didaktikens anspråk är i första hand teoretiska och kan ses som en överbyggnad vars funktion associeras till förmågan att reflektera över handlingsrutinerna och även att ifrågasätta dem (Jank & Meyer 1997a: 19-24). Med utgångspunkt i denna definition kan didaktisk teori utgöra ett verktyg för att synliggöra den högre musikundervisningen och dess villkor ur ett historiskt perspektiv.

I ett försök att definiera hur fältet för musikpedagogisk utbildning har konstituerats i Sverige ska jag först beskriva Musikaliska Akademien. Eftersom didaktiken betraktas som teorier om undervisningens och inläringens praktik omfattar den även ungdomsskolans undervisning (Jank & Meyer 1997a: 17). Didaktikens relevans i denna artikel står i förhållande till de konsekvenser som den högre musikutbildningen fick i skolämnesdisciplinen musik.

Den högre musikutbildningen i Sverige

Den högre musikutbildningen i Sverige har gamla anor. Musikaliska Akademien, som grundades 1771, är ett av världens äldsta undervisningsverk i musik. Akademien fick officiell befogenhet att examinera musklärare för gymnasier och universitet 1814. Obligatoriska instrument var sång, orgelharmonium och fortepiano. Akademiens uppdrag blev också under andra hälften av 1800-talet att förse folkskoleseminarierna med utbildade musklärare. Därmed ökade elevrekryteringen och verksamheten stärktes i sin definition som yrkesutbildning.

Musklärare var från början en examen som gav dubbelbehörighet – för skola och kyrka. Detta är förklaringen till varför skolkantorn fram till mitten av 1950-talet blev ett begrepp i svensk musikundervisning. Vid Musikaliska Akademien utbildades musklärare främst med tanke på läroverken. Genom förebilden från läroverken framodlades också en särskild form av svensk skolmusik – ett paradigm med vidhängande undervisningstraditioner.

1867 övergick Akademien till Konservatorium efter internationell förebild. Denna beteckning ändrades 1941 till Kungliga Musikhögskolan. 1971 förstatligades Musikhögskolan varför Musikaliska Akademien och Musikhögskolans verksamhet från denna tidpunkt gick skilda vägar (Ahlbäck 2000, Reimers 1995).

Musikämnets legitimitet

Att verka i musernas tjänst inom ramen för svensk skolkontext har inneburit ett skiftande nyttoperspektiv där musikämnets relevans har diskuterats utifrån ämnets funktion för andra kontexter. Sett över tid har dessa kontexter växlat (Bladh 2002, Bouij 1998, Nielsen 1998).

Det ämne som vi idag förstår som skolans musikundervisning hade historiskt en kyrklig legitimitet och syftade till att stödja psalmsången. Ämnet hette just kyrkosång och sköttes enligt folkskolestadgan av skollärare med undantag för dem ”som sakna

allt anlag därtill”. Folkskolan handlade i mångt och mycket om folkuppfostran och i en strävan efter ett humanistiskt bildningsideal sågs den klassiska musiken kunna utgöra ett bidrag till det bildningsgods som skulle förädla människan (Reimers 1995).

Sverige skulle inte bara bildas, det skulle också tonbildas. Kring sekelskiftet intensifierades det musikpedagogiska samtalet och 1903 anställdes Anna Bergström som Sveriges första lärare i skolsång. Skolsången erhöll därmed ämnesstatus i den högre musikutbildningen. Under denna dynamiska period lanserar också Alice Tegnér den klassiska barnvisan. Det tegnerska arvet speglar dels en ny syn på barnet, dels en borgerlig förebild av det goda hemmet (Reimers 1983).

Kungliga Musikkonservatoriets vokala ambitioner kom i hög grad även att gälla vid det högre lärarinneseminariet i Stockholm. Framför allt premierades röstvård, sång i stämmor och orgelspel. Det skolsångsparadigm som formades i svensk skola hade ur didaktisk synpunkt tyska förtecken. Föregångaren Anna Bergström hade under bildningsresor inspirerats av tysk skolsångsmetodik och de skolsångslärarinnor som förestod seminarieutbildningen fortbildades av bland andra den tyske musikpedagogen Fritz Jöde (Gustafsson 2000, Liljas 2001, 2007). Det musikaliska utbytet mellan Tyskland och Sverige skedde på flera plan och var ett led i att forma den nationella identiteten (Garberding 2007). 1943 infördes de så kallade stamsångerna, ett tjugotal sånger som alla Sveriges barn skulle lära sig utantill. Samma år utkom den legendariska *Nu ska vi sjunga*.

En som ifrågasatte det rådande paradigmet var Knut Brodin som under 1930-talet ställde frågan ”Varför inte schlager i skolan?”. Brodin kritiserade inte bara de ”bentorra sångövningarna”, han utmanade även det auktoritära undervisnings sättet och argumenterade för ”det skapande barnet”. I den intensiva debatt som därmed utbröt stigmatiserades Brodin. Han var som obehörig musiklejare ett exempel på att det var omöjligt att skaffa sig en position på den musikpedagogiska arenan utanför Akademiens gränslinjer (Gustafsson 2000, Ryner 2004).

Nästa angrepp kom med den ungdomskultur som under 1940-talet gjorde sitt intåg. Den illustreras av Alice Babs och "Swing it magistern" vars budskap uppfattades som en grimas åt den stereotypa och föråldrade skolsångsundervisningen. Skolmusikundervisning blev alltmer ett reservat. Den framväxande pop- och rockkulturen ignorerades. Ungdomars musikvanor och skolans musikundervisning hade blivit två olika världar.

På lagom avstånd från den obligatoriska skolan växte samtidigt den kommunala musikskolan fram. Ambitionerna var att erbjuda en frivillig instrumentalundervisning till barn och ungdomar. Den kommunala musikskolan speglar en för fältet fredad plats där det egna spelet sattes i fokus och där lärarkadern stod fri i förhållande till skolväsendets styrdokument (Gustafsson 2000).

En otidsenlig musikundervisning i svenska skolor ledde fram till OMUS-utredningen, Organisationskommittén för högre musikutbildning. OMUS-reformen kom till genom ett riksdagsbeslut och hade till syfte att reformera musikundervisningen. I traktat som betonade musikens samhälleliga kraft skulle den högre musikutbildningen uppdateras och den devalvering som ämnet utsatts för hävas. Avsikten var att göra populärkulturen rumsren men här fanns även en mer fördjupad ansats. I ett första betänkande från 1974 föreslogs också inrättandet av en professur i musikpedagogik (SOU 1976: 33).

Musikhögskolan och bildningsanspråken

En av didaktikens viktigaste funktioner är att utifrån en teoretisk överbyggnad genomlysa praxis och praxisrelaterade uppfattningar (Jank & Meyer 1997a). I nyligen publicerad forskning ges en förklarande och problematiserande bild av den högre musikutbildningen med dess målsättningar och tillkortakommanden.

Den högre musikutbildningen i Sverige var fram till 1960-talet inriktad på västerländsk konstmusik. Dess anspråk stod i relation till en kontinental konservatorietradition och en pedagogisk kanon där musikalisk kunskapsutveckling i stor utsträckning ansågs lika med spelmässiga färdigheter. Konstitutionen

adopterades och vidmakthölls också vid landets lärarseminarier där antagningsprov i musik bibehölls fram till 1970. I grunden fanns en bristande musikläraridentitet vilken snarast kan kopplas till musikeryrkets högre status och till ett idealiserande av konstnärsmymen. En annan förklaring är att musiklärarutbildningen på 1940-talet fortfarande förknippades med den föräldrade skolkantorsrollen (Dahlstedt 2007, Gustafsson 2000, Ohrström 2000).

Sten Dahlstedt som undersökt perioden 1947–1971 konstaterar dock att ansatser fanns att anknyta musiklärarutbildningen till musikvetenskapliga positioner och den forskartradition som utvecklats i Uppsala. Genom att ställa den praktiskt inriktade och färdighetsmässigt utformade musiklärarutbildningen på solid akademisk grund skulle klyftan mellan praktik och teori överbryggas. I 1947 års musikutredning – som långsiktigt kom att förändra positionerna inom musiklärarutbildningen – fanns också strävanden att jämställa musikläraryrket med övriga lärarutbildningar och därigenom stärka den pedagogiska profilen (Dahlstedt 2007).

En av de mest intressanta delarna i boken *Form och funktion. Idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947–1971* (2007) är den diskussion om bildningsbegreppet som Dahlstedt för i förhållande till musiklärarutbildningen. I musikhögskolans tankevärld förefaller bildningsproblematiken främst ha transcenderats till kognitiva kunskaper. I centrum stod i hög grad fortfarande ”de färdighetstränande momenten”, menar Dahlstedt (2007: 199). Detta utbildningsparadigm pekar, enligt Dahlstedt, tillbaka på en specifik yrkestradition som ärvts från Musikaliska Akademien, en tradition där det handlade om att erövra spelmässiga färdigheter med hjälp av goda förebilder, det vill säga en konservativt orienterad *mästare-lärling tradition* som inte var särskilt bokligt befäst. Vem har någonsin lärt sig spela genom att en läsa en bok, undrar Dahlstedt (2007: 198).

Ett led i att bilda i stället för att ”bara” utbilda löstes delvis med trick som att döpa om musikteoriämnet till musikaliskt

hantverk. En annan ”lösning” var ämnet musikhistoria som sågs som ett avgörande fundament till musikläraridentiteten. Inte heller här handlade det om bildningsbegreppets ursprungliga kulturella förståelse utan mer om tillrättalagd stilhistoria, anser Dahlstedt (2007: 199).

Fristående högskolor

I början av 1960-talet grundades som ett alternativ till Musikhögskolan en fristående högskola, Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI). Syftet var främst att erbjuda redan verksamma musiklärare en behörighet, men i grunden avsågs en reformering av musiklärarutbildningen.

Grundaren, Madeleine Uggla, riktade kritik mot den elitism som rådde även i pedagogiskt inriktad yrkesutbildning och mot avsaknaden av musikpedagogisk fördjupning inom den högre musikutbildningen. Uggla underströk att musikhögskolornas inträdesprov befäste en redan väl cementerad hierarki; musikhögskolorna utgjorde nålsögat för dem som ville studera musik på högre nivå. För att kringgå den värsta konkurrensen vid solistutbildningarna valde en del sökande i stället den mindre statusfyllda pedagogiska utbildningen med följd att rader av elever fick möta en ointresserad lärarkår som hellre arbetat som musiker.

Stora delar av den undervisning som gavs på SMI utgjordes av gruppundervisning. Även inträdesproven skedde efter hand i form av olika gruppprocesser vilka avsåg att ge en bild av den sökandes samarbetsförmåga och sociala kompetens.

SMI:s ledning ville se en musiklärarkår som lämpade sig för pedagogiskt arbete och ställde som krav att de studerande skulle vara pedagogiskt verksamma under hela studietiden (Gustafsson 2000: 241-246, Liljas 2000).

Bildning och utbildning kontra musikämnets didaktik som forskningsfält

Musikundervisningen har liksom skolans övriga discipliner främst syftat till att *bli något* snarare än att *vara någon* (Sandberg, Heiling & Modin 2005). I denna miljö har också musikens verkliga värde förtunnats. En viktig utgångspunkt för att förstå musikämnets historiskt svaga legitimitet är distinktionen mellan begreppen bildning och utbildning.

Det från Tyskland lånade ordet bildning syftade under 1800-talet snarare på en slags belevnhet än erövrad mängd kunskap. Differensen mellan bildning och utbildning kan förklaras med att bildningsbegreppet markerade en persons totala bildningsgång och livsinsikter medan utbildning snarare stod för erövrande av ny kunskap med ett förutbestämt kunskapsmål (Qvarsell 1988: 20f). Det klassiska bildningsidealet stod således långt ifrån det instrumentella bildningsideal som företräddes av en växande borgarklass med anknytning till den hantverkstradition och nyttoinriktade yrkesutbildning som alltmer efterfrågades i en pragmatisk samhällsanda (Olsson 1994: 83f).

Medan bildningsarvet har inriktats på personlighetsutveckling, generell kompetens och en stimulerande miljö för den studerande har tradersarvet byggts på kunskapsöverföring, yrkesspecifik kompetens och ”effektiv undervisning” (Skoglund 2007, jfr Hartman 2005).

En tydlig distinktion är synen på elevens autonomi. I tradersarvets modellinlärning finns en inbyggd förväntan att eleven ska överta den undervisning med vilken han själv undervisats. Bildningsidealet däremot vilar på det humboldtska idealet och uppfattningen att studenterna ska skolas bland annat genom att integreras i forskningstraditionen. Undervisningen bygger på elevens ansvarskänsla och den klassiska tron på att genom pedagogisk fostran och emancipation ”befria människan åt henne själv” (Jank & Meyer 1997c: 60 som citerar Blankertz 1982; Hartman 2005, Skoglund 2007).

I forskning som belyser den högre musikutbildningen anses traderingsarvet ha dominerat musiklärarutbildningen. Detta relateras till en djupt rotad mästare-lärling-tradition och en utbildning med ett specifikt kunskapsinriktat yrkesmål (Brändström & Wiklund 1995, Olsson 1993). Forskningen visar även att den musikpedagogiska utbildningen till stora delar skett utifrån ett musikerperspektiv. Christer Bouij förklarar detta med att en musikeridentitet haft högre status än en musikläraridentitet och att pedagogyrket implicit betraktats som en ”secondhand” verksamhet (Bouij 1998). Sten Dahlstedt konstaterar att musikläraryrket sågs som en reträttmöjlighet för dem som misslyckats med en musiker- eller tonsättarkarriär (Dahlstedt 2007: 22). En konsekvens av detta synsätt är att praktiska instrumentfärdigheter i stället för musikpedagogiska perspektiv till stora delar även dominerat den pedagogiskt inriktade utbildningen (Brändström & Wikström 1995).

Den nationella utvärderingen visar i samstämmighet med forskning inom området, att de som genomgått musiklärarutbildningen med fördel väljer andra yrken och att de som ändå börjar i yrket är förhållandevis få och kortlivade. Den ”verkligshetschock” som i hög grad drabbar nyutexaminerade musiklärare pekar på ett didaktiskt problem som alltså skulle ha ärvts från den högre musikutbildningen (Bladh 2002, Sandberg, Heiling & Modin 2005).

Musikens didaktik som konst och vetenskap

Ämnesdisciplinen musik har en *ars*-dimension med hänsyftning på hantverk och konstbegrepp men också en *scientia*-dimension som syftar tillbaka på ämnets musikvetenskapliga förankring. Denna epistemiska sida av *musica didactica* anses idag också avse en fördjupad förståelse av musikens möjligheter som är betydelsefull när det gäller förmågan att reflektera över och förhålla sig till forskning inom disciplinen (Nielsen 1998: 106-110).

Det vetenskapliga perspektivet har betydelse för praktikerfältet, men forskaren Frede V. Nielsen kritiserar hur musikdidakti-

ken reduceras till ytliga reflektioner om *vem* eller *vad* musiken är *bra* för. I retorik som används för att värna musikämnet staplas ämnets fördelar på varandra (Nielsen 1998: 67). När blir förträffligheten en belastning? Risker med att betrakta musikämnet som något unikt är att ämnet kan uteslutas från det generella pedagogiska och didaktiska samtalet, anser Nielsen.

När Nielsen problematiserar det musikdidaktiska fältet ser han fyra olika didaktiska nivåer:

- basämnesdidaktik,
- etnodidaktik,
- samhällsbehovens didaktik,
- existensdidaktik.

Basämnesdidaktiken är förankrad i såväl musikvetenskapliga teorier som musikens konst och hantverksmässiga grund. Etnodidaktiken har sin ansats i elevers vardagsfarenheter och har, enligt Nielsen, formats som motpol till en alltför vetenskapsbaserad undervisning. Nielsen ser etnodidaktiken som en demokratisk didaktik där det skapas utrymme för subkulturer och lokala traditioner. Den problemorienterade samhällsdidaktiken är globalt förankrad och har en etisk moralisk karaktär som Nielsen betecknar som makrodidaktisk. Den kan därmed ses som en motpol till etnodidaktikens mikrodidaktiska position. Båda inriktningarna är dock sociokulturellt orienterade, anser Nielsen. Existensdidaktiken slutligen är antropologiskt betingad och vilar på grunden om att förstå människan i en övergripande kontext (Nielsen 1998: 35-49).

Forskning om musikens djupupplevelser

Den filosofiska antropologin lär oss att se på människan som en skapande varelse och på förhållandet mellan känsla och förnuft, skriver Nielsen, en uppfattning han delar med musikkforskaren Bertil Sundin. Det konstnärliga skapandet kan ses som ett frizon

där nya perspektiv kan sökas, anser Sundin (Nielsen 1998, Sundin 2003).

Enligt vetenskaplig forskning som belyser musikens möjligheter ur ett psykologiskt perspektiv finns i musiken kvalitéer som kan få oss att känna djupt och starkt utan att utsätta oss för livsfarliga äventyr. Anledningen till att musiken väcker sådana djupa känslor ligger enligt vissa forskare i den tidiga upplevelsen mellan barn och föräldrar. Denna förmåga anses ha koppling till de musikaliska komponenter som finns inbäddade i vår röst och i vår nedärvda förmåga att interpretiera ljud. Spädbarnets förmåga att tolka de känslomässiga budskap som ryms i föräldrarnas röster betraktas ur detta perspektiv som preverbala förstadiet till vår förståelse av musiken (Hodges 1989, Sundin 1995).

En utveckling av den musikaliska förmågan förknippas med begreppet empati och förmågan att leva sig in i andra människors känslor. Denna förmåga anses innebära ett unikt sätt att förstå och tolka sin omvärld (Hodges 1989, Ruud 2001).

Musikundervisning – upplevelse eller underhållning?

Av den nationella utvärderingen framgår att många musiklärare beskriver musikämnet som ett upplevelseämne. Aktuell forskning visar dock att musikaliska upplevelser inom ramen för skolans musikundervisning är sällsynta. När elever refererar till djupa musikupplevelser handlar det företrädesvis om upplevelser utanför skolmiljön (Ray 2004). Forskning på det skolmusikaliska fältet pekar dessutom på att den upplevelsekultur som refereras till kanske snarare handlar om en underhållningskultur (Gustafsson 2000). Dessa intryck stärks av den nationella utvärderingen där värdekatégorier som *musikaliska upplevelser* samt *bestående värden och ideal* fått färre anhängare än i tidigare undersökningar (Sandberg, Heiling & Modin 2005: 152).

Ralf Sandberg som ägnat sin forskning åt grundskolans musikundervisning menar att det inte sällan är olika typer av underhållningsprojekt som skapar långsiktighet i planeringen.

En del av musikverksamheten i skolan offentliggörs också genom uppspelningar, avslutningar och luciaspel. Förberedelser för dessa kan enligt vissa lärare uppta en stor del av läsårets musiklektioner. Dessa projekt verkar också vara de som skapar långsiktighet i planeringen av musikundervisningen, medan vanliga lektionsaktiviteter inte sällan får en kortsiktig och tillfällig karaktär. (Sandberg 2005: 49)

För att återanknyta till Nielsens musikdidaktiska matris visar dagens musikundervisning en tyngdpunktsförskjutning mot etnodidaktik. I samstämmighet med ovan nämnda referenser pekar underlaget på en undervisning som opportunt vänder sig mot det dagsaktuella. För att beskriva fenomenet väljer Ralf Sandberg begreppet normativ estetik. Mycket tyder på att denna attityd uppmuntras från skolans sida och att underhållningsprojekt av olika slag fungerar som skolans ansikte utåt (Gustafsson 2000, Liljas 2001, Sandberg 2005).

Musiskt lärande en didaktisk utmaning

I början av 1990-talet myntade den norska musikprofessorn Jon Roar Bjørkvold begreppet *musisk* (Bjørkvold 1991). Begreppet användes som en kritik av den västerländska skolkulturen. Bjørkvold vände sig mot den reproducerande men också elitistiskt utformade skolmusik som exkluderat barnkulturens genuina förhållande till det musikaliska uttrycket och han pekade i stället på en musikundervisning som inte främst var kunskapsrelaterad. Det musiska synsättet tonade ner färdighetsaspekten och förespråkade ett kreativt förhållningssätt som utmanade konservatorietraditionens ”snitslade bana”. Kommet från universitetsvärldens friare bildningssyn fick detta ontologiskt laddade begrepp ny betydelse för musikämnets didaktik. Inom ramen för

den *musiska* sfären betonades i stället musikens mening i relation till personlighetsutveckling och identitet.

Begreppet adopterades raskt av den akademiska världen och ur ett praxisperspektiv ställdes frågan: vad är en musisk lärare? Ett exempel är Linköpings universitet som införde *musiskt lärande* som ingång i den nya lärarutbildningen (Grahn 2005: 9).

Margareta Grahn betonar i sin doktorsavhandling att begreppet avser ett förhållningssätt till allt lärande som ibland felaktigt exkluderar andra ämnen än musik. I en definition menar hon att man genom musiskt lärande kan närma sig kunskapsstoff från fler perspektiv än det rationella. Hon talar om ett experimenterande förhållningssätt till kunskaper och färdigheter där multipla uttrycksformer och då även icke-verbala uttryck har sitt berättigande (jfr Nielsen 1998: 111-115).

I sin empiriska studie undersöker Grahn hur lärarstudenter som går lärarprogrammet med inriktningen *musiskt lärande* ser på sin utbildning och på sitt framtida yrke. Till skillnad från musikhögskolestuderande, som hyser låga förväntningar på musikläraryrket, visar lärarhögskolestudenterna gott hopp om framtiden (Grahn 2005: 195, Sandberg, Heiling & Modin 2005). Den enda tveksamheten som artikuleras i Grahns studie är huruvida kompetensen kommer att ifrågasättas och arbetssättet accepteras av kommande kollegor.

Grahn höjer också ett varnande finger för att undervisning i de estetiska ämnena inte alls alltid är musisk. ”Här förekommer också en hel del omusisk eller amusisk eller kanske rent antimusisk undervisning” (Grahn 2005: 64). Hur ska detta tolkas? På ett ytligt plan kan det uppfattas som att mycket återstår att göra och att uppmärksamheten kring hur musikundervisningen sker bör skärpas. På ett djupare plan ger Grahns påpekande upphov till allvarliga undertoner. Den retoriska tropiken låter oss ana att fältets företrädare kan motverka sitt eget syfte.

I Kirsten Fink Jensens forskning problematiseras begreppets användning.

Min konklusion er, at ”det musiske” er blevet et hurra-ord, som kan fyres af, uden at man behøver gå naermere ind på, hvad det menes.” (Fink-Jensen 2001: 47)

Bjørkvold belyser problemet ur ett utbildningsperspektiv. Efter-som utbildningskulturen genomsyras av en djupt rotad elitism finns det inga garantier för att en musisk människa också är en musisk lärare. Det finns en konflikt mellan å ena sidan den aka-demiska universitetsvärldens friare bildningssyn och å andra sidan statens behov att styra och organisera lärarutbildningen. I stället för autonomi och konstnärlig frihet formas en stel förvalt-ningskultur (Bjørkvold 1991). Sven Hartman som studerat det pedagogiska kulturarvet bekräftar att de bildande anspråken explicit exkluderades från den formella lärarutbildningen: ”Man skilde noga mellan bildning och utbildning”. Anledningen sades vara att för att bildas skulle man ”dricka djupt och länge ur vishetens brunn, eller [...] inte smaka något alls” (Hartman 2005: 105).

Det *musiska* – vad är det?

Jon-Roar Bjørkvolds försök till en omdefinition av musikunder-visningen har begränsats av förståelsen av begreppet musisk. Trots Bjørkvolds egna förklaringar, problematiseringar inom forskningsfältet och Margareta Grahns doktorsavhandling, har det musiska visat sig vara ett begrepp som inte så lätt låter sig fångas. Vi kan därmed börja med att konstatera att det musiska likt musan själv är något ogripbart.

För att ändå gripa tag i något av det ogripbara kan man dröja vid ordets semantiska betydelse. Vårt ord museum och även det engelska ordet *amuse* eller *amusement* kommer av samma ord-stam. Andemeningen talar om minne, estetisk kvalité och en sinnesstämning som minner om något behagligt och lustfyllt. De musiska konsterna är till för att stimulera våra sinnen.

Muserna har ansetts inspirera författare, konstnärer och mu-siker i deras skapande men initialt tilldelades de varsin konstart även i betydelsen att bevara och förvalta ett värde. Det rör sig

både om nyskapande förmåga och om något av bestående värde. För att översätta detta till en lärandesituation kan det förstås som en stimulerande undervisning av bestående värde. En undervisning av bestående värde är en bildad undervisning helt i enlighet med goda ideal där det i mindre grad handlar om att *göra rätt saker* utan mer om att *göra saker rätt*. Det musiska handlar om att åstadkomma en minnesvärd undervisning.

Innan jag påbörjar ett försök att definiera innebörden av det musiska vill jag först vända tillbaka till det antika begreppet *fronesis*. Det aristoteliska *fronesis* kan mot bakgrund av min tidigare beskrivning förstås som en kvalité som går utöver teoretiska överväganden och praktisk handlingskunskap. Förmågan att handla omdömesgillt och klokt sågs alltså som ett komplement till teoretisk och praktisk kunskap. Med gott omdöme hos en människa menas empati men också att "ha takt". Goda överväganden i samspelet med andra människor kräver "takt" och speglar således den sociala förmågan att göra sig förstådd och själv förstå andra. Att "ha takt" och att "vara taktfull" innebär att rytmiskt låta sig stämmas med andra och konnoterar musikens begreppsvärld. Ett exempel som likaledes implicerar en social intonering är uttrycket "god ton" det gör också förmågan att skapa "harmoni" och god "stämning". *Fronesis* kan på så sätt sägas inkludera musiska elementa inom sin tolkningsram.

Min definition av musisk, och som i samförstånd med tidigare definitioner inte exkluderar andra ämnesdiscipliner än musik, skulle därmed kunna förstås som en fronetisk kunskap. Fronetisk kunskap är inte instrumentell kunskap utan innebär att kunna använda sitt goda omdöme i konkreta situationer i alla lägen. Det musiska skulle enligt denna definition handla om en kompetens som överskrider eller kompletterar praktisk och teoretisk didaktisk kunskap. Värdet av denna syntetiserande förmåga skulle vara att spontant göra goda överväganden i konkreta situationer. Dessa spontana överväganden skulle kunna beskrivas som en närvaro eller didaktisk timing. Det skulle också kun-

na beskrivas som en rutinerad lärare som inte undervisar på rutin (Jank & Meyer 1997b: 46).

Musisk pedagogik och bildning

Inom didaktisk teori diskuteras olika principer för legitimering. I enlighet med bildningsidealet sker undervisning med demokratiska principer och genom diskursiv legitimering. Den diskursiva legitimeringen förutsätter öppenhet och reflektion och har rötter i antikens dialog. Den andra principen är legitimering genom beslutsprocessen och syftar till att hävda läroplaners mål och riktlinjer genom att hänvisa till centrala beslut. Här träder läraren själv tillbaka. På detta sätt undviks diskussioner och det kan därför anses lindrigare för läraren (Jank & Meyer 1997c: 69ff). I ett försök att vidareutveckla definitionen av musisk undervisning tar jag i en komparativ ansats en utgångspunkt i bildningsidealet och dess didaktiska kriterier.

Ett nyckelbegrepp för ovanstående resonemang är delaktighet. Detta begrepp kan också sägas utgöra fundamentet för musisk pedagogik. Anledningen är att den musiska atmosfären är skapad i harmoni och samförstånd – en konsensus. I musisk pedagogik ses lärandet i helheter. Före kursinnehåll och färdigheter förespråkas *mening* och *identitet*. Identitetsbegreppet kopplas till narration och förmågan att genom berättelsen förstå och tolka sig själv och sin omvärld (Ruud 2001). Här avses även ”den stora berättelsen” och förmågan att relatera sig till såväl dåtid som framtid.

Ur ett didaktiskt perspektiv kan begreppen *text* och *kontext* verka klargörande eftersom *texten*, undervisningens innehåll, måste inordnas i *kontexten* eller ”den stora berättelsen” för att bli meningserbjudande (Englund 1997: 127). I en obalans mellan *text* och *kontext* förloras ett värde som har sin bakgrund i det hermeneutiska synsättet och då främst Paul Ricoeurs hermeneutiska position. Detta värde skulle då vara förlusten av att kunna placera in sig själv i den historietradition som samtidigt inbegriper en kompetens att ställa realistiska förväntningar på framtiden.

den. Resonemanget går tillbaka till Aristoteles och det trefaldiga nuet: dåtidens nutid och framtidens nutid som i en didaktisk situation måste sammanföras i ”nutidens nutid”. Förmågan att kunna relatera sig till den stora berättelsen innebär således en tillhörighet som har betydelse både för den individuella och för den kollektiva identiteten (Ricoeur 1984, Ruud 2001).

Sammanfattande diskussion

Inom ramen för studien har det ämnesdidaktiska resonemanget vandrat från den *antika sfäriska musiken* till den *postmoderna atmfäriska didaktiken*. Något tappades på vägen.

Som en förklaring har tesen drivits att musikämnet aldrig på allvar återhämtade sig när den kyrkliga tillhörigheten upphörde (Nielsen 1998: 66). I de kvasilegitimationer som följt musikämnet i spåren har musernas viskningar blivit allt svagare. I Jonas Gustafssons avhandling antyds det sammanbrott som nu artikuleras på det musikpedagogiska fältet och som beskrivs i artikelns inledning (Gustafsson 2000).

En anledning kan vara musikämnets historiskt svaga och växlande legitimitet. Musikämnet har en traditionstyngd historik som präglas av bristen till rätten att definiera sig själv. Didaktiskt handlar skolans musikundervisning om mycket djupt rotade sång- och körsångstraditioner (Liljas 2001, Reimers 1995). Denna kanonisering speglar ett kulturarv men pekar samtidigt på en ämnehierarki där musikämnet i konkurrens med andra ”viktigare” ämnen reducerats till en dekoration.

Musikaliska Akademien har med sitt konservatorium utgjort ett nav för den högre musikutbildningen i Sverige. Akademien har som representant för ett musikaliskt kunnande spelat en viktig roll för den musikpedagogiska praktiken. Musiklärarutbildningen har skett utifrån en konservativ konservatorietradition och även fått kritik för en gammaldags didaktik.

Studien visar att den kanonisering som format musikalärutbildningen i Sverige skett utifrån ett strikt yrkesinriktat perspektiv. Trots efterkrigstidens upprepade försök till en nyorientering av

musiklärarutbildningen förefaller den bildade positionen inte ha haft något större genomslag inom musikämnet (Dahlstedt 2007).

Vad hände med OMUS-utredningen? Forskning på området visar att samma konstmusikaliska kriterier som tidigare fortsatte att styra. Det vill säga: det utbildningspolitiska krafttaget rörde visserligen om i den musikkonservatorietradition som sedan länge styrt de didaktiska idealen, men belyser de facto att skolpolitiska dekret i ganska ringa grad förmått ändra attityder med lång historisk anknytning (Olsson 1993).

Den definition som i studien görs av den musiska pedagogiken visar att ett musiskt didaktiskt förhållningssätt handlar om fronetisk kunskap och syftar tillbaka på begreppet *fronesis* men också på den för konstarterna samlande termen *mousiké*. Ur didaktisk synpunkt vilar den musiska pedagogiken på en omdömesgill och samstämd undervisning vars innebörd även omfattar ett förvaltande av arv och ars.

I studien prövas släktskapet mellan *musisk pedagogik* och *bildning*. Det musiska visar tydliga drag av bildningsidealet och pekar på en konsensusorienterad undervisning byggd på diskursiv legitimering. En musisk undervisning tar liksom den bildande positionen sin utgångspunkt inte bara i en kunskapsöverskridande utan även i en tidsöverskridande kontext. Det musiska bygger bortom traderingsidealets utbildningspragmatism på fundamentet av det trefaldiga nuet även benämnt de tre ekstaserna: dåtid (*minne*), nutid (*uppmärksamhet*) och framtid (*förväntning*) med betoning på ett framtida innehåll (Aristoteles 1967, Kristensson Ugglå 1994, Ricoeur 1984).

Den tradition som format den högre musikutbildningen skulle därmed kunna liknas vid en *mimesis*, det vill säga en avbild eller imitation, medan den musiska pedagogiken i snarlikhet med bildningsidealet bäst kan beskrivas som ett *narrativ* – en pågående eller oavslutad berättelse. Den musiska pedagogiken skulle då kunna ses som ett uppbrott från ett imiterande eller kopierande paradigm och i denna didaktiska omformulering

även ses som en nytolkning av ”det till synes bekanta” och som ett fönster mot det oväntade.

Referenser

- Aristoteles (1967), *Den Nikomachiska etiken* (övers. Märten Ringbom). Göteborg: Daidalos.
- Ahlbeck, Bengt (2000), *Musikutbildning och examination vid Kungl. Musikaliska akademien under ”Pehr Frigel-Epoken”, 1796–1842. Bidrag till Kungl. Musikaliska akademiens historia. Delrapport nr 5.* Stockholm: Kungl. Musikaliska akademien.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1991), *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.
- Bladh, Stephan (2002), *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Bouij, Christer (1998), *”Musik – mitt liv och kommande levebröd”. En studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Brändström, Sture & Christer Wiklund (1995), *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och lärarutbildningen i musik*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Cook, Nicholas (2000), *Music: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press Inc.
- Dahlstedt, Sten (2007), *Form och funktion. Idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947–71*. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Englund, Tomas (1997), ”Undervisning som meningserbjudande”, i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fink-Jensen, Kirsten (2001), ”Begrepsinflation inden for det æstetiske fagområde”, *Kognition & Pedagogik. Tidsskrift om tænkning og læring* årg. 11, 41.
- Garberding, Petra (2007), *Musik och politik i skuggan av nazismen. Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Grahn, Margareta (2005), *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköpings universitet.

- Gustafsson, Jonas (2000), *Så ska det låta – Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Gustavsson, Bernt (2000), *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hodges, Donald (1989), "Why Are We Musical? Speculations on the Evolutionary Plausibility of Musical Behaviour", *Council for Research in Music Education* no. 99. School of Music University of Illinois.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997a), "Nytan av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997b), "Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997c), "Didaktikens centrala frågor" i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kristensson Uggla, Bengt (1994), *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Liljas Juvas, Marianne (2000), "Madeleine Ugglas sångpedagogik och sångpedagogiska litteratur". C-uppsats i musikpedagogik MPC – Centrum för musikpedagogisk forskning Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.
- Liljas Juvas, Marianne (2001), *Skolkörens framväxt i Sverige. Aspekter på skolkörens nutida betydelse*. D-uppsats i musikpedagogik MPC – Centrum för musikpedagogisk forskning Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.
- Liljas Juvas, Marianne (2007), "Vad månne blifva af dessa barnen?" *En studie av David Björklings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångundervisningstraditioner*. Diss. Skrifter från Centrum för musikpedagogiska forskning (MPC). Stockholm: KMH Förlaget.
- Nielsen, Frede V. (1998), *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Olsson, Bengt (1993), *Sämus - en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Skrifter från musikvetenskapliga institutionen. Musikhögskolan i Göteborg, nr 33.

- Olsson, Björn (1994), *Den bildade borgaren. Bildningssträvanden och folkbildning i en norrländsk småstad*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Qvarsell, Roger (1988), *Kultur, miljö och idéspredning. Idédebatt, bokspredning och sällskapsliv kring 1800-talets mitt*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Ray, Johanna (2004), *Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som arena för starka musikupplevelser*. Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi.
- Regeringsuppdrag för musikämnet (2007), Regeringskansliet; U 2007/4459/UH. Regeringsbeslut 2007-10-11; handläggare Nina Smitt.
- Reimers, Lennart (1983), *Alice Tegnér's barnvisor*. Göteborg: Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen. Stockholm: Edition Reimers.
- Reimers, Lennart (1989), *Några konturer av musikundervisningens historia*. MPC:s skriftserie, 4. Kungl. Musikhögskolan. Stockholm.
- Reimers, Lennart (1995), *Musikpedagogiska perspektiv, en triptyk om skolvisa, skolkör och skolmusik i Sverige*. Stockholm. MPC.
- Ricoeur, Paul (1984), *Time and Narrative*, vol. 1 (translated by Kathleen McLaughlin & David Pellauer). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Ruud, Even (2001), *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Ryner, Birgitta (2004), *Vad ska vi sjunga? – En musikpedagogisk diskussion om tiden mellan två världskrig*. Diss. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning: Stockholm: KMH Förlaget.
- Sandberg, Ralf (2005), *Uttryck Intryck Avtryck – Lärande Estetiska uttrycksformer och Forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4: 2006. Stockholm/Vetenskapsrådet.
- Sandberg, Ralf, Gunnar Heiling & Christer Modin (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Musik*. Stockholm: Skolverket.
- Skoglund, Crister (2007), föreläsning på Södertörns högskola 27/9 i ämnesdidaktisk fördjupningskurs inom högskolepedagogik.
- SOU 1976:33. *Musiken, människan, samhället. Musikutbildning i framtidsperspektiv*. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sundin, Bertil (1995), *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Sundin, Bertil (2003), *Estetik och Pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Uljens, Michael, red. (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhrström, Eva (2000), *Akademien och musikundervisningen 1771–1971*, i Bidrag till Kungl. Musikaliska akademiens historia. Förstudier och problemfält. Delrapport nr 3.

Geographia didactica

Exkursionen som didaktisk metod inom geografiämnet

Madeleine Bonow

Det jag hör det glömmet jag
Det jag ser det kommer jag ihåg
Det jag gör det förstår jag
Gammalt kinesiskt ordspråk
(Maltén 1995: 160)

I nom utbildningsvetenskapen har stor möda lagts ned på att förstå vilken roll verbal, medierad och kroppslig kommunikation spelar för lärande och social interaktion, ofta i relation till fysiska artefakter av olika slag (Säljö 1996, Lave 1988, Koschmann & LeBaron 2002). Däremot har betydligt mindre forskning berört själva rummet i vilka dessa processer äger rum. I utbildning inom både skola och högskola experimenterar man ofta med platsen på vilket lärandet är tänkt att ske, ofta i samband med så kallad learning-by-doing pedagogik som lanserades redan av John Dewey under tidigt 1900-tal (Dewey 2005). Grundtanken i en sådan pedagogik är att kvalitéerna hos den rumsliga konstellationen – rumsliga möjligheter och begränsningar, fysiska objekt och artefakter – i en specifik lärandesituation anses ger olika förutsättningar för den interaktion och det lärande som faktiskt äger rum.

Mitt syfte med denna artikel är att behandla exkursionen som didaktisk metod inom geografiämnet. I exkursionssituationen har man flyttat ut rummet för lärande i naturen och kulturlandskapet. Idéhistoriskt sträcker sig exkursioner som didaktisk metod tillbaka till antiken. Aristoteles undersökte grundligt allahanda naturföreteelser för att på empirisk grund och med logis-

ka argument öka förståelsen för omvärlden. Han konstaterade att människor är varelser som drivs av nyfikenhet, undran, förundran och längtan efter vetande. Aristoteles skriver om människorna:

Först är de förbryllade inför föremål som ligger nära till hands, sedan utsträcker de undan för undan sitt frågande till större ting som månens fenomen och solen och stjärnorna och om universums ursprung. (Ambjörnsson 1997: x)

Jag kommer att exemplifiera ämnet genom att ge en exposé över hur exkursionen som didaktisk metod har använts i geografiämnet under historiens gång. Huvudsakligen kommer metoden inom den högre utbildningen att diskuteras. En intervjuundersökning har genomförts med åtta geografer som använt exkursionen som metod på universitet och högskolor. Intervjuerna syftar till att få den undervisande lärarens bild av vad exkursionen betytt för studenternas förståelse av geografi under det senaste halvsekl.

Utomhusdidaktik som metod i undervisning

Det vetenskapliga fältet inom pedagogiken som kallas didaktik omfattar läran om undervisning och inläring. De didaktiska frågorna brukar normalt räknas till tre: *Varför* är något viktigt att lära sig? *Vad* ska undervisningen innehålla? *Hur* ska den genomföras?

Det har på senare tid betonats att utomhusdidaktik ska ses som ett naturligt inslag i skolans samtliga ämnen. Inom utomhusdidaktiken där platsen är mycket central brukar en rumbehandling – ett *Var?* – räknas till de didaktiska frågorna. Frågan *När?* är också viktig när man diskuterar undervisning i utomhusmiljö (Brügge & Szczepanski 2007: 31f). Definitionen av utomhuspedagogik är enligt Centrum för miljö- och utomhuspedagogik:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskaps.
 - att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.
 - att platsens betydelse för lärande lyfts fram.
- (Centrum för miljö- och utomhuspedagogik 2004)

Studier inom så kallad utomhuspedagogik lyfter ofta fram värden som fokuserar på möjligheten till en nära personlig upplevelse av och direktkontakt med uterummet, samt vilka speciella förutsättningar och möjligheter detta tillhandahåller för motivation och lärande. Att direkt få erfara ett kunskapsinnehåll hävdas ofta som en källa till ett lärande som ger en djupare förankring hos studenten än om kunskapen endast erövrats i en mer abstrakt klassrumssituation. Idag värderas formell inläring högre än informell. Teorin blir normen för vad som är den högst värderade kunskapen i samhället. Att teorin sedan kan omsättas i praktik har tagits för givet. Denna omsättning kan ske via exkursionen i uterummet (Carlgren 1999). Lonergan och Andersson lyfter dock fram att upplevelsen i utomhusrummet inte nödvändigtvis ger en koppling till de teoretiska begrepp som man vill att studenten ska problematisera och reflektera över (Lonergan & Andersson 1988: 70).

Hur förmedlas kunskap?

När kunskap ska förmedlas kan man tala om två olika förhållningssätt hos lärare: aktionsperspektivet och interaktionsperspektivet. I aktionsperspektivet är det lärarens agerande och det som han eller hon förmedlar som står i centrum. I det andra per-

spektivet utgår utbildningen ifrån eleverna eller studenterna. I det senare perspektivet agerar läraren utifrån att kunskaper och färdigheter ”förvärvas” i situationer som är lika förhållandena i det dagliga livet (Dahlgren 1990: 19f). När man studerar lärande brukar man också dela upp inlärningsprocessen i två domäner. Den första domänen är den *kognitiva* och de aktiviteter som behandlar information och som skapar mening i det man ser och upplever. Det är denna inlärningsprocess som man mest förknippar med lärandet i skolan. Det episodiska minnet är den andra domänen. *Känslodomänen* eller det episodiska ”känslominnet” som man ofta uttrycker det är processer som behandlar emotionella uppfattningarna och värden. Dessa leder till studenternas uppfattningar om och känslor inför inläring och lärandesituationen. Det episodiska känslominnet är indirekt kopplat till lärandet. Det berör lagrandet av våra upplevelser. Det episodiska minnet berättar för oss om dåtiden och känslorna som vi laddar detta minne med. Detta hjälper oss att minnas innehållet bättre. Ju mer positiva minnena är desto lättare blir det för oss att minnas just den specifika händelsen. De mindre positiva händelserna kommer vi inte ihåg (Adler & Holmgren 2000).

Under större delen av 1900-talet har man fokuserat på den ”traditionella” pedagogiken där man lagt tyngdpunkten på formen snarare än funktionen. Detta synsätt har även genomsyrat lärarutbildningen. Att detta inte är det bästa sättet att förmedla kunskap är flera forskare överens om (Dahlgren 1990, Carlgren 1999). Dahlgren menar att man måste introducera ny kunskap ur ett funktionellt perspektiv då det skapar förståelse och motivation, men att det är viktigt att komma ihåg att de formella och funktionella kunskaperna är beroende av varandra. *”Delkunskaper och delfärdigheter får sin roll och sitt värde genom insikt om i vilket större sammanhang de ingår.”* (Dahlgren 1990: 19f). Som ett svar på kritiken mot den formella kunskapsinläringen kom Skolverket med nya direktiv 1994. Enligt Skolverket kan kunskap delas in i fyra nivåer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. De praktiska kunskaperna blir här överordnade de teoretiska.

Längst ner i stegen finner vi teorin i form av fakta medan färdigheten – det vill säga praktiken – finns på den näst högsta stegpinnen. Överst finner vi förtrogenhet som omfattar ”*kunskap som omdöme*”. Till stor del handlar det om så kallad tyst kunskap som ligger djupt förankrad hos individen och som är svår att konkretisera (Skolverket 1994: 30-34). Ett sätt att inkorporera alla dessa steg i undervisningen och skapa förtrogenhet med geografifämnet är att ta med studenterna ut ur klassrummet på exkursion.

Exkursionen som didaktisk metod

Inom ämnen som arkeologi, biologi och geografi har man använt utomhuspedagogik i form av exkursioner och fältarbeten i över hundra år. Vad är då en exkursion? *Nordisk familjebok* härleder ordet *exku'rs* från latinets *excursus*, vilket betyder utflykt, strövtåg (*Nordisk familjebok* 1907: 1156). Exkursion har definierats som de undervisningsområden inom ett ämne som kan läras ut via förstahandsupplevelser utanför klassrummets fyra väggar (Loneragan & Andersson 1988: 64). Det inbegriper fältbesök, fältarbeten, fältundervisning och lägerverksamhet. Före detta rektorn för Stockholms universitet, professor emeritus Staffan Helmfrid, betonar att det finns många olika typer av exkursioner. Vissa exkursioner är rutinexkursioner för nybörjare vilka oftast är korta och endast tar en eller ett par lektioner i anspråk, andra är heldagsturer, medan åter andra kräver övernattnig. Längre exkursioner är ofta förbundna med något slags fältarbete (Helmfrid 2007). Ytterligare en definition ges av Kepler och Duval (1981: 7):

a trip arranged by the school and undertaken for educational purposes, in which the students go to places where the materials of instruction may be observed and studied directly in their functional setting: for example, a trip to a factory, a city water-works, a library, a museum etc.

Exkursionen inbegriper i stor utsträckning *bruk* av kunskaper, det vill säga att kunna läsa och förstå sammanhang. Den syftar till ett lärande där upplevelser och reflektioner ska ha sin grund i erfarenheter från autentiska situationer (Dahlgren 2007: 43). Ett sätt att göra lärandet verklighetsbaserat eller autentiskt är att behandla sammanhängande artefakter, system och aktörer ute i fältsituationen. Man får genom exkursionen möjlighet att rekonstrualisera den mer bokliga kunskapen och sätta den i sitt sammanhang. Genom att iscensätta sådana autentiska situationer försöker man skapa helheter i en annars fragmenterad undervisning. Rummet för lärande flyttas ut i samhället eller till natur- och kulturlandskapet. Iakttagelse och teoretiserande, handling och tanke kan då fungera som ett växelspel mellan boklig bildning och de sinnliga upplevelserna (Dahlgren 2007: 48ff). Via exkursionen har platsens betydelse för lärandet lyfts fram och det är den platsbaserade didaktiken som ska länka erfarenheten till lärandet. Det är dock inte alltid så lätt att finna denna pedagogiska plats. I en studie gjord 1988 av Patrik Grahn svarade 65 procent av lärarna på högstadiet att de inte klarade av att genomföra undervisning utomhus. Det största hindret för denna typ av didaktik var bristen på bra och pedagogiska fältlokaler (Grahn 1988). Det har med rätta påpekats att det är få studier som verkligen har undersökt vad exkursionen betytt för studenternas lärande (Narin m.fl. 2000). Det är först på senare tid som viss internationell forskning har börjat undersöka exkursionens roll för mer fördjupat lärande (Fuller m.fl. 2003, 2006, Scott 2006, Boyle m.fl. 2007).

Flera internationella studier av exkursioner i geografi har lyft fram de didaktiska möjligheterna (Lonergan & Andersson 1988, Fuller m.fl. 2000, 2003, 2006, Boyle m.fl. 2007). Motiven för användning av uterummet i pedagogiska sammanhang har ofta karakteriserats av sociala målsättningar såsom att studenter ska lära känna varandra, sig själva och sin miljö och natur. Frågan som fortfarande kvarstår är om utomhusdidaktiken verkligen ökar studenternas kunskaper jämfört med andra undervis-

ningsmetoder. Lonergan och Andersson konstaterar att effektiv inlärnin g inte kan tas för givet bara för att vi tar ut studenterna i fält. Studenter tenderar ibland att komma ihåg mer av hur vädret var, om de frös, var hungriga eller trötta än vad de faktiskt såg under exkursionen (Lonergan & Andersson 1988).

Inom geografi anses exkursion och fältarbete vara bra och stimulera känslodomänen. Man tror att metoden skapar ett ökat socialt kapital hos studenterna genom att den bryter ner barriärer mellan lärare och elever och gör att studenterna knyter fler kontakter med varandra. Man antar utifrån utvärderingar att exkursionen ökar motivationen och intresset för ämnet (Boyle m.fl. 2007). Det saknas dock studier om hur länken mellan lärandeprocessen via exkursionen och den känslomässiga domänen ser ut. Det har emellertid kunnat konstateras att fältarbete och exkursion markant ökar de positiva känslorna inför ämnet vilket i sin tur borde få goda effekter för klassrumsstudierna och djupinlärnin g. Fältarbete är bra eftersom det utlöser en rad positiva kedjeeffekter. Positiva känslor inför ett ämne påverkar motivationen och självförtroendet och djupinlärnin g, vilket ger ett lärande för livet (Kern & Carpenter 1984, 1986, Boyle m.fl. 2007).

Undervisning i geografi via exkursioner

Ett behov av geografisk kunskap har alltid funnits och det finns ett uråldrigt samband mellan exkursioner och kunskapssamlan de. Bevarade skildringar finns från flera av de forntida högkultu rerna. De äldsta är omkring 5 000 år och härstammar från sume rerna. Beskrivningar av egyptiska medelhavsfärder är nästan lika gamla. Afrika skildrades vid tiden före vår tideräkning s början av kinesiska och arabiska resenärer och de europeisk-levantinska haven utforskades av fenicier, etrusker och kretensare, medan romare och greker skrev om Nordeuropa och Fjärran Östern. Motiven var flerfaldiga: allmänmänsklig nyfikenhet på hur världen såg ut bortom det synliga men militära fälttåg och handel styrde också. Andra viktiga drivkrafter var behovet av nya kolo-

nisationsområden. Under 1500- och 1600-talen kom exkursionen att systematiseras och resandet för unga adelsmän tog fart.

Bildningsexkursionerna blev den metod som förordades för kunskapsinhämtning (Rantatalo 2002: 29). Johan Amos Comenius är en förgrundsgestalt när det gäller exkursionen som didaktisk metod och i *Didactica magna* från 1657 skriver han att en gyllene regel för lärare är att

allt skall så mycket som möjligt visas fram för sinnena. Nämligen det som är synligt för synen, hörbara för hörseln, det som luktar inför luktsinnet, det som smakar inför smaksinnet, och det som kan beröras inför känseln. Om något kan uppfattas av flera sinnen, bör de föreläggas dem samtidigt.

(Comenius 1989: 200)

Vetenskapliga expeditioner kom först genom James Cooks expeditioner vid 1700-talets mitt. På hans exkursioner deltog världens då främsta forskare, däribland Linnélärjungen Daniel Solander. I Sverige är det just Linnés exkursioner som är de mest kända. Under 1700-talet bidrog Linné till litteraturen om resandets konst och teori, varvid han särskilt betonade exkursionens nytta för både den enskilde och samhället (Rantatalo 2002: 38). Viktiga portalfigurer i denna diskussion var också franska författare som Denis Diderot i *Encyklopedin* och Jean-Jacques Rousseau i *Émile* samt den schweiziske pedagogen och författaren Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi kan räknas som skolresandets fader då han var bärare av de idéer som lockade lärarna att ta med sig sina elever utanför klassrummet: ”Ta ditt barn med dit i naturen, upp på kullens topp och ner i dalen. Naturen skall undervisa inte du. Skulle en fågel sjunga eller en insekt surra i lövverket, låt då fågeln och insekten tala till barnet. Du må själv tala” (Pestalozzi citerad i Rantatalo 2002: 38).

Frågelistor och manualer utvecklades som skulle komma att ingå i exkursionens metodiska repertoar. Baron de Gérandos metodikstudie *Considérations sur les diverses méthodes à suivre dans l'observation des peuples sauvages* (1800) brukar räknas som

den första metodkurs som utvecklats. Forskningsexkursionen som form för kunskapsinhämtning blev under 1800-talet helt etablerad. Manualerna för exkursionen delade upp den i tre delar: förberedelse, genomförande och utvärdering. Alla delar skulle beaktas, annars ansågs inte exkursionen komplett (Rantatalo 2002: 33).

Under 1800-talet blev det de geografiska sällskapen som stödde expeditionerna. De kom också att publicera resultaten. De tre första var *Société de géographie* i Paris (1821), *Gesellschaft für Erdkunde* i Berlin (1828) och *Royal Geographical Society* i London (1830) (Östman 1985: 41). Vid slutet av 1800-talet kom Sverige att bli ett viktigt land inom polarforskningen. Vetenskapligt material i framför allt Arktis samlades in. Till de mer kända svenska forskarna hör August Andrée, Sven Hedin och Adolf Erik Nordenskiöld.

I anslutning till matematik och fysik har viss undervisning i geografi förekommit vid universiteten i århundraden. Med det var först då forskningsexkursionerna uppmärksammades i litteratur och press som det stora allmänintresset för geografisk kunskap skapades.

Särskilda lärostolar i ämnet geografi inrättades vid mitten av 1800-talet med början i Tyskland. Därefter etablerades det lärostolar i Frankrike och Storbritannien. När *Svenska sällskapet för antropologi och geografi* tillkom 1877 utövade de påtryckningar för att geografin skulle bli ett ämne på universiteten i Sverige. Lund var först i Sverige med en professur i ämnet 1894 (tillsatt 1897). Därefter följde Uppsala 1902, Göteborg 1905 och Stockholm 1929 (Wennberg 1990: 35). Idag finns ämnet vid flertalet universitet och högskolor. Även statliga intressen låg bakom utvecklingen. Bättre utbildade lärare behövdes i skolan när ämnet infördes omkring 1900. Här i Sverige blev syftet med geografi också att stärka den nationella identiteten (Wennberg 1990: 33ff).

När skolämnet geografi infördes på 1840-talet hade det inte något större utrymme, men där det förekom blev rabblandet av städer och floder i klassrummet norm (Rantatalo 2002: 73). Tex-

ten kom att bli en vehikel, det vill säga: det var via texten som eleverna togs till nya platser och olika tidsepoker (Dahlgren 2007: 41).

Under 1890-talets början uppmärksammades exkursionen som kunskapsform på nytt i samband med att geografiämnet stärktes. Exkursionen som didaktisk metod infördes för att åskådliggöra miljöer, begrepp och företeelser som eleverna hade läst om men aldrig besökt. Dock fanns det arga motståndare till denna ”pjeskpedagogik”. Riksdagsmannen och pastorn Harald Hallin var en av de argaste motståndarna. Han menade att exkursionen gav en lyxuppfostran (Rantatalo 2002: 190). Svenska turistföreningen uppmanade dock alla skolungdomar att resa runt för att lära känna sitt land. Genom 1897 års skolresekommitté kom tusentals lärare och skolungdomar i kontakt med naturen, under devisen *Känn ditt land, känn dig själv och känn ditt landskap*. Detta skulle ske genom skolexkursioner, cykel och fotvandringar (Rantatalo 2002: 47, 71). Under 1900-talets början var Ellen Key och Johan Bager-Sjögren portalfigurer i denna diskussion i Sverige. De menade att uterummet var en viktig kunskapsbildande miljö och betonade kontakten med verkligheten genom direkt observation och experiment. (Rantatalo 2002: 87, Stafseng 1996: 190f). I 1900-talets reformskolor var exkursionen ett stående inslag. Man motiverade detta med att man dels ville lära känna sina elever och dels åskådliggöra verkligheten (Rantatalo 2002: 47). Ellen Key förordade att historia, geografi, naturkunskap och matematik bör studeras under olika tidpunkter på året. Under vintern ska man läsa matematik medan man under våren och hösten ska studera ”naturen ute i naturen”. Man ska inte heller undervisa varje område av naturen enskilt, ”utan insikterna i geologi, botanik och djurvärld erhålles i aktligt samband. Medan lärjungarna genom åskådning lär sig detaljer, får de i en levande lärobok en sammanfattning i stora drag av vad sinnena lärt dem”. Hon fortsätter: ”Endast den, som genom kunskapen fått syn på det stora sammanhanget mellan naturen och människolivet, mellan nutiden och forntiden, mellan folken

och mellan idéerna, den kan ej mista bildning” (Key citerad i Stafseng 1996: 163, 191f).

Docenten i teoretisk filosofi i Lund Johan Bager-Sjögren vänder sig i början av 1900-talet mot den verbalism som han menar råder i skolan. Han skriver: ”Följaktligen borde vi ju ingen annan lärobok giva åt de unga än verkligheten själv – ty blott den svarar mot åskådningsprincipernas krav”. Bager-Sjögren menar att exkursionens syfte är att åskådliggöra den teoretiska kunskap som redan införskaffats i skolbänken (Rantatalo 2002: 87, 156).

Exkursionerna uppskattades också av eleverna. I en artikel från 1912 i *Journal of Geography* har elever i England fått skriva ner vad de anser om exkursionen som pedagogisk form, och bland de elever som svarade rådde samstämmighet om att exkursionen hjälper till att förstå verkligheten, vilken först studerats i böcker. ”If we studied this out of books we could not get one-half as much as we can get by seeing it with our own eyes” (Weinke 1912/1913: 139). ”Old Mother nature explains geography much better than any book can” (Maxwell 1912/1913: 139). En annan viktig aspekt av exkursionen uttrycks väldigt väl av en annan elev:

There is one other thing for which we take field trips; and that is to gain the art of applying our knowledge to everyday work or play. If we learn to apply one thing we can apply other things. We can learn a lesson by heart but unless we have something to apply it to, it has no real value to us. (Tainton 1912/1913: 141)

Exkursionsguiden som pedagogiska hjälpmedel

Redan i början av 1900-talet publicerar *Journal of Geography* artiklar som poängterar hur viktigt det är med exkursioner i undervisningen. I en artikel från 1905 ges handfasta råd hur man ska gå till väga som lärare när man ska exkurera eller göra fältbesök. Det första som man ska tänka på är enligt författaren att välja ett relativt avgränsat område. Man bör sedan välja en specifiell undersökningsfråga som man kan samla klassen kring och

studera i detalj. Slutligen ska man ge varje elev en frågelista som de ska följa när de studerar sin omgivning. Författaren poängterar också att det är viktigt att ge en kopia till varje elev (R.H.W: 1905).

I Sverige kom det ut flera pedagogiska handledningar under 1900-talets första hälft som berörde exkursionens form. Konkreta anvisningar om hur man skulle genomföra och planera en exkursion skrevs. I dessa poängterades att exkursionen måste vara väl förankrad i den undervisning som eleverna fått i skolan. Resmålen fick dock gärna vara främmande för eleven. Eleverna skulle bli bekanta med resmålet redan före avfärd genom inläsning och bildvisning. En viktig del i förberedelsen var att studera reskartan och att genomföra övningar i hur man för anteckningar i fält. Dessutom skulle man träna elevernas iakttagelseförmåga. I *Svensk Läraretidning* publicerades olika exkursionsguider och det etablerades en del fasta resrutter där Dalarna, Vätternbygden, Skåne och Gotland blev de mest besökta platserna (Rantatalo 2002: 138ff). Läroböckerna blev under denna period mer lika resehandböcker och landskapsskildringar användes som undervisningsmaterial. Litteratur som Selma Lagerlöfs *Nils Holgersson underbara resa genom Sverige* (1906–07) användes också flitigt i geografiundervisningen (Jacobsson 1999: 114f, 117). För studenter på de högre utbildningarna togs exkursionsguider fram i de olika landskapen, ett exempel på detta är Knut Fredrik Thadenius exkursioner i Stockholmstrakten som kom ut på 1850-talet.

Åtta pedagogers syn på exkursionen som en källa till lärande

Som framgått har exkursionens form varit likartad från 1700-talet fram till omkring 1940. Den har dock inte alltid varit självklar som undervisningsmetod i skolan (Rantatalo 2002:190). Inom den högre utbildningen har den haft en mer framträdande roll, och redan på 1930-talet var exkursionen viktig, då under

ledning av professor Hans W:son Ahlman i Stockholm (Helmfrid & Sannel 2007).

I följande avsnitt diskuteras de didaktiska grundfrågorna utifrån svaren på mina intervjuer. Det innefattar lärarnas didaktiska tankar om exkursionens skeenden, inkluderat för- och efterarbete. Det handlar om *varför* man använder exkursionen som didaktisk metod. Det handlar även om *var* lärandet äger rum, och platsens betydelse för lärandet, liksom om vilka praktiska och teoretiska förberedelser man har haft, det vill säga *hur* man gått till väga, och *vad* man kan göra utomhus, men även *när* man ska genomföra exkursionen (tidpunkt på året).

De intervjuade

För att förstå hur exkursionen har använts och fortfarande används inom ämnet geografi i den högre utbildningen har jag genomfört en intervjuundersökning med åtta universitets- och högskolelärare i geografi. De intervjuade består av både pensionerade och ännu aktiva lektorer och professorer inom ämnet. Flertalet av de intervjuade har haft sin hemvist vid Stockholms universitet, men de flesta är nu aktiva på andra lärosäten, däribland Södertörns högskola och Växjö universitet. En respondent har haft sin hemvist vid Uppsala universitet men även arbetat på Högskolan i Dalarna. Både natur och kulturgeografer ingår i undersökningsgruppen. (Se förteckning i slutet.)

I intervjuerna har jag också försökt att få svar på om exkursionen som didaktisk metod har ändrat form under de senaste 40, 50 åren och i sådana fall hur. Exkurerandet sker på olika sätt beroende på längd och plats. På kortare exkursioner går man eller använder sig av lokala transporter men till längre använder man en inhyrd buss och kompletterar med promenader fram till målet. Detta har förändrats med tiden, på 1950- till 1970-talen använde man sig mycket mer av cykel och tåg, och studenterna fick betala själva. Idag står institutionerna för busskostnaderna (Sporrong).

Varför genomförs exkursioner?

Alla intervjuade var eniga om att exkursionen som metod är helt oersättlig inom geografiundervisningen. Det är något som man värnat om under geografins historia. Den tillhör ämnets laborativa del och undervisningssätt (Sporrong). Alla poängterar att exkursionen är väsentlig för förståelsen av komplexiteten i samhället och naturen. Exkursionen ger vidgade vyer och visar det centrala i ämnet. Man lär sig också att jämföra kartan med ”verkligheten” (Petersson). Exkursionen kan också användas till att ”gifta ihop” natur- och kulturgeografen (Sannel). Även Persson poängterar vikten av att kunna sammanföra natur och kulturgeografen: ”Vi ser det som en stor vinst att vara två och att från varje punkt i landskapet kunna ge både natur- och kulturgeografiska expertis” (Persson). Exkursionen är nödvändig för att man ska få en uppfattning av skalan. Man förstår inte hur stor en rullstensås eller drumlin är utifrån en bok eller bild (Petersson).

Exkursionen anses också som viktig genom att man lär känna varandra mycket bättre. Både lärare och elever kommer varandra närmare. Alla är också eniga om att en bra geografiutbildning inte kan genomföras utan exkursioner. Alla nämner exkursionen som ett sätt att ge eleverna en 3D-upplevelse. Petersson menar att exkursionen skapar förståelse, i motsats till memorerad oreflektad kunskap utifrån en bok (Petersson). Problemen med exkursioner är dock att de är kostsamma och därför måste man tänka igenom vilka exkursioner som ger mest (Persson). Tidsaspekten tas upp bland de äldre geograferna vilka menar att förr var exkursionen än viktigare då undervisningsmaterialet, det vill säga kartor och bilder i böckerna, var av mycket sämre kvalitet. Man fick rita på tavlan i många fall. Då var det svårt att illustrera verkligheten på ett annat sätt än genom exkursionen, medan det idag finns film och färgbilder (Helmfrid, Sporrong). Under 1950-talet rådde det konsensus bland lektorerna att man måste åka på exkursion. Geografi ansågs vara ett laborativt ämne där exkursionen var ett naturligt inslag i undervisningen. När samhällsvetarna kom till institutionen på 1970-talet blev det inte

längre lika självklart med exkursion som undervisningsmetod (Helmfrid).

Naturgeografen Anders Fridfält's svar visar tydligt metodens förträfflighet.

Geografiämnet är till sin natur ett i huvudsak fältbaserat kunskapsområde. Det är därför av central betydelse att studenter får egen fälterfarenhet. Systematisk ämnesteorin från kurslitteraturen kan exemplifieras i fält. Dessutom tränas studenten i den för geografer så viktiga färdigheten att få förmåga till att i olika miljöer kunna identifiera, tolka och förklara samband mellan olika landskapselement. Många problemställningar som geografer arbetar med kräver empiri från fältet. Det innefattar även en bred metodkunskap och färdighet. En geografisk profession innebär att utifrån vilka frågor som ska lösas kunna hantera såväl naturvetenskapliga som samhällsvetenskapliga metoder. Därtill kommer geografens specifika kompetens att transformera ”verkligheten” till en ikonisk modell i form av karta. (Fridfält)

Kulturgeografen Christer Person poängterar exkursionens illustrerande funktion.

För mig tillför exkursionen en illustration av det som tagits upp i samband med undervisningen på föreläsningar, seminarier och i kurslitteraturen. Jag ser exkursionerna som i huvudsak illustration och konkretisering av det teoretiska stoffet. Detta betyder i sin tur att exkursionen måste hänga samman med den kurs den sker i, det vill säga att det blir uppenbart för studenterna när man kommer ut i fält vad det är som ska studeras och varför man gör det. Man tittar på landskapet i en kurs om landskap, man tittar på städer i en kurs i stadsgeografi etcetera. Det får inte bara handla om att ut och åka. (Persson)

Hur viktig är exkursionerna för studenternas lärande?

Alla respondenter är eniga om att orsaken till att man genomför exkursioner är att det är på exkursionerna som studenterna

kommer till insikt, det är där de verkligen lär sig någonting. Exkursionen är fundamental för studenternas lärande och den ger förståelse. ”Man lär sig alltid något nytt när man är på exkursion” (Helmfrid).

Att det förhåller sig så menar Fridfält beror på att ”geografiämnet i sig innebär kunskaper av ganska hög komplexitet vilket är svårt att ta till sig teoretiskt. Insikter och förståelser klarnar ofta i samband med fältverksamhet” (Fridfält).

Christer Persson menar: ”Jag märker att saker och ting faller på plats, inte minst om man under exkursionen även träffar folk som har direkt kunskap om det som studeras”. Det mest tydliga här är när vi har exkursioner för planerarstudenterna och vi möter planerare som i fält visar på hur planering går till – det är ofta en höjdare” (Persson).

Hur valde man resmål och varför just dessa?

De faktorer som ligger bakom att man åker på exkursion är att man är genuint intresserad själv och övertygad om det pedagogiska värdet. Att åka på exkursion kräver mycket arbete och man får sällan betalt i tid eller pengar för den tid man lägger ner.

En väl förberedd exkursion fungerar bra pedagogiskt, men ställer stora krav på ledare. Verkligheten längs vägen kommer inte alltid i pedagogisk eller teoretisk ordning. Som lärare lär man sig oerhört mycket av att ordna och leda en exkursion, vilket man har nytta av i undervisningen. (Lundén)

Exkursionen går till platser som väljs ut just för att de är pedagogiska exempel. Det är också viktigt att restiden är kort så att man inte måste åka bort hela dagen.

Det är också tydligt att man får ta över exkursioner från äldre kollegor. Även om man ärver vissa exkursioner påpekar alla att det är viktigt att den pedagogiska idén måste komma från exkursionsledaren. Sannel menar att exkursionsledarens egna kunskaper låg till grund eller så hade man en kollega som ställde upp på

orten (Sannel). På 1950-, 60- och 70-talen kom det ofta en inbjudan från någon som arbetade i ett område. Man fick hjälp av denne att organisera resan. Man åkte också till någon forskares område (Sannel, Sporrong). Ett typiskt område som alltid har varit aktuellt för Stockholms och Uppsalas naturgeografer är Dalarna. Detta beror på att man där ärvt bra, pedagogiska exkursionslokaler, samt att Dalarna ligger på rimligt avstånd från universitetet eller högskolan (Helmfrid, Petersson, Sannel, Sporrong).

Idag är det tydligt att alla exkursioner är anpassade till vad studenterna studerar för tillfället. Är det stadsplanering studeras staden. Inom regionalgeografi kan det vara till exempel Bergslagen eller Mälardalen och inom naturgeografi rullstensåsen, torvmossen etcetera.

Målet för exkursionen beror också på vilken nivå studenten befinner sig på. Det finns hierarkier i exkursionerna. Under första tiden på utbildningen hålls informerande exkursioner; det kan gälla enkel landskapsanalys i närområdet som är till för att se och uppleva. Dessa exkursionslokaler kan oftast nås till fots eller med lokala transporter. Relativt tidigt i utbildningen förekommer också regionala studier som kräver inhyrd buss. Då studeras till exempel gruvor, stålverk, shoppingcenter eller natur och kulturlandskapet (Helmfrid). Längre exkursioner som kräver logi och fältinstrument används i regel på kurser på mer avancerad nivå (Friedfelt). På 1960- och 70-talen åkte man till exempel till Schleswig-Holstein, Norge, Holland och Lofoten (Helmfrid, Lundén). Under de senaste tjugo åren har det ingått långväga exkursioner, till Kenya, Marocko, Nya Zeeland, Namibia och Tanzania och Östeuropa (Fridfält, Helmfrid, Windelhed).

En annan mycket viktig faktor när man väljer att åka på exkursion är att det är rätt tidpunkt på året. Vissa exkursionslokaler kan man bara använda när det är barmark eftersom snö skymmer det man vill se i landskapet. Allt för prunkande grönska är inte heller bra (Windelhed). Är det för kallt kan man inte vara utomhus i samma utsträckning, studenterna tappar fokus om de fryser (Petersson).

Hur planeras exkursioner?

Förberedelsen är en viktig del i exkursionen. Platsen bör vara känd för exkursionsledaren. Antingen ska man känna till den genom sin forskning eller för att det är ett klassiskt exempel eller så får man ta hjälp av en kollega. Detta är mycket viktigt. Man kan inte bara åka ut på måfå med studenterna. Person uttrycker det så här: ”utan att exkursionsledaren är inläst både på lokalerna och framför allt på forskningsfältet så fungerar det inte” (Persson).

De intervjuade lärarna har förberett sig genom litteraturstudier. Petersson menar att ett bra sätt är att gå till landskaphyllan på biblioteket (Petersson). Men även kartan är mycket viktig att studera. Idag används också moderna hjälpmedel som Internet och GoogleEarth (Fridfält, Petersson). Även kontakt med myndigheter eller andra berörda parter tas som förberedelse (Sannel). Attityden är att man ska vara kollegial och hjälpa varandra när det gäller exkursioner, det vill säga att man hjälper varandra med bra exkursionslokaler. De intervjuade är också överens om att alla exkursioner borde planeras genom egna förberedande platsbesök. Det är dock inte alltid möjligt. Vitsen med rekognoseringen är att man på plats kan kontrollera om lokalen kan åskådliggöra det man vill, men också hur tillgänglig den är. Man kontrollerar att bussen kan vända, och att gångavståndet mellan lokal och buss inte är för långt. Även annat undersöks, som att det finns möjlighet att utträtta sina behov och äta sin mat. Man gör noggranna tidsplaner för exkursionen. Allt klockas så att man vet hur mycket tid man kan tillbringa på varje plats. Fridfält påpekar också att de ansvariga måste göra någon form av säkerhetsanalys angående risker och hot etcetera” inför en exkursion, speciellt om den är utomlands (Fridfält). I denna fråga kan man också se en skillnad beroende på tid och plats. Från 1950- till 1970-talen hade man inte ekonomiska möjligheter att åka till fältlokalen före exkursionen. Det kan även vara svårt att rekognosera när man åker till ett annat land. I bägge dessa fall tar och tog man hjälp av lokal expertis (Helmfrid, Lundén, Sporrang).

Vissa av de äldre geograferna menar också att tidigare, på 50- och 60-talen, var exkursionen inte lika genomtänkt och integrerad i undervisningen som idag. Då fanns det ”djärva” exkursionsledare som vågade ge sig ut i det mindre kända (Sannel). Man hade mer tid för studenterna, kurserna var längre och antalet studenter färre och ”bättre”. Då kunde man åka på exkursion bara för att det var angenämt. (Sporrong, Windelhed). Här ser man tydligt att dagens ekonomiska styrmedel slår hårt mot denna form av didaktik.

Vad gör studenterna före, under och efter exkursionerna?

Enligt exkursionsmanualerna som togs fram på 1700-talet delades exkursionen upp i tre delar: förberedelse, genomförande och utvärdering. Alla delar skulle beaktas, annars ansågs inte exkursionen komplett. Av mina respondenter framgår det tydligt att studenternas insatser ser väldigt olika ut beroende på typ av exkursion. Vissa exkursioner ska man bara följa med och lyssna på, och här är studenterna relativt passiva och de har sällan någon uppgift under eller efter exkursionen. Dock har man nästan alltid läst om ämnet innan man ger sig ut i fält. Undantaget är de första introduktionsexkursionerna som sker första veckan på en kurs, då använts exkursionen mer som en intresseväckare. Andra gånger ska studenterna själva organisera delar eller hela exkursionen. Då har mycket tid lagts ner på förberedelse, deltagande före och under exkursionen men mindre på efterarbete. På vissa exkursioner får studenterna göra mindre experiment, så som fältmätningar, borrhningar i torvmossor med mera. Obligatoriskt är naturligtvis att lyssna och föra anteckningar under exkursionens gång. Flera av de intervjuade menar att de brukar lyfta teoretiska frågor under exkursionens gång och låta studenterna fundera över dem. De ber studenterna om en förklaring, till exempel: ”Varför ser det ut som det gör här?” (Persson, Petersson). Här kan man också se en viss skillnad över tiden.

På 1960- och 70-talen var studenterna i kulturgeografi mer passiva under exkursionen. Lundén uttrycker det som att det var ”lite för dåliga förberedelser för studenterna, lite för passivt. För kortare exkursioner i Sverige lade vi ofta in ett seminariemoment som förberedelse” (Lundén). Det var extra tydligt på 1970-talet då studentkullarna var förhållandevis stora. Då fanns små möjligheter att hålla kvalitativa exkursioner, där studenterna själva skulle vara delaktiga. Däremot förde deltagarna fältdagbok varje dag på längre exkursioner (Helmfrid, Sporrang). På några exkursioner förberedde C-studenterna egna presentationer, men de blev inte alltid så bra så man slutade med detta. Helmfrid menar att orsaken till att studenterna inte var så aktiva var att förberedelserna tog mycket tid från annat som studenten skulle göra (Helmfrid).

När man använder exkursionen som examinationsform inkluderas exkursionen i tentamen, till exempel i form av en fråga (Petersson, Sannel, Windelhed). På vissa exkursioner ska en rapport skrivas efter fältvistelsen och några har haft uppföljningsseminarier (Petersson, Sannel). Att inte alla har uppföljningsseminarier kan anses märkligt, men återigen är det den presade ekonomiska situationen som styr. Man får helt enkelt inte betalt eller schematid för den tid man skulle behöva lägga ner.

Windelhed menar att orsaken till att studenterna bara lyssnar på hans exkursioner är att tiden är för kort. Man måste vara militärisk, det är han som exkursionsledare vet vad som ska ses, var man ska gå, stå, etcetera. Skulle studenterna vara mer aktiva under resans gång skulle logistiken inte gå ihop. ”Det finns inte tid för studenterna att drälla i naturen” (Windelhed).

Hur bör en exkursionsguide se ut och varför används den?

Alla respondenter har en exkursionsguide i någon form med på exkursionen och de är överens om att det är ett viktigt pedagogiskt hjälpmedel. Däremot ser den ganska olika ut beroende på

ämne och individ. Det har också skett stor förändring av exkursionsguidens utseende sedan 1950-talet. Helmfrid menar att det beror på att man har bättre reproduceringsmedel idag. Det är lätt att mångfaldiga guiden och man kan inkludera kartor och bilder även i färg (Helmfrid). Majoriteten av exkursionsguiderna innehåller en blandning av text och figurer, men grundbulten är alltid kartan. Ibland är guiden som en uppslagsbok. Ett exempel på detta är en stadsexkursionsguide som används vid Stockholms universitet (Sannel). Andra innehåller endast kartor och figurer som den landskapsguide som används vid Södertörns högskola (Windelhed). Vissa guider innehåller dessutom frågor som studenterna ska svara på (Petersson).

Att landskapsexkursionsguiden inte innehåller någon text förklaras med att det är kartan som ska tala och i fält exkursionsledaren. Studenterna har dessutom läst om målen i litteraturen och därför behövs ingen text i guiden (Windelhed). De som har text i sin guide, menar att man ska kunna ha den som ett ”kom-mihåg” som man kan använda när man kommer hem (Petersson). Sannel menar att guiden ska ha ett utseende som påminner om Sveriges nationalatlas, bilden ska tala och sedan kompletteras den med en intressant text, gärna av mer folklivskaraktär (Sannel).

Sammanfattande diskussion

Som framkommit har exkursioner används mer systematiskt som didaktisk metod sedan 1500-talet, och på 1600- och 1700-talen förordades bildningsexkursioner som metod för kunskapsinhämtning. I intervjuunderökningen framhåller alla att detta är ett ideal som fortfarande råder. Men frågan som kvarstår är om man med utomhusdidaktiken verkligen ökar studenternas kunskaper mer än med andra undervisningsmetoder.

Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet

Enligt Dewey är utbildningens funktion att ge elever levande kunskap som de har praktisk nytta av yrkesmässigt och personligt. Sådant lär man sig genom praktiska övningar och exkursio-

nen hör till den kategorin. Det centrala i Deweys tankar är att utbildning ska utveckla människans förmåga till problemlösning och kritiskt tänkande i stället för memorering. Detta är någonting som de intervjuade menar sker genom undervisning i fält. Alla är överens om att både exkursionsledaren och studenterna lär sig mycket ute i fält och att exkursionen är nödvändig och helt överlägsen som metod för att skapa förståelse av men även förtrogenhet med ämnet. Man kan se att exkursionen inte bara är ett pedagogiskt medel utan att det även skapar en god undervisningsmiljö.

Det är tydligt att alla pedagoger som intervjuats håller med Ellen Key när hon menar att bildning fås ute i fält genom att man får förståelse för de stora sammanhangen. Via exkursionen rekontextualiserar man den bokliga kunskapen och sätter den i sitt sammanhang.

Aktionsperspektivet och interaktionsperspektivet

Vad som framgick av intervjuundersökningen var att de undervisande exkursionsledarna använde sig av två olika metoder. Vissa hade mer av aktionsperspektivet, till exempel Bengt Windelhed som menar att exkursionsledaren är den som ska tala i fält. Andra använder mer av interaktionsperspektivet, till exempel Mona Petersson och Christer Persson som i fält uppmanar studenterna att se sig omkring och reflektera och ställa frågor om vad de ser: "Varför ser det ut som det gör här?" När aktionsperspektivet används är det oftast ett resultat av att tiden och resurserna är knappa, men det avspeglar ändå till viss del den undervisande lärarens grundsyn. De som använder sig av interaktionsperspektivet menar att exkursionen ger djupinläring genom att man får mer tid till längre förutsättningslösa diskussioner när man är ute i fält, diskussioner som är sprungna ur studenternas intresse och nyfikenhet. Man kan se en liten skillnad mellan de naturgeografiska exkursionerna och de kulturgeografiska. Oftast är studenterna mer aktiva på naturgeografiska exkursioner. Här spelar naturligtvis den enskildes pedagogiska

grundsyn in. Det kan ibland vara lättare att praktisera interaktionsperspektivet inom naturgeografin. Naturlandskapet kan ibland vara lättare att ställa frågor till, men inte alltid. Speciellt gäller detta vid praktiska övningar såsom att ta jordprover med sticksonder, samla stenprover, eller att diskutera de storskaliga landformerna.

Det episodiska känslominnet

Via intervjuundersökningen har jag kunnat konstatera att de intervjuade lärarna är övertygade om att fältarbete och exkursion markant ökar de intresset för inför ämnet vilket i sin tur får positiva effekter för studierna och djupinläringen. *När?* är en fråga som är viktig för det episodiska känslominnet, det vill säga när man genomför exkursionen. Att det är rätt tidpunkt på året är mycket viktigt så man kan se det som man ska; det betyder oftast vår och höst. Grönskan får inte vara för prunkande och det får inte vara för kallt. Om man åker vid fel tidpunkt på året kan det få ödesdigra konsekvenser för inläringen. Är det för kallt eller regnigt kommer studenterna bara ihåg det, djupinläringen uteblir och exkursionens syfte blir förfelat. Men åker man vid rätt tidpunkt, bli fältarbetet bra då det utlöser en rad positiva kedjeeffekter. De lärare jag intervjuat menar också att genom att läraren lär känna studenterna bättre och att studenterna lär känna varandra lär man sig uppskatta varandra och detta ger en trygghet som påverkar motivation och självförtroende. Tryggheten skapar ett diskussionsklimat som gynnar inläringen. Fältarbete och exkursion ger också positiva känslor inför geografiämnet som sådant. Geografi blir ett spännande och intressant ämne som man kan referera till i det verkliga livet, vilket i sin tur ger en djupinläring och ett lärande för livet.

De ekonomiska resurserna en hämsko i undervisningen

Var? är den andra stora frågan inom utomhuspedagogiken. Redan i exkursionens barndom vid slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet poängterades vikten av att förbereda exkursionerna

noga. Konkreta anvisningar om hur man skulle genomföra och planera en exkursion kom ut i form av exkursionsguider. I dessa pedagogiska lärarhandledningar poängterades att exkursionen måste vara väl förankrad i undervisningen som eleverna fått i skolan. De intervjuade är överens om att exkursionen ska vara väl förankrad i det man studerar för tillfället, och detta har blivit extra viktigt i dag när tid och pengar är en bristvara inom utbildningen och när man får betalt efter studenternas prestationer. Platsens betydelse för lärandet lyfts fram. Den är viktig genom att den länkar erfarenheten från fältvistelsen till lärandet

Exkursionsledarna lägger ner mycket tid på att hitta denna pedagogiska plats. Stort engagemang krävs av lärarna, vilket de sällan får betalt för i tid eller pengar. Däremot ser de resultat i form av bättre resultat på tentamina och en ökad förståelse för ämnet samt en djupinläring som inte skulle ha gått att få på annat sätt. Den rådande ekonomiska situationen får till viss del styra exkursionslokalerna då det är både arbetsamt och kostsamt att finna bra lokaler och klara logistiken. Tyvärr styr detta även gruppstorlek och längden på exkursionerna. Exkursioner som förr tog ett par dagar får man idag klara av på en dag och kanske med 50 studenter i stället för att dela upp gruppen i mindre delar och åka fler gånger. Man återanvänder exkursioner som andra har skapat. Detta avspeglar sig i att exkursionslokaler som användes vid 1900-talets början fortfarande är populära. Dalarna är ett sådant pedagogiskt exempel som fortfarande används av många lärare.

Det framgår dock av svaren att även om alla delar ingår i exkursionens metodiska repertoar (förberedelse, genomförande och utvärdering) är det inte alltid man följer upp exkursionen lika noga som man förbereder den, några av de intervjuade inkluderar den i tentamen, men långt ifrån alla. De flesta skulle vilja ha seminarier men få har det. Detta är också en effekt av det pressade ekonomiska läget. Man har inte utrymme i sin tjänst att lägga in fler seminarier i schemat.

De naturgeografiska exkursionerna är ofta något längre, både vad gäller avstånden man färdas och den tidsåtgång som läggs ner mätt i antal dagar. Detta beror oftast på att man inom naturgeografin har bättre ekonomiska resurser, det vill säga att man där får mer betalt för sina studenter än inom kulturgeografin. Det blir automatiskt lättare att anlägga interaktionsperspektivet när man har tid och ekonomiska resurser.

Slutsats

Avslutningsvis kan man konstatera att exkursionen anses överlägsen som didaktisk metod av alla respondenter. Det är på exkursionerna som studenterna kommer till insikt och det är där de lär sig någonting. En djupinlärning sker via den positiva erfarenhet som man får i fält, vilket ger studenterna livslång kunskap. Som metod har den förblivit relativt oförändrad sedan den infördes inom geografiämnet. Förhoppningsvis kommer exkursionen att finnas kvar trots att högskolor och universiteten får det allt svårare att klara ekonomin.

Referenser

- Adler, Björn & Hanna Holmgren (2000), *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Ronny (1997), *Europas idéhistoria. Antiken, Människors undran*. Stockholm: Natur och kultur.
- Boyle, Alan, m.fl. (2007), "Fieldwork is Good: the Student Perception and the Affective Domain", *Journal of Geography in Higher Education* vol. 31, no. 2, 299-317.
- Brügge, Britta & Anders Szczepanski (2007), "Pedagogik och ledarskap", i Britta Brügge, Matz Glantz & Klas Sandell red., *Friluftslivets pedagogik*, 3 uppl. Stockholm: Liber, s. 25-52.
- Carlgren, Ingrid (1999), "Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande", i Ingrid Carlgren red., *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Centrum för miljö- och utomhuspedagogik 2004, *NCU:s definition av utepedagogik*,

- <http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Allm%C3%A4nt/-Utomhuspedagogik_def.pdf> (2009-02-17).
- Comenius, Johan Amos (1989), *Didactica magna – Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars Owe (1990), "Undervisningen och det meningsfulla lärandet", i *Skapande vetande*, 16:1990. Linköping: Linköpings universitet.
- Dahlgren Lars-Owe (2007), "Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet", i L-O Dahlgren m.fl. red., *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (2005), *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Fuller, Ian C., S. R. Rawlinson & J. R. Bevan, (2000), "Evaluation of Student Learning Experiences in Physical Geography Fieldwork: Paddling or Pedagogy?", *Journal of Geography in Higher Education* 24, s. 199-215.
- Fuller, Ian C., S. Gaskin & I. Scott (2003), "Students Perceptions of Geography and Environmental Science Fieldwork in the Light of Restricted Access to the Field Caused by Foot and Mouth Disease in UK in 2001", *Journal of Geography in Higher Education* 27, s. 79-102.
- Fuller, Ian C., m.fl. (2006), "International Perspectives of the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning", *Journal of Geography in Higher Education* 30, s. 89-101.
- Fuller, Ian C. (2006), "What is the Value of Fieldwork? Answers from New Zealand using two Contrasting Undergraduate Physical Geography Field Trips", *New Zealand Geographer* 62, s. 215-220.
- Grahn, Patrik (1988), "Egen härd – guld värd. Institutioners och föreningars behov av egna grönområden". Stencil 88:8. Alnarp: SLU.
- Jacobsson, Benny (1999), "Skolans konstruktion av landskap", *Bebyggelsehistorisk tidskrift* nr 38, s. 107-124.
- Journal of Geography* (1905), "Methods of conducting Fieldtrips", no. 4.
- Journal of Geography* (1912/1913), "People's Views on Fieldtrips in Geography", no. 11.
- Kern, E. L. & J. R. Carpenter (1984), "Enhancement of Student Values, Interests and Attitudes in Earth Science Through a Field-Oriented Approach", *Journal of Geological Education* 32, s. 299-305.
- Kern, E. L. & J. R. Carpenter (1986), "Effect of Field Activities on Student Learning", *Journal of Geological Education* 34, s. 180-183.
- Krepel, Wayne J. & Charles R. Duvall (1981), *Fieldtrips: A Guide for Planning and Conducting Educational Experiences*. Washington DC: National Education Association.

- Koschmann, Timothy & Curtis LeBaron (2002), "Learner Articulation as Interactional Achievement: Studying the Conversation of Gesture", *Cognition and Instruction*, 20 (2), 249-282.
- Lave, J. (1988), *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonergan, N. & L. W. Anderson (1988), "Field-Based Education: Some Theoretical Considerations", *Higher Education Research Development* 7, s. 63-77.
- Maltén, Arne (1995), *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Narin, K., D. Higgitt & D. Vanneste (2000), "International Perspectives' on Field Courses", *Journal of Geography in Higher Education* 24, s. 246-254.
- Nationalencyklopedin* (2007) (<http://www.ne.se>) (Forskningsresor) (2007-12-17)
- Nordisk familjebok, Ugglepplagan 7 (1907) (<http://runeberg.org/nf/>) (Exkursjon) (2007-12-17).
- Rantatalo, Petra (2002), *Den resande eleven. Folkskolans skolreserörelse 1890-1940*. Svenska sällskapet för antropologi och geografi. Umeå universitet: Institutionen för historiska studier.
- Scott, Ian, I. C. Fuller & S. Gaskin (2006), "Life Without Fieldwork, Some Lecturers' Perceptions of Geography and Environmental Science Fieldwork", *Journal of Geography in Higher Education* 30, s. 161-171.
- Skolverket 1994, *Bildning och kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.
- Stafseng, Ola (1996), *Ellen Keys Barnets århundrade omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Säljö, Roger (1996), "Mental and Physical Artifacts in Cognitive Practices", i P. Reimann & H. Spada red., *Learning in Humans and Machines*. Oxford: Pergamon/Elsevier.
- Thedenius, Knut Fredrik (1859), *Botaniska exkursioner i Stockholmstrakten*. Stockholm: A.L. Norman.
- Thedenius, Knut Fredrik (1859), Bihang till "Botaniska exkursioner i Stockholmstrakten". Stockholm: A.L. Norman.
- Wennberg, Gösta (1990), *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändring*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 33.
- Östman, Peter (1985), *Geografi som vetenskap. En introduktion*. Malmö: Liber.

Intervjuer

Fridfält, Anders, naturgeograf, Stockholms universitet (2007-11-29)

Helmfrid, Staffan, geograf (professor emeritus), Stockholms universitet
(20071029)

Lundén, Tomas, kulturgeograf, Södertörns högskola (2007-12-03)

Persson, Christer, kulturgeograf, Växjö universitet (2007-11-30)

Petersson, Mona, naturgeograf, Södertörns högskola (2007-11-29)

Sannel, Bertil, kulturgeograf (pensionerad docent), Stockholms universitet
(2007-11-07)

Sporrong, Ulf, kulturgeograf (professor emeritus), Stockholms universitet
(2007-10-29)

Windelhed, Bengt, kulturgeograf, Södertörns högskola (2007-11-21)

Den stora berättelsen

Didaktiska reflektioner kring grundkursen i idéhistoria

Anders Burman

Idé- och lärdomshistoriker hade länge ett rykte om sig att vara mer eller mindre ointresserade av teoretiska och metodiska frågor. En av ämnets första professorer, Sten Lindroth, brukade säga att metod – idag hade han säkert sagt teori – var något som man diskuterade när man inte hade något att forska om (Eriksson 1993: 230). Under senare decennier har detta förhållande förändrats och det publiceras numera idé- och lärdomshistoriska avhandlingar som är teoretiskt inspirerade av allt från hermeneutik och lacaniansk psykoanalys till olika former av ideologianalys, genusteori och postkolonialism. Åtminstone bland yngre idé- och lärdomshistoriker torde det idag finnas samma teoretiska medvetenhet som bland företrädare för andra humanistiska discipliner.

En brist som däremot fortfarande lever kvar inom ämnet – liksom generellt inom akademien – gäller den teoretiska reflektionen kring didaktiska frågor, det vill säga frågor som rör undervisningens och inläringens teori och praktik (Jank & Meyer 1997: 18). Mitt bestämda intryck är att idé- och lärdomshistoriker alldeles för sällan diskuterar pedagogiska och didaktiska frågor, och någon omfattande undersökning om didaktisk tradition och praxis inom ämnet har mig veterligen ännu inte gjorts. I denna artikel har jag inga anspråk på att göra någon sådan heltäckande och nyanserad undersökning. Däremot kommer i det följande vissa allmänna didaktiska reflektioner att göras kring

grundkursen i idé- och lärdomshistoria. Det kommer närmare bestämt handla om hur grundkursen är utformad vid olika lärosäten och hur undervisningen brukar bedrivas, med fokus på hur det förhåller sig idag men också med vissa återblickar hur det tidigare har sett ut under ämnets sjuttiofemåriga historia. Det innebär att utgångspunkten är det som brukar uppfattas som didaktikens båda huvudfrågor: *vad?* respektive *hur?* samtidigt som den tredje framträdande frågan – *varför?* – hela tiden finns med i bakgrunden, som en integrerad del av behandlingen av de båda andra frågorna (jfr Brandtzaeg-Gundem 1996: 114).

Artikeln är disponerad så att efter en översiktlig genomgång av det idé- och lärdomshistoriska ämnets framväxt och utveckling följer ett avsnitt om det innehållsliga upplägget av grundkursen vilket i sin tur följs av ett avsnitt om vilka undervisningsformer som vanligtvis används. Avslutningsvis görs några mer personliga reflektioner om hur utformningen av och undervisningen på grundkursen skulle kunna förändras och möjligen också förbättras.

Ämnets utveckling och olika profileringar

Den första lärostolen i idé- och lärdomshistoria inrättades genom en donation 1932. Enligt donationsbrevets bestämmelser avsåg professuren ingenting mindre än ”det historiska utforskandet av den vetenskapliga tanken och det vetenskapliga arbetet i deras samband med den allmänna kulturen samt framför allt av det svenska andliga framåtskridandet” (Andersson & Björck 1993: 36). Johan Nordström, den förste innehavaren av professuren, utvecklade enligt *Nationalencyklopedin* ämnet utifrån tre traditioner: 1700-talsdisciplinen *historia literaria*, *Geisteswissenschaft* såsom den hade teoretiserats av Wilhelm Dilthey samt George Sartons positivistiskt färgade *history of science* (Frängsmyr 1992: 342). Till det måste man lägga den jämförande litteraturhistorien då det de facto var ur det ämnet som idé- och lärdomshistorien växte fram och knoppade av sig. Till Nordströms direkta föregångare hörde Henrik Schück och Anton

Blanck som i sina litteraturhistoriska studier integrerade breda kulturhistoriska och lärdomshistoriska perspektiv.

I och med uppkomsten och den akademiska institutionaliseringen av idé- och lärdomshistoria skedde det en uppdelning såtillvida att litteraturhistorikerna hädanefter kom att koncentrera sig på den sköna litteraturen under det att företrädare för det nya ämnet tog hand om den lärda litteraturen. Den nästan oöverblickbara bredd som kännetecknade idé- och lärdomshistorien från första början är fortfarande ett utmärkande drag. Utan tvekan är det fråga om en av de mest vittomfattande disciplinerna inom den svenska akademien, ett klassiskt bildningsämne som överbryggar klyftan mellan det som brukar kallas de två kulturerna – den humanistiska eller kulturvetenskapliga och den naturvetenskapliga (Snow 1959).

Om man tillåter sig att generalisera har idé- och lärdomshistoria, eller idéhistoria som det numera heter på vissa håll, något olika inriktningar eller profileringar vid de lärosäten där ämnet finns.¹ I Uppsala har vetenskapshistoria och medicinhistoria, i regel utifrån ett svenskt källmaterial, alltid haft en dominerande ställning (Frängsmyr 1984), även om det på senare år har blivit

¹ Begreppen "idéhistoria" och "idé- och lärdomshistoria" används numera utan några större semantiska skillnader. När man under sextioalet på vissa håll började tala om (allmän) idéhistoria fanns det emellertid en tydlig skillnad gentemot den äldre ämnesbeteckningen, vilket framgår av till exempel följande passage i ett brev från Sten Lindroth till Henrik Sandblad 3/11 1968: "Idé- och lärdomshistoria är inte detsamma som (allmän) idéhistoria. Dess forskningsområde är och förblir den lärda, intellektuella, vetenskapliga kulturen och dess plats i samhället", medan idéhistorien har ett ännu vidare ämnesområde som också inkluderar icke lärda idéer och föreställningar. Filosofiprofessorn Gunnar Aspelin, som själv kallade sig idéhistoriker (däremot inte lärdomshistoriker), betonade å sin sida att idéhistorien särskilt intresserar sig för samspelet mellan filosofi och olika specialvetenskaper. Dock kunde Sandblad 1973 notera att idé- och lärdomshistoriska institutioner nu är etablerade i inte bara Uppsala och Göteborg utan också Umeå, "där kallat idéhistoria för 'profilerings' skull, men reellt med samma innehåll." Detsamma kan idag sägas om samtliga lärosäten där undervisning i ämnet bedrivs. Andersson & Björck 1993: 181f (Lindroth), 202 (Aspelin), 207 (Sandblad).

allt vanligare också med andra typer av undersökningar. I Göteborg, det andra lärosätet där ämnet etablerades (1957), hade man från början en delvis annan inriktning, med starkare betoning på humaniora (Björck 1997). Detta var tydligt redan hos ämnets första företrädare i Göteborg, Henrik Sandblad, och blev sedan ännu mer markant hos dennes efterträdare, Sven-Eric Liedman. Under Liedmans ledning från det sena sjuttioalet till mitten av nollnolltalet profilerades Göteborgsinstitutionen mot politisk idéhistoria och ideologianalys, ofta i form av studier av de stora europeiska tänkarna. Därtill kommer att postkolonial forskning har bedrivits där med stor framgång under det senaste decenniet, liksom genusinriktad forskning – fast det senare gäller egentligen landets samtliga institutioner. I likhet med hur det förhåller sig inom praktiskt taget alla humanistiska ämnen har den feministiska och genuinriktade forskningen inte bara resulterat i åtskilliga studier utan också utmanat och förändrat den kanon som ligger till grund för undervisningen i ämnet.

I Lund, där ämnet introducerades 1966 även om det sedan dröjde till 1989 innan den första professuren inrättades, har man sysslat mycket med filosofins idéhistoria, en inriktning som idag förs vidare av bland andra Svante Nordin (jfr Lindborg 1991, Broberg 1991). I Umeå, där ämnet funnits sedan 1970, gjorde Ronny Ambjörnsson under åttio- och nittiotalen ett uppmärksammat försök att bredda idéhistorien genom att också inkludera mentalitetshistoria och ”folkets idéhistoria”, och efterhand har även miljöhistoria och teknikhistoria fått en framträdande ställning där. Vid såväl Stockholms universitet, där ämnet institutionaliserades 1978, som Södertörns högskola, där ämnet etablerades 1997, har man haft en inriktning på 1900-talets svenska idéhistoria (jfr Burman 2003). Undervisning i ämnet förekommer också vid universitetet i Karlstad (sedan 1996), högskolan i Halmstad (sedan 1996) och sedan höstterminen 2007 också vid Linköpings universitet (med Norrköping som studieort).

Grundkursens utformning

De nämnda profileringarna är förhållandevis tydliga om man håller sig till forskningen; det är fortfarande så att det produceras vad som uppfattas som typiska Göteborgsavhandlingar eller Uppsalaavhandlingar. Däremot har profilerna inte avsatt lika tydliga spår på grundkurserna. Tvärtom är det svårt att där urskilja några avgörande skillnader mellan lärosätena eller förskjutningar över tid.

En helt avgörande bakgrundsfaktor för förståelsen av utvecklingen av ämnet idé- och lärdomshistoria – liksom vilken svensk universitetsdisciplin som helst – är den radikala transformering som hela högskoleväsendet har genomgått under efterkrigstiden. Det kan uttryckas som att det gått från ett elituniversitet till ett massuniversitet, eller att den högre utbildningen på ett enastående sätt har demokratiserats och blivit tillgänglig för avsevärt många fler människor. Om det totala antalet högskolestuderande 1950 var 16 000 så är den motsvarande siffran idag (2007) 292 000 (Frängsmyr 2000: 374; Statistiska meddelanden 2007: 4). En sådan explosionsartad utveckling av högskoleväsendet har givetvis påverkat grundkursundervisningen också i ett ämne som idé- och lärdomshistoria, om än mindre än vad man skulle kunna ha väntat sig.

I Uppsala var Johan Nordström länge något av en enmansinstitution som vid sidan av allt annat också tog hand om undervisningen. Men det hör till saken att han primärt uppfattade idé- och lärdomshistoria som ett forskningsämne, inte ett undervisningsämne (Nilsson 1997: 16). Så fortfor det att vara under hela hans professorstid, som sträckte sig till 1957 då Sten Lindroth tog över lärostolen. Om att det vid den tidpunkten fortfarande var ett litet enmansinstitutionensämne vittnar följande hågkomst av Tore Frängsmyr, rörande hur det var när han började studera idé- och lärdomshistoria i slutet av femtiotalet:

Undervisningen bestod av en enda föreläsning i veckan; professorn (den ende i landet) var ensam lärare; någon institution

fanns inte; hela kursen tenderades muntligt hemma hos professorn. [...] Idé- och lärdoms historia betraktades vid denna tid som ett litet exklusivt ämne. Ett dussin studenter tenderade för ett betyg varje år, men på Lindroths föreläsningar återfanns ofta 100–150 åhörare. (Frängsmyr 1993: 363)

Vid denna tidpunkt hade ämnets expansion emellertid redan börjat – en expansion som kom att leda till att idé- och lärdoms historia under nittioalet blev ett av de mest populära humanistiska ämnena till vars grundkurser det ofta var betydligt fler sökande än det fanns studieplatser; vårterminen 1998 lär det ha varit så många som drygt 2 000 sökande till grundkursen i Göteborg (Nilsson 1997: 31).

Som redan noterats inrättades ämnet i Göteborg 1957, och det blev snabbt en stor framgång. Sandblad, ämnesgrundaren i den västsvenska universitetsstaden, lade ner större energi på undervisningen än vad hans egen gamla lärare Nordström hade gjort i Uppsala (Nilsson 1997). Det är därför inte förvånande att Gunnar Aspelin och Sten Lindroth i en gemensam skrivelse 1965 framhöll att medan studentantalet i Uppsala uppgick till cirka sextio var det ännu fler i Göteborg (Aspelin & Lindroth 1993: 113). Skrivelsen är intressant också i avseende på vad som togs upp på utbildningen, det vill säga den didaktiska vad-frågan. De båda författarna skriver:

Undervisningens innehåll är i stort sett detsamma i Uppsala och Göteborg, också om en viss skillnad i inriktningen kan märkas (större vikt vid naturvetenskapernas och den naturvetenskapliga världsbildens utveckling i Uppsala resp. den humanistiska och religiösa idéhistorien i Göteborg). Ettbetygskursen vid båda universiteterna avser att ge en för samtliga elever gemensam elementär grund i europeisk och svensk lärdoms historia, varvid viktigare moment eller perioder behandlas i översiktliga föreläsningar; med två- och trebetygsstudierna följer, som en konsekvens av ämnets osedvanliga omfattning, en specialisering till något eller några valda områden inom lärdoms historien. (Aspelin & Lindroth 1993: 111f)

Att ”ge en för samtliga elever gemensam elementär grund i europeisk och svensk lärdoms historia” har förblivit det primära målet för grundkursutbildningen. Oftast har detta gjorts på så sätt att de övergripande utvecklingslinjerna har betonats på bekostnad av mer kritiska och nyanserade resonemang. Uppfattningen uttrycktes exemplariskt av lundaforskaren Rolf Lindborg 1985 i en artikel om grundkursundervisningen rörande medeltiden, renässansen och den vetenskapliga revolutionen. Poängen är helt enkelt att man först måste känna till de stora linjerna i grundberättelsen innan mer kritiska perspektiv dras in. Nybörjarstudenter klarar sig bäst utan det som här avfärdas som akademisk överförfining och överkultivering (Lindborg 1985). Detta synsätt kan sägas ha präglat grundkursundervisningen fram till våra dagar.

Det är i själva verket slående att grundkursen ser ungefär likadan ut idag som när Aspelin och Lindroth beskrev den för drygt fyrtio år sedan. Visserligen har efterhand en del förändringar gjorts. Överlag har den svenska idéhistorien en mer undanskymd ställning på grundkursen idag i jämförelse med hur det var tidigare. Generellt lämnas mindre utrymme också åt traditionell lärdoms historia och de olika naturvetenskapernas historia. I grundkursen ingick till en början också ett särskilt litet moment om bok- och bibliotekshistoria, som numera har försvunnit. Tonvikten ligger i stället på de kanoniska tänkarna, från Platon och Aristoteles till Jean-Paul Sartre och Simone de Beauvoir, eller snarare till mer samtida tänkare som Michael Foucault, Jürgen Habermas och Judith Butler. Det är nämligen tydligt att den främre tidsavgränsningen, var man kronologiskt sätter punkt för grundkursen, successivt har flyttats fram. Samtidigt lämnas allt större utrymme åt nya och inom ämnet tidigare negligerade perspektiv, inte minst sådana som rör politiska idéer och ideologier men också genusfrågor. Däremot har den icke-europeiska idéhistorien haft svårt att komma in på grundkurserna – möjligen med undantag för utbildningarna i Göteborg och Umeå – förutom mindre avstickare om exempelvis den islamiska

kulturens intellektuella guldålder seklerna kring millennieskiftet år 1000.

Trots sådana förändringar är standardmodellen fortfarande en kronologiskt upplagd orienteringskurs om Europas idéhistoria. Även sättet på vilket delkurserna delas in är tämligen likartat vid landets olika högskolor och universitet. Det börjar i regel med en delkurs om (den grekisk-romerska) antiken och medeltiden, som följs av en delkurs som sträcker sig från renässansen till upplysningen, varefter följer ett moment om 1800-talet och slutligen ett om 1900-talet. Vissa variationer förekommer, men vanligtvis bara i form av att större utrymme lämnas åt exempelvis renässansen eller den vetenskapliga revolutionen. I stort sett kan man därför instämma i den konklusion som dras i Högskoleverkets nationella ämnesutvärdering 2004: ”Uppläggningsen av A-kursen är likartad vid alla åtta lärosäten som bedriver grundutbildning. Kursen börjar med antiken och slutar med 1900-tal, liksom den har gjort i decennier” (Högskoleverket 2005: 30).

Idag finns det emellertid några anmärkningsvärda undantag från den regeln. Ett står den nystartade grundkursen vid Linköpings universitet för. Den inleds med en temakurs: Vetenskap, idédebatt och samhälle 1950–2000, varefter följer två delkurser i allmän idéhistoria (Från antiken till den vetenskapliga revolutionen respektive Från upplysningen till 1900-talets mitt) för att avslutas med ytterligare en temakurs: Medier, idéer och vetenskap. Ett liknande upplägg infördes vid Uppsala universitet höstterminen 2007. Där får nybörjarstudenten välja en av tre inriktningar: filosofi och religion, politisk idéhistoria eller vetenskaps- och medicinhistoria. Två av grundkursens fyra delmoment är sedan inriktade på det valda området och läses parallellt med en basdel om den västerländska tankeutvecklingen från antiken till idag. Vid Umeå universitet har man däremot vid sidan av en traditionellt upplagd grundkurs infört något som kan beskrivas som ett idéhistoriskt smörgåsbordskoncept. Utifrån ett urval av ett tiotal småkurser kan studenterna utforma sin egen grundkurs, med det enda kravet att de läser en översiktskurs om idéhi-

storiens huvudlinjer på 7,5 högskolepoäng. Bland de valbara småkurserna märks Bada kallt, dricka brunn: idéhistoriska perspektiv på spa, Global miljöhistoria, Katastrofer och undergångsstämningar: rädsans idéhistoria, Turismens historia och Myt, magi och ockultism.

Uppläggen av grundkurserna i Linköping, Uppsala och Umeå framstår som tänkvärda alternativ till den traditionella konceptionen av grundkursen, men också som en utmaning av den vanliga uppfattningen att ”så har det alltid varit och så måste det förbli”. Om inte annat så visar de tre exemplen att grundkursens traditionella fokusering på den stora berättelsen om den västerländska idéhistorien från de gamla grekerna fram till 1900-talet åtminstone till viss del är möjlig att frångå i praktiken.

Undervisningsformer

Om den stora berättelsen kan sägas vara idéhistorieämnets standard svar på den didaktiska vad-frågan (i avseende på grundkursen) så finns det en liknande konsensus rörande den andra didaktiska huvudfrågan som rör de sätt på vilka undervisningen bedrivs. En aspekt av den frågan handlar om hur man väljer att ta sig an den stora berättelsen i undervisningen, vilka perspektiv som tas upp, vad som betonas, hur man förhåller sig till kurslitteraturen etcetera. Denna sida av hur-frågan, där det är uppenbart att de enskilda lärarna har en stor frihet, är av central betydelse och vore väl värd en utförlig empirisk undersökning, men inom ramarna för den här artikeln finns det inga möjligheter att gå in på den problematiken.

De betydligt mer begränsade frågeställningar som ska tas upp här är i stället vilka undervisningsformer som används och hur mycket lärarledd undervisning som förekommer på grundkursen. Om man tar del av de gällande kursplanerna för grundkurserna vid olika lärosäten blir det tydligt att de helt dominerande undervisningsformerna är storföreläsningar kombinerat med seminarier. I kursplanerna står det ofta rätt och slätt att undervisningen består av föreläsningar och seminarier; i vissa fall

nämns dessutom gruppövningar, utan att skillnaden mellan seminarier och gruppövningar preciseras.

I ett traditionellt humanistiskt ämne som idé- och lärdoms historia är det svårt att komma ifrån att föreläsningar, seminarier och gruppövningar utgör de självklara undervisningsformerna, kompletterat med handledning på högre nivåer. Det har också sett likadant ut tidigare i ämnets historia, åtminstone från och med sextioalet. Vid mitten av det decenniet, i den skrivelse som citerades tidigare, redogjorde Aspelin och Lindroth för hur en normalvecka såg ut för de studenter som läste idé- och lärdoms historia inom ramarna för sin historieläraryr utbildning:

Gymnasielärare i historia genomgår 4 veckors koncentrerad undervisning i idé- (och lärdoms) historia; varje vecka 2 tim. föreläsningar (professorsundervisning) och 4 tim. gruppundervisning (lektorsundervisning). Det gör 6 tim. per vecka = 24 tim. inalles (varav 8 tim. professors- och 16 tim. lektorsundervisning). (Aspelin & Lindroth 1993: 114)

Då detta i stora drag var standarden också för andra grundkursstudenter i idé- och lärdoms historia framstår kontinuiteten som påtaglig även i detta hänseende, låt vara att det idag hör till undantagen att professorer undervisar på grundkursen (Högskoleverket 2005: 25).

Anmärkningsvärt är att den lärarledda undervisningen inte har blivit mindre omfattande sedan 1965, snarare tvärtom (jämför med Frängsmyrs ovan anförda minnesbild enligt vilken undervisningen vid slutet av femtioalet enbart bestod av en föreläsning i veckan). Av 2004 års ämnesutvärdering framgår det att antalet schemalagda lärarledda undervisningstimmar per vecka på grundkursen varierar alltifrån 4,6 (Stockholm) till nio (Karlstad), med ett genomsnitt på cirka sju timmar (Högskoleverket 2005: 28). Även om antalet lärarledda undervisningstimmar under vissa perioder av sjuttio-, åttio- och nittiotalen var högre har det aldrig varit radikalt annorlunda. Att läsa grundkursen i idé- och lärdoms historia har alltid inneburit mycket självstudier.

Det hindrar inte att det i den bästa av akademiska världar vore önskvärt med mer lärarledd undervisning.

Med tanke på att examinationer inte bara utgör ett kontrollmoment utan också bör betraktas som en del av själva läroprocessen, det vill säga som något som för studenten i bästa fall fungerar utvecklande och perspektivgivande, kan det noteras att det är vanligt förekommande med hemtentamina redan på grundkursen, ofta i form av PM-skrivande. Överhuvudtaget är det tydligt att idéhistoriestudenter överlag får mycket övning i att själva skriva. Det har sagts att idéhistoria består i att läsa källtexter (Olaison 1999: 5), men man bör inte glömma bort det egna skrivandets betydelse. Mot den bakgrunden är det värt att stryka under att studenterna redan tidigt i sin idé- och lärdoms-historiska utbildning får praktisera och öva sig i den konsten.

Den stora berättelsen – ett vinnande koncept eller en förlegad konstruktion som bör överges?

I Högskoleverkets ämnesutvärdering från 2004 slås det fast: ”A-kursen kan beskrivas som ett vinnande koncept, med tanke på det höga söktrycket. Ämnet har varit mycket framgångsrikt när det gäller att skapa en attraktiv kurs” (Högskoleverket 2005: 30). Sedan 2004 har söktrycket emellertid sjunkit drastiskt. I jämförelse med hur det såg ut för tio, femton år sedan har det under de senaste terminerna varit oroväckande få nybörjarstudenter i idé- och lärdoms-historia. Möjligen rör det sig om en tillfällig nedgång, men mycket tyder på att så inte är fallet. Det vanliga upp-lägget av grundkursen – det som här har kallats den stora berättelsen – kan inte längre med självklarhet beskrivas som ett vinnande koncept. Är det inte snarare, tvärt emot vad Högskoleverket hävdar, fråga om en förlegad konstruktion som inte bara kan ifrågasättas utan rent av bör överges?

Det finns förvisso skäl som talar för ett fasthållande vid den stora berättelsen. Den kan försvaras med argumentet att man i vilket fall som helst måste ha någon strukturerande princip i

undervisningen och att den kronologiska modellen trots allt visat sig fungera tämligen bra. Det är uppenbart att många studenter, inte minst de som bara läser en termin idé- och lärdomshistoria som ett breddningsämne i sin huvudsakliga utbildning, är nöjda med upplägget av grundkursen. I vårt allmänt fragmenterade och specialiserade samhälle erbjuds studenterna här en möjlighet att få en värdefull överblick över det intellektuella livets utveckling. Som bland annat detta visar har den stora berättelsen fortfarande en funktion att fylla, och man behöver knappast betvivla att man vid de flesta lärosäten kommer att hålla fast vid det beprövade konceptet.

Inte bara på grund av det sviktande söktrycket kan det inte desto mindre finnas anledning att vid andra lärosäten testa alternativa modeller, framför allt i våra dagar då det talas så mycket om behovet av att profilera utbildningarna i förhållande till varandra. Man kan i samband med detta fråga sig vilket det övergripande syftet med idé- och lärdomshistorien är. Själv anser jag att det inte kan vara något annat än att bättre förstå oss själva och det samhälle i vilket vi lever, och att den ambitionen även borde gälla för grundkursen. Problemet är bara att det där finns ett glapp mellan den stora berättelsen och hur dagens samhälle ser ut; man kommer aldrig riktigt fram till den samtida situationen. Även om detta till viss del skulle gå att rätta till genom förändringar av vad som tas upp inom ramarna för den stora berättelsen är frågan om man på det sättet verkligen kan komma åt grundproblemet.

I sann postmodernistisk anda och helt i linje med den smörgåsbordsvariant av grundkursen som på senare tid utvecklats i Umeå skulle man kunna ersätta den stora berättelsen med många små berättelser (jfr Lyotard 1979), men det är svårt att se någon större didaktisk poäng med det. Det alternativ till det sedvanliga upplägget som ligger närmast till hands är i stället det koncept som man har valt att utgå från vid Linköpings universitet (och på sitt sätt också i Uppsala), det vill säga att komplettera de kronologiska översiktskurserna i allmän idéhistoria med

tematiska fördjupningar. Utan att ge upp den stora berättelsen kan man på så sätt få en tydligare aktualitetsanknytning i undervisningen samtidigt som fördjupningskurserna möjliggör en profilering av utbildningen. Detta framstår som en högst framkomlig linje om man nu vill göra om grundkursen.

Ett annat alternativ, som onekligen vore svårare att helt konsekvent omsätta i praktiken men som ändå kan vara värt att diskutera, i synnerhet eftersom det till vissa delar torde gå att kombinera med Linköpingsmodellen, är att vända på det hela genom att i undervisningen i mycket högre grad knyta an till och ta utgångspunkt i samtida företeelser för att sedan belysa och begripliggöra dessa genom ett idéhistoriskt eller om man så vill genealogiskt perspektiv. Det skulle leda till en form av aktualitets-historia där man ser historien i det som är och det som synes vara och visar på företeelsernas begreppsliga och idémässiga rotsystem.

Inom forskningen ser det i hög grad redan ut på det sättet. Många av de senaste årens mest intressanta idé- och lärdoms-historiska avhandlingar utgår inte bara från frågeställningar som upplevs som angelägna utifrån dagens horisont utan lyckas också fördjupa förståelsen för vår tids samhälle. Rörande grundkursen lever emellertid föreställningen kvar att allt ska behandlas kronologiskt; att Hegel måste förstås mot bakgrund av den tyska romantiken som måste förstås mot bakgrund av Kant som måste förstås mot bakgrund av upplysningen och de tidigare diskussionerna om empirism *contra* rationalism som i tur... – och så vidare ända tillbaka till Platon som måste förstås mot bakgrund av försokratikerna: *ergo* börjar vi med försokratikerna för att sedan visa hur det egentligen var, som historismens fader Ranke en gång i tiden uttryckte det, *wie es eigentlich gewesen*. Det är inte något fel med detta, men det behöver inte betyda att all grundkursundervisning måste utgå från ett sådant historistiskt synsätt.

Mot en alltför ensidig fokusering på den stora berättelsen skulle man möjligen med de klassiska bildningsteoretikerna också kunna invända att lärare helst ska undervisa på sådant som de forskar om. De flesta yngre idé- och lärdomshistoriker är

numera i sin forskning inriktade på tänkare eller företeelser från 1800- och/eller 1900-talen och har tämligen bräckliga kunskaper om äldre tiders idéhistoria – liksom i klassiska språk som latin och grekiska. Många visar inte heller någon större entusiasm inför att själva undervisa om exempelvis den medeltida universaliestriden eller fysikens utveckling under den vetenskapliga revolutionen. Den kronologiska bredd som varje disputerad idé- och lärdoms-historiker tidigare förväntades besitta, som tog sig uttryck i att man skulle kunna undervisa på praktiskt taget hela grundkursen, har inte sällan bytts ut mot en tematisk och ämnesöverskridande bredd. Så är det inte minst med många feministiskt och postkolonialt inriktade forskare. Det är idag inte ovanligt att forskare som disputerat i idé- och lärdoms-historia väljer att söka sig till andra ämnen, till exempel genusvetenskap, för att undervisa på kurser där i stället. Även om man skulle vilja hålla fast vid den stora berättelsen torde risken vara överhängande att lärarna överlag med tiden kommer att bli inte bara allt mindre intresserade av utan också mindre kompetenta på att undervisa på stora delar av den äldre historien så som utbildningen ser ut idag.

Nu menar jag naturligtvis inte att man helt ska sluta undervisa på antiken eller medeltiden bara för att blott ett fåtal om ens några yngre idé- och lärdoms-historiker forskar på de tidsperioderna. Poängen är snarare att det finns andra sätt att ta upp tänkare som Platon, Aristoteles eller Augustinus. Lika litet som andra klassiska tänkare bör de betraktas som relikter från en tid som flytt, utan de – eller snarare deras texter – har något att säga oss idag. Det gäller bara att dra de didaktiska konsekvenserna av den insikten, utan att för den skull göra avkall på den idéhistoriska kontextualiseringen av deras idéer och föreställningar. Att frångå det helt och hållet kronologiska upplägget är inte med nödvändighet detsamma som att sluta tänka idéhistoriskt. Till och med en filosof som Hegel, som i sitt allomfattande systembygge sammanfattade stora delar av den tidigare filosofihistorien, kan med fördel tolkas utifrån dagens horisont samtidigt som

man sätter in hans tänkande i dess samtida sociala, politiska och intellektuella sammanhang. Det går med andra ord att närma sig Hegel genom Butler eller Derrida lika väl som genom Kant och romantikerna.

Därmed är vi inne på det som utgör den främsta anledningen till att vända på det hela och i undervisningen ta avstamp i dagens situation snarare än hos de gamla grekerna. Det är att betrakta frågan ur ett snävare didaktiskt perspektiv. Bland samtida didaktikteoretiker råder det närmast konsensus om att undervisningen i möjligaste mån bör knyta an till de lärandes egna intressen och förståelse. Om det idag råkar vara så att de flesta presumtiva idéhistoriestudenter inte har något naturligt intresse för försokratikernas funderingar kring alltings ursprung eller medeltida teologiska dispyter så vore det onekligen en didaktisk poäng att i stället utgå från sådant som de finner vara mer spännande och entusiasmerande. Vilka problem och frågor som man då väljer att fokusera på borde rimligen variera från lärosäte till lärosäte i linje med vad som tidigare framhölls om det önskvärda med tydligare profilerade grundkurser. För idéhistorieämnet vid Södertörns högskola, som är profilerat mot politisk idéhistoria, skulle det kunna ta sig uttryck i att grundkursstudenterna redan på första delkursen ställdes inför olika samtida politiska problem – rörande demokratins förmodade kris, de papperslösas situation i vårt samhälle, föreställningen om civilisationernas kamp etcetera – vilka sedan kontextualiseras och undersöks idéhistoriskt. Hur man sedan ska göra med den stora berättelsen är delvis en annan fråga som man givetvis kan ha olika uppfattningar om. Men som Linköpingsexemplet visar behöver den aktualitetshistoriska ansatsen inte nödvändigtvis utesluta kronologiska översiktsmoment i allmän idéhistoria.

Ett liknande inkluderande både-och-perspektiv skulle också kunna vara vägledande i frågan om sätten att undervisa på. Att argumentera för att andra undervisningsformer än föreläsningar och seminarier i större utsträckning borde förekomma inom grundkursen innebär på intet sätt att man underkänner värdet av

de senare, och allt tyder på att de även framgent kommer spela en helt avgörande roll på grundkursen i idé- och lärdoms historia. På föreläsningarna kan läraren inspirera studenterna i deras kunskapssökande och samtidigt ge perspektiv på och presentera alternativa tolkningar till det som står att läsa i kurslitteraturen. Och som lika legitima ter sig de traditionella humanistiska seminarierna där läraren tillsammans med studenterna går igenom och diskuterar en bestämd text med syftet att få ut så mycket som möjligt av den.²

Att både föreläsningar och seminarier framstår som omistliga hindrar inte att de med fördel kan kompletteras med andra undervisningsformer. Hur dessa ser ut måste variera med avseende på vad för slags delkurser det är fråga om, men det skulle till exempel kunna röra sig om rollspel, museibesök, webbaserade inslag eller muntliga redovisningar; studenterna skulle själva kunna få ta hand om en del av undervisningen i form av egna presentationer. För övrigt vore det intressant att fundera över vad det som brukar kallas problembaserat lärande skulle kunna innebära för grundkursundervisningen (varvid man inte bör underskatta betydelsen av att på egen hand också kunna formulera problem). Som John Dewey brukade framhålla sker det bästa lärandet genom lösningen av och den därpå följande reflektionen över konkreta problem, inte genom studiet av abstrakta teorier. Det är en insikt som borde vara tillämpbar också på

² Som många högskolelärare kan intyga kan ett lyckat seminarium vara oerhört givande för både studenterna och läraren själv. För att förklara dynamiken i ett väl fungerande seminarium skulle man kunna använda Lev S. Vygotskijs begrepp den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1980). Med det begreppet vill han komma åt den skillnad som finns mellan vad ett barn klarar av på egen hand och vad det kan prestera tillsammans med andra, med ledning av en vuxen eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Poängen i det här sammanhanget är att detta kan sägas visa på en generell insikt om att man i samarbete med andra kan nå längre och prestera mer än vad man gör på egen hand. Och det är väl precis det som sker i ett seminarium när det fungerar som bäst, det vill säga att seminariedeltagarna tillsammans kommer fram till något som de aldrig hade förmått se om de hade studerat den aktuella företeelsen var och en för sig själva.

den idé- och lärdomshistoriska utbildningen, även om det inte är helt enkelt att se vad det skulle kunna innebära i praktiken.

En annan didaktisk utmaning ligger i utvecklandet av mer färdighetstränande undervisningsmoment. Det är utmärkt att idéhistoriestudenterna genom hela sin utbildning får öva sig att läsa och skriva, men här skulle man kunna vara ännu mer konsekvent och praktiskt orienterad. En idé vore att arbeta med skrivandet i olika genrer, så att studenterna lär sig att skriva allt från vanliga PM till recensioner, rapporter och kulturessäer som vänder sig till en bredare läsarkrets. Dessutom vore det önskvärt att de i högre grad också fick träna sig i att tänka väl, det vill säga att öva upp sitt kritiska, reflekterande tänkande. Allt detta ligger dessutom i linje med de krav som allt oftare framförs om att vi borde bli bättre på att visa på vilka användbara kompetenser utbildade idéhistoriker faktiskt har i relation till det icke-akademiska arbetslivet.

Avslutningsvis kan man slå fast att en av högskolelärarens allra främsta uppgifter består i att på olika sätt underlätta för studenterna att tillägna sig det aktuella kursmaterialet. Det betyder att läraren bör försöka skapa en så god lärandemiljö och ge studenterna så goda förutsättningar som möjligt för att de ska kunna göra kunskapen till sin egen, införliva den i sin egen föreställningsvärld och med sitt eget liv. Om kunskap kan sägas vara information som har bearbetats och aktivt integrerats med tidigare förvärvade kunskaper, färdigheter och förmågor så gäller det som lärare att verkligen stimulera studenternas egen aktivitet och nyfikenhet, att uppmuntra dem i deras kunskapssökande. För att i dagens mångkulturella och demokratiskt öppna högskola lyckas med det är det om inte nödvändigt så i vart fall en stor fördel att man vågar utmana sina egna fördomar och vara öppen för det som kan framstå som annorlunda. Som jag har argumenterat för i den här artikeln skulle mycket också vara vunnet på om det fanns en större öppenhet gentemot alternativ eller åtminstone komplement till den stora berättelse som så gott som alltid dominerat grundkursundervisningen i idé- och lärdomshistoria,

alternativ som tydligare knyter an till studenternas förkunskaper, erfarenheter och intresseområden och som i högre grad utgår från det samhälle i vilket vi lever.

Referenser

- Andersson, Nils & Henrik Björck, red. (1993), *Vad är idéhistoria. Perspektiv på ämnets identitet under sextio år*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Gunnar & Sten Lindroth (1993), "Om idé- (och lärdoms) historiens ställning, 1965", i Andersson & Björck (1993), s. 108-117.
- Björck, Henrik, red. (1997), *Idé- och lärdomshistoria i Göteborg 1997. Ställningar och förhållanden efter fyrtio år*. Göteborg: Arachne.
- Broberg, Gunnar (1991), "Tjugofem år till", *Ugglan. Lund Studies in the History of Science and Ideas*, nr 1, s. 32-38.
- Burman, Anders (2003), "Idéhistoria 25 år vid Stockholms universitet", *Noesis* nr 1-2, s. 25-28.
- Eriksson, Gunnar (1993), "Sten Lindroth", i Andersson & Björck (1993), s. 217-233 (tidigare publicerad i *Lychnos* 1979-80).
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997), "Nyttan av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 17-34.
- Brandtzaeg-Gundem, Bjørg (1996), "didaktik", i Ulf P. Lundgren m.fl. red., *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Lärarförbundets förlag & Informationsförlaget, s. 114-116.
- Frängsmyr, Tore, red. (1984), *History of Science in Sweden: The Growth of a Discipline, 1932-1982*. Uppsala: Avdelningen för vetenskapshistoria.
- Frängsmyr, Tore (1992), "idé- och lärdomshistoria", i *Nationalencyklopedin* bd 9, s. 342 f.
- Frängsmyr, Tore (1993), "Idéer och vetenskap i skön förening", i Andersson & Björck (1993), s. 363-367 (ursprungligen publicerad i *Svenska Dagbladet* 2/12 1992).
- Frängsmyr, Tore (2000), *Svensk idéhistoria. Bildning och vetenskap under tusen år*, del II: 1809-2000. Stockholm: Natur och kultur.
- Högskoleverket (2005), *Utvärdering av ämnet idé- och lärdomshistoria vid svenska universitet och högskolor*, Högskoleverkets rapportserie 2005:4.

- Lindborg, Rolf (1985), "Akademisk överförfining och överkultivering?", *Res Publica* nr 3, s. 140-146.
- Lindborg, Rolf (1991), "Idé- och lärdoms historia i Lund 25 år. Några funderingar", *Ugglan. Lund Studies in the History of Science and Ideas*, nr 1, s. 7-29.
- Liotard, Jean-François (1979), *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.
- Nilsson, Ingemar (1997), "Idé- och lärdoms historia i Göteborg 1957-97", i Björck (1997), s. 15-34.
- Olaison, Niklas (1999), "Inledning", i Niklas Olaison red., *Axplock ur idéhistorien 1: från försokratikerna till Cusanus*. Stockholm: Caudex, s. 5-6.
- Snow, C. P. (1959), *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistiska meddelanden (2007), *Universitet och högskolor. Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2007*, Sveriges officiella statistik: UF 46 SM 0701. (Digital version: http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0206/2007A02/UF0206_2007A02_SM_UF46SM0701.pdf)
- Vygotskij, Lev S. (1980), *Mind In Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Digitala källor (samtliga utskrivna 2007-11-21):

- Kursplan, Idéhistoriens huvudlinjer, grundkurs 1, 15hp, Göteborgs universitet:
<http://kursportal.student.gu.se/data/IL1101/Kursplan/IL1101%20Idéhistoriens%20huvudlinjer%2C%20grundkurs%201.pdf>
- Kursplan, Idéhistoriens huvudlinjer, grundkurs 2, 15hp, Göteborgs universitet:
<http://kursportal.student.gu.se/data/IL1102/Kursplan/IL1102%20Idéhistoriens%20huvudlinjer%2C%20grundkurs%202.pdf>
- Kursplan, Idéhistoria 1, grundkurs, 30hp, Karlstads universitet:
<http://www.intra.kau.se/dokument/?q=docs/archive/IHGA01:sv:c>
- Kursplan, Idéhistoria 1, grundkurs, 30hp, Linköpings universitet:
http://kdb-5.liu.se/liu/fil/kp_detail_print_sv_st.lasso?&ID=207631.
- Kursplan, Idé- och lärdoms historia, grundkurs, 30hp, Lunds universitet:
<http://edit.info.lu.se/upload/Kulturvetenskaper/kursplanILHA11.pdf>

- Kursplan, Idéhistoria 1, grundkurs, 30hp, Stockholms universitet:
http://sisu.it.su.se/pdf_generator/coursepdf/8565/10366
- Kursplan, Idéhistoria A, 30hp, Södertörns högskola:
<http://utbdb.sh.se/apps/planer/new/showSyll.asp?cCode=1001IH&cID=173&lang=swe>
- Kursplan, Idéhistoria A, 30hp, Umeå universitet:
http://www.umu.se/histstud/utbildning/1IH000/kursplan_ht07.pdf
- Kursplan, Idéhistoria A, 30hp, Uppsala universitet:
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&kurs=5LH150>
- Kursplan, Idéhistoria A med inriktning på filosofi och religion, 30hp, Uppsala universitet:
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&akultet=HH&amne=ILA&kurs=5LH153>
- Kursplan, Idéhistoria A med politisk idéhistorisk inriktning, 30hp, Uppsala universitet:
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&akultet=HH&amne=ILA&kurs=5LH152>
- Kursplan, Idéhistoria A med vetenskaps- och medicinhistorisk inriktning, 30hp, Uppsala universitet:
<http://www.selma.uu.se/publik/main?AF=0200&funktion=kplan&akultet=HH&amne=ILA&kurs=5LH151>

Undervisning om rysk historia i Sverige

Vad påverkar en kurs innehåll?

Nadezda Petrusenko

Ämnet rysk historia har ingen särskilt framträdande ställning i undervisningen vid svenska universitet. I Sverige har det av kulturella skäl funnits en tradition att betona den västerländska och europeiska historien (Hermansson Adler 2004: 17). I sin utvärdering av svensk grund- och forskarutbildning i historia påpekar dock Staffan Wahlén att den pågående europeiseringen och globaliseringen kräver en viss grad av internationalisering även av historieundervisningen vid svenska läroanstalter på högre nivå (Wahlén 2003: 25). Detta betyder att den globala historien i allmänhet, och den ryska historien som en del av den, borde bli ett mycket mer relevant ämne i den svenska universitetsutbildningen.

För närvarande är ämnet representerat vid de större svenska universiteten och högskolorna i form av olika kurser i rysk historia. Denna inriktning är speciellt tydlig vid Södertörns högskola som, enligt Wahlén, bidrar med ett positivt tillskott till historieutbildningen genom sin profilering mot Östersjöområdet och Östeuropa (Wahlén 2003: 133).

Det finns ett antal didaktiska aspekter att uppmärksamma när det gäller undervisningen i rysk historia vid svenska universitet och högskolor. Det är viktigt att förstå dessa aspekter för att kunna lösa olika problem som är kopplade till denna undervisning. Men låt oss börja med definitioner av ett par centrala begrepp, nämligen "historia" som akademiskt ämne och "historie-didaktik". Hermansson Adler ger följande definitioner av dem:

Det akademiska ämnet historia beskriver den förflutna verkligheten som en berättelse utformad med hjälp av fastställda och överenskomna regler i det vetenskapliga samhället. Historiedidaktiken blir sedan det vetenskapliga sättet att kommunicera denna berättelse. (Hermansson Adler 2004: 14)

Historiedidaktiken intresserar sig för vilken historia som förmedlas samt av vilka och till eller för vilka (Karlsson 2004: 34). Detta innebär att det finns många olika aspekter som man kan inrikta sig på inom historiedidaktiken.

Med tanke på ämnets omfång och det begränsade antalet undervisningstimmar som varje kurs innehåller är det viktigt för läraren att bestämma vilka delar av ämnet som ska lyftas fram i undervisningen. Det är självklart att man i undervisningen aldrig kan förmedla hela bilden utan att undervisningen endast kan behandla utvalda delar av den komplicerade och mångfacetterade verkligheten. Det är med andra ord nödvändigt att didaktiskt reducera verklighetens komplexitet (Jank & Meyer 1997: 63). Historieundervisningen måste fokusera på vad som anses vara väsentliga händelser och avsnitt, och mycket måste därför väljas bort (Hermansson Adler 2004: 61).

Valet av kursinnehåll har stor betydelse genom att den påverkar undervisningens ”meningserbjudande”, det vill säga det meningssammanhang och verklighetsuppfattning som kursen förmedlar (Englund 1997: 138). Det betyder att beslut om vilka händelser och avsnitt av historien som anses vara viktiga att ta upp ger ett visst synsätt på historien bland många möjliga. Valet utesluter andra möjliga synsätt.

I denna artikel kommer jag att analysera en delkurs om rysk historia som getts vid Södertörns högskola. Genom att analysera ett konkret exempel vill jag försöka förstå något om de faktorer som valet av kursens och undervisningens innehåll beror på. Jag utgår från ett par begrepp som utvecklats av Thomas Englund. Han föreslår begreppen ”text” och ”kontext” som instrument för att analysera valet av kursinnehåll. ”Texten” representerar själva undervisningsinnehållet, det vill säga lärarens tal, lärobokstexten

och så vidare, medan ”kontexten” står för det sammanhang som undervisningen inordnas i. Enligt författaren är kontexten viktig eftersom det aldrig är texten som sådan som ensam skapar förutsättningarna för meningsskapandet utan det är texten i en specifik kontext som gör det (Englund 1997: 127).

Betydelsen av undervisningens kontext betonas även av andra forskare. Werner Jank och Hilbert Meyer framhåller till exempel att det finns otaliga faktorer som inte härrör direkt ur undervisningen, men som ändå påverkar den: institutionella ramar, politiska beslut, läroplan, lärarnas och elevernas sociala och psykologiska situation, utvecklingspsykologiska och inlärningsteoretiska förutsättningar och så vidare (Jank & Meyer 1997: 49). Ytterligare exempel återfinns hos Hermansson Adler som till de nämnda faktorerna även lägger byggnader och lokaler, läromedel som till exempel tillgängliga bibliotekssamlingar och databaser, utrustning och läroböcker (Hermansson Adler 2004: 38).

Själv har jag kommit till den uppfattningen att följande faktorer är av störst betydelse för valet av kursens innehåll. Dessa faktorer behandlas också i nästan alla böcker och artiklar om historiedidaktiken:

1. studenternas bakgrund och behov;
2. lärarens kompetens;
3. den vetenskapliga grunden;
4. påverkan från samhällets sida.

Studenternas bakgrund och behov

Utgångspunkten i val av kursinnehåll bör vara studenternas intresse för och förkunskaper i ämnet samt deras förväntningar på utbildningen. För att förbereda en kurs måste lärarna därför ha tillräcklig kännedom om vad studenterna i fråga kan och vill, och planera kursen därefter.

Lärarens kompetens

Trots att läraren har en central roll i undervisningen finns det ganska olika uppfattningar om denna roll. Till exempel skriver Englund att utbildnings- och undervisningsfrågor i Sverige länge uppfattades som politisk-administrativa frågor och på grund av detta betraktades läraren som en teknisk verkställare av beslut som var fattade av andra (Englund 1997: 124). Men i den tyska traditionen betraktades läraren som en didaktisk, kognitivt och moraliskt medveten väljare (Englund 1997: 125). Så är till exempel undervisningen enligt Lee Shulmans modell en reflekterande tolkningsaktivitet där lärare lägger in sina egna uppfattningar och värderingar i undervisningstexter och kursplaner (Gudmundsdottir, Reinertsen & Nordtømme 1997: 230). Hermansson Adlers uppfattning är att den personliga kompetensen och de styrande ramfaktorerna som till exempel läroplanen ingår i lärarens förutsättningar (Hermansson Adler 2004: 62). Han skriver också att läraren kan tillåta sig att profilera undervisningen utifrån sin egen kompetens, eftersom det är lärarens entusiasm som ska smitta av sig och väcka studenternas intresse (Hermansson Adler 2004: 63). Med andra ord bör läraren vara en kreativ deltagare i undervisningsprocessen och använda sin egen kompetens i undervisningen och därmed själv delta i beslutsfattandet angående undervisningens innehåll och form.

Den vetenskapliga grunden

Den tredje faktorn gäller kopplingen mellan undervisningens innehåll och aktuell forskning. Englund påpekar att lärarkompetensen också innefattar ett medvetet förhållningssätt till den vetenskapliga disciplinen och till de vetenskapliga arbetsmetoderna (Englund 1997: 134). Med detta menas att undervisningen ska återspegla den pågående forskningen inom ämnet. Eller som Wahlén uttrycker det, utbildningen måste vila på vetenskaplig grund och verksamheten ska bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och undervisning (Wahlén 2003: 24).

Av detta följer att en av de främsta uppgifterna som läraren har är att se till att han eller hon i sin undervisning tar hänsyn till de aktuella forskningsområdena. Med andra ord ska läraren sträva efter att lägga undervisningen på de viktigaste nya forskningsresultaten inom ämnet för att ge studenterna den mest aktuella kunskapen.

Samhällets påverkan

Undervisningen pågår alltid i en kontext som bestäms av det samhälle i vilket både studenterna och läraren lever. Vidare, om man beskriver värdet av innehållet i undervisningen görs denna utvärdering alltid i en viss historisk situation, där bestämda värderingar stöds av samhället (Jank & Meyer 1997: 62). Det betyder att en och samma kurs innehåll kan se annorlunda ut i olika historiska situationer. Anledningen är att läraren inte bara avgör vilka värderingar och idéer som är de viktigaste i den nutida situationen utan också för sin kurs väljer det material som framhäver dessa värderingar bäst. I Sverige av idag är det enligt Englund ett "demokratiperspektiv" som gäller (Englund 1997: 126).

Kursen i rysk historia vid Södertörns högskola

Efter att ha presenterat dessa fyra faktorer ska vi nu titta närmare på den kurs som jag har valt att analysera. Kursen som hette *Kultur och samhälle, ryska* gavs på Södertörns högskola fram till vårterminen 2006. I denna analys ämnar jag använda mig av ovanstående idéer om "texten" och "kontexten" för att få en fördjupad förståelse av lärarens didaktik. Jag kommer i huvudsak fokusera på kontexten.

För att analysera kursens kontext kommer jag använda mig av ett PM gällande den aktuella kursen. PM:et innefattar en kort beskrivning av kursens innehåll och syfte, litteratur, schema samt teman för enskilda föreläsningar och seminarier med tillhörande läsanvisningar. Dessutom har jag intervjuat kursens huvudlärare och fått ta del av studenternas kursutvärderingar. Inter-

vjun bestod av frågor rörande studenternas bakgrund och behov, kursens innehåll samt de texter som användes i undervisningen.

Kursen *Kultur och samhälle, ryska* var en delkurs i en av Södertörns förberedande kurser *Demos: Det moderna samhället*, som också ingick som ett basår i vissa studieprogram. Syftet med *Demos* var ”att ge grundläggande kunskap om en rad viktiga samhälleliga problemområden, huvudsakligen i en europeisk kontext” (Södertörns högskolas studiekatalog 2006-2007: 76).

Kultur och samhälle, ryska ingick i *Demos* bland annat eftersom det då fanns undervisning i flera språk vid högskolan och studenterna kunde välja ryska som huvudämne. Ett av kursens mål att förbereda studenterna för framtida studier i ryska och erbjuda grundläggande kunskaper om Rysslands kultur och samhälle. Majoriteten av studenterna hade enligt kursens lärare inga eller endast obetydliga förkunskaper om rysk historia och kunde heller ingen ryska.

Enligt PM:et tar kursen ”upp olika aspekter av samhälle, politik, ekonomi och kultur utifrån dagens och också historiens perspektiv”. Med andra ord var kursen tänkt att presentera ryska realia för studenterna. Enligt läraren var målet att ifrågasätta den massmediala bilden av Ryssland och ge studenterna en mer nyanserad bild och en djupare förståelse av landet. Hon hade stor frihet att utforma kursens innehåll och goda möjligheter att försöka förverkliga sin målsättning.

Läraren

Innan studenterna gick kursen hade majoriteten av dem fått sin uppfattning om Ryssland och dess historia från tv och dagstidningar. En förändring och fördjupning av denna bild skulle underlätta för dem att intressera sig för ämnet och kanske välja rysslandsstudier som sin framtida utbildning.

Samtliga 24 kursutvärderingar som lämnades in var i högsta grad positiva. I många av dem beskrivs läraren som ”engagerad” och ”kunnig”. Det sägs vara ”en lärare som verkligen brinner för sitt ämne” och vars entusiasm ”smittade av sig”.

Lärarens forskningsmässiga kompetens är sovjetisk historia, med inriktning på det utrikespolitiska området och genusstudier. Dessa områden var representerade i kursens innehåll. Kursen innefattade en föreläsning och ett seminarium med samma titel, ”Ryssland och omvärlden”, som ”tar upp Rysslands utrikesrelationer idag, med en tillbakablick på historien, särskilt kalla kriget och den stormaktsbalans som då rådde mellan Öst och Väst”.

Föreläsningen ”Sovjet – ett socialt experiment” ”ägnades åt den sovjetiska perioden av Rysslands historia, 1917–1991”, en annan föreläsning med rubriken ”Sovjet och stalinismen” koncentrerades ”på den period i 1900-talets ryska historia som är den mest uppmärksammande, i både historiebeskrivning och medier, nämligen Stalintiden”. Ett seminarium behandlade problemet ”Sovjet – ideal och verkligheten”. En annan föreläsning med rubriken ”Ryssland – genus och samhälle” ägnades ”åt frågor kring social struktur och politik samt genusrelationer i dagens Ryssland med tillbakablickar på den näraliggande historien” (det vill säga Sovjetperioden). Och ytterligare ett seminarium, ”Ryssland – attityder och opinioner”, ägnades åt diskussion om ”hur de ryska könsrelationerna har sett ut under 1900-talet”.

Med andra ord handlade fyra av åtta föreläsningar och tre av fyra seminarier om problem som ingår i lärarens egen forskningskompetens. Även föreläsningen ”Ryssland, Europa och kulturen”, som ”ger en kulturhistorisk översikt över Ryssland med bildvisning av tavlor och arkitektur” och som problematiserar Rysslands förhållande till det övriga Europa, ingår i lärarens personliga intresse för rysk konst.

Två av kursens andra föreläsningar om det nutida Ryssland (”Ryssland idag – ekonomi och politik” och ”Ryssland – makt och medier”) gavs av gästföreläsare som var specialister på dessa områden.

Introduktionsföreläsningen ”Ryssland: land och befolkning” samt introduktionsseminariet ”Ryssland – en lägesbeskrivning” gavs av den ansvariga läraren. Deras innehåll – grundläggande information om Ryssland – ingick självklart i hennes kompetens.

Det är uppenbart att de positiva kursutvärderingarna i hög grad berodde på att både den ansvariga läraren och gästföreläsarna presenterade aspekter av rysk historia och det ryska samhället som de själva forskade om och var intresserade av. Detta gjorde det möjligt för dem att föreläsa på ett kunnigt sätt och deras intresse smittade av sig på studenterna.

Samtidskontext

När det gäller samtidens påverkan på undervisningens innehåll är det märkligt att kursen handlade så mycket om Sovjettiden och mindre om den nutida situationen och oerhört lite om rysk historia innan 1917. Intresset för Sovjetperioden kan delvis förklaras av att det ger en viktig bakgrundsinformation till de nutida samhällsprocesserna och problemen. Men det stora utrymme som i kursen gavs åt Sovjetperioden och speciellt Stalintiden tyder på att man inte enbart avsåg att ge studenterna den nödvändiga bakgrundsinformationen. Man kan förstå detta bättre om man kommer ihåg Englunds ovan citerade ord att det i det samtida Sverige är innehåll med ett *demokratiperspektiv* som gäller. Sovjetperioden – och speciellt Stalintiden – var odemokratisk. Därmed får den sitt särskilda intresse för svenska studenter som just har påbörjat sin utbildning inom humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen. De kommer att lära sig mycket om demokrati och demokratiska samhällen. Kunskap om samhällen som saknar demokratiska strukturer gör det lättare för dem att få en djupare förståelse om demokratin och dess principer. En bild av ett odemokratiskt Ryssland blir ett bra pedagogiskt hjälpmedel i undervisningen om demokratin i Sverige. Bilden av Ryssland som något radikalt annorlunda än Sverige är för övrigt ett motiv som sedan länge framhävts i det svenska samhället och i landets historieskrivning (jfr Rönnby 2007: 78f).

En kurs med syfte att ge inblick i den ryska historien skulle förmodligen utformas på ett annorlunda sätt i Ryssland. Under 2003–2004 undervisade jag i historia på universitetsnivå i Ryssland och deltog i förberedelsearbetet för sådana historiska kurser

för studenter som hade, till exempel, Public Relations, sociologi eller juridik som huvudämnen. Demokratiperspektivet var framträdande också i dessa kurser. Ryssland strävar efter att utveckla ett demokratiskt samhälle och det är därför viktigt att förmedla kunskap om demokratin och dess principer i undervisningen.

För att se skillnader mellan den svenska kursen och dess ryska motsvarigheter kan man titta närmare på ett PM om en kurs i den nationella historien från Ryssland. Ett bra exempel utgörs då av en kurs som hette *Rysslands historia* och som gavs på Russian State University for the Humanities för PR-studenter höstterminen 2003. Kursen bestod av tolv föreläsningar och nio seminarier som handlade om den ryska historien från forntid till nutid. Fyra föreläsningar och tre seminarier handlade om 1900-talet varav två föreläsningar och två seminarier handlade om Stalintiden. Det som är värt att lägga märke till är att medan ett av dessa två seminarier handlade om Stalins politik handlade det andra om den regimkritiska dissidentrörelsen i landet. Detta kan ses som ett uttryck för ambitionen att balansera bilden och att visa på både de odemokratiska och de demokratiska element som karaktäriserar denna period.

Vidare bör det också noteras att fyra seminarier handlade om 1800-talet och början av 1900-talet. Det som stod i fokus för tre av de fyra seminarierna var det ryska samhället och dess strävande efter förändringar inom det politiska systemet. Ett seminarium handlade om "dekabrister" (det vill säga en grupp aristokrater som försökte stöta tsaren) och deras idéer om politisk förändring. Ett annat seminarium handlade om ryska liberaler, och ännu ett om ryska socialister. Från ett demokratiperspektiv kan ett sådant kursupplägg betraktas som ett försök att visa studenterna att det demokratiska alternativet alltid funnits i Ryssland även om det på grund av olika politiska svårigheter inte kunde förverkligas.

Det är uppenbart att trots att både den svenska och den ryska kursen utformades för att framhäva ett demokratiperspektiv är deras innehåll ganska olika. Medan det i Sverige är det odemokra-

tiska elementet som står i fokus är det demokratiska drag som anses vara viktiga i Ryssland. Denna skillnad kan tänkas i stor utsträckning bero på de förhållanden som nu råder i de båda länderna.

Sverige har en lång historia av demokratisk utveckling och är ett etablerat demokratiskt samhälle. För de svenska studenter som inte tänker specialutbilda sig i ämnet blir därför de demokratiska inslagen i den ryska historien mindre intressanta. För sådana studenter blir i stället de icke-demokratiska perioderna och processerna i rysk historia mer intressanta eftersom de erbjuder en skarp kontrast till det egna samhället och representerar en avvikelse från den gällande normen. Att kursen fokuserar på de odemokratiska delarna av den ryska historien markerar och understryker skillnaderna mellan Ryssland och Sverige eller mellan Ryssland och västvärlden. Därför framstår Sovjetperioden och speciellt Stalintiden i den ryska historien som attraktiva forskningsområden.

Till skillnad från Sverige är Ryssland ett samhälle som påbörjade sin väg mot demokrati för inte så länge sedan och därför saknas fortfarande många demokratiska inslag i människors vardagsliv. Mot denna bakgrund verkar den ryska historieundervisningen syfta till att bevisa att demokratiska inslag faktiskt funnits i Ryssland även om de inte varit den dominerande diskursen. Därmed visar man att det demokratiska alternativet inte är främmande för Ryssland och att det inte är omöjligt att bilda demokratiska samhällsstrukturer även där. En sådan inställning påverkar valet av innehållet i översiktliga historiekurser. De historiska perioder som visar på en möjlighet att bygga upp demokratin i Ryssland är de viktigaste att lyfta fram.

Analysen av kursen *Kultur och samhälle, ryska* visar att samhällets påverkan var den viktigaste faktorn som påverkade kursens innehåll, eftersom kontextens alla andra faktorer i själva verket var beroende av denna påverkan. Studenternas bakgrund formades inom det svenska samhället och deras behov var att få en utbildning som skulle hjälpa dem att få ett arbete inom det svenska samhället. Den vetenskapliga grunden som fanns i kur-

sen var också påverkad av samhället: bara de teman som anses vara viktiga och intressanta för det nutida svenska samhället blir aktuella och därför mer utforskade.

Referenser

- Englund, Thomas (1997), "Undervisning som meningserbjudande", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gudmundsdottir, Sigrun, Anne Reinertsen & Nils P. Nordtømme (1997), "Eidsvoll 1814 – en fallstudie i historieundervisning", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermansson Adler, Magnus (2004), *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2004), "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander red., *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönby, Johan (2007), "Maritime Durées: Long-Term Structures in the Coastal Landscape", *Journal of Maritime Archaeology*, no. 2.
- Wahlén, Staffan (2003), *Utvärdering av grundutbildning och forskarutbildning i historia vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.

Annat källmaterial

- Intervju med Helene Carlbäck, 2007-11-16
 Istoria Rossii, "Plan seminarikh zaniatii" (Rysslands historia: Kursens PM)
 Kultur och samhälle, ryska: Kursens PM
 Kultur och samhälle, ryska: Kursens utvärderingar
 Södertörns högskolas studiekatalog 2006–2007

Arbetarrörelsens historia som didaktisk spelplan

Inger Humlesjö

I Alain Tanners film *Jonas som blir 25 år 2000* (Tanner 1976) finns en scen där några personer, bland andra en historielärare, står i ett kök och förbereder en middag. Ett animerat samtal om historia och historieskrivning pågår. Läraren pekar på en korv som ligger framför honom på skärbrädan. Som jag minns det, säger han på ett ungefär: det här är historien. Den hänger ihop, den är en och odelbar. Så tar han en kniv och skär den i skivor. Så här, säger han sedan och pekar på skivorna, ser historia ut i skolan: uppskuren och avskuren från vidare sammanhang.¹ Jag såg filmen när den kom upp på den svenska repertoaren i slutet av 1970-talet då skolans historieundervisning bredats med sociala och ekonomiska perspektiv på samhällsutvecklingen. Öppningen hade kommit med 1960-talets skolreformer och med den nya läroplanen för gymnasieskolan (*Läroplan för gymnasiet* 1970).

Ekonomisk historia – eller ekonomisk och social historia som det akademiska ämnet ursprungligen benämndes² – var dock

¹ Denna artikel med detta inledande stycke om filmen *Jonas som blir 25 år 2000* skrevs sommaren 2008, d.v.s. långt innan Sverker Sörlins kolumn med liknande inledning publicerades i *Dagens Nyheter* 2009-09-14.

² Akademiskt etablerades ämnet ekonomisk historia redan på 1920-talet med Eli Heckschers professur i ekonomisk och social historia vid Handelshögskolan i Stockholm. Den dubbla bestämningen av ämnet – ekonomisk och social historia – har ibland utgjort en skiljelinje, skönjbar i diskussionerna om vad som utgör ämnets kärna.

inte någon ny disciplin på 1970-talet. Det inrättades som universitetsämne på 1920-talet men det dröjde alltså innan denna inriktning tog sig in i gymnasiets historieböcker. Under 1970-talet fick ämnet ett starkt uppsving på universitetet. En bidragande orsak var 1960- och 1970-talens politiska radikalisering i efterdyningarna av de så kallade rekordåren. Den då pågående debatten om hur en växande historielöshet påverkade samhället (se t.ex. Östberg 2002) spelade också stor roll.³

Tanners bild av historien som en korv är knappast poetisk – men effektiv eftersom den har hängt kvar i minnet som en påminnelse om samhällsförändringars inverkan på vad som för tillfället anses relevant och väsentligt att utforska och föra vidare i historieundervisningen: som ett memento om historieskrivningens ideologiska dimensioner. Det understryker att akademisk organisering av kunskap och former och relationer för överföring av den från generation till generation måste problematiseras.

Den akademiska undervisningen är en självklar plats för att kritiskt undersöka och reflektera kring den vetenskapliga kunskapsproduktionens sociala betingelser. I undervisningen lotsas studenter in i ämnesspecifika akademiska kunskapsbanker, ämnesgemenskaper, nätverk och arbetssätt, in i gångbara *communities of practice* (Malmbjör 2004: 234). Där kan studenten få perspektiv på lärandets och ämnestraderingens villkor, på vikten av ett kritiskt, öppet och omprövande förhållningssätt och förstå sin egen roll i det.

Detta underlättas om ett upparbetat kritiskt historiskt perspektiv på ett ämnes egna kontroverser, frontlinjer och utveckling ryms där, om en levande diskussion förs om det dominerande synsättets – doxas – framväxt och ställning inom ämnet. Men doxa är i olika utsträckning entydig och dominant i olika discipliner och i en och samma disciplin vid olika tidpunkter.

³ Den omdiskuterade tv-serien om den svenska samhällsutvecklingen *Från socialism till ökad jämlikhet* hade visats 1971. Den kritik som framfördes där fick stort genomslag i debatten samtidigt som programmets kritiska perspektiv starkt ifrågasattes.

Hur och i vad mån en *kritisk didaktik* kan utvecklas skiljer sig därför starkt mellan olika ämnen, olika lärosäten och olika tidpunkter. Discipliner som behärskats av hegemoniska paradigmer och extremt hierarkiska strukturer (som till exempel nationalökonomi) ger betydligt mindre utrymme för kritisk didaktik än ämnen där flera forskningstraditioner och teoretiska perspektiv samsas eller konkurrerar (som till exempel historia, sociologi, antropologi).⁴ Det gör den dock inte mindre viktig.

Den etablerade formens problem

Högskolans historieundervisning öppnar för studier av hur historiska sammanhang och brytpunkter etablerats inom ämnet från tid till annan. Reflektion över den bjudande kraften i en etablerad tolkningsram och över svårigheterna att blottlägga de snittytor som Tanners korvskivor åskådliggör är en nödvändig del i ämnesorienteringen. Men Jank och Meyer pekar på en sida av de problem som finns i sådan undervisning: historisk förändring kan framstå som uppklarad och fastlagd. De återberättar också ett inslag i en av Arthur Conan Doyles historier där författaren låter sin hjälte Sherlock Holmes uttala sig om det lösta fallets klarhet med orden: ”Efter uppklarandet verkar allt vara enkelt och helt självklart” (Jank & Meyer 1997: 26). Men i stället för att hävda sin överlägsna förmåga att frilägga sammanhang genom skarpt och logiskt tänkande pekar Holmes, till Watsons förskräckelse, på den slingrande och delvis intuitiva väg som lett fram till helhetsbilden (se även Ginzburg 1989). Själva historie-skrivningen måste historiseras.

Det finns självklart fördelar och möjligheter med en uppklarandets logiska efterhandskonstruktion, även utanför detektivromanen. Men när en förklarad utveckling historiseras öppnas en väg in i historien som gör att man också kan förstå att dess ytligt sett logiskt sammanhängande händelsekedja döljer lika

⁴ Jag använder här Bourdieus begrepp om *doxa* utan vidare diskussion för att beteckna det vedertagna och dominerande synsättet, men vill betona olika villkor inom olika ämnen.

mycket som den lyfter fram. Teoretiska skäl kan motivera urval, men teorierna ger förklaringar som är partiella och partiska och frågeställningar som är tids- och situationsbundna. Komplikationer kan också tillstöta eftersom historia studeras i ett baklängesperspektiv. Det är nuets horisont och frågor som i större eller mindre omfattning (mer eller mindre medvetet) inspirerar historieskrivarna. Teorier som ligger till grund för den logiskt sammanhängande berättelsen kan ha formulerats redan innan det studerade skeendet ägde rum, men vara långlivade och vinklas olika i olika tider. Men en tidstypisk tolkning speglar alltid i viss mån historieskrivningens nu. Skillnaden mellan *å ena sidan* den historiska meningshorisont och den situation som en gång i tiden gjorde frågor betydelsefulla och formade sättet att skriva historia, och *å andra sidan* det nutidsperspektiv de undersöks i, blir dock sällan så tydlig som vore önskvärt. Risker för cirkelrörelser är uppenbar (och detta gäller i princip i all humanistisk och samhällsvetenskaplig kunskapsproduktion).

Kort sagt är det nödvändigt att undersöka både den horisont, som en gång i tiden skapat frågeställningar, och mer sentida motiveringar för deras betydelse samt kritiskt relatera dem till varandra. Därigenom kan ideologiska argument som har sin grund i "dåets" maktstrukturer och "nuets" förhållanden och försanthållanden friläggas och problematiseras. Historieskrivning är aldrig neutral – trots det omfattande arbetet med att via berättande källor, källkritik, kritik av forskningens "nuvarande ståndpunkt" etcetera försöka undanröja detta problem. Risker att reproducera maktstrukturer i de frågor som ställs till historien är alltid närvarande. Förlorarnas historia skrivs till exempel sällan, den ligger inbäddad i segrarnas version och ses ur deras perspektiv. Att skala fram berättandets maktrelationer är ändå ett av historieskrivningens mål trots svårigheterna att beakta relevanta sociala sammanhang och diskursers "hållbarhet". Dessa aspekter och det akademiska livets kunskapsmässiga och sociala sammanhang utgör viktiga inslag i en didaktisk spelplan.

Nedan diskuterar jag några historiografiska teman med tanke på relevansen för historieundervisning ur ett kritiskt didaktiskt perspektiv med fokus på frågor jag antytt: på sociala relationer och krafter som påverkar ämnestraderingen och dess innehåll (Jank & Meyer 1997: 18). Det ämnesspecifika område som jag har valt att belysa den kritiska didaktikens förutsättningar med är två moment som ingått i det historiografiska förlopp då *den svenska arbetarrörelsens* historia skrivits: dels en fas då arbetarrörelsens perspektiv på sin roll i samhällsutvecklingen etablerades i historieskrivningen och i den akademiska forskningen, dels en senare fas av omvärdering och ifrågasättande av denna historieskrivning. Artikeln avslutas med reflektioner kring ett kritiskt didaktiskt perspektiv och dess förutsättningar i den akademiska historieundervisningen.

Historieskrivningen om den svenska arbetarrörelsen

Arbetarrörelsen har varit föremål för omfattande studier och debatter inom såväl historia som idéhistoria och ekonomisk historia ur olika perspektiv. Historieskrivningen om arbetarrörelsen beskriver en samhällskraft i vardande och dess inverkan på samhällsutvecklingens alla plan – inklusive själva historieskrivningen.

Arbetarrörelsens historia löper parallellt med industrialisering, välfärdsstatens och den så kallade svenska modellens framväxt. Som framgångssaga har den kunnat bekräfta politisk styrning och reformer – och i sin tur kunnat bekräftas via dem. Samtidigt är det en nedgångs- eller omvandlingshistoria eftersom den inbegriper en samhällsförändring som upphävt många av rörelsens stöttepelare. Historieskrivningen och forskningen om omvandlingen eller nedgången har dock inte dragit till sig samma stora intresse eller haft tillnärmelsevis samma genomslagskraft som uppgången – i alla fall inte inom historieämnet. Detta avspeglas till exempel i det faktum att arbetarrörelsens historia –

från att ha varit ett tämligen centralt område i forskningen från 1920-talet och framåt med en senaste höjdpunkt under 1970- och 1980-talet – idag lever ett ganska undanskymt liv i akademien. Denna yttre händelseutveckling ingår i historieämnets egen historia och kan ge perspektiv på organisering av kunskapen i bestämda teman med konsekvenser för undervisningens innehåll.

Trots att forskningen om arbetarrörelsens historia tagit avstamp i olika teoretiska perspektiv och haft skiftande fokus⁵ har historieskrivningen i huvudsak kvar den form den en gång göts i. Av välkända skäl (som jag kommer till nedan) har dess historia från begynnelsen tolkats och formats i ett klassperspektiv. Men att historieskrivningen både rymmer cirkelrörelser och att vissa synsätt kunnat leva sitt eget liv tydliggörs inte alltid. Den utgör därför ur många aspekter ett intressant område för didaktiska reflektioner. Jag presenterar inte några konkreta lösningar på hur undervisningens sakinhåll ska hanteras eller organiseras utan uppehåller mig snarare kring frågan om *varför* ett kritiskt perspektiv på historieskrivningen bör vara en integrerad del av historieundervisningen.⁶

Min avsikt är att här – synnerligen summariskt – visa hur olika faser och perspektiv i historieskrivningen om arbetarrörelsen gått i varandra, förstärkts, omtolkats eller undergrävts under tidens gång. Jag berör alltså det problem som uppstår när en historietolkning etableras som *doxa*, som i sina grunddrag får ”eget liv”, som visserligen kan ifrågasättas men som i realiteten

⁵ Forskningen har tagit avstamp i teoretiska perspektiv med skiftande fokus: på kapitalism och klassformering, på marknadsliberalism, på industrialisering och samhällsomvandling, på organisering och nykorporativism, för att nämna några exempel. Hur arbetarrörelsens historia betraktats, periodiserats och bedömts beror på historiesyn.

⁶ Kevin K. Kumashiro (2009) ger ett intressant perspektiv på historieundervisningen och hur bl. a. inkludering och exkludering utgör instrument som används för att skapa och/eller upprätthålla skillnad, sociala skiljelinjer och maktstrukturer, trots att syftet explicit kan vara det motsatta. Hans perspektiv som dock saknar en övergripande social maktanalys är delvis förenligt med det kritiskt didaktiska perspektiv som jag menar är nödvändigt i högskolans historieundervisning och inte minst i lärarutbildningen.

inte ”kan” tillbakavisas – förrän ett nytt politiskt skede inträder, om ens då. När en sådan historieskrivning under lång tid ingår i traditionsöverföringen utan att problematiseras och dessutom kan motiveras av politiska reformer som i sin tur bekräftar den, kan den framstå som inte bara självklar utan också som ”rättmätig”.⁷ Som sådan utgör den ett givet studieobjekt för undersökningar av maktrelationer och tolkningsprivilegier i samhället och politiken – med inflytande över produktionen av kunskap och över undervisningens innehåll.⁸

⁷ I fråga om arbetarrörelsens historia skulle till exempel en sådan linje kunna dras från den politik som den växande arbetarrörelsen formulerade kring sekelskiftet 1900 och började genomföra från och med 1920- och 1930-talet till 1960- och 1970-talets skolreformer. Inom historieämnet kunde en breddning av historieundervisningens sakinnehåll etableras så att detta också kom att omfatta 1800-talets industrialisering, sociala rörelser, de breda folklagrens villkor, kampen för lika politiska rättigheter, den fackliga kampen för förbättrade arbets- och ekonomiska villkor etcetera. Jag ifrågasätter inte alls det berättigade i dessa skolreformers eller stora historiska skeendens plats i forskning och undervisning på olika nivåer. De är en del av samhällets historia. Men det vore fel att blunda för att även definitionen och tolkningen av dessa skeenden påverkats av samhällspolitiska realiteter och ideologiska dominansförhållanden: att det ingått i arbetarrörelsens strävan att i samhällets organisationer för kunskapsöverföring förankra den egna synen på historien, de egna samhällsidealen och den egna visionen om samhället. Det vore också fel att i undervisningen *inte* visa att historieskrivning i allmänhet och i olika avseenden även kan fungera bekräftande.

⁸ De nedslag som jag gör ingår i min egen undervisning om välfärdstaten i ett genusperspektiv bl. a. inom samtidshistoria vid Södertörns högskola. Jag bygger bland annat också på min kommande avhandling i ekonomisk historia vid Uppsala Universitet om Typografiska Föreningen i Stockholm. (Se Humlesjö 2010 (kommande) 1998; 1999a.) En opublicerad översikt över den historiska forskningen om arbetarrörelsens och typografernas fackliga historieskrivning ”Arbetarrörelsens historieskrivning – en cirkelrörelse?” (Humlesjö 1999b) ligger också till grund för min framställning.

Två historiografiska moment

Moment 1: Arbetarrörelsens interna historieskrivning och den akademiska

Historieskrivning kan via sina narrativa snittytor både dölja och lyfta fram skeenden och maktrelationer. Arbetarrörelsens historia är inget undantag. Den framträder som en stor berättelse om samhällsförändring, dess grunder och drivkrafter. Som sådan öppnar den alltså för att problematiseras i den akademiska undervisningen i relation till samhällsutvecklingen.

Den socialdemokratiska arbetarrörelsens interna historieskrivning påbörjades vid sekelskiftet 1900. Där tecknades de ekonomiska och sociala förhållanden som bidrog till dess framväxt. Även dess förhistoria gestaltades där: nedkämpandet av den konkurrerande liberala arbetarrörelsen. Det gjordes i segrarnas perspektiv vilket skilde sig betydligt från den besegrade föregångarens. Den liberala arbetarrörelsen som sett dagens ljus kring 1870 och stärkts via en rad nationella arbetarmöten hade i liberal anda hävdad individernas inre förädlingsarbete, moraliska fostran och hjälp till självhjälp som arbetarnas väg till samhälleligt ansvarstagande och politiskt inflytande (se t.ex. Wessel 1916).⁹ Den hade i sin tur en förhistoria som gick tillbaka till 1840-talet med i huvudsak kortvariga bildningscirkel och arbetareföreningar, vilka följts av självhjälpsföreningar och i slutet av 1860-talet av yrkesföreningar, så kallade fackföreningar. Efter att SAP, Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti, bildats 1889 hade konflikten mellan socialdemokrater och liberaler skärpts. Upprättandet av de Fackliga Centralorganisationerna på 1890-talet markerade slutet för den liberala arbetarrörelsens inflytande (se t.ex. Branting 1911, Fackföreningsrörelsen 1912).

Den vid sekelskiftet 1900 segrande socialdemokratiska arbetarrörelsen betraktade samhället som en arena för konflikten

⁹ Nils Wessel är en av många inom arbetarrörelsen som bidrog till den fackliga rörelsens historieskrivning och som samtidigt stod mitt i och deltog i dagspolitiken. Hjalmar Branting och skribenterna bakom LO:s utredning Fackföreningsrörelsen 1912 är andra.

mellan arbete och kapital. Arbetar- och borgarklassen urskildes som historiskt givna och motstående sociala krafter. Att beskriva de tidiga sammanslutningarna och den liberala arbetarrörelsens organisationer som något annat än och skilt från sekelskiftets rörelse – som ett betydelselöst och passerat stadium – framstod som en viktig politisk handling årtiondena kring 1900 (se t.ex. Wessel 1916). Dess liberala visioner hade överflyglats av det både *nödvändiga och riktiga* i en tolkningsram som gav stor betydelse åt föreställningen om ett *utvecklingsbrott* och om en punkt då insikten om arbetarklassens ställning i samhället uppstått hos arbetarna. Sekelskiftets ”vetskap” om hur de flesta tidiga sammanslutningars framtid gestaltat sig tycks till exempel ha fått bekräfta sekelskiftets fackföreningsform som den ”sanna”.

Som växande samhällsmakt efter sekelskiftet kunde den socialdemokratiska arbetarrörelsen i politisk handling, reformer etcetera försvara sin världsbild medan den liberala arbetarrörelsen med hjälp av stämpeln ”liberal” fick göra tjänst som gränsmärk för bakåt i historieskrivningen. Akademiska avhandlingar och skrifter på 1920-talet tog upp och förde vidare sekelskiftets tolkningsram, perspektiv på rötter och framväxt, på föregångare och besegrade konkurrenter. En akademisk plattform för den politiskt bestämda historieskrivning som påbörjats inom rörelsen etablerades därmed (se t.ex. Hansson 1923, Lindbom 1938, Lindgren 1927).

Moment 2: Omvärderingar, förstärkningar och ifrågasättanden

Det andra moment i historieskrivningen om arbetarrörelsen som jag här vill lyfta fram inleddes under 1970-talet då det stora, mer eller mindre bekräftande forskningsprojekt om folkrörelserna som initierats under 1960-talets rekordår, i stort avslutats (se t.ex. Lundquist 1977). Denna nya våg av historieskrivning rymde både en förstärkning av den socialdemokratiska arbetarrörelsens ursprungliga samhällssyn och ifrågasättande omtolkningar av

den.¹⁰ En delvis ny bild av rörelsens historia framträdde. Historiska och dagsaktuella fackliga frågor analyserades nu i samma eller likartade teoretiska perspektiv på motsättningen mellan arbete och kapital som utvecklats vid sekelskiftet 1900 (se t.ex. Abrahamsson 1990).

Klassmedvetandets framväxt bland massorna, den fråga som från starten präglade den rörelseinterna historieskrivningen och även stått i förgrunden i den akademiska forskningen om arbetarrörelsen, kom å ena sidan i nytt fokus (se t.ex. Åmark 1994). I denna våg av akademisk forskning spanades det uttalat och outtalat efter det teoretiskt bestämda utvecklingsbrottet, den punkt där arbetet, arbetsvillkoren och arbetarnas gemensamma position i relation till kapitalet gjorde sig bemärkt som ”klassmedvetande”. Å andra sidan fick den framgångssaga om arbetarrörelsen som etablerats i tidigare historieskrivning och forskning nu mer negativa inslag. Den samarbetspolitik mellan representanterna för arbete och kapital, som ansågs ha varit ledstjärna för de av socialdemokraterna dominerade fackliga och politiska organisationerna, synades och ifrågasattes, särskilt den maktkoncentration som ansågs ha både föregått och följt inom arbetarrörelsen efter Saltsjöbadsavtalet 1938. Den fackliga grenen hade till exempel prioriterat lönearbetets ekonomiska sida på maktaspekternas bekostnad och till priset av att arbetet dränerats på innehåll. Fackliga krav på inflytande över arbete och arbetsorganisation som kommit från arbetare i de lokala fackliga organisationerna hade svikits (se t.ex. Ekdahl 1990, Johansson 1990, Ekdahl & Johansson 1996).¹¹

¹⁰ Inom den nya historieskrivningen kring bland annat den fackliga rörelsens historia var perspektivet övervägande ideologikritiskt. Oron på 1970-talets arbetsmarknad och växande konflikter inom den fackliga rörelsen undersöktes av historiker, sociologer och andra samhällsvetare bland annat inom ramen för Arbetslivscentrum.

¹¹ Försök gjordes också att lösa problemet med rörelsens tidigaste men bortträngda föregångare och att skriva om deras historia bland annat i ett borgerligt offentlighetsperspektiv. Se till exempel Åke Abrahamssons under-

Denna våg följdes av 1980-talets ”språkliga vändning” då nedmonteringen av de stora berättelserna inleddes. Arbetarrörelsens historia inklusive dess egen tolkningsram med begrepp som klass, klassformering och klassmedvetande ifrågasattes liksom synen på klassmedvetandes grund: ett arbetarklassmedvetande kunde aldrig springa direkt ur ”verkligheten” eller ur ”att vara arbetare”. Klassmedvetande vilade på en tolkning av upplevelser ur ett visst perspektiv, det vill säga på den marxistiskt inspirerade tolkningsram som anammats av och förankrats i arbetarrörelsen (se t.ex. Eley 2005, Salomonsson 1998).

Den manliga arbetarklassen

För att återknyta till den tidigare frågan om segrarnas historia framträdde nu också sammanhang som tidigare dolts eller betraktats som så självklara att de förblivit outforskade även i den nya kritiska historieskrivningen om arbetarrörelsen. Alltsedan 1960-talet hade utforskningen av arbetarrörelsens historia, samhälle och politik givit bränsle åt en kritisk omvärdering och om-tolkning av detta samhälle ur ett genusperspektiv. Historisk forskning som undersökte rörelsens sociala, ekonomiska och politiska jämlikhetssträvanden, politiska framgångssaga och bidrag till samhällsutvecklingen ur detta perspektiv frilade en starkt mansdominerad rörelse vars politiska insatser styrts av en stark och i arbetarrörelsens institutionella ramverk väl förankrad känsla för strikt arbetsdelning mellan könen. Nu ifrågasattes alltså *allmängiltigheten* i arbetarrörelsens politiska frigörelsebegrepp, i den politik som förts och i den historia om samhället som tecknats både inom och utanför rörelsen. Vägen ut ur Fatigsverige hade anlagts och byggts via genusstrukturerade organisationer och genusbestämda visioner av samhället (se bl.a. Hirdman 1998, Norlander 2000).

sökning (1990) av den tidiga tidningspressen och folkliga rörelser i huvudstaden.

Det klassbegrepp som stått i rörelsens centrum byggde till exempel på föreställningar om att arbetaren var en man. Den politik som drevs formulerades i första hand med manliga arbetares villkor för ögonen av manliga företrädare för arbetarrörelsen. När 1950- och 1960-talets växande arbetskraftsbehov på allvar började undergräva det socialdemokratiska familjeidealet och kvinnorna i betydligt större utsträckning än tidigare började lönearbeta framträdde i praktiken de politiska begreppens maskulina laddning, reformernas och modellens maskulina grund (se bl.a. Åmark 2005). Rörelsens genusbestämda organisationsstrukturer och politik utmanades.

Arbetarrörelsens visioner på familjeområdet hade formulerats kring sekelskiftet 1900 men hade sina rötter i 1800-talets samhälle där juridiska, politiska och ekonomiska rättigheter naturligt tillskrevs män – inte kvinnor (se bl.a. Humlesjö 2005). Formell ojämlikhet mellan kvinnor och män som medborgare hade visserligen undanröjts (mindre aktivt från arbetarrörelsens sida efter att de flesta män uppnått rösträtt kring 1909). Men traditionella ojämlika villkor för kvinnor och män kunde leva kvar via en löne- och könsuppdelad arbetsmarknad (Jonsson 1987, Åmark 2005), och med stöd av manlig dominans i fackliga och politiska församlingar och med tolkningsföreträde när det gällde politikens dagsfrågor. Sociala reformer hade tidigt inriktats på att stödja manlig familjeförsörjning och kvinnors hemarbete och skattepolitiken förstärkte detta (se t.ex. Florin 1999). Följderna av denna politik för arbetarrörelsens kvinnor och dolda förlorare avtäcktes när doxa utmanades.

Sammanfattningsvis började den etablerade självbilden, vars rötter fanns inom själva rörelsen och som levt vidare i akademisk forskning, naggas i kanten under 1900-talets sista två årtionden. Debatten om arbetarrörelsen vitaliserades visserligen via genusperspektivet men kunde inte hindra att historieskrivningen om rörelsen förlorade sin forna aura och framskjutna ställning inom historisk forskning. Starkare krafter såsom uppluckringen av den

så kallade svenska modellen och ett framväxande fokus på ”globalisering” bidrog till detta.

För att återknyta till Tanner: historien är en helhet. Dess händelsekedjor bryts upp och innebörden i dem åskådliggörs i historieskrivningen, i huvudsak inom ramen för en mer eller mindre väldefinierad doxa av till synes självklara och ordnade företeelser, avskilda förlopp och analyser på grundval av dåtida och nutida frågor och teorier. Krafter som bidrar till etablering eller underminering av doxa finns både i och utanför kunskapsproduktionen. Historieskrivningen om arbetarrörelsen visar till exempel att strider om doxa förts fortlöpande och intensivt både utanför och inom akademien.

Ett kritiskt didaktiskt perspektiv på historieundervisningens sammanhang

Att undervisa i historia innebär traditionellt att förmedla insikt om olika tolkningar av historiska utvecklingslinjer och ge inblick i vetenskapligt etablerade förklaringar av faktiska händelsekedjor. Mänsklig praktik sker dock alltid inom historiskt bestämda institutionella ramverk (Jank & Meyer 1997: 18). Det gäller även akademiska ämnens trädning och påverkar undervisningens sakinnehåll men detta tenderar lätt att försvinna ur sikte. Att närma sig historieämnet ur ett kritiskt didaktiskt perspektiv innebär att söka upp fruktbara kontroverser och reflektera över doxas roll i undervisningen. Det kan samtidigt vara ett sätt att frilägga sociala hierarkier som via ”investeringar” i vissa forskningsperspektiv vill bevaka varje disciplins kunskapsbanker och öva inflytande över vad som ska traderas i ämneskunnandets praktik.

Att problematisera ”uppklarade” samband, för att tala med Conan Doyle, och synliggöra undertryckta perspektiv eller strider om doxa i ämnesundervisningen kan – om det görs med olika grad av komplexitet beroende på undervisningsnivå (Malmbjer 2004: 234) – vara ett sätt att synliggöra historieskriv-

ningens premisser, snittytors sociala grund och uppmärksamma dolda historiska maktstrukturer.

Tre fruktbara motsättningar eller spänningsfält kan identifieras i ämnestraderingen (Jank & Meyer 1997: 28). Spänningen mellan politisk makt och akademiskt kunskapsbyggande har jag redan berört i min genomgång ovan och det får utgöra fonden för min avslutande diskussion om å ena sidan doxa som bjudande tolkningsram och det kritiska förhållningssättet som akademisk grundhållning, å andra sidan ämnestraderingens sociala och kunskapsmässiga premisser och studentens krav och behov att lära sig på egna villkor.

Spänningen mellan doxa och kritik som grundhållning

Kritik och kritiskt förhållningssätt är kärnan i det akademiska arbetet. Samtidigt ingår den akademiska läraren i de hierarkiskt präglade sammanhang och nätverk där doxa upprättas, förvaltas, försvaras och där försök görs att föra fram alternativ till den. Dessa nätverk kan hållas ihop av starka lojalitetsband men också av konflikter som kan ha sin upprinnelse redan i studietidens relationer. Genomslaget för ett nytt dominerande synsätt kan ske långsamt och närmast omärkligt eller som ett snabbt genombrott. Historieundervisningen tar (som inom alla ämnen) plats *mitt i* de praktikgemenskaper som ingår i motsättningarna kring och etablerandet av doxa. Den i detta avseende oreflekterade läraren såväl som den lärare som explicit förespråkar, förvaltar eller utmanar doxa utgör därför den bro som förenar generationer av historiker vare sig detta görs klart eller inte (se Malmbjer 2004: 234, Dreyfus 1992).

Även om historieämnet är tämligen öppet för fruktbara kontroverser där doxa kan relativiseras, finns det traditionsbärande strukturer som inbjuder till att i undervisningen ta doxa för given. Undervisning är den plats där ämnet traderas till nästa generation. Striderna om doxa förmedlas där från lärare till

student i gestalt av litteraturval, teorier, perspektiv, upplägg och stoff. Kursböckernas förenklade resonemang och standardiserade översikter tenderar till exempel snarast att återge ett mainstreamperspektiv och dölja den spänning som råder kring doxa. Likaså tenderar sambanden mellan historiografiska sammanhang, doxa och den akademiska undervisningens sociala villkor ofta att försvinna ur sikte. Integrerat i ”ämneslärandet”, studentens aktiva och kritiska bearbetning av ett visst lärostoff, får sig historiestudenten därför normalt ämnets konventioner till livs, vare sig detta görs explicit eller ej. Spänningen mellan kritisk grundhållning och anpassning till mainstream kan utnyttjas i undervisning och göras tydlig som ett led i studentens lärande.

Ämnestraderingens och lärandets förutsättningar och sociala premisser

Även om lärande inte sker genom någon enkel överföring av kunskap från lärare till student har läraren i undervisningssituationen ett självklart kunskapsmässigt och hierarkiskt övertag. Läraren representerar ämnet och står, eller förväntas stå, för den kunskap som studenterna ska inhämta. Men lärarens roll är tredubbel: hon är mentor och ska främja och uppmuntra studentens lärande; hon är examinerare som ska bedöma och ranka studenten; hon ska också förmedla ett kritiskt förhållningssätt och öppna för kritiskt granskande studenter. Mellan undervisning och lärande finns därför också en motsättning. Den konstitueras av lärarens försök och vilja att historisera doxa, hennes kunskapsmonopol och maktposition som mentor/examinerare och studentens ”ologiska önskan” och behov att få hjälp att lära sig själv (Jank & Meyer 1997: 28).

Även om undervisningstiden kan vara knappt tilltagen, grupperna stora och studenternas förkunskaper bristfälliga kan läraren utmana till självständigt lärande: till exempel lyfta fram de fruktbara konflikterna, tydliggöra sin egen roll i doxa i att befästa, ifrågasätta eller vilja upprätta ett alternativ till doxa: kort sagt

visa hur heterodox det går att vara inom ämnet och vad det innebär. Hon kan också lyfta fram och syna det mästare-novis-förhållande som alltid föreligger mellan lärare och student – mest tydligt när vi talar om grundutbildningen – som del av de sammanhang där doxa och mainstream skapas och reproduceras. Det kräver lärarens aktiva perspektiv på kunskapen som del av ett socialt sammanhang. Det kritiska perspektivet måste därför för att vara centralt i undervisningen börja med läraren – innan det kan avkrävas studenten.

Kursböcker kan vid första påseende framstå som underminerande för den lärare vars ambition är att lyfta fram fruktbara strider, mångfald och alternativa tolkningar. Ändå kan de vara just det användbara verktyg som ligger närmast till hands för att åskådliggöra *frånvaro* i historieskrivningen (Se t.ex. Kumashiro 2009), peka på symbios mellan forskningsföremål och forskning och reflektera över reproduktionen av kunskapens och samhällets maktstrukturer. Att dra paralleller mellan premisserna för historieskrivningen om arbetarrörelsen kan till exempel kasta ljus över historiens aktörer och tydliggöra för studenten att självständigt och kritiskt tänkande även krävs i relation till ämnets kunskapsbanker – och särskilt i relation till inre och yttre sociala aktörer som investerat i dem och bevakar dem.

Studenten å sin sida måste, för att tillägna sig ämnet och förstå den akademiska och ämnesmässiga koden, träna sin kritiska och problematiserande arbetsstil. Däri ryms att förstå den sociala dynamik som råder mellan doxa och historieskrivningens olika handhavare. Hon måste, som en del av ämnesstudierna, lära sig att såväl akademiskt som kunskapsbyggande i allmänhet sker inom ramen för sociala relationer av makt och hierarki. Hon måste vinna insikt om att hon är en del av dessa och förstå poängen med att förhålla sig medvetet till denna insikt. Hon måste inse att historieskrivning alltid är ”samhälleligt bestämd och historiskt framvuxen” inom historiskt bestämda institutionella ramverk och sociala relationer – och att den därför kan och måste historiseras.

För att sammanfatta: Den kritiska didaktikerns uppgift är att göra grunderna för de historiska sanningarna och traditionsöverföringens villkor synliga i lärandet; att ge verktyg för kritisk reflektion kring frågan om hur ”centrala frågeställningar och konflikter” bestäms ”inom ämnesdisciplinen” (Malmbjer 2004: 233). Att låta mångfald i perspektiv och teman, ett kritiskt och problematiserande förhållningssätt mot det egna ämnets sociala kunskapsbyggande utgöra integrerade delar i ämnesstudierna är de verktyg som kan hjälpa studenterna att tänka själva – inte att tänka som läraren trots att starka krafter och ämneshierarkier verkar för just detta. Historieämnet utgör alltså i sig själv den didaktiska spelplanen – precis som alla andra ämnen.

Referenser

- Abrahamsson, Åke (1990), *Ljus och frihet till näringsfång. Om tidningsväsendet, arbetarrörelsen och det sociala medvetandets ekologi. Exemplet Stockholm 1838–1869*. Stockholm: Kommittén för Stockholmsforskning.
- Andersson, Jenny, Jenny Björkman & Inger Humlesjö (2005), *Välfärdstatens skräpvind. Historiska spår i dagens välfärdspolitik*. Lund: Studentlitteratur/Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola.
- Blomberg, Eva (1995), *Män i mörker. Arbetsgivare, reformister och syndikalister. Politik och identitet i svensk gruvindustri 1910–1940*. Stockholm: Stockholm Studies in History.
- Branting, Hjalmar (1911), *Socialdemokratiens århundrade. Tyskland, Sverige, Danmark, Norge*. Stockholm: Griberg.
- De Geer, Boel & Anna Malmbjer, red. (2004), *Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium Södertörn, 11-12 november 2004*. Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA).
- Ekdahl, Lars & Alf Johansson (1996), ”Den historiska kompromissen som tillfällig maktallians; perspektiv på arbetarrörelsens kris”, *Häften för kritiska Studier* nr 2.
- Ekdahl, Lars (1990), *Facket, makten och demokratin. Bilder ur Grafiska personalklubbens på DN/Expressen 75-åriga historia*. Stockholm: Dagens Nyheter.

- Eley, Geoff (2005), "Is All the World a Text?", i Gabrielle M. Spiegel (2005).
- Fackföreningsrörelsen i Sverige, Norge, Danmark, Tyskland, England och Frankrike jämte specialutredningar för Sverige* (1912). Stockholm: Landsorganisationen i Sverige.
- Florin, Christina (1999), "Skatten som befriar. Hemmafruar mot yrkeskvinnor i 1960-talets särbeskattningsdebatt", i Christina Florin, Lena Sommestad & Ulla Wikander red.
- Florin, Christina, Lena Sommestad & Ulla Wikander, red. (1999), *Kvinnor mot kvinnor. Om systerskapets svårigheter*. Stockholm: Norstedts.
- Flyvbjerg, B (1992), "Ett samtal om kropp och själ, makt och moral med Hubert och Stuart Dreyfus", *Häftan för Kritiska studier* nr 1.
- Från socialism till ökad jämlikhet (1971), Sveriges television.
- Ginzburg, Carlo (1989), "Ledtrådsparadigmet" i Carlo Ginzburg (1989).
- Ginzburg, Carlo (1989), *Ledtrådar. Essäer om konst, förbjuden kunskap och dold historia*. Stockholm: Häftan för Kritiska Studier.
- Hansson, Sigfrid (1923), *Den svenska fackföreningsrörelsen*. Stockholm: Landsorganisationen i Sverige.
- Hirdman, Yvonne (1998), *Med kluven tunga. LO och genusordningen*. Stockholm: Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek.
- Humlesjö, Inger (1999b) "Arbetarrörelsens historieskrivning – en cirkelrörelse?" (opublicerat manus).
- Humlesjö, Inger (1999a), "Manliga och sega strukturer. Fackföreningsrörelsens dolda historia", *Arbetarhistoria* nr 90/91, årg. 23.
- Humlesjö, Inger (1998), "Manlighetskonstruktion i arbetarhistoria och fackföreningar", *Häftan för Kritiska Studier* nr 3.
- Humlesjö, Inger (2005), "Välfärdsstatens historiska rötter. Om hushållsföreståndare och familjeförsörjare i välfärdsstaten" i Jenny Andersson, Jenny Björkman & Inger Humlesjö (2005).
- Humlesjö, Inger (kommande 2010), *En broderlig förening. Yrke, bildning och försörjning. Om konstruktion av manlighet i Typografiska Föreningen i Stockholm 1846–1876*.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997), "Nytan av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens red.
- Johansson, Alf (1990), *Arbetarrörelsen och taylorismen. Olofström 1895–1925. En studie av verkstadsindustrin och arbetets organisering*. Lund: Arkiv.

- Jonsson, Inger (1987), ”Arbetsökande kvinnor göre sig icke besvär’. Kvinnors arbete på industriorten Ljusne under 1930-talet”, *Historisk Tidskrift* nr 1.
- Karlsson, Sten O. (1998), *När industriarbetaren blev historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, Kevin, K. (2009), ”Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterade ämnen”, *Tidskrift för genusvetenskap* nr 1.
- Lindbom, Tage (1938), *Den svenska fackföreningsrörelsens uppkomst och tidigare historia 1872–1900*. Stockholm: Tiden.
- Linderborg, Åsa (2000), *Socialdemokraterna skriver historia. Historie-skrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000*. Stockholm: Atlas.
- Lindgren, John (1927), *Det socialdemokratiska arbetarpartiets uppkomst i Sverige 1881–1889*. Stockholm.
- Lundquist, Sven (1977), *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850–1920*. Stockholm: Sober.
- Lgy 70, Läroplan för gymnasiet (1970). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Malmbjör, Anna (2004), ”Om innehållsstrukturer i undervisning”, i Boel De Geer & Anna Malmbjör (2004).
- Norlander, Kerstin (2000), *Människor kring ett företag: kön, klass och ekonomiska resurser: Liljeholmens stearinfabriks AB 1872-1939*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Salmonsson, Göran (1998), *Den förståndiga viljan. Svenska järn- och metallarbetareförbundet 1888–1902*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Spiegel, Gabrielle M., red. (2005), *Practicing History: New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn*. New York: Routledge.
- Tanner, Alain (1976), *Jonas qui aurat 25 ans en l'année 2000*. Production: Action Films, Citel Films & Radio Télévision Suisse Romande.
- Uljens, Michael, red. (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wessel, Nils (1916), *De svenska typografernas historia. Minnesskrift utg. med anledning av Svenska typograförbundets 30-årsjubileum*. Stockholm.
- Åmark, Klas (1994), *Vem styr marknaden? Facket makten och marknaden 1850-1990*. Stockholm: Tiden.
- Åmark, Klas (2005), *Hundra år av välfärdspolitik. Välfärdsstatens framväxt i Norge och Sverige*. Umeå: Borea.

Östberg, Kjell (2002), *1968 – när allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Prisma & Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola.

Om redaktörerna och författarna

Anders Bartonek är doktorand i filosofi vid Södertörns högskola och skriver sin avhandling om Theodor W. Adornos negativa dialektik och begreppet om det icke-identiska.

Madeleine Bonow var lektor i geografi och miljövetenskap på institutionen för livsvetenskaper 2006–2008.

Anders Burman är fil. dr i idéhistoria och ansvarig för Centrum för lärande och bildning vid Södertörns högskola.

Carl Cederberg doktorerar i filosofi 2010 på en avhandling om Emmanuel Levinas filosofi.

Carina Guyard är sedan 2008 doktorand inom ämnet medie- och kommunikationsvetenskap vid forskarskolan BEEGS, Södertörns högskola.

Ana Graviz, fil. dr, är lärare i pedagogik och verksam vid Centrum för lärande och bildning.

Jan-Olof Gullö är fil. dr i musikpedagogik och lärare dels i journalistik, dels vid Centrum för lärande och bildning.

Inger Humlesjö är lärare i samtidshistoria och pedagogisk projektledare på Enheten för interaktivt lärande vid Södertörns högskola.

Anders Ivarsson Westerberg, fil. dr i företagsekonomi och knuten till Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola sedan 2005. Han undervisar och forskar om organisation och offentlig förvaltning.

Juvas Marianne Liljas, fil. dr i musikpedagogik, är universitetslektor i musik med musikvetenskap vid Högskolan Dalarna.

Karin S. Lindelöf är fil. dr i etnologi och har bedrivit forskning och undervisning inom det genusvetenskapliga fältet vid Södertörns högskola under åren 2000–2009. Från och med 2010 har hon en postdoktjänst i etnologi vid Stockholms universitet.

Nadezda Petrusenko är doktorand i historia vid BEEGS, Södertörns högskola, och forskar om ryska kvinnliga terrorister i början av 1900-talet.

Johan Rönnby är professor i arkeologi med marinarkeologisk inriktning. Mellan 2004 och 2008 var han ansvarig för Södertörns högskolepedagogiska utvecklingsenhet.

Karin Winroth är lektor i företagsekonomi och ansvarig för bland annat kurser i ledarskap på C-nivå. Hon forskar inom organisering av finansmarknaden och branding av företag.

I denna bok undersöker lärare vid Södertörns högskola tradition och praxis inom undervisningen i tio ämnen: arkeologi, filosofi, företags-ekonomi, genusvetenskap, geografi, historia, idéhistoria, journalistik, medie- och kommunikationsvetenskap samt musikutbildning. Vissa av bidragsgivarna har valt att göra en bred översikt av det egna ämnets pedagogiska utveckling medan andra har fördjupat sig i ett visst problem. Några har intervjuat sina kolleger, andra redogör för pedagogiska utvecklingsprojekt och åter andra tar avstamp i egna reflektioner och tidigare litteratur på området. Gemensamt är att samtliga utgår från ett historiskt perspektiv och att tyngdpunkten ligger på didaktiska frågor om den konkreta undervisningens innehåll och utformning.

Sammantaget ger de tolv bidragen en fördjupad förståelse av varför högskolepedagogiken idag ser ut som den gör samtidigt som det öppnar upp för alternativa pedagogiska förhållningssätt och praktiker. Genom att studera det som har varit får vi perspektiv på det som är och i bästa fall också redskap för att tänka nya tankar om hur det skulle kunna vara i stället.