

Att lära en företags- ekonom att tänka

Redaktörer: Jonna Hjertström Lappalainen
Ann-Sofie Köping Olsson
Tommy Larsson Segerlind

Att lära en företags- ekonom att tänka

Redaktörer: Jonna Hjertström Lappalainen

Ann-Sofie Köping Olsson

Tommy Larsson Segerlind

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2014

Södertörn Studies in Higher Education 6
ISBN 978-91-87843-05-1

Innehåll

<i>Ann-Sofie Köping Olsson & Tommy Larsson Segerlind</i>	
Förord	5
<i>Jonna Hjertström Lappalainen</i>	
Tänkande i högskolelärarens praktik	11
<i>Helena Löfgren</i>	
Studenters svårigheter att samarbeta.....	29
<i>Jurek Millak</i>	
Tänkar och reflektioner kring min lärarroll	41
<i>David Birksjö</i>	
Undervisningsdebuten – som man frågar gråter svaren	57
<i>Pamela Schultz Nybacka</i>	
Intuition, tvivel, besinning.....	71
<i>Ann-Sofie Köping Olsson</i>	
Om att tänka fram sin kunskap.....	95
<i>Gustaf Onn</i>	
Om att styra självständighet.....	113
<i>Jens Martin Svendsen</i>	
Fallet.....	133
<i>Tommy Larsson Segerlind</i>	
Reflektioner över en invand seminariekultur.....	157
Om författarna.....	175

Förord

Ann-Sofie Köping Olsson & Tommy Larsson Segerlind

När man arbetar som högskolelektor och högskolelärare hinner man sällan reflektera över sin lärargärning och sina pedagogiska idéer. Vår arbetstid ska fördelas på undervisning, forskning och administration samt samverka med det omgivande samhället. Många gånger hinner vi inte längre än till undervisning i den listan. Bli det någon tid över går den oftast till administration och forskning. Det kan vara en kamp att hitta utrymme för att reflektera över vad man gör i klassrummet och hur man gör det. Som erfaren lärare har man hunnit lägga sig till med manér som ibland fungerar väl men ibland kan vara kontraproduktiva. Man går på av gammal vana och hinner glömma bort hur det var att vara student, och att varje student som möter oss i föreläsningssalar och seminarierum möter innehåll för första gången. För en ung doktorand som ska skolas in i den akademiska kulturen och lärargärningen är problemet kanske det motsatta. För denne kan det vara svårt att hitta den säkerhet och auktoritet som ibland behövs i den kritiska miljö som vi alla eftersträvar, eftersom man känner större närhet till studenterna än till lärarrollen. Lika svårt kan det vara att få tid till att prata med erfarna kollegor om problem som dyker upp i lärsituationer med studenter. Gemensamt för både den erfarna läraren och den oerfarne är att det är svårt att få tid till att reflektera och gå till botten med spänningar, frågetecken och överraskningar med både lyckade och misslyckade seminarier och föreläsningar. Vad

var det som hände? Var det mitt fel eller min förtjänst? Vad kunde jag ha gjort annorlunda? Vad är oundvikligt?

Den här boken är ett undantag. Tack vare att vi fick delta i Jonna Hjertström Lappalainen's forskningsprojekt hann vi under flera veckors tid reflektera över enskilda händelser som ibland hade utspelat sig under några minuter, ibland några dagar eller veckor och månader i vårt yrkesliv. I bokens kapitel har åtta högskolelärare reflekterat över situationer i sin undervisning som har med studenternas möjlighet till lärande och tänkande att göra.

Som företagsekonomer frågar vi oss ofta om våra forskningsresultat eller våra iakttagelser är generaliserbara eller inte. Vi eftersträvar en nomotetisk vetenskap som går ut på att hitta lagbundenheter och modeller som går att använda i många olika sammanhang och vid olika tillfällen. Det ska understrykas att vi i denna bok faktiskt inte har ansträngt oss för att generalisera våra reflektioner. Kapitlen är unika betraktelser gjorda av unika lärare som alla har studenternas bästa för ögonen. Det var inte alltid lätt för oss att släppa vår inlärd vilja att lyfta upp reflektionen på en metanivå och frikoppla den från våra egna känslor och tanke-spår. Men vi märkte så småningom, och i olika takt, att om vi gav oss tid och hade mod att stanna kvar i en specifik situation, kunde vi med hjälp av varandra och en duktig pedagog nå och formulera insikter som vi annars bara i bästa fall vagt hade anat. Vi lärde oss även att formulera tankeprocesserna.

Företagsekonomiämnet kännetecknas oftast av mycket stora studentkullar. Våra grundkurser på A-nivå har inte sällan 200–300 studenter som är uppdelade i ett antal seminariegrupper om cirka 20–25 studenter. Det händer att studenter upprörs över att olika seminarielärare kan ställa krav på olika sätt och ha olika pedagogiska stilar. Trots att lärarna utgår från samma kursplan och samma kurslitteratur, kan det ändå kännas som om studentkollegan som haft en annan seminarielärare har läst en delvis annan kurs. Vår utmaning är att få studenter att förstå att högre studier utgår *både* ifrån studenternas aktiva och självständiga medverkan *och* lärarnas vägledning. Och varje lärare har sin

egen övertygelse om hur man som pedagog bäst tillvaratar studenternas kunskapsförstärkning och reflektioner. Någon fullständig likriktning och standardisering i undervisningen kan det aldrig bli och är inte heller något vi eftersträvar. Inte heller kan vi se att vi har en likriktning i vårt studentunderlag. På vår högskola och inom vårt ämne är en stor del av studenterna förstagenerationsakademiker, medan andra har två föräldrar med akademisk examen, många har svenska som andraspråk men ännu fler har svenska som modersmål. En del bor fortfarande hemma hos sina föräldrar medan andra har flyttat från andra delar av Sverige och kämpar för att hitta bostad och få studiemedlen att räcka till. De behöver ofta ha ett jobb vid sidan av. En del är föräldrar och har passerat 30 medan andra kommer direkt från gymnasiet. Vi har kort sagt en mycket heterogen studentgrupp. Och många av dem kommer med föreställningen om att företagsekonomi är en slags yrkesutbildning och blir förvånade över hur akademiskt ämnet är.¹ Men för oss utgör faktiskt inte heterogeniteten bland studenterna ett problem. För oss innebär den en stor tillgång, med många olika erfarenheter, perspektiv och språkvärldar. Vårt problem som lärare är snarare att få studenterna att förstå vilken potential de själva och ämnet i sig har. Och att de är på högskolan för att lära sig att tänka, reflektera, förhålla sig, skaffa sig ett omdöme, urskillningsförmåga, eller med andra ord – att bilda sig. En akademisk utbildning är inte en körkortsutbildning som man skaffar sig för att kunna börja tänka sedan – när man förhoppningsvis har fått ett jobb. Utan en akademisk utbildning handlar om att börja tänka från första dagen. Det finns en hel del faktakunskap som man behöver för att över huvud taget kunna resonera och reflektera – men det räcker inte med faktakunskaper – man måste kunna tänka också.

År 2011 kom rapporten ”Rethinking Undergraduate Business Education – Liberal Learning for the Profession” från the Carnegie Foundation, där man undersökte företagsekonomiska utbild-

¹ Samma fördom möter vi lärare ofta bland våra kollegor inom andra vetenskapsområden.

ningar i USA och vad som kännetecknar studenternas kunskaper. Forskarnas slutsats var att många utbildningar inte i tillräckligt hög grad ger studenterna verktyg för att förstå företagsekonomins roll i ett större samhällsperspektiv, eller ger dem förståelse för den pluralism som kännetecknar dagens globala samhälle. För att åtgärda detta problem ansåg de att det är viktigt att träna studenterna i tänkandets konst.

I rapporten lyfts fyra viktiga dimensioner för lärande fram, nämligen: analytiskt tänkande, förmåga att intellektuellt förhålla sig till flera olika perspektiv samt ett reflekterat sökande efter mening. Den fjärde dimensionen utgör en slags självreflektion där studenten utforskar sina egna värderingar och sitt engagemang. Till dessa dimensioner kopplas ytterligare en dimension som forskarna i rapporten kallar för praktiskt resonemang (practical reasoning). Alla dessa dimensioner kommer på olika sätt till uttryck i texterna i denna bok.

En av texterna vi har arbetat med är Hannah Arendts (1997) föreläsning *Tänkande och moraliska överväganden*. Den behandlar vilka konsekvenser oförmåga till tänkande kan ge. Utifrån Kants distinktion mellan vetande och tänkande argumenterar hon för att vi i högre grad behöver reflektera över vad det innebär att tänka. Hon menar att tänkande innebär att vi stannar upp och att vi då samtidigt förflyttar oss in i en annan värld.

Denna situation hänger nära samman med det faktum att tänkandet alltid sysslar med objekt som är frånvarande, som avlägsnats från den direkta sinnliga varseblivningen. Ett tankeobjekt är alltid en representation, det vill säga något eller någon som egentligen är frånvarande och är närvarande för oss endast mentalt, och som vi tack vare föreställningsförmågan kan få att närvara i form av en bild. (Arendt 1997, s. 47).

Citatet ovan kan illustrera en högskolepedagogisk utmaning som i allra högsta grad är närvarande på företagsekonomiska utbildningar. De objekt eller fenomen som företagsekonomiämnet i första hand studerar är organisationer av olika slag, en del av

dem är företag. I vårt möte med studenterna upplever vi ofta att det uppstår en krock mellan forskarnas förståelse av en organisation och studenternas bild av en organisation eller ett företag. Även om vi lever i ett "organisationssamhälle" där alla våra studenter har en rad olika erfarenheter av att finnas i organisatoriska sammanhang har studenterna ganska specifika erfarenheter. Det gör att deras föreställningsförmåga och bilder av dessa ytterst komplexa fenomen är fragmentariska. Samtidigt över-sköljs de dagligen av olika uttalanden i exempelvis massmedia om vad olika företag och andra typer av organisationer företar sig och vilka konsekvenser det ger för olika intressegrupper och för samhället i stort. Problemet med bilderna av företag och organisationer i medierna är att de bygger på schablonartade föreställningar som ganska dåligt överensstämmer med de bilder som kurslitteraturen eller forskningen förmedlar och som studenterna möter på våra kurser.

Det är en svår pedagogisk utmaning att förmedla ett vetande genom begrepp, modeller och teorier om de komplexa fenomen som organisationer och företagande är. Denna utmaning består av att både berika studenternas föreställningar av dessa fenomen och samtidigt ge dem abstrakta verktyg för att möjliggöra ett reflektivt tänkande kring dem. Och vidare, hur gör vi för att utveckla studenternas tänkande över tid, i termer av att de i allt högre grad kan reflektera över konsekvenserna av sitt tänkande och handlande? Vilken roll tar vi som lärare i utvecklingen av studenternas personliga och professionella omdömen som medmänniskor och som företagsekonomer? Denna bok har givetvis inte de slutgiltiga svaren på dessa stora frågor, men texterna ger läsaren en möjlighet att stanna upp, tänka och reflektera utifrån sina egna erfarenheter.

Flemingsberg den 20 februari 2014

Referenser

- Arendt, Hannah 1997. Tänkande och moraliska överväganden. I *Tanke, känsla, identitet*, Ulla Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.). Göteborg: Anamma.
- Colby, Anne et al. 2011. *Rethinking Undergraduate Business Education. Liberal Learning for the Profession*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, CA. Jossey-Bass.

Tänkande i högskole- lärarens praktik

Jonna Hjertström Lappalainen

I dagens samhälle där ingenting är konstant måste utbildningarna förhålla sig till att den kunskap som studenterna får, kan komma att vara föråldrad redan efter ett par år. I högskolelagen står det att utbildningarna ska ge studenterna ”beredskap att möta förändringar i yrkeslivet” samt ”utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller för forsknings- och utvecklingsarbete” (Högskolelag §§ 8, 9). I hela västvärldens utbildningssystem har man i styrdokument kommit att betona vikten av flexibilitet och anpassning. Många utbildningars innehåll har förskjutits från att fokusera på att förmedla ett visst kunskapsinnehåll till att fokusera på att träna vissa färdigheter. Man har också börjat tala om vikten av att studenter tränas i tänkande. Värt att notera här är att man, om man betraktar tänkande som något som tränas, tycks förutsätta att det är en förmåga eller en skicklighet. Men är det egentligen självklart? Vad innebär det egentligen att träna en student i tänkande? Hur ser en sådan träning ut? Och vad är det mer precist som tränas? En annan fråga som infinner sig är på vilket sätt denna förskjutning av fokus visar sig i lärarnas faktiska yrkesutövning. Har denna förskjutning fått lärarna att börja arbeta med att lära studenter tänka? Hur? Är det i så fall något nytt? Är det inte snarare så att lärare på ett eller annat sätt alltid har arbetat med studenters tänkande?

Det var dessa frågor som ledde mig till mitt forskningsprojekt som undersöker denna förskjutning genom att titta närmare på hur lärare i dag rent faktiskt arbetar med tänkande. Jag undersöker dels hur lärare förstår vad det innebär att träna studenter i tänkande, dels hur de rent faktiskt arbetar med tänkande i sin undervisning. Inom ramen för forskningsprojektet höll jag en kurs i högskolepedagogik för ett antal lärare i företagsekonomi. Under kursen fick lärarna skriftligt skildra situationer från sin yrkeserfarenhet där de arbetade med tänkande. Parallellt med skrivandet läste vi tillsammans ett antal filosofiska texter om tänkande vilka vi använde för att reflektera över och formulera de aspekter i arbetet med tänkande som uppstod. En annan viktig del av kursen var att deltagarna kontinuerligt läste och kommenterade varandras texter under kursens seminarier. Bidragen i denna bok består av de texter som deltagarna skrev. I föreliggande text skulle jag vilja presentera några av de insikter som framkom under kursen.

En av svårigheterna med att tala om *tänkande* är att ordet kan beteckna både det mest vardagliga och basala i den mänskliga tillvaron, och en mer avancerad mänsklig förmåga som kanske inte alla har samma färdighet i. I en mening betyder tänkande något helt grundläggande för att vara människa och något som vi använder oss av i varenda vardaglig aktivitet: när vi bedömer avståndet till en bil när vi ska korsa en gata, när vi funderar över hur vi bäst ska övertyga en kollega om ett sätt att hantera ett problem, när vi i butiken plockar ihop ingredienser till kvällsmaten och när vi flyttar ett dricksglas några centimeter längre in på bordet i den stund vår gestikulerande bordsgranne kommer in på sin hjärtefråga. I en annan mening är tänkande också något mycket mer komplext, något som vi anser att vissa människor är bättre än på andra och något som betraktas som svårt och komplicerat. Något som vi anser att stora vetenskapsmän såsom Albert Einstein, Marie Curie eller Michel Foucault bevisligen var bättre på än andra. Det är tänkande i denna senare betydelse vi

tycks hänvisa till när vi talar om vikten av att tränas i tänkande och att få möjlighet att utveckla och förfina sitt tänkande.

En person som fångat upp tänkandet i dess breda spektrum är den amerikanske pragmatiska filosofen John Dewey. Under kursen läste jag och kursdeltagarna det avsnitt ur Deweys *How We Think* där han analyserar det reflektiva tänkandet som pågående i fem faser: förslag, intellektualisering, hypotesbildning, resonerande och testande. Där analyserar han tänkandet genom att utgå från det ögonblick då en verksamhet stannar upp. Den situation då en människa stannar upp och tittar i stället för att bara göra. Genom att utgå från en sådan vardaglig, för att inte säga primitiv, aspekt i det mänskliga livet ger han en syn på tänkande såsom något grundläggande mänskligt som uppstår spontant i situationer där människor ställs inför fysiska hinder eller utmaningar. Enligt honom uppstår tänkandet alltså redan i den djuriska tillvaron. I denna analys visar han hur tänkandet även är något mer komplext, mer sofistikerat och avancerat. Tänkande är något extremt svårt och välutvecklat men det är också något rent primitivt, intimt kopplat med överlevnad och kroppsligt vara. I Deweys förståelse utövar stenåldersmänniskan, som funderar över hur hon ska ta sig över ett vattendrag, samma verksamhet som ingenjörerna bakom samtidens komplicerade brobyggen. Vi använde denna pragmatiska syn på tänkande för att försöka beskriva vad det är läraren vill att studenten ska träna, när han eller hon tränas i tänkande. På så vis kunde lärarna få viss klarhet i det märkliga faktum att de på en gång vet vad tänkande är och hela tiden utgår från det i dess enklaste former, samtidigt som de var oklara över vad det är som tränas.

Ann-Sofie Köping Olsson och Gustaf Onn skildrar i sina texter hur de – på lite olika sätt – brottas med att få studenterna att tänka självständigt. I deras strävanden framträder tydligt hur de pendlar mellan att se tänkande som något som studenterna ska tränas i och som något de redan förväntas kunna. Genom att använda Dewey kan de uppmärksamma att de förhåller sig till tänkande som resonerande: som att förflytta sig mellan och jäm-

föra olika teoretiska perspektiv. Båda uppsatserna tar upp det problematiska i att detta ofta inte lyckas för studenterna. Vad som är intressant att se är att både Köping Olsson och Onn, när de analyserar studenternas tillkortakommanden kommer fram till att de saknar förmåga att formulera förslag och att definiera vad problemet är. Tänkande är naturligtvis inte enbart att jämföra perspektiv, det handlar också om att över huvud taget formulera vari ett problem består. Innan man har lärt sig formulera ett problem och inse vad det skulle innebära att formulera olika hypoteser till problemet är det idiotiskt att försöka jämföra olika teoretiska lösningar. Studenterna saknar alltså grundläggande färdigheter i tänkande. Färdigheter som man nog måste betrakta som förutsättningar för att kunna jämföra olika perspektiv. I Onns text blir det tydligt hur studenterna i uppsatsskrivandet likt kamikazepiloter kastar sig ut i analys och diskussion innan de ens har förstått hur de formulerar ett intressant problem.

Det som båda dessa texter lyfter fram och som jag menar bör vara av stort högskolepolitiskt intresse är att tendensen att instrumentalisera tänkandet som förmågor som ska tränas oberoende av ämne och problemområde tenderar att lägga fokus på sådan träning som kan utföras i stora studentgrupper. När lärarnas undervisningstid reduceras och tänkande formuleras som en ämnesoberoende förmåga eller kapacitet riskerar vi att få en högskola som tränar studenterna i de tankeövningar som är lättast att genomföra i stora grupper. Men hur man formulerar ett problem eller hur man upptäcker att något är problematiskt är svårare både att öva och att examinera i stordriftsundervisning. Utbildningssystemets utformning i dag leder alltså till att vissa grundläggande aspekter i träningen att tänka fritt riskerar att förbises. Dessa kapaciteter har studenter alltid tränats i mer eller mindre inom ramen för ämnesdidaktiken. Men de senaste årens krav på tydliga välformulerade kursmål har minskat möjligheterna för studenterna att mer självständigt röra sig framåt i utbildningen. Lärarna har med kraven på målformuleringar i kombination med krav på en effektivare undervisning

tvingats skapa snitslade banor som får så många studenter som möjligt att komma i mål. Kanske är det därför man i många ämnen ser en stor grupp studenter som kraschar när kraven på självständighet framträder i uppsatsskrivandet.

Även om träning i tänkande oftast förstås just som träning i att tänka utifrån olika perspektiv, så blev det under denna kurs tydliggjort att tänkande är något som utvecklas, tränas och formas genomgående under hela utbildningen. Det är inte främst något som tränas och utvecklas på ett fåtal specifika delkurser med orden ”tänkande” ”reflektion” eller ”självständigt arbete” inskrivet i kursmålen. Om man utgår från Dewey förekommer tänkande i någon form på varje delkurs och utifrån hans uppdelning framgår att tänkande är något som måste stimuleras och tränas på flera olika sätt. Jurek Millaks text kan läsas som ett exempel på hur man skapar en undervisningsmiljö som möjliggör träning i tänkande på flera nivåer; och då inte enbart en träning i det som Dewey skulle kalla resonemang, utan även i intellektualisering och hypotesbildning. Millak skildrar i sin uppsats hur han hanterar en knepig seminariesituation. Under en studentgrupps redovisning inser han att deras redovisningsförberedelser ligger ganska nära fusk. Genom att Millak lyfter upp och reflekterar över de olika saker han gör i den spända seminariesituationen visar han att det inte bara handlar om att dra en tydlig linje mellan korrekt referensanvändning och fusk, det handlar lika mycket om att skapa en inspirerande och fungerande studiesituation, en tankeverkstad. Hans uppsats visar hur han som lärare balanserar mellan att sätta tydliga ramar för vad som är tillåtet och att uppmuntra studenterna till att våga ta plats och tänka. Därmed framgår vilken gedigen kompetens som krävs av en universitetslärare och hur många saker det faktiskt är som måste klaffa för att ett seminarium ska vara stimulerande, lärande och intressant. Förekomsten av tänkande är något som kräver en miljö, en situation och en kunnig lärare som utan att ta allt för mycket plats ser till att det kreativa intellektuella arbetet håller kursen. Det är i en utmanande men samtidigt trygg semi-

nariemiljö som studenter vågar pröva sina vingar och kasta fram förslag till problemformuleringar och hypoteser (intellektualisering och hypotesformulering). Dessa kunskaper är det som de sedan förutsätts kunna i skrivandet av sina examensarbeten.

När det framgår att träning i tänkande är något som till stor del möjliggörs av lärarens förmåga att iscensätta en lämplig undervisningsmiljö framträder betydelsen av läraren. Denne måste få möjlighet att utöva sin kompetens. Pamela Schultz Nybackas text behandlar just dessa förutsättningar för lärarens yrkesutövande. Hon beskriver utsattheten och ensamheten hos den nydisputerade visstidsanställda som är så mån om att framstå som kompetent och självständig att hon inte vågar berätta om fysiskt hotfulla situationer. Exemplet lyfter upp en oerhört viktig aspekt i undervisningen och förmågan att skapa en stimulerande och lärorik miljö som uppmuntrar till tänkande, nämligen att läraren för att kunna få den komplexa undervisningssituationen att gå ihop måste lyssna in studenterna. I en situation av otrygghet – oavsett om den har yttre eller inre orsaker – är det svårt att lyssna och därmed svårt att skapa en miljö för tänkande. Vad som också är intressant i Schultz Nybackas text är att hon visar undervisningskvalitetens direkta koppling till anställningssystemet och de hierarkiska strukturerna i högskolevärlden. Hon visar att anställningspolitik kan påverka den högskolepedagogiska miljön.

En av de texter som skapade många och livliga diskussioner var Helena Löfgrens som handlar om en till synes banal situation som studenters samarbetsvärigheter. Det visade sig dock att hennes lågmälda text kom att beröra många och svåra frågor i högskolevärlden. Texten tar utgångspunkt i hur en students fråga om ett grupparbete visar sig vara ordentligt komplicerad och i slutändan faktiskt handlar om utfrysning och mobbning. En anledning till att texten väckte känslor var att den avtäckte en situation som moralisk. Hur mycket ska man som lärare engagera sig i studentgruppernas samarbetsvärigheter? Är det viktigt att låta studenterna lösa konflikter själva, eller är det viktigaste

att läraren skapar en god arbetsmiljö? En tanke med grupparbeten, vilket Löfgren antyder, är att studenterna ska träna sig i att lösa uppgifter och komplicerade situationer tillsammans med andra och på samma sätt som man gör ”i den riktiga världen” och lära sig att ”alla måste samarbeta och anstränga sig för att få det att fungera”. En annan tanke med grupparbeten är att kunna ha en seminarieform som fungerar med ett stort antal studenter. Kanske är den ekonomiska aspekten viktigare än tanken att studenterna ska tränas i att arbeta i grupp?

Genom att Löfgren hela tiden utgår från hur hon tänkte när detta hände och hur hon då försökte få grepp om situationen förmedlar hon en stilig och högst intressant uppvisning i hur nybörjaren resonerar; hon söker efter en regel för hur hon ska göra, och när hon inte hittar regeln söker hon efter det allmängiltiga, det rimliga. Hon är rädd för att öppna upp för undantaget och för att bli personligt involverad eller engagerad. Som den nybörjare hon är vill hon utgå från reglerna. Att som Löfgren söka regler och rimligheter i stället för att utgå från sitt eget omdöme är ofta något som erfarna yrkespraktiker kan reta sig på eller till och med skratta åt. Viktigt att komma ihåg i sammanhanget, som behandlas av Dreyfus & Dreyfus (i deras text om professionell utveckling, ”Five steps from Novis to Expert” som vi också läste tillsammans på kursen), är att nybörjaren eller novisen egentligen inte har något annat val. Detta blir extra tydligt när vi möter en purfärskirurg eller pilot. Medan vi gärna och tryggt ser att den erfarna kirurgen eller piloten litar på sitt omdöme önskar vi inte detta av nybörjaren. Om nybörjaren stöter på problem vill vi att hon håller sig till reglerna. Även denna text – vid sidan om Millaks och Schultz Nybackas – lyfter fram det komplexa i att skapa en stimulerande och trygg seminariemiljö som möjliggör för studenterna att våga pröva sina idéer och tankar. Den visar hur komplex och mångfacetterad den situation som läraren ska göra om till en konstruktiv lärandesituation är.

En annan intressant aspekt som framträder i Löfgrens text är att det inte finns några institutionella ramverk som hjälper eller stödjer henne i situationen. När vi under seminariet diskuterade hennes exempel visade det sig att detta inte var något exceptionellt. Lärarsituationen inom det akademiska tycks vara ett ensamt företagande, och sociala problem som studenters samarbete avhandlas mycket sällan när en mer erfaren kollega introducerar en yngre. Det visade sig att det inte riktigt fanns någon generell uppfattning om hur man skulle göra i dessa situationer. När vi under den högskolepedagogiska kursens seminarier diskuterade situationen berättade flera av de äldre och mer erfarna lärarna hur de skulle ha hanterat situationen. Det var intressant att höra tio högskolelärare med olika grad av erfarenhet och olika åldrar diskutera denna situation och höra vilken enorm kompetens som avtäcktes i rummet. En annan sak som var lika intressant var att de olika sätten att hantera situationen var starkt kopplade till ålder och erfarenhet. Att en 20 år äldre man med 20 år mer erfarenhet talar om för en kvinnlig doktorand vad hon skulle göra blev intressant. Vi insåg allihop att hon inte hade kunnat göra så – att den möjligheten inte stod henne till buds. Att göra som en 20 år äldre manlig kollega skulle ha gjort skulle nog snarare kunna jämföras med att hon skulle ha tagit på sig en stålmanuskostym och ryta: ”nu gör ni som jag säger annars!” Utifrån Löfgrens text skapades under seminariet en konkret medvetenhet om hur olika förutsättningar påverkar hur man agerar som en god lärare.

Kurserna i praktisk kunskap som är uppbyggda kring deltagarnas reflektion över och skrivande om sina erfarenheter innebär att introducera deltagarna för en viss typ av skrivande. Deltagaren ska utgå från exemplet, fokusera på att utveckla exemplet och låta det ta plats. För att exemplet ska få en central roll i texten krävs det att författaren väntar med att formulera teoretiska utgångspunkter eller övergripande teoretiska ingångar. Under tidigare kurser har jag märkt att de deltagare som har skrivvana kan behöva längre tid än deltagare utan skrivvana att

komma in i det nya skrivsättet. När jag har undervisat vårdpersonal har oftast undersköterskor och vårdbiträden lättare att komma igång med sina texter än sjuksköterskor och läkare. De senare två yrkeskategorierna vill oftast börja med formella inledningar och använder sig av ett byråkratiskt eller akademiskt språk. Jag var därför beredd på att kursens inledning skulle präglas av ganska mycket argumentation och övertalning för att få dessa fullfjädrade skribenter, som inte bara skrivit under hela sin yrkeskarriär utan dessutom arbetat med, korrigerat och kommenterat andras texter, att gå med på att släppa sina förutfattade uppfattningar om vad skrivande är och ge sig i kast med ett helt nytt sätt att skriva. Jag hade dock inte förstått hur svårt det skulle bli. Att be en akademiker att teoretisera lite mindre och bara försöka beskriva situationen rätt upp och ner är inte det lättaste. De, om några, vet att beskrivandet av en situation alltid utgår från ett visst perspektiv och att det alltid finns en bakomliggande teori. De första skrivseminarierna var jag tvungen att ägna ganska mycket tid åt att försöka få dem att skriva som jag ville. När de inte ville släppa sina teoretiska utgångspunkter *bad* jag dem göra som jag ville. Jag sa att jag erbjuder ett sätt att skriva och det inte går att förklara varför eller exakt hur i förväg. Jag bad dem se det som ett processkrivande där man förstärker poängen efter hand, när man väl kommit igång. Jag bad dem att åtminstone prova och så vidare. Det som slutligen fick igång flertalets skrivande var de två doktoranderna. De var förhållandevis snabba med att skriva på det sätt som jag ville. Och när deras två texter kom upp till diskussion såg de andra deltagarna att det hände någonting med texten när exemplet fick bilda utgångspunkt. Därefter började de övriga deltagarna att hålla tillbaka sina teoretiska ställningstaganden och utläggningar för att låta exemplet bilda utgångspunkt för texten. För mig, som för ovanlighetens skull höll en kurs i praktisk kunskap för en grupp kollegor, innebar denna erfarenhet ett uppvaknande. Det som jag tidigare hade förstått som skillnader i skrivvana kunde inte helt förklaras av detta. En doktorand i företagsekonomi har en gedigen erfarenhet av

skrivande och av att arbeta med texter, och troligtvis starka uppfattningar om vad som är en bra text. Jag insåg att oviljan att göra som jag sa hänger samman med förmågan att ta instruktioner. Det är betydligt lättare för doktoranden att följa doktor Lappalainens instruktioner än det är för docenten och professorn att göra detsamma.

Detta var intressant eftersom just denna fråga – att få studenterna att följa kursinstruktionerna – var något som flera lärare tog upp som problematiskt; ”studenterna gör inte som vi säger”. Denna erfarenhet gjorde att vi fick upp ögonen för att svårigheten att följa instruktioner utgör en väsentlig aspekt av studentrollen. Att vara student är att följa instruktioner. Att kunna göra detta är inte något självklart. På senare år har högskolor och universitet blivit allt mer medvetna om att högskole- och universitetsstudier inte bara handlar om att ta sig till campus, läsa böcker och sedan tenta av dem. Det finns i dag, när det inte längre är 15 procent utan närmare 50 procent som går vidare till högskola och universitet, en hel apparat som tar emot studenter och skolar in dem i referenshantering, plagiat, bibliotekssökning och akademiskt skrivande. Detta har tvingats fram eftersom stora delar av dagens studenter inte vet vad som förväntas av dem när de börjar på högskolan. I denna inskolning finns ett sätt att tydliggöra vad det innebär att svara på lärarens frågor, vad det innebär att skriva en inlämningsuppgift och så vidare. De får lära sig att följa instruktioner.

En lärare vet vikten av att kunna följa instruktioner. Att gå en utbildning innebär inte bara att införskaffa sig ny information. Det innebär också att lära sig nya förhållningssätt, nya infallsvinklar och ofta även att förändra en tidigare uppfattning eller förståelse. För att detta ska bli möjligt måste studenten låta sig ledas i en viss riktning även utan att helt och hållet förstå varför. För att en student ska kunna förändras och utvecklas eller lära sig se saker på nya sätt måste hon eller han helt enkelt vara beredd att följa lärarens instruktioner. Studenten måste ge sig i kast med en bok som hon inte förstår nyttan av att läsa, hon måste

göra övningar som hon inledningsvis inte vet varför hon gör. Detta är en aspekt i lärandet som ofta förbises i dagens krav på målformuleringar och styrdokument. Det finns flera aspekter i kravet på att studenten ska få insyn i kursmål och examinationskrav, och denna utveckling har höjt studenternas möjlighet till rättssäker examination. Det finns säkert flera utbildningar som har förbättrats och blivit mer jämställda av att lärarkollegiet och ämnet har tvingats formulera vad som krävs för att komma in som doktorand eller få väl godkänt på ett examensarbete. Men vissa moment i en människas bildning vilar på tillit till läraren. Det finns en risk att kravet på tydliga mål och transparens får oss att bortse från denna aspekt i en utbildning; att en person efter en genomgången utbildning förändras och fördjupar sin förståelse av olika aspekter och förhållningssätt. En student eller en människa, vem som helst, kan inte alltid förstå betydelsen av en bok eller en övning förrän hon har läst eller genomgått den. Kanske kommer hon inte att uppskatta den efteråt heller, men i så fall är hon fri att meddela det då.

Att studenter förändrar och utvecklar utbildningssystemen är en viktig del och därför är det betydelsefullt med studentinflytande. Det betyder dock inte att det är önskvärt att A-studenterna ska bestämma vad de ska lära sig. Det är fortfarande lärarna som måste ta på sig ansvaret och säga följ mig och gör som jag säger så blir det bra. Det är därför det är viktigt att studenterna följer lärarnas instruktioner. Det är ett av de viktigaste redskapen i att utbilda en student, att få honom eller henne att utvecklas, att tänka något som hon aldrig förut har tänkt eller att se något på ett helt nytt sätt. Instruktioner är helt enkelt en väsentlig del i tänkandets utveckling.

Förmågan att följa instruktioner, är som filosofen Kierkegaard skriver, en förutsättning för att lära om. Han menar att det finns en skillnad mellan att *lära om* och att *lära nytt*. Alla människor har enligt Kierkegaard en någorlunda stark vilja att *lära nytt*: vi går gärna på föreläsningar och läser böcker om nya

upptäckter. Däremot har vi alla svårare för att *lära om saker*. Han skriver:

Människorna vill gärna lära något som kunde göra dem till något, lära sig något som de kunde ha nytta av eller lära sig något om vilket den vetande vågar säga, att han, genom att veta det, vet mycket. Men när det handlar om att lära känna sig själv med hjälp av lidanden då tappar de modet eller fattningen, då ser de lätt, menar de, att resultatet inte står i någon proportion till besväret. (Kierkegaard 2013, s. 248)

Kierkegaard tar fasta på att det finns ett visst mått av olust i vissa former av lärande. Vi har inte några större problem med att få nya fakta. Det som ger olust är dock när vi måste reflektera över eller kanske till och med att revidera våra befintliga uppfattningar. Att läsa en bok och kommentera den är en sak, att efter lärarens kommentarer förändra, förbättra eller kanske fördjupa dessa kommentarer är en annan. Det senare innebär att öppna upp för eller kanske till och med att acceptera en bristfällighet i sitt sätt att läsa och kommentera. Detta bjuder naturligtvis mer motstånd och kanske är det därför det är svårt att ta instruktioner. De doktorander som deltog i den högskolepedagogiska kursen hade av olika orsaker lättare för att lära om, än de mer erfarna lärarna. Det är ett intressant faktum som skulle kunna förstås som att de har närmare till den olust som är förknippad med lärandet. De lever i en medvetenhet om att lärande, där det är förknippat med självreflektion och självgranskning, också kan vara förknippat med ett visst obehag. Motviljan att följa instruktioner beror nog ofta – oavsett om det är medveten eller inte – på detta obehag.

I sin text, som visserligen behandlar hur han tolkar en situation fel, visar David Birksjö hur hans undervisningsteknik vilar på en säkerhet som närheten till studenternas situation ger. Genom att han tydligt minns hur det var några år tidigare när han själv satt på andra sidan katedern, vet han att han har en förmåga att läsa studenterna, att lyssna in dem. Denna kompetens får han

att framträda tydligt just för att han utgår från en situation där han misslyckas. Hans text handlar om när han som debuterande seminarieledare i sin tro att han kan förhålla sig till seminariedeltagarna som en student till en annan får en av deltagarna att känna sig utpekad och kritiserad inför hela klassen. Birksjö inser att han, genom att förhålla sig till studenterna i seminariegruppen som om han vore en av dem, som om det väsentliga är att de allihop är där för att de intresserar sig för samma ämne och samma texter, missar att han denna gång deltar i diskussionen på helt nya villkor. I genomgången av sitt agerande i denna situation tydliggör han den maktposition som det innebär att vara lärare, och att den medför ett ansvar som man som lärare kanske inte alltid inser eller förhåller sig till. Samtidigt som han målar upp sitt uppvaknande inför denna maktposition visar han samtidigt den kompetens att lyssna in studenter som den unga läraren ofta har tillgång till. Det finns i denna position en närhet till studenternas uppfattning av undervisningen och seminarsituationen som jag tror vi ofta underskattar betydelsen av. Denna närhet skapar ett visst självförtroende och en förmåga att föra sig i diskussionen som nog ofta kan uppskattas av studenterna. Denna närhet kan dock, vilket Löfgrens text behandlar, även innebära att läraren får svårt att hantera vissa konfliktsituationer. Närheten innebär att läraren förväntas förstå och delta i önskade sociala komplikationer.

Även Tommy Larsson Segerlinds och Jens Martin Svendsens texter behandlar frågan om att lyssna in studenterna, men utifrån den motsatta polen. De beskriver hur tidigare välfungerande kurser, där de upplevt sig som säkra över och tillfreds med sin kompetens, plötsligt inte längre fungerar. De båda beskriver ganska utsatta situationer där de möts av studenternas ovilja. Dessa texter ger oss noggranna och självutlämnande reflektioner över den egna undervisningsverksamheten: vad är det som händer när något som alltid flutit på bra plötsligt inte fungerar? Svendsen lyfter upp en situation av utsatthet som inte har behandlats så ofta. Löfgren visar i sin text hur nybörjaren eller

novisen helt rationellt handlar som en sann kantian; hon söker en regel som ska leda henne förbi de uppkomna svårigheterna. Som jag nämnde tar Dreyfus & Dreyfus upp att det är vad vi vill att nybörjarna ska göra. Dreyfus & Dreyfus beskriver även hur yrkesutövaren utvecklas, blir kompetent, skicklig för att i de flesta fall sluta som en expert. En del av denna utveckling innebär att praktikern eller utövaren börjar förhålla sig allt friare gentemot regler och manualer för att i stället lita till sin förmåga att läsa av situationen och fälla egna omdömen. Dreyfus & Dreyfus skriver att experten inte längre handlar utifrån regler som ska appliceras på olika fall eller försöker räkna ut vad som är rimligt att göra. De framstår som att de ”aldrig tänker och alltid har rätt” (Dreyfus & Dreyfus 1988, s. 31.). Tanken är att verksamheten har blivit en del av deras sätt att vara:

Tennisspelare på expertnivå ”reagerar” bara, och förvånansvärt ofta gäller detsamma om företagschefer, erfarna läkare och sjuksköterskor när de är djupt engagerade i sin yrkesverksamhet. En bilförare på expertnivå känner inte bara när han måste sakta ner i en välbekant situation, utan vet i allmänhet också hur han ska göra det utan att värdera och jämföra alternativ. (Dreyfus & Dreyfus, 1988, s. 32)

När vi vänder oss till en erfaren expert för att få ett komplicerat kirurgiskt ingrepp utfört vänder vi oss till henne just i egenskap av hennes omdömesförmåga och förmåga att läsa av situationer. Detta är expertens kompetens. Det som Svendsen beskriver i sin uppsats är vad som händer när experten inte vet vad som är fel. Hur läraren från sin position av säkerhet och välbefinnande slungas in i en situation där han vilt famlar efter någon slags förklaring. Svendsen visar hur experten – genom att inte längre minnas regler och manualer – i en mening kan vara lika utsatt som nybörjaren när det går fel. Han har i situationen inte ord för vad det är han gör och han upplever det som enormt obehagligt. Det är en intressant situation ur ett större perspektiv eftersom den uppmärksammar något som har aktualiserats när under-

visningen allt mer tydligare har utformats utifrån målformuleringar och styrdokument. Den lärare som de flesta av oss vill ha är någon som vilar på sin erfarenhet, litar på sitt omdöme och vågar anpassa sin undervisning utifrån situationen. Men denna säkerhet innebär också att man vågar kliva ut ur de väldefinierade kursplanernas fyrkantighet och förutsägbarhet; att man vågar följa sitt omdöme och lita på sin erfarenhet. Men när det av någon anledning inte fungerar, om man som i Svendsens fall inte lyckas lyssna av studenter, står man betydligt mer oskyddad än när man slaviskt följer färdigjorda och tydliga mallar.

Larsson Segerlinds text tar upp det faktum att studentgruppen på hans utbildning har förändrats i den mening som John Biggs och Catherine Tang skriver om i *Teaching for Quality Learning at University*. Larsson Segerlind skriver att han tidigare främst fokuserat på de självgående studenterna. I uppsatsen nu skriver han att han vill:

skapa en pedagogisk miljö, som i högre grad triggat igång en aktiv läroprocess hos den stora majoriteten av studenterna. Med aktiv läroprocess menar jag att jag inte endast att jag har ambitionen att utveckla deras tänkande, utan också att jag vill få dem att handla och agera under dessa kurser. Får jag igång dessa beteenden så kommer det också påverka deras tänkande.

Hans uppsats handlar just om Biggs och Tangs definition av högskolelärares största utmaning under de senaste decennierna; att den stora majoriteten inte längre är de självgående studenterna. Dagens högskolelärare tvingas, liksom Svendsen, Segerlind Larsson, Köping Olsson och många andra, att förändra sitt sätt att undervisa. Segerlind Larssons text är en ingående beskrivning av en sådan förändring i praktiken. Han beskriver konkret hur hans undervisning förbättras, men han blundar inte för att dessa förändringar också har sitt pris; han beskriver hur han förändrar sitt sätt att leda seminarier och hur det i sin tur får till konsekvens att seminariedeltagandet måste styras mer. Larsson Segerlind går inte in på det men det verkar rimligt att anta

att man genom att tydligare styra vad som får sägas på ett seminarium och hur det ska sägas, torde göra seminariedeltagandet mer väldefinierat och mindre självständigt. Svendsen berör detta i en spekulativ kring det ökande kravet på tydlighet i studenternas aktiva deltagande. Han drar därmed fram den svåra filosofiska och utbildningspolitiska frågan vad det egentligen innebär att ge studenterna möjlighet att ”reflektera, ifrågasätta, skapa egna insikter, diskutera innebörder och utveckla egna förhållningssätt”. Svendsen frågar sig ifall det ändå i slutändan inte bara handlar om att reproducera handlings- och tankemönster. Det är intressant att läsa två erfarna lärares kritiska analyser av orsakerna till deras bristande studentkontakt. Och det är både hoppfullt och imponerande att se hur de i krocken med sina studenters förväntningar faktiskt reflekterar över och omvärderar delar av sin undervisning.

Genom arbetet med kursdeltagarna framträdde något tämligen paradoxalt. Samtidigt som lärarna utifrån styrdokumentet motiverats att betona vikten av att studenterna tränas i tänkande, kom deras möjligheter att kontinuerligt stimulera studenternas självständiga tänkande – vilket funnits som en väsentlig del i undervisningen innan tänkande formulerades in i styrdokumentet – att försvåras. Den ämnesdidaktiska och professionella kompetensen tycks alltså sopas undan av uppifrånkommande direktiv. Jag skulle dock vilja avsluta denna text med att säga att detta urval av texter – ett tvärsnitt genom en avdelning på ett lärosäte – som en rapport om var universitetsundervisningen befinner sig i dag, hur den förhåller sig till den förändrade studentrekryteringen, till de förändrade kraven på flexibilitet och uppdatering inom högskole- och universitetsvärlden, ändå förmedlar hopp. Och detta för att det – trots ogenomtänkt fördelningspolitik, kortsynt ekonomiskt tänkande och fyrkantiga reformer – finns engagerade kompetenta universitets- och högskolelärare som tror på sin egen förmåga att skapa god undervisning och bildning.

Referenser

- Biggs, John och Tang, Catherine 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dewey, John 1996. En analys av det reflekterande tänkandet. I *Reflektion och praktik i läraryrket*. Christer Brusling & Göran Strömqvist (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Kierkegaard, Søren 2013. *Uppbyggliga tal i skiljaktig anda*. Önnköping: Nimrod förlag.

Studenters svårigheter att samarbeta

Helena Löfgren

Jag undervisade under en hösttermin seminariegrupper på A-nivå som en del av en metodkurs. Studenterna var i seminariegrupperna uppdelade i arbetsgrupper om cirka fem-sex deltagare och skulle tillsammans utföra en mindre undersökning. En dag fick jag e-post från fem studenter. De uttryckte att de upplevde det som orättvist att den sjätte deltagaren – som enligt dem inte ”varit lika aktiv eller delaktig i grupparbetet och att hon jobbar om dagarna och inte kan träffas när de faktiskt har bestämt att de ska träffas” – skulle få samma betyg som de (bedömningsnivån var G eller U) eller att hon skulle få stå med sitt namn på deras seminarieuppgift. Jag tänkte direkt på ’free rider’-problematiken som innebär att någon får fördelar av andras arbete utan att själv bidra. Jag tänkte dessutom att det skulle bli problematiskt att avgöra detta, studenterna beskrev ju endast den ena sidan av myntet. Den sjätte kvinnans redogörelse hade jag ju inte fått, hon var troligen helt omedveten om att hennes studentkollegor hade kontaktat mig om detta. Vidare gav en kollega till mig uttryck för att det är ganska ovanligt att studenter faktiskt kontaktar lärare på detta sätt med liknande krav eller åsikter. Så mot bakgrund av det blev jag lite vaksam på det som framfördes i e-brevet. När jag fick brevet hade jag ingen bild av vilka dessa studenter var. Jag hade flera seminariegrupper och träffade därigenom andra studenter och lärde mig aldrig riktigt att sätta namn på alla ansikten.

Grupparbetet var ett delmoment på en kurs och dispyten uppdagades när projektet var halvgånget och endast en dryg vecka återstod. I e-brevet frågade studenterna mig hur de skulle göra i en situation som denna och vad skulle hända om det inte blev bättre? I det läget kände jag mig själv osäker då jag inte sedan tidigare hade någon erfarenhet av detta, samtidigt som jag kände att jag inte ville förstora det. Jag svarade att de måste ta upp det med kollegan vars prestation de var missnöjda med, och att de skulle göra det på ett konstruktivt sätt. Jag sa också att jag skulle ta upp det under morgondagen.

Sedan var jag osäker på *hur* jag skulle ta upp detta. Skulle det ske enskilt med den sjätte personen? Skulle jag ta upp det i storgrupp på ett mer generellt sätt? Dessutom, hur vet jag att den information jag fått i e-brevet stämmer? Det kunde ju vara endast ena sidan av myntet! Jag minns att jag pratade med kollegor om problemet och fick gehör för att ta upp det generellt i klassrummet. Varför jag ville det kan jag inte riktigt förklara. Möjligen var det för att jag inte visste hur situationen egentligen såg ut. Vem som hade ”rätt”, det vill säga vem som hade den rimligaste tolkningen av hur situationen verkligen såg ut. Jag vet att jag själv föredrog att ta det i storgrupp. Det kan ha haft något att göra med att inte vilja trampa någon på tårna, jag visste som sagt inte alla personers version av händelsen. Om jag hade samlat de sex studenterna för att diskutera problemet enskilt med dem ser jag framför mig hur fem personer skulle argumentera mot en person. Jag skulle då ha fungerat som en medlare utan en aning om vad jag kunde säga. Jag såg också för mitt inre hur en sådan situation skulle kunna urarta, då det var viktigt att jag hade kontroll över situationen.

Vid följande lektionstillfälle tog jag alltså upp problemet i storgrupp. Jag berörde på ett generellt sätt konflikter inom arbetsgrupper och att alla måste delta då detta var en kollektiv uppgift men med individuell betygssättning. Då jag hade blivit varse det existerande problemet innan seminarietillfället, var jag mer uppmärksam på vilka som ingick i problemgruppen och

försökte lokalisera dem i undervisningssalen. Jag hade som sagt inga ansikten på alla i gruppen och det var dessutom bara andra tillfället av tre som vi sågs. Men det gick att väldigt snabbt se vilka som problemet gällde. De satt på flanken av den stora u-formationen av bord som fyllde klassrummet. Tillsammans satt där fem tjejer som småpratade, visade nyinköpta plagg för varandra och fnissade. Bredvid, längst ut på kanten nästan precis där jag stod och undervisade, satt den sjätte kvinnan tyst och läste på sin mobiltelefon.

Efter den första timmen tog vi en kaffepaus, de fem kvinnorna reste sig och gick tillsammans ut, den sjätte gruppmedlemmen satt kvar i salen. Jag kunde tydligt urskilja ett socialt spel och en tydlig ignorans av den sjätte kvinnan från *de fems* sida. Då jag kände till konflikten blev detta troligtvis extra tydligt för mig. Min uppfattning var att de skötte det omoget, att de hade svårt för att se situationen utifrån den sjätte gruppmedlemmens perspektiv.

När lektionen var slut kom så den sjätte kvinnan fram och bad att få prata med mig. När alla hade gått satte vi oss ner, hon var ledsen och började under samtalet att gråta. Jag fick då en annan bild av hur just denna specifika situation såg ut. Tills nu hade endast den beskrivning av situationen som uppgetts i det första e-brevet legat till grund för min uppfattning av hur det låg till. Jag hade nog tänkt att hon kanske inte var så ambitiös. Men när vi satt och pratade fick jag en annan bild av kvinnan som snarare var den motsatta. Hon berättade att de fem andra kvinnorna kände varandra och var vänner sedan tidigare, att de ignorerade henne när de arbetade i grupp och ibland underlät att svara eller kommentera på något hon sagt, frågat eller föreslagit, de satt inte med henne utan för sig själva under föreläsningarna och ville aldrig göra sällskap med henne för att äta lunch tillsammans. Hon beskrev utlämnande en situation av social uteslutning, alltmedan jag satt med huvudet på sned och sa ”mmmh, mmmh jag förstår, mmmh”.

Jag ville framstå som förstående inför hennes problem, givetvis ville jag hitta en lösning till den problematiska situation som uppstått men utan att lova något som jag senare inte kunde hålla. När jag satt där var det flera saker som for genom mitt huvud: ”Stackars henne”, ”jag orkar inte engagera mig i detta”, ”om tio minuter kommer nästa seminariegrupp och jag måste gå på toa innan”, ”borde jag ge henne en näsduk?”, ”såklart hon har rätt och de andra tjejerna i gruppen har fel”, ”det här är som att återuppleva högstadiet”, ”jag är hungrig”. Jag lyssnade på henne och föreslog olika lösningar, dock inga som fungerade. Hon kunde ju lämna in en separat uppgift, som man gjorde när man missade ett seminarietillfälle, och vara frånvarande vid sista seminariet. Då skulle hon dock inte stå med på något av grupparbetena, något jag ju heller inte kunde kräva av de andra i hennes grupp om hon faktiskt ”hoppade av”. Skulle hon kunna hoppa in i en annan arbetsgrupp? Jag hade ju faktiskt två stora seminariegrupper till under dagen men på andra tider.

Dock var det här den sista veckan, gruppernas arbeten började knytas ihop. Skulle hon då hoppa in i en ny arbetsgrupp som arbetade med en annan uppgift och med en annan problemställning, så måste hon sätta sig in i det och dessutom kunna bidra till den nya gruppens arbete. Och skulle jag verkligen kunna kräva detta av en annan arbetsgrupp? Att en ny deltagare kastas in sista veckan på ett uppenbart ”symboliskt” sätt. Samma problem skulle rimligtvis kunna uppstå även i den gruppen. Hon var ju inte den enda studenten vars situation jag var tvungen att ta hänsyn till. Jag tänkte högt där jag satt men så fort jag kom fram med en idé eller ett förslag insåg jag att det alltid var något som gjorde det ogenomförbart. Den sjätte kvinnan lämnade vårt privata lilla möte snyftandes och rätt uppgiven, då jag på ett för situationen taktiskt sätt försökte fösa ut henne. Nästa seminariegrupp hade började samlas utanför dörren och stod och trampade. Vi hade egentligen inte löst någonting av den aktuella konflikten. Det som kom ut av det var snarare att jag förstod att det var andra faktorer som låg bakom konflikten. Jag tänkte att

det var hon som blev förloraren i situationen. Att hon under en vecka kommer att få bita ihop och ha det skitjobbigt. Jag tänker i efterhand att min rädsla för att göra fel innebar att det var hon som fick ta konsekvenserna.

I min fortsatta korrespondens med arbetsgruppen bestämde jag mig för att rikta mig till alla i gruppen på ett så övergripande sätt som möjligt. Att fokus bör ligga på det konflikten rör - seminarieuppgiften. Inte vad olika personer har sagt, gjort eller inte gjort. Jag tänkte att det någonstans skulle vara mer professionellt att göra så. Så slutligen skickade jag ett e-brev till hela gruppen där jag lade ansvaret på deltagarna att själva lösa situationen. Eftersom jag nu fått information från båda läger i konflikten hade jag betydligt mindre sympati för de fem kvinnorna som först kontaktade mig och var missnöjda. Tonen i e-brevet jag skickade var därför mer uppmanade. Jag skrev beskäftigt att de måste lösa detta för det gör man minsann ute i den riktiga världen, att alla måste samarbeta och anstränga sig för att få detta att fungera. Inte så långt efter det damp det ner ett e-brev från en av *de fem*. E-brevet var skickat endast till mig. Hon skrev att hon gjort grupparbeten tidigare och visste hur det skulle och inte skulle vara på högskolan. Att hon prioriterade sina studier framför allt annat. Att hon inte jobbar på vardagarna för att kunna göra så bra ifrån sig som möjligt. Hon skrev att hon och de andra kvinnorna, den missnöjda kvintetten, hade hoppats på att jag skulle ha pratat med dem efter seminariet. Jag tänkte då att ”när skulle jag ha hunnit det? Vad hade vi löst då? Och ja, vi hade kunnat prata, men att de hade fått komma till mig och inte tvärt om”.

Detta var ett e-brev jag aldrig svarade på, just för att det inte hade tillfört något mer och för att det inte var skickat till någon annan än till mig. Skulle jag inleda en e-brevsdiskussion med en enskild student? Hur skulle vi ha löst situationen via det? Jag hade skrivit det jag tyckte var viktigt i ett tidigare brev, men studenten höll inte med mig – det var hennes problem.

I mitt e-brev hade jag förklarat min hållning och vad jag tyckte att de måste göra och också var tvungna att göra för att få allt att fungera. Jag hade inget mer att tillföra där och studenten höll uppenbarligen inte med mig. Om jag hade svarat henne har jag svårt att tro att jag skulle ha kunnat övertyga henne. Det hade troligen resulterat i en fortsatt meningslös brevkonversation. Dessutom argumenterade hon väldigt mycket ur affekt och relaterade indirekt till den sjätte studentens beteende till vilket hon positionerade sig och på det sättet markerade att den sjätte studenten agerade fel. Mitt svar på detta skulle inte skilja sig från mitt första, och enda, e-brev.

Jag tyckte dessutom att min kommunikation på detta sätt måste vara mellan antingen alla eller ingen, av den anledningen att alla ska veta vad som sagts och för att minimera risken för den förvrängning som kan uppstå när saker och ting berättas vidare. Det var precis just detta som låg till grund för att jag ville hålla mig utanför, det viktiga var inte att diskutera detta på detaljnivå utan, ansåg jag, på en mer övergripande nivå.

När jag läst hennes missnöjda e-brev där hon också poängterade hur bra hon själv prioriterade tänkte jag bittert att "vilken tur du har som inte behöver arbeta under din studietid". Jag tyckte snarare att hon var bortskämd som inte behövde arbeta samtidigt som hon pluggade, något som jag absolut inte kunde veta något om. Jag fick alltså upplevelsen av att den student som skrivit det senaste e-brevet var missnöjd med mig och mitt agerande. Jag tänkte att det vid det sista seminarietillfället nog skulle kunna uppstå en diskussion mellan oss två.

När vi till sist träffades på det sista seminariet såg jag inget spår av missnöje, arbetsgruppen hälsade snällt och aningen insmickrande på mig, så även författaren till det missnöjda e-brevet. Något som förstärkte min bild av att dem som omogna. Ignoransen av den sjätte gruppmedlemmen från *de fems* sida var fortfarande påtaglig och gick till och med att skönja när de höll sin muntliga presentation framför resten av seminariegruppen. Jag vet inte om de andra i klassen uppfattade det då de troligen

inte kände till den pågående konflikten, men för mig var den synlig.

Reflektion

När konflikten uppdagades var min spontana reaktion att försöka hålla mig utanför så långt jag kunde. Jag hade varken möjlighet att bedöma sanningshalten i någon av berättelserna, eller någon sanktionsmöjlighet förutom betyget. Men eftersom sanningshalten var högst relevant för mig för att kunna bedöma situationen försvann också min enda sanktionsmöjlighet. Dock var det inte svårt för mig att känslomässigt bedöma situationen till den sjätte kvinnans fördel. De andra verkade inte ha varit snälla mot henne och hon stod ensam mot fem. Det sociala spelet som jag hade sett i föreläsningssalen talade också sitt tydliga språk. Den känsla som följde efter detta var en sympati för den sjätte gruppdeltagaren som var tvungen att ta itu med hela situationen på ett väldigt utsatt sätt utan mer stöd från min sida. ”De fem” verkade vara vänner med varandra sedan tidigare, alla var etniska svenskar – den sjätte var inte det.

Men det behöver ju inte betyda att de fem missnöjda hade fel i sak? Den sjätte kvinnan hade kanske bidragit i mindre utsträckning än de andra i gruppen? Det kunde jag ju inte bedöma.

Dock lade sig denna mobbingliknande situation som en blöt filt över hela konflikten. De var inte bara missnöjda med hennes arbetsinsats, utan det fanns en social dimension där de fem hade övertaget. Därigenom kunde de straffa den sjätte gruppmedlemmen.

Men var börjar mobbing? Hur tar man itu med det? Finns det strukturer för det? Är det mitt ansvar att reda ut det? Var börjar mitt ansvar och var slutar det? Henriksen och Vetlesen skriver i *Etik i arbete med människor* om att ha den andre i sin hand, att ”den andre är utlämnad åt oss på ett sätt som vi inte kan undandra oss.” (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 253–254) I mitt fall upplever jag detta väldigt tydligt i fallet med den sjätte studenten. Även om jag tidigare inte har tänkt på det på det sättet, slog det

mig när jag läste den ovan nämnda texten att den sjätte gruppmedlemmen var helt utlämnad till hur jag bestämde mig för att lösa situationen. Detsamma gällde rimligtvis de resterande fem studenterna. Inte heller hade jag sett min roll som lärare på det sättet, reflekterat över det konstanta ansvaret för andra människor samt det ansvar för det förtroende, eller den tillit, som den andre visar oss.

När jag däremot läser hur Henriksen och Vetlesen redogör för den kantianska synen på plikt, där en enskild situation inte ska behandlas som en isolerad företeelse och där regeln enligt vilken man löser den uppkomna situationen ska vara allmängiltig, en regel som man kan luta sig emot i andra motsvarande situationer. När jag läser detta tror jag att det var mycket i enlighet med hur jag resonerade. Kanske var det det allmängiltiga som jag såg som det korrekta? Att den lösning jag kom fram till var en lösning jag skulle kunna applicera även på andra liknande situationer. Att inte göra undantag.

Frågan är om jag skulle lösa en problematisk situation i dag på samma sätt? Jag tror faktiskt att jag omedvetet återigen skulle agera enligt den kantianska beskrivningen. Detta kan dock, och kom också att, hamna i konflikt med samvetet på det sätt Henriksen och Vetlesen beskriver det.

Att handla enligt sitt samvete betyder därför att handla enligt ideal som man upplever sig förpliktigad till och är villig att stå för. Det är när vi står inför fall där vi kan komma att handla mot vår egen övertygelse som samvetet anmäler sig. (s. 256)

Det kändes inte bra att hänvisa den sjätte kvinnan tillbaka till den fruktade arbetsgruppen. Det var något jag gjorde enligt de strukturer jag uppfattade, och som jag själv konstruerade, som korrekta – samma ska gälla för alla. Dock kändes detta i mitt samvete som jag inte helt agerade utifrån. Henriksen och Vetlesen skriver att "[d]et är nämligen bara det som kan förallmänligas som enligt Kant kan vara moraliskt förnuftigt" (s. 148) och att "om vi handlar mot bakgrund av moraliskt acceptabla han-

dlingsregler kan vi vara säkra på att vi gör det som är rätt” (s. 150). Så enligt Kant var detta då moraliskt förnuftigt och min handling var i princip korrekt? Men mitt samvete var inte överens med det som Kant beskriver som generellt moraliskt förnuftigt.

Jag vet inte om jag, under mötet med den sjätte kvinnan, ledtade efter förslag mest för att visa för henne att jag försökte komma på en lösning, att jag brydde mig. Givetvis var min ambition att försöka lösa detta genuin och inte enbart en symbolisk retorik, men jag hade också svårt att se hur jag skulle lösa den uppkomna situationen och vilka ramar jag kunde tänja på. Kunde jag befria henne från det sista seminariet? Nej, resonerade jag kantianskt, alla andra studenter förväntades delta i dessa seminarieredovisningar. Dessutom hade jag ett myndighetsansvar i form av betyg, vad betyder det i slutändan om jag som lärare inte håller mig till betygskriterier och gör undantag?

Satt jag kanske här som, det som Dreyfus & Dreyfus benämner som, en *novis* med rädsla för att ”tänja på gränserna”? Jag hade ju kunnat be henne skriva en kortare essä, delta i det sista seminariet fast i en annan arbetsgrupp eller på något annat sätt lösa situationen och sedan rapporterat henne som godkänd. Eller? Jag var nog i denna situation rädd för att göra fel. Göra något som kunde få konsekvenser. Om jag hade befunnit mig på nivå fem, expert, i Dreyfus & Dreyfus modell ”Five Steps From Novice to Expert”, hur hade jag då löst situationen? Hade jag kanske löst situationen enligt ovan nämnda förslag eller på samma sätt som allt de facto löste sig men utan att reflektera över det i samma utsträckning? Det blir tydligt för mig, så här i efterhand, att jag höll mig till de ramar som omgav seminarieundervisningen. För att återkomma till Dreyfus & Dreyfus *novis*, som de beskriver som en *novis* som agerar enligt objektiva regler, hade mina regler lyfts ur kontexten och jag bedömde dem som allmängiltiga. Eller det var nog det jag kämpade för att göra. Att inte suddas ut de tydliga regelgränserna genom att applicera

verkligheten på dem. Det hade gjort det svårare och jag hade tvingats röra mig utanför det område som jag kände till.

Jag minns också att jag inte ville involvera mig i konflikten då jag befarade att det skulle ta för mycket av min tid och energi. Borde jag inte fokusera på uppsatserna i stället? Jag fasade för att hamna i mitten av något som snarare verkar vara en högstadiekonflikt på ett personligt plan och som kanske skulle förvärras av min inblandning. Dessutom visste jag inte *hur* jag skulle ingripa, det var första gången jag var med om något liknande – vilket återigen anknyter till hur Dreyfus & Dreyfus resonerar kring steget *novis* där enkla, konkreta regler sätter standarden och där det som kan komplicera eller försvåra situationen hålls utanför.

För mig var ju detta ett grupparbete i ett delmoment av en kurs, gruppen var en av totalt 12 mindre arbetsgrupper. Det jag såg var resultat, jag var inte delaktig i den konkreta arbetsprocessen som bestod av mycket självständigt skrivande. För studenterna däremot var ju detta grupparbete ett resultat efter, i de flesta fall, mycket och krävande arbete. De hade slitit med det under tre veckor, och de allra flesta av studenterna verkade ta uppgiften på stort allvar. Jag däremot, kom in vid två tillfällen och diskuterade resultatet av deras självständiga skrivande. Deras relation till arbetet var att det var *deras* uppsats – för mig var det *ännu en*. Det låter krasst, som om jag inte bryr mig om studenternas arbete, men så är det inte. Det jag snarare vill poängtera är tidsramen för uppgiften och därmed också för konflikten. Problemet uppdragas en dryg vecka före deadline och eskalerar en vecka före deadline. Hade dessa studenter skrivit en c-uppsats med en längre tidsram hade jag kanske bedömt situationen annorlunda då de i så fall skulle ha spenderat längre tid tillsammans.

Hade jag varit den sjätte studenten hade jag inte varit nöjd med det beslut som läraren tog. Hade jag varit de fem andra studenterna hade jag nog heller inte varit nöjd utan uppfattat lärarens beslut som orättvist. Dock kan jag inse att den situation som beskrivs i denna berättelse inte bara begränsades av min

brist på erfarenhet. En annan viktig faktor skulle jag hävda är tid. Hur kan vi lärare tvingas agera när vi möter studenter på löpande band, med en otroligt begränsad tid för dem individuellt?

Referenser

- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan 2001. *Etik i arbete med människor*. Lund, Studentlitteratur.

Tankar och reflektioner kring min lärarroll

Jurek Millak

Jag ska, om en liten stund, ha en föreläsning på kursen Ekonomistyrning. Kursen som är på A-nivån är ganska traditionell i sitt upplägg med frivilliga föreläsningar och obligatoriska seminarier. Jag funderar över hur jag ska bära mig åt för att få dessa 180 studenter att ta till sig denna kunskap och att förstå ämnet i stället för att bara lära sig utantill. Dessutom är sanningen den att detta inte går att lära sig utantill, man måste förstå komplexa samband. På samma sätt som du inte kan lära dig att cykla genom att läsa en manual utan du måste upp på sadeln, känna balansen, testa hur det är att trampa på pedalerna och så vidare för att behärska denna färdighet.

Kursen har ett grundmurat renommé att vara svår och många ger upp i förväg. Återigen funderar jag över hur jag ska få studenterna att inte bli rädda för siffror, att närma sig detta ämne på ett mer pragmatiskt sätt, inte vara rädda i förväg utan att använda sunt bondförnuft. Jag måste först bryta ner den invanda tesen ” jag klarar inte av denna kurs” och få studenterna att tro på sig själva. Studenterna får inte tänka i formler, de måste tänka i samband genom att förstå orsak och verkan. Det fundamentala är att lära sig att strukturera problemet, det vill säga: Vad är det vi är ute efter? Vad är det vi ska räkna på?

Slutligen, kanske den viktigaste funderingen, hur ska jag strukturera undervisningen och i vilken ände ska jag starta? Som de flesta läroböcker är upplagda eller precis tvärtom? Jag bestäm-

mer mig för att göra ”tvärtom” det vill säga utgå från den mest basala modellen och öka på komplexiteten efter hand. Det kan vara svårt att hitta rätt nivå. En studentgrupp på 150–200 personer är långt ifrån en homogen massa. Därför blir det alltid en balansgång mellan å ena sidan att lugna och inte skrämma bort studenterna, och å andra sidan få dem intresserade och motive-rade att faktiskt lära sig ämnet. Det gäller att känna av stämningen och hitta en nivå som fungerar i den aktuella gruppen.

Sista föreläsningssomgången utgick jag från lärobokens upp-lägg så det var lätt för studenterna att följa med under föreläsningarna. Problemen uppstod i stället på seminarierna, då kunskaperna ska tillämpas för att lösa komplexa problem. Då var det plötsligt tvärstopp och ingen verkade förstå någonting längre och de flesta var mycket nedstämda.

Nu bestämmer jag mig, som sagt, för att göra tvärtom. Det går trögt i början, men det gör inget. Grunderna måste sitta, där-efter kan jag öka tempot. Jag pratar också med studenterna om kursen, berättar att det är helt normalt med en trög start, det är något som de flesta upplever. Jag gör det av flera olika skäl. De ska känna igen sig och inte misströsta om det går trögt. De ska också veta att det är ett övergående stadium, har man väl passerad nålsögat och anammat detta sätt att resonera brukar det mesta ge sig. Jag säger detta även för att studenterna ska få ett rimligt perspektiv och för att avdramatisera ämnet.

Jag uppmanar även till frågor under föreläsningen. Det är lite svårt ibland, ingen vill framstå som dum och tappa ansiktet inför andra. Jag försöker att avdramatisera det genom att säga att det närmast är en students skyldighet att fråga om man inte förstår. Vi är här för att lära och det kan man inte göra utan att fråga. När ska man annars ställa frågor om inte under en föreläsning? Jag avrundar genom att säga att det inte finns dumma frågor, de enda dumma frågor som finns är de som inte ställs. Hela den utläggningen brukar hjälpa till att bryta isen och få någon att ställa först frågan. Andra följer snart efter när de ser att det inte

är så farligt, tvärtom det tyder på vetgirighet. Det gör att jag kan överbygga den barriär som finns mellan mig och studenterna.

Föreläsningarna är dock alltid något av en envägskommunikation och jag känner av det avstånd som det trots allt blir när jag står framför 200 personer. Att nå alla är omöjligt. Jag känner mig ändå förhållandevis tillfreds, både under och efter föreläsningen. Frågorna som ställs är vettiga, atmosfären andas lugn och tillförsikt. På rasten kommer studenter fram och frågar om saker som dels är utöver kurskraven, dels ligger lite längre fram i tiden. Det tyder förhoppningsvis på ett genuint intresse. På en direkt fråga svarar många att det visserligen är mycket att komma ihåg men att det i sig inte är svårt.

Jag tycker om kursen, och främst seminarierna då de är mycket roligare än föreläsningarna. Det är 20 personer som ska redogöra, via hemuppgifter, för vad de har lärt sig och hur väl de har förstått. Här går det inte längre att gömma sig, det gäller både dem och mig. Studenter kan, om de vill, vara helt passiva på föreläsningen, att få en direkt fråga från föreläsaren är osannolikt. Jag kan inte heller på seminarierna följa ett manus som på en vanlig föreläsning utan får parera allehanda situationer och frågor som uppstår spontant under seminariets gång.

På det här seminarietillfället börjar det bra. Gruppen som håller presentationen har verkligen slagit på stort. Tjusinga Power Point-bilder tas fram, de verkar ha läget under kontroll. Jag har också tittat lite snabbt på deras lösningsförslag och det är både rätt och elegant. De verkar lite nervösa, de är inte vana vid att göra denna typ av presentationer. Det är frågan om massiva beräkningar som ska förklaras och sättas i ett sammanhang. Dessutom är tiden begränsad. "Hur fick ni fram detta resultat?" Frågan ställs lite nyfiket, lite undrande av en medlem från en annan grupp. Frågan är också berättigad. Problemet går att lösa utifrån flera olika angreppssätt, och det är inte självklart att alla associerar på ett och samma sätt. "Vi har också gått samma väg men uppenbart missat något ... kan du förklara det en gång till?" Han som presenterar börjar på nytt förklara på samma sätt som

tidigare, det vill säga kommentera siffrorna på duken. ”... och sedan multiplicerar man den siffran med den här och då får vi ut detta på slutet...” Jag tänker: Detta är fel ansats, du måste förklara det bakomliggande resonemanget till *varför* ni gör på detta sätt. Det är själva vägen till problemlösningen som är intressant. Det är inte lika intressant *hur* man gör, det blir en logisk följd av *varför*.

Han som ställde frågan verkar inte vara nöjd: ”Du sa detta förut men jag fattar fortfarande inte hur ni tänkte när man ska räkna inom olika avdelningar. Varför ska man göra det?!” Han är vänlig men lite otålig och mer fordrande i tonen än tidigare. Jag tror inte att han kommer att ge sig förrän han förstår. Jag ser att det börjar hacka en aning i presentationen. Studenten börjar flacka med blicken, vänder sig till de övriga i gruppen som ser väldigt sammanbitna ut. Tystnad ... Jag tänker att det i och för sig inte är så konstigt. Det kan vara lite stressande att få frågor mitt i en presentation men å andra sidan om lösningen är perfekt, vad är då problemet? Är man inte van vid att hålla en presentation upplevs alla avbrott som störande men det är just sådana situationer som studenterna måste träna på. Jag märker att gruppen börjar bli orolig. De tittar på varandra, på filmduken, bläddrar lite i sina anteckningar och slutligen tar de sats på nytt. ”Jaa, som vi tidigare sa; ... för att få ut detta på slutet då har vi multiplicerat den här siffran med den andra och sedan dividerat med den här...”

Jag börjar automatiskt fundera på vad som kan vara orsaken till detta. Det kan vara en total blockering, sådant händer, då vet man till slut inte sitt eget namn. Då kan det vara till hjälp att läraren tar över och riggar upp ett embryo till en förklaring och sedan försiktigt knuffar gruppen på rätt spår igen. Det kan också vara så att lösningen inte är resultatet av deras eget arbete, de har fått tag på en perfekt lösning och presenterar den utan att ha förstått hur den är framtagen. Om det förhåller sig på detta vis är det oftast omöjligt för de inblandade att komma på rätt spår igen då insikten i problematiken saknas. Jag kan egentligen inte för-

klara varför jag tänker som jag gör. Det är en process som startar automatiskt och pågår i bakgrunden medan jag utåt leder seminariet som om ingenting har hänt. Det är en magkänsla av att något inte är som det ska vara.

Jag beslutar mig för att bryta in, dels för att hjälpa till att lösa den eventuella blockeringen, dels för att testa om mina funderingar stämmer. Jag säger: ”OK, jag tycker att vår kollega har en poäng i det han säger. Det är inte självklart att man ska göra denna beräkning just på detta sätt, det finns andra vägar också. Det är därför viktigt att redogöra för hur resonemanget fördes för att komma till rätt svar”. Därefter vänder jag mig till gruppen och frågar: ”Det ena sättet att resonera är att gå via totaler, eller hur, men det har ni inte gjort, ni valde att gå via de olika avdelningarna och räknade på de olika produkterna individuellt för att därefter summera de olika delresultaten och därigenom få ett underlag till rätt svar, eller hur?” Jag tänker att jag har gjort tillräckligt; lugnat situationen, gett en hint om hur de bör resonera, nu får de själva ta vid. Det händer ingenting. Jag tänker spontant: ”Vad klantigt, varför utsätter de sig för detta? De har känt till i tre veckor att de skulle göra denna presentation” Jag inser också att de inte nappar på mina räddningsförsök därför att de helt enkelt inte förstår. Jag tror att de helt enkelt har fuskat.

Om jag inte gör någonting kommer flowet för de övriga i seminarierummet att gå förlorat. Dags för nästa steg i processen. Jag kan inte låtsas att allt är frid och fröjd utan måste agera. Nu gäller det för mig att markera att detta inte är ett acceptabelt beteende, varken mot den aktuella gruppen men inte heller mot de övriga seminariedeltagarna. Gör jag ingenting kommer det att upplevas som slappt och orättvist samt ge en signal till övriga att jag accepterar ett sådant beteende. Det finns flera seminarie-tillfällen och flera grupper som ska redovisa. Jag känner ingen direkt stress över situationen. Även här agerar jag utifrån en ryggmärgsreflex. Inte på rutin men väl en vana att hantera det oväntade. Mitt primära mål är ett väl genomfört seminarium för *alla*. Om jag agerar snabbt vinner jag två saker. Dels detta flow

som jag berörde ovan dels vill jag inte göra studenterna mer förlägna än de redan är. ”Men hur kan det komma sig att ni har en perfekt lösning och har svårt att förklara hur ni resonerade för att få fram den? Fick ni lite hjälp från någon eller...?” Jag ser tydligt att de skäms. Precis som små barn som ertappas när de gjort något de inte får. De hänger lite med huvudena, tittar lite på varandra, ingen vill egentligen träda fram men tystnaden börjar bli för pinsamt och tryckande. Till slut säger den som presenterade ”Jaa, ... det är så att vi fick lite hjälp ... just med den biten ... det var lite svårt att förstå annars ... ”. Han ser ganska olycklig ut.

Jag tänker att jag har markerat tillräckligt. Visst kan jag börja osa svavel, prata om fusk, disciplinnämnden etcetera men jag gör inte det. Jag tror och hoppas att ingen annan grupp vill ta risken att försätta sig i en liknande situation. Jag väljer att bryta in och tar över. Jag gör det huvudsakligen för att förklara för de övriga studenterna hur detta som de frågade efter hänger ihop och hur man ska/bör resonera. Jag vill inte att själva händelsen ska få dem att tappa fokus på själva uppgiften. Jag vill inte heller schavottera gruppen offentligt, man sparkar inte på den som redan ligger. Allt tar cirka fem minuter och efteråt verkar det som om alla hängde med i resonemanget. Han som ursprungligen ställde frågan är lite upprymd. ”Vi har räknat på samma sätt och anledningen till att vi inte har rätt svar är att vi av misstag tog fel siffror ... vilket fånigt misstag! Men det känns ändå ganska skönt att vi egentligen har knäckt det.” Jag tänker: Vad bra att han koncentrerar sig på sakfrågan och inte på gruppen som fuskade. Jag känner mig också glad över att han förstår problemet och tycks vara lite stolt över det också. Jag säger ”Bra, då har vi klarat av detta och förtjänar en kopp kaffe och 15 minuters rast”. Alla reser sig och går ut. Jag går fram till gruppen som presenterade. ”Har ni också förstått resonemanget?” De nickar ivrigt, ja de har förstått, det var egentligen inte så svårt. ”Utmärkt” säger jag ”Gör aldrig om det, det straffar sig förr eller senare”. Nu har ni rasten på er för att förbereda den sista frågan.

Jag förväntar mig en riktig tjusig presentation där ni kan förklara alla turer på väg mot svaret. ”Klarar ni det?” Jag säger det för att ge dem en chans att rädda ansiktet gentemot de andra studenterna. Jag tror också att de fått tillbaka lite av självkänslan. Nu när de vet hur svaret bör läggas fram kan de testa att få göra det själva.

Reflektion

Det är två helt olika situationer med olika förutsättningar men både föreläsningar och seminarier har samma övergripande målsättning; att på ett professionellt sätt förmedla kunskap.

Storföreläsningen

Det är fortfarande den mest fundamentala formen av undervisning på ett svenskt universitet. Mitt konkreta problem i detta sammanhang är ganska mångfacetterat. Å ena sidan vill jag inte skrämna studenterna med kursen. De är redan tillräckligt skärade av alla berättelser som levererats av gamla studenter. Jag måste visa både förståelse och empati för dessa känslor. Å andra sidan är det viktigt att inte trivialisera, fragmentisera och snuttifiera kursen. Det är frågan om universitetsutbildning där kvalitet har en central position. Alla studenter vill ha en bra utbildning med ett gott renommé som leder till en framtida anställning.

Samtidigt hörs det ofta röster, rent fysiskt eller via kursutvärderingar att kursen är för svår, litteraturen för omfattande och att kursen är för tidskrävande. Givetvis speglar det inte majoritetens åsikter, men de förekommer och det får vi inte förglömma.

Så vad vill jag åstadkomma i min roll som lärare? Till att börja med ser jag min roll i två olika dimensioner: intern och extern. Den interna står för mina tankar angående mig själv, min roll, mina mål, et cetera. Den externa rör mina studenter samt de relationer, tankar och så vidare som jag och studenterna utvecklar tillsammans och gentemot varandra. Detta är en resa där

båda sidor är på väg mot någonting nytt och förhoppningsvis bättre. Denna tanke får stöd i boken *Etik i arbete med människor*:

För yrkesetiken är det därför viktigt att betona att den som går igenom en viss yrkesutbildning eller befinner sig i en viss arbets-situation inte uppfattas som moralisk färdig från början, utan vederbörande skall se sig själv som en som är på väg, som skall lära sig mer om hur hon själv är, och se det som önskvärt att utveckla de anlag och förmågor hon har (Henriksen & Vetlesen 2001, s.195)

Det kanske låter lite förmätet men jag ser mig själv som något av en missionär. För många studenter är detta den första kontakten med den kvantitativa delen av företagsekonomi på universitets-nivå. Det engelska ordspråket "You never get a second chance to make a first impression" passar mycket bra in på min och kursens situation. Det första mötet lägger också grunden för andra kvantitativa kurser som kommer senare. Jag är fast övertygad om att skrällen/oviljan mot de kvantitativa kurserna har orsakats av ett mekaniskt pluggande av formler på gymnasienivå. Jag vill ge dessa formler ett liv genom att ge flera exempel från näringslivet där dessa formler är en del av verkligheten. Tanken är inte på något sätt unik. Dygdetiken förespråkar just detta.

Desto större skäl finns det att lägga vikt vid förmågan till klokhet, som består i att hitta inte användningsmöjligheter för abstrakta regler utan praktiserbara lösningar på konkreta problem (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 200)

Alla ekonomiska modeller som vi använder speglar, mer eller mindre, verkligheten. Den ekonomiska verkligheten är ganska komplex, vilket gör att de modeller som vi använder också är det. De modeller som bäst speglar verkligheten är oftast mer komplexa än andra just av den anledningen att de ligger närmast verkligheten. Det är också dessa som har störst användningsområden. Det som är problemet, speciellt för en novis, är just komplexiteten, det blir mycket att hålla reda på. Jag kan göra en

liknelse med en körskola; man skickar inte ut en novis i den värsta rusningstrafiken det första man gör, utan tränar på en avstängd parkering eller en lugn sidogata. Därefter, när en viss kompetens och visst självförtroende har byggts upp kan svårighetsgraden ökas och avslutas just med ett körpass i rusningstrafiken. Vi vet ju att, i alla fall i Stockholm, är rusningstrafiken ett normaltillstånd som alla måste behärska men för den delen behöver vi inte starta all förarutbildning med normaltillståndet som är svårast att tillgodogöra sig.

Risken är däremot stor att körkortsaspiranten kan vara en fara för andra, men framför allt att deras självförtroende hamnar på botten och de får mycket svårare att lära. Jag följer, som sagt, inte boken utan kastar om kapitlen och novisen som saknar insikt i ämnet ser det som ett problem. För att motverka det tar jag därför upp liknelsen med Stockholmstrafiken på föreläsningarna. Ibland, om frågan väcks, ber jag studenterna att de ska lita på mig, på min professionella kompetens och att jag gör det med deras bästa för ögonen. Hittills har det inte hänt att någon har protesterat. Däremot har det hänt att studenter efter kursens slut spontant har kommenterat ”nu förstår jag varför du gjorde på detta sätt”.

Jag tror också att som lärare, från grundskolan till universitet, måste man utveckla ett genuint intresse för det man håller på med. Inte bara för ämnet som sådant (vad) men även, eller kanske framför allt, för sättet att förmedla detta (hur). Jag får även här stöd från boken *Etik i arbete med människor*:

För yrkesutövning betyder detta att arbetet på intet sätt kan vara ett neutralt fält där man bara har vissa ”roller” som det går att förhålla sig till på ett utvändigt sätt. (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 198)

Alla försök att kontinuerligt utveckla sig själv och sin roll som lärare är enligt dygdetiken ett sätt att utveckla vilka vi är, så att vi bättre kan förverkliga oss själva. Författarna ovan kallar denna process för självförverkligande. Exakt samma begrepp används

av psykologen Abraham Maslow (1943). I Maslows tolkning är självförverkligande ett behov att växa som människa och handlar om det inre jaget. Men det är inte bara jag som har behov att växa. Exakt samma resa gör mina studenter. Jag kan givetvis inte uttala mig om huruvida de självförverkligar sig eller ej på mina föreläsningar. Jag ser dem i alla fall växa och kan använda Dreyfus & Dreyfus (1986) för att beskriva denna process. De flesta studenterna är, när de kommer till oss, noviser eller på sin höjd avancerade nybörjare. Den första kategorin, en novis, är den som är vanligast. Det är deras första kontakt med ämnet, allting är nytt, de som till äventyrs har läst ämnet på gymnasiet verkar ha förträngt det mesta eller har väldigt vaga uppfattningar om det mesta. De vill ha ordning och reda, det vill säga de vill arbeta kontextfritt och regelbaserat. De saknar därigenom förmågan att se sambandet mellan de olika situationer och sammanhang som de står inför eftersom de saknar erfarenhet. Dreyfus & Dreyfus påstår dock, med all rätt, att man inte kan lära sig en mängd regler utan att samtidigt förlora fokus för det specifika i en viss situation. Studenterna blir så upptagna av att praktisera och följa regler att de inte kommer vidare i den konkreta problemlösning som rör det specifika i det sammanhang de befinner sig i. Vad är det egentligen som jag ska räkna ut? Det är en klassisk fråga från en novis.

De avancerade nybörjarna finns också, fast de är betydligt färre. Dessa är desto mer tacksamma att arbeta med. I och med att de har mer erfarenhet kan de förstå mer komplicerade regler och sätta de enskilda problemen i ett större sammanhang. Denna förmåga att se mönster, likheter med tidigare situationer som vederbörande har erfarenhet av, skiljer de avancerade nybörjarna från nybörjarna. Dessa studenter är bekanta med vokabulären, problemställningarna, lär snabbare och blir mindre stressade av nytt stoft. De blir därigenom mer mottagliga och kan snabbare anamma nästa fas som är slutmålet för kursen, den kompetente utövaren. Detta ställer ibland ganska stora krav på mig som lärare. Å ena sidan måste jag motivera noviserna, å andra sidan

hålla uppe intresse hos dem som är lite mer avancerade. Att åstadkomma denna tulipanaros är inte alltid det lättaste.

Seminariesituationen

Den situation som jag beskrivit ovan är ganska mångfacetterad, men det viktigaste är att några studenter har fuskat. Definitionen är lite flytande, men faktum kvarstår att det som borde varit ett eget arbete uppenbarligen inte är det. Det ligger mer på det moraliska planet.

Händelsen kan hanteras på flera olika sätt: Det allra enklaste vore att peka med hela handen och hänvisa till reglerna. Reglerna i sig är otvetydiga. ”Rättigheter och skyldigheter – regelverk för studier vid Södertörns högskola” finns tillgängliga på nätet. Punkt 22 säger följande:

22. Disciplinära åtgärder

En högskola får under vissa omständigheter vidta disciplinära åtgärder mot en student. Med disciplinära åtgärder menas varning eller avstängning. De omständigheter som kan leda till disciplinära åtgärder är:

– Att en student försöker vilseleda vid prov eller när en studieprestation ska bedömas.

(Rättigheter och skyldigheter 2012, s. 24)

Enligt Henriksen & Vetlesen (2001) träder vi därigenom in i pliktetikens värld då alla tre kännetecken för en plikt är uppfyllda:

- Plikten är något absolut.
- En plikt kan vanligen formuleras i en regel, en norm.
- En plikt ska hjälpa oss med att få grepp om vad som är rätt att göra.

Jag borde ur ett strikt pliktetiskt perspektiv ställa studenterna till svars och göra en anmälan till disciplinnämnden, men jag väljer att inte agera på detta sätt. Det är inte av undfallenhet eller av

lättja från min sida, absolut inte. Om jag faller undan är risken överhängande att det sänder helt felaktiga signaler till alla studenter i gruppen. De som har fuskat får bekräftelse på att det inte var så farligt att bli ertappad då det inte får några negativa konsekvenser. De som inte har fuskat förlorar omedelbart all sin tilltro till mig och mitt sinne för rättvisa. Min trovärdighet är därefter lika med noll.

Jag väljer dock, med berätt mod, att inte handla enligt pliktetikens principer utan använder mig här av det som Henriksen & Vetlesen kallar för dygdetik.

Den viktigaste moraliska attityden i denna typ av etik är moralisk klokhet – alltså förmågan att föra ett bra och välgrundat resonemang som ”får ut det bästa” av situationen. (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 194)

Jag utsätter mig samtidigt för risken att det kan gå fel. Gruppen kunde ha blånekat till alla anklagelser och då har jag inte haft något annat val än att agera pliktetiskt i konsekvensens namn. Samtidigt vet jag att det är näst intill omöjligt att få en fällande dom i disciplinnämnden i just denna typ av ärende. Det har prövats förr av andra med ganska magert resultat. Det enda som jag med säkerhet hade åstadkommit är dålig smak i munnen och ett förstört seminarium för alla studenter.

Jag är övertygad om att alla i seminarierummet förstod att jag visste att gruppen hade fuskat. De förstod också att det måste utkrävas någon form av ansvar. Däremot skulle inte detta ske för öppen ridå. Det fanns som sagt ingen anledning till att föröd mjuka studenterna ytterligare. Samtidigt är jag lika övertygad om att den fusksande gruppen förstod att mitt agerande var en engångsföreteelse. Toleransnivå vid fortsatt fusk är lika med noll. Detta budskap var mycket klart från min sida då allt jag gör och säger offentligt i klassrummet skapar prejudikat. Jag hoppas också att mitt agerande uppskattas av alla studenterna på seminariet. Missförstå mig rätt. Jag gör inte detta primärt för att bli omtyckt, jag gör det för att jag anser att detta är rätt sätt att

hantera den uppkomna situationen. Även i detta sammanhang söker jag stöd i Henriksen & Vetlesen 2001 (s. 203).

... att han genom att ta sin utgångspunkt i den konkreta individens förhållande till situationen och inte i abstrakta principer skapar möjlighet för större närhet till situationen. Samtidigt är individens förhållande till situationen inte helt särpräglat utan också styrt av situationsöverskridande element, nämligen dygderna. Det etiskt allmänna uttrycker sig därmed i personen genom dygderna. Det möjliggör att individen kan förhålla sig på ett sätt som även andra kan känna igen och erkänna som något gott.

Jag agerar helt automatiskt, närmast reflexmässigt. Detta beror på att jag i denna situation ser mig själv som en expert. Mitt handlande motsvarar exakt de kriterier som Dreyfus & Dreyfus (1986) ställer upp; det är intuitivt, automatiskt och omedvetet. Jag tror att jag med mitt agerande har markerat tillräckligt för att de i fortsättningen ska avstå från att fuska. Jag tror också att de övriga studenterna uppskattade mitt sätt att hantera situationen, det vill säga att markera mycket tydligt och bestämt men inte anmäla händelsen till disciplinnämnden. Det vore naivt att tro att detta sätt att lösa problem är universellt och lämpar sig för alla. Det passade mig då jag agerade utifrån ett dygdetiskt perspektiv i egenskap av expert. Däremot anser jag inte att det är en lämplig strategi för en lärare som är novis. Han/hon har inte tillräckligt med erfarenhet för att agera utifrån detta förhållningssätt. För novisen är det bättre och tryggare att använda sig av det pliktetiska synsättet och hänvisa till ett regelverk. Det kan inte bli fel, formellt sett. Studenterna kan annars se lärarens eventuella osäkerhet och utnyttja den. Om man som lärare tappar kontrollen över seminariegruppen finns risken att studenterna tar över och kör över vederbörande. Därefter är det svårt att med bibehållen trovärdighet komma tillbaka till samma grupp då maktbalansen är rubbad.

I seminariesammanhang finns även andra dimensioner i relationerna och tänkande än de jag hittills berört. Jag använder mig återigen av Dreyfus & Dreyfus och deras fem utvecklingssteg. Den första dimensionen är mellan mig och studenterna. Jag var förvisso inne på den men då i samband med föreläsningarna. Denna relation blir mer personlig i seminariesammanhang. Ganska ofta handlar det om workshops där studenterna arbetar individuellt, ibland med helt olika uppgifter. Där kan varje möte bli något unikt mellan mig och just denna student. Jag kan möta alla typer; novis, avancerade nybörjare eller rent av kompetenta utövare. I och med att jag möter studenterna enskilt kan jag också bedöma dem individuellt och anpassa mitt agerande efter deras behov.

De två återstående dimensionerna handlar om mig och löper parallellt. Den första är min roll som ekonom och specialist, den andra är min roll som lärare/utbildare. I min roll som ekonom anser jag att jag huvudsakligen befinner mig i steg 4 i Dreyfus & Dreyfus dikotomi:

The proficient performer, while intuitively organizing and understanding his task, will still find himself thinking analytically about what to do. (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 29)

Jag anser att detta passar väl in på det sätt som jag i egenskap av specialist angriper ett givet problem. Jag måste tänka analytiskt för att strukturera problemet, sortera fakta, bakgrundsinformation et cetera för att komma fram till en lösning.

I min roll som lärare anser jag oblygt att jag befinner mig i steg 5, det vill sägs experten. Jag agerar precis som bröderna Dreyfus beskriver:

When things are proceeding normally, experts don't solve problems and don't make decisions, they do what normally works. (Dreyfus & Dreyfus 1986, s 31)

Enligt Dreyfus & Dreyfus handlar experter intuitivt, automatiskt och utan medveten kalkylering. Inte alla situationer är unika, efter ett tag kan jag urskilja ett mönster och det är då som jag kan agera som en expert.

Jag har arbetat med denna kurs under många år och vet intuitivt vilka problem som brukar uppstå. Jag har lärt mig att hantera dessa situationer, men inser samtidigt att det alltid kommer att dyka upp någonting nytt. Det gör mig inte orolig, det är bara ett konstaterande. Det är bland annat därför jag agerar som jag gör i situationen med de fuskande studenterna. Det är, som sagt, instinktivt, automatiskt och utan medveten kalkylering. Det finns dock ett antal problem med detta. Jag är expert i min roll som lärare men inte i min roll som etikuttolkare. Henriksen & Vetlesen skriver:

Ändå finns det anledning att påpeka att vi i etiska frågor inte kan bli experter på alla områden. Eftersom livet är mångfaldigt och vi ständigt står inför nya och komplicerade dilemman bör vi inte räkna med att vår "expertis" på det etiska området är fullkomligt. (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 229)

I min expertroll som lärare kan jag gå utanför givna ramar och skapa egna, jag vet intuitivt var gränsen går. I etiksammanhang utgår jag ifrån min egen moraluppfattning. Det är inte säkert att andra har samma bevekelsegrunder för sitt handlande i en given situation. Därför kan det uppfattas som godtyckligt framför allt av de som har en avvikande uppfattning i frågan.

Som expert har jag ytterligare ett problem. Jag handlar intuitivt men samtidigt gör detta att jag har svårt att ange några klara motiveringar och argument till varför jag agerar som jag gör. Att hänvisa till magkänslan kan te sig en smula godtyckligt. Henriksen & Vetlesen stödjer mig även på denna punkt.

Ur etisk synvinkel kan det vara problematiskt, eftersom vi ofta behöver och kan ha nytta av att diskutera våra motiveringar

med andra i samband med lösningen av etiska problem. (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 229)

Ett, bland många olika, sätt att göra detta på är att delta i högskolepedagogiska workshops och kurser som denna. Antingen lär jag mig någonting nytt eller får en bekräftelse på att mitt tillvägagångssätt fortfarande är gångbart.

Jag har tidigare nämnt att jag vill utveckla mig i min egenskap som lärare. Att utvecklas är en viktig del av dygdetikens ideal. Att lära sig dygd är därigenom ett sätt på vilket man kan bli en bättre (god) människa. Jag har cirka 40 års yrkeserfarenhet varav 25 som lärare inom akademien. Jag har, med andra ord, haft några år att praktisera. Det gör mig däremot inte fullärd. Jag kan alltid försöka att bli bättre och för detta krävs övning. *Etik i arbete med människor* stödjer mig även här:

Vi kan inte lära oss dygd på annat sätt än genom övning. Det är genom att öva sig, genom att utveckla färdigheter, insikt, viljestyrka och förmåga att se en sak från flera sidor som dygd utvecklas. (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 200)

Jag anser detta vara oerhört viktigt och därför övar jag kontinuerligt på mina dygder i hopp om att bli en ännu bättre lärare och människa. Det finns och kommer alltid att finnas rum för förbättringar.

Referenser

- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan 2001. *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Maslow, Abraham, H. 1943. A Theory of Human Motivation, i *Psychological Review* Volume 50, Issue 4, s. 370–396.

Undervisningsdebuten – som man frågar gråter svaren

David Birksjö

Vårterminen 2013 var min tredje termin med undervisning. Ett av de tillfällen jag kommer ihåg bäst är också den situation som utan tvekan blev minst som jag hade planerat eller önskat, nämligen mitt första seminarium. Då jag hann förbruka tre månaders tankar på en halv minut, samtidigt som jag inte tycktes tänka alls. Min text handlar om de första stapplande stegen i en lärarroll och om doktorandrollens inte helt okomplicerade tudelning mellan att vara både student och lärare, där erfarenhetsnivån av att vara student vida överskrider erfarenhetsnivån av att vara lärare.

En solig inledning

Jag hade redan träffat de flesta av de studenter jag nu stod inför. Det hade gått en vecka sedan jag träffat dem under min första föreläsning i egenskap av föreläsare på högskolenivå. Jag hade presenterat mig som doktorand och som tidigare student på just det program jag nu undervisade på. Som vanligt hade termen ”doktorand” förvirrat och jag tänkte att jag kunde se hur studenternas tankar gick: ”Vadå *doktorand*”? ”Vad är det”? ”Det låter ju ungefär som doktor, så det måste vara något bra. ”Men hur kan den där snorungen vara det? Han ser ju ut att vara yngre

än vad jag är”. Den sistnämnda tanken var nog en tanke som jag också på sätt och vis delade med dem, då jag var väl medveten om att cirka 20 procent av studenterna var äldre eller lika gamla som jag. Det hade kunnat göra en novis som jag nervös då det potentiellt skulle kunna innebära att min auktoritet och kompetens som lärare blir ett mer uppenbart mål för granskning hos studenterna, än vad det hade varit om jag var äldre. Men det gjorde mig inte nervös, snarare tvärtom. Det fick mig att känna mig som att jag var en av dem, vilket ytterligare förstärktes av att de alla nu satt på en kurs som jag läst för inte alltför många år sedan. Jag kände mig entusiastisk över att få undervisa just denna grupp studenter. Jag upplevde att just min nivå av engagemang och närhet till dem skulle komma att bli en styrka i min undervisning. Kanske var engagemang och närhet till studenterna också de främsta komparativa fördelarna jag hade i denna nya roll som lärare. Åtminstone var det den logiken som underbyggde alla de argument som jag hittade på och som entusiastiskt ljöd i mitt huvud. ”Sådant här är jag bra på”. ”Jag skulle tycka jag var en bra lärare om jag hade haft mig som seminarieledare under min tid som student”. ”Inget kan gå fel”.

En vecka hade gått sedan föreläsningssalen var fylld av studenternas dubier och – inledningsvis – av två sorters uppsyner. En uppsyn hade varit välkomnande, som om de tyckte att min närvaro var ett lite otippat, men kul inslag. Den andra uppsynen hade varit mycket misstänksam och krävde bevis på att jag hade där att göra. Vad skulle jag kunna lära dem? Varför skulle de lyssna på mig? Ska jag bedöma dem och i så fall hur klarar jag av vad som kan förväntas av en lärare, det vill säga både sakkunighet och en viss pedagogisk förmåga? Kanske var det just på grund av att jag kände mig som en av dem som jag också kände mig lugn även när de mest kritiska uppsynerna tog till orda och testade mig. Hur som helst gick det förvånansvärt snabbt att övertyga även de mest skeptiska studenterna att jag kunde lära dem en hel del och kanske framför allt att jag ville det. Jag kände att de hade förtroende för mig. Det var min första föreläsning

och det var med den i ryggen som jag en vecka senare nu ivrigt gick in till mitt första seminarium.

Incident blix och regn från klarblå himmel

Studenterna hade fått i uppgift att läsa ett antal texter och skriftligt besvara ett antal frågor som rörde texterna. Tanken var att dessa svar skulle diskuteras i seminarieform vilket i sig utgjorde en del av examinationen på kursen. Ett vanligt upplägg med andra ord.

Jag presenterat mig, för första gången inför vissa, för andra gången inför andra. Därefter talade jag inledande kring upplägget för seminariet och ställde därefter den första frågan. Den var öppet ställd på så vis att den riktade sig till hela klassen och vem som helst kunde ta initiativet och svara på min fråga. ”Vad har ni svarat på första frågan: Varför finns företag?” Frågan var för mig lite av en milstolpe, eftersom det var den första fråga jag som lärare ställde som i någon mening syftade till att testa hur väl studenterna hade gjort sin uppgift. Det var en fråga som var viktig på så vis att den visade att jag faktiskt var lärare; oavsett hur mycket jag kunde relatera till studenterna och de till mig var det en fråga som var en del av studenternas examinering. Det var en fråga som delade rummets seminariedeltagare i två roller, studentrollen och lärarrollen. Till syvende och sist låg där ett visst maktförhållande som jag tror att jag hade ignorerat och tonat ner, mer än vad studenterna hade gjort. De var nog allt sedan de första kritiskt granskande blickarna väl medvetna om min roll gentemot dem, det var inget nytt för dem (om än möjligen ett ovanligt inslag för ett flertal av dem var äldre än sin seminarieledare). Men för mig var det en väldigt ny situation. Hur som helst blev resultatet en öronbedövande tystnad och så intensivt stirrande blickar in i väggen att jag trodde den skulle rasa in i det angränsande rummet.

Jag tänkte hastigt tillbaka på min tid som student och mindes väl att det var ett visst socialt spel bakom vem som tog till orda först på ett seminarium. Å ena sidan finns de som är väl pålästa

men som är obekväma med att visa detta gentemot de andra i gruppen och således sticka ut i gruppen i termer av talang, fallenhet, intresse och/eller ambitionsnivå. Å andra sidan finns de som inte har läst på tillräckligt, vilket de vill dölja både för lärare och för sina studiekamrater.

Så jag bestämde mig helt enkelt för att hjälpa till lite i detta sociala spel och riktade därför min fråga direkt till en student som såg ut att vara väl förberedd. Studenten satt på min vänstra sida, näst längst fram, och hade pennan redo i ena handen. Inget konstigt med det, tänkte jag. Mitt val av student – bland dem som såg förberedda ut – upplevde jag vara så slumpmässigt som ett medvetet val någonsin kan vara. Svaret jag fick på min fråga var dock svårt att tyda. Jag kunde inte förstå hur svaret hängde ihop, eller göra en bedömning om det fanns någon relevans i det som sades.

Mina tankar cirkulerade verkligen inte kring att sätta dit någon. Jag var helt inställd på att alla hade läst och kunde redogöra för vad de läst, bara jag uppmuntrade dem lite. Jag kände mig entusiastisk och ivrig att få diskutera texterna med ”mina” studenter. Jag ville få dem att känna att det var högt i tak och att det var ett bra tillfälle att verkligen vädra sina funderingar kring texterna. Därför bad jag om ett utvecklande svar från studenten ifråga, på ett sätt som var tänkt att det skulle signalera att jag var nyfiken på vad hon menade. ”Hur menar du”, löd min följdfråga i ett – åtminstone i mitt huvud – uppmuntrande tonläge. Resultatet denna gång blev om möjligt ännu vagare.

Så jag bestämde mig för att fråga en sista gång. Jag hade ju bestämt mig för att studenten ifråga visste svaret, eller åtminstone delar av svaret. Det var en fråga som kunde ha många tänkbara svar då jag trots allt frågade vad de hade skrivit, det var alltså inte en renodlad rätt-eller-fel-fråga. Jag var övertygad att det skulle komma fram åtminstone någonting att spinna vidare på, så jag frågade igen: ”Jag förstår inte riktigt, kan du utveckla det ännu lite mer”? Det visade sig då att studenten ifråga inte hade läst texten. ”Jag har inte läst.” ljöd den försiktiga stämman

ut i det tysta klassrummet. ”Okey”, sa jag och lade ingen större vikt vid det för att inte stoppa upp den diskussion som jag sett fram emot men som ännu inte kommit igång. Det var tyst i klassen och jag tänkte att de var lite blyga och att det var naturligt.

Jag ställde sedan frågan till en student på andra sidan rummet som svarade på ett vis som var både lite klämkäckt och som gjorde det tydligt att han hade läst texterna. ”Bra” tänkte jag, ”nu är det högt i tak och folk kan börja prata”. När jag sedan tittade tillbaka till vänster om mig, satt studenten som inte läst och grät istället. Hon höll inte längre i pennan som tidigare fått henne att se så flitig ut.

Jag kände mig som en elefant i en porslinsbutik. En känsla som spädades på av att jag bestämde mig för att klampa vidare genom att reflexmässigt låtsas som att ingenting hade hänt och i stället fortsatte med att spinna vidare på det svar jag nu faktiskt hade fått. Resten av klassen tycktes följa mitt exempel och fler och fler anslöt till diskussionen. Jag vet inte om studenternas plötsliga engagemangsnivå berodde på att jag lyckats skapa en stämning av att det var högt i tak, eller om det var för att jag hade gjort ett ofrivilligt exempel av någon som inte läst texten och därför tvingat studenterna att börja prata.

Jag är sedan tidigare väl medveten om att jag i vissa sammanhang kan vara lite väl rakt på sak, okänslig och lite ruffig, om jag sätter den sidan till. Jag vet också att det ibland blir så fast det verkligen inte är min avsikt. Denna insikt fick mig att tvivla på om det som hade låtit som ett uppmuntrande tonläge i mitt huvud, verkligen hade varit så uppmuntrande. Studenten verkade ju definitivt inte känna sig så uppmuntrad. Det fick mig att känna mig obekvämt på flera plan. Jag kände verkligen att jag hade försökt skapa en öppen miljö där alla skulle känna att de kan diskutera texterna de just läst, men frågan är om det föll väl ut.

Jag var också osäker på hur jag skulle hantera denna nya och samtidigt delvis bekanta situation. Mina goda avsikter till trots satt nu en student och grät på mitt första seminarium. Hade jag satt för mycket press på en gång, på någon som kanske hade

problem att tala inför andra? Eller hade det kanske inget alls att göra med mig eller seminariet? Kanske var det personliga problem, någon som gått bort eller en relation som tagit slut som var orsaken till tårarna som nu rann nerför kinder och landade på ett seminariepapper. På pappret stod det "Seminarium 2, seminarieledare David Birksjö".

Efter seminariet växlade jag och studenten med de nu torra ögon några ord. Vi var båda lite generade över vad som hade hänt och följde snabbt det förslag våra kroppsspråk gav uttryck för: att snabbt försvinna åt olika håll. Det var inte förrän vi var en bra bit ifrån varandra som jag insåg att jag knappt kommer ihåg vad varken hon eller jag hade sagt under denna korta och krystade ordväxling. "Vad fan var det som hände, egentligen?", ekade det i mitt huvud, denna gång, definitivt inte på ett uppmuntrande vis.

Väl tillbaka på kontoret mötte jag kursansvarig i korridoren (som för övrigt hade varit min seminarieledare när jag som student hade läst kursen). Han hade efter min första föreläsning, när han hade sett att jag var alldeles upprymd, haft en utläggning om att hans erfarenheter var att man antingen hatade eller älskade sin första upplevelse som lärare. Han berättade att han hade sett folk komma tillbaka både leendes och i tårar från sina första föreläsningar och seminarier. Entusiastiskt frågade han nu: "Så hur gick det? Hur gick första seminariet?" "Jo bra...", svarade jag. "... fast det var en student som började gråta" tillade jag halvt nervöst, halvt skämtsamt, fortfarande utan att veta om studenten hade börjat gråta på grund av att jag hade varit sådär ofrivilligt okänslig igen, eller om det inte hade något att göra med mig överhuvudtaget.

Vad hände egentligen?

I skrivande stund och med ena ögat i backspegeln, kan jag konstatera att jag länge har hanterat denna händelse mest som en komisk anekdot. Som någon i stil med Murphys lag, där allt som kan gå fel, gick fel. Som något som föll ut på ett så annorlunda

vis mot vad som var väntat att det bara blev komiskt. Jag har läst någonstans att skratt är den naturliga reaktionen när hjärnan inte riktigt vet hur den ska hantera en ny situation då den är alldeles för komplex. Oavsett om det är sant eller inte, stämmer det bra överens med denna situation eftersom jag inte har vetat riktigt hur jag ska hantera den, så jag har skrattat åt den. Det har varit ett sätt för mig att ta på mig ansvaret för vad som hände, samtidigt som det komiska i situationen gör att den inte behöver tas på allvar. Ett sätt att fria och fälla samtidigt. Situationen var helt enkelt för komisk för att räknas, så fallet lades ner, åklagaren kunde inte hålla sig för skratt. Vem åklagaren är i denna liknelse kan man ju fråga sig, men mest är det nog jag själv som tagit på mig den rollen. Det är först när jag börjat skriva om händelsen som jag har kunnat börja tänka och reflektera över vad som egentligen hände och vad det spelar för roll (jämför Hammarén 2005). Det är först nu fallet beviljats resning.

Inom innovationsforskning – mitt avhandlingsområde – talar man ofta om 'learning cycles' vilka i korthet bland annat utgörs av processer av erfarenhetsskapande och själva reflektionen över det skapandet. Dessa 'learning cycles' leder inte bara till (företagsspecifik) kunskap härledd ur en given erfarenhet, utan leder också till kunskap om själva lärandeprocessen i sig. Detta är vad jag hoppas uppnå i denna högskolepedagogiska kurs och med denna skrivandeprocess. Genom att reflektera över denna specifika situation hoppas jag bli bättre rustad både inför liknande situationer i sig och inför det reflekterande över lärandeprocessen som torde följa.

Jag är inte en av dem – inte längre novis

När jag träffar en ny klass brukar jag inleda med att berätta att jag själv har studerat företagsekonomi på Södertörns högskola tidigare, samt berätta vilket program jag läste. Ibland brukar jag nämna några av de lärare studenterna stött på under sin utbildning som jag också har haft som lärare. Detta är delvis en ren taktik för att visa att jag kan relatera till dem och att de för-

hoppningsvis kan relatera till mig. En taktik för att etablera en kommunikation. Men det är också något mer än taktik, vilket jag närmast kan beskriva som nostalgi. Det var inte så länge sedan jag satt bakom skolbänken själv på just denna kurs. Jag känner därför en viss samhörighet med studenterna.

Det taktiska valet att spela på samhörighetssträngarna var något som föll sig naturligt för mig. Jag är 27 år och det är som sagt inte ovanligt att mina studenter är lika gamla eller äldre än jag. Att satsa på en väldigt auktoritär lärarstil skulle därför troligen bara ge mig mer att bevisa än det skulle ge mig trovärdighet i studenternas ögon. Därför har jag redan från början försökt bygga min lärarstil med byggstenar av engagemang och intresse för ämnet. Men den kanske viktigaste byggstenen har varit en förståelse och närhet till studenterna, jag kan fortfarande prata ”studentska”. Det har varit ett sätt att utnyttja den fördel jag har gentemot många av mina äldre och mer erfarna kollegor som ibland – i en students öron – uttrycker sig med ”forskarhieroglyfer”, på ”docentska” eller på ”professorsmål” alltför akademiskt. Det har varit min föreställning att den lärarroll jag eftersträvat bidrar till att skapa en miljö där studenterna känner sig bekväma att testa sina funderingar och vågar ställa frågor. En sorts platt hierarkisk ordning, för att svänga sig med företagsekonomiska klyschor. Samtidigt har det varit ett sätt för mig att skapa en förlåtande miljö där studenterna tillåter mig att testa min fortfarande nya roll som lärare och låta mig växa i den rollen. På så vis har jag alltså också erbjudits en viss trygghet i en väldigt ny situation genom denna lärarstil. Men mest av allt har det kanske varit ett sätt att uttrycka mitt intresse för att undervisa studenterna och för det ämne jag undervisar dem i, på ett sätt de kan relatera till. Det har varit ett sätt att försöka sprida den entusiasm och nyfikenhet jag känner genom att koppla till två av de faktorer jag tror är bland de viktigaste ingredienserna i lärande; intresse för det ämne man försöker lära ut och förmågan att förmedla detta engagemang och sakkunskap om ämnet. Denna underliggande föreställning och attityd brukar ljuda ungefär som

följande i mitt huvud när jag går in genom klassrumsdörren: ”Jag är en av er och det jag ska lära er nu är kul! Jag ska visa er varför”. Detta är en stor del av det jag menar med högt i tak. En annan del är en slags öppenhet mot olika sätt att se på saker, det vill säga en förståelse för att en fråga kan ha flera relevanta svar.

Kontextens roll är oftast avgörande i samhällsvetenskap. Det kanske närmsta en naturlag man kan komma här, i samhällsvetenskap, är att kontexten alltid är av betydelse. Därför är det inte bara teorier, hypoteser och koncept, jämför Dreyfus & Dreyfus ”regler” (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21-22) i sig som är intressanta, utan även deras kontext. Jag var inställd på att kanske främst diskutera just kontexten kring de centrala teorier och begrepp från seminariets litteratur, snarare än att diskutera den mest grundläggande kärnan av vad de olika teorierna och koncepten innebar. Det är just förmågan att kunna beakta kontextaspekter av regler som skiljer det första steget i lärandeprocessen, ”novis”, från de fyra efterföljande stegen (Dreyfus & Dreyfus 1986). Mot denna bakgrund av olika steg i lärandeprocessen tycker jag mig, så här i efterhand, kunna urskilja en intressant paradox. Nämligen att de studenter som jag undervisade skulle vara på en novisnivå var mig väldigt fjärran då jag som student/doktorand befann mig långt ifrån denna nivå. Men genom denna oförmåga att förstå visar jag att jag själv är novis, novis i läranderollen. Således visste jag inte alls hur studenterna har det, jag trodde de skulle vara bättre förberedda och mer bekanta med grunderna och därmed mer intresserade av att diskutera hur dessa faller ut i olika kontexter. Jag kommer inte ihåg hur de har det, så som jag brukar säga att jag gör! De var noviser och det var jag med, fast i en annan roll. Jag var lärare, inte student, och jag tycktes oförmögen att tänka utanför de föreställningar jag hade om att alla studenterna skulle vara väl förberedda. På sätt och vis generaliserade jag och förväntade mig inga undantag från den regel som bestod av mina ivriga förväntningar.

Högt i tak – lång väg att falla

Min novispräglade uppfattning om situationen tog sig också uttryck i min omedvetenhet om maktförhållandena. Mina förväntningar hade klättrat uppför det kumulativa berg av allt det jag har kallat för ”högt i tak” här. Här uppe tänkte jag att vi alla kunde samlas och diskutera ämnet, som de intresserade och väl förberedda studenter *vi* alla var. Två fel av två möjliga, visade det sig. Den student jag valde som första talare för denna situation var inte väl förberedd, och jag var inte en av dem. Det som i mitt huvud var vänlig uppmuntring till att vidareutveckla det svar denna student gav mig – för jag var ju övertygad om att hon hade ett bra svar – blev en serie av kuggfrågor designade för att avslöja dem som inte hade lärt sig grunderna. Jag var en nitisk seminarieledare, inte en student. Jag fick flera svävande svar som borde varit tillräckligt för att kunna dra slutsatsen att studenten inte var tillräckligt förberedd. Fortsatt utredning i frågan borde inte varit nödvändig.

Situationen kan tolkas på olika sätt. Studentens och min uppfattning om den var naturligtvis inte densamma då vi båda agerade utifrån olika utgångspunkter. Mina högt ställda förväntningar var inte desamma som studentens, som jag gissar präglades av en förhoppning om att slinka igenom seminariet utan att hennes kunskapsluckor skulle bli avslöjade. Jag vet inte hur jag utifrån sett – i tredje parts ögon – agerade i denna situation. Men mitt agerande verkade nog tuffare än vad jag avsåg. Men oavsett hur det uppfattades ställdes studenten inför en situation som kan vara påfrestande nog. Det är möjligt att situationen i sig – oavsett hur jag agerade i den – var tillräckligt stressande för att få studenten i sådan obalans att hon började gråta. Kanske var hon i obalans redan tidigare och denna situation blev droppen som fick ögonen att rinna över. Okänsligt eller ej: jag valde just denna student och jag valde att fråga tills hon avslöjade att hon inte hade läst på. Oavsett hur jag ställde mina frågor stod hon nu inför en situation där hon som första talare tvingas erkänna att hon inte gjort sin läxa. Frågorna kunde låta hur vänliga som

helst, de hade ändå samma effekt. Okänsligheten låg därför mer i min oförmåga att läsa situationen snarare än i hur jag formulerade frågorna.

Vad spelar det för roll?

Vad är det som är så dåligt med att vara en elefant i en porslinsglasbutik egentligen? Vissa studenter kanske kan behöva höra en elefants uppmanande fanfar trumpetas ut, därför att i porslinsbutiken och seminariesalen är lärandemålen desamma. En del behöver en viss press på sig för att motivera sig själva till att lära sig.

Noviser söker stöd i sitt lärande genom att förhålla sig till regler och riktlinjer. När studenten ifråga inte hade lärt sig de grundläggande teoretiska begrepp som var nödvändiga för att kunna svara på frågan var det då inte läge att signalera de regler och riktlinjer som gäller för seminariet? Som lärare, var det inte min pliktetiska uppgift (Henriksen & Vetlesen 2001) att se till att de ställda förväntningarna följdes och att studenterna hade kommit till den påbjudna nivån i sitt lärande? De frågor som ställts att besvaras inför seminariet var ju en sorts miniminivå av vad studenterna förväntades kunna efter seminariet. Det var min plikt att se till att alla studenter hade denna kunskap efter seminariet. Det var min plikt, att uppmana dem som inte hade dessa kunskaper att återvända till litteraturen. Kanske kunde denna incident till och med fungera avskräckande och leda till att studenterna kom bättre förberedda till nästa seminarium. Kanske kan mitt agerande på så vis försvaras ur ett nyttoetiskt perspektiv (jmf. Henriksen & Vetlesen 2001).

Om jag hade agerat rätt eller fel, eller åtminstone inte fel, var inte så tydligt som det lät när jag berättade för kursansvarig att seminariet hade ”gått bra förutom att en student började gråta”. Men oavsett vilket så borde jag ha hanterat det hela bättre.

Would have, could have, should have – nu är jag beredd på att inte vara beredd

När det gäller mitt ansvar för vad som hände, kan det ha varit rimligt att utsätta studenten för den press som jag gjorde. Men jag borde bättre ha kunnat bedöma om hon kunde hantera pressen. Efter ett senare samtal med kursansvarig har det framgått att han på sina seminarier lyckades avläsa denna student och hennes närmsta studiekollegor betydligt bättre än vad jag gjorde (vilket jag trodde att jag var bättre på än de mer erfarna lärarna). På så vis kunde en sådan situation som jag och studenten hamnade i, undvikas. Men om han ändå hade hamnat i en sådant här situation kanske hans erfarenhet och rutin hade lett till att han åtminstone inte reflexmässigt hastade iväg – så som jag gjorde – i stället för att prata ordentligt med studenten efter seminariet. Om jag skulle hamna i denna situation igen önskar och tror jag att jag också skulle vara bättre på att uppfatta de lägen då studenter inte är förberedda varken på att svara på frågan eller att tappa ansikte gentemot sina studiekollegor. Poängen här är inte att särbehandla någon. Samma kunskapskrav som var uppsatt på seminariet ska gälla för alla.

Poängen är att i möjligaste mån kunna känna igen och undvika situationer som kan påverka hela seminariet negativt. Denna incident främjade knappast seminariets lärandeklimat. Men jag kan tänka mig att det finns seminariegrupper där studenter behöver tuffare kontroll och krav på sig för att lära sig. Men om en sådan strategi av mer korsförhållningsliknande art ska användas bör det vara ett medvetet val, inte en konsekvens av en misslyckad satsning på den motsatta strategin som jag i denna uppsats kallat högt i tak.

Min huvudsakliga lärdom blir således en läxa i vikten av att avläsa studenter och hur de uppfattar lärarens beteende. I detta fall, var den uppmaning som jag – obekymrad av maktsituationen – uppfattade som uppmuntrande, något helt annat för studenten. Hade jag varit bättre på att förstå och avläsa studenterna hade denna pikanta situation kunnat undvikas vilket

troligen hade varit att önska i detta specifika fall, både för seminariet i stort och för de inblandade parterna individuellt. Jag tror att min oförmåga att läsa av studenterna i detta fall hade mycket att göra med min novisroll som lärare. Att avläsa studenter i egenskap av lärare är inte samma sak som att avläsa studenter i egenskap av att vara student. Jag hade inte reflekterat tillräckligt över hur mycket min roll i förhållande till studenterna har förändrats. Jag trodde att jag med min långa och i tiden närliggande erfarenhet som student skulle ha lätt att förstå och avläsa studenter.

Om situationen trots allt skulle upprepas hoppas jag att jag inte längre är en sådan novis i min lärarroll att jag inte reflexmässigt försöker undvika diskussion så som studenten försökte undvika att svara på mina frågor. Jag har genom denna incident och reflekterande över den, insett att jag får vara beredd på att inte vara beredd. Oväntade situationer kommer att uppstå även framgent. Men nu börjar jag bli redo att släppa den sarg av regler, förväntningar och förhållningsramar som jag höll mig fast i under mina första stapplande steg som lärare. Redo att halka lite längre ut på isen.

Referenser

- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Hammarén, Maria 2005. *Skriva – en metod för reflektion*. 2:a uppl. Stockholm: Santérus förlag.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan 2001. *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.

Intuition, tvivel, besinning

Pamela Schultz Nybacka

Del I.

Ryktet säger att det råder oro bland studenterna.

Det är andra kursveckan inom ledarskapsmomentet i ämnet företagsekonomi på avancerad nivå och en av mina två lärarkollegor ringer mig på mobilen där jag står på vändplanen utanför en helt annan arbetsplats. Hon berättar att studenterna på vår gemensamma kurs undrar hur de ska ta sig an nästnasta uppgift. Det undrar även jag, det är första gången jag är ansvarig för kursen. Lärosätet i fråga är nytt för mig och ligger en tågresa bort. Höstsolen lyser mig i ansiktet där jag står, och jag blundar. Jag försöker orientera mig, från ett lärosäte till ett annat, från en kurs till en annan. Några ögonblick senare har jag kursbilden och processen klarare framför mig. Jag öppnar ögonen igen och efter en tyst överläggning, med min kalender i sinnet, föreslår jag att vi kallar till en extrainsatt timme med informationsträff efter min undervisning nästa gång jag är på plats. Då anar jag ännu inte att denna träff kommer att väcka liv i min egen oro.

Efter att jag avslutat mitt seminarium, hastar jag till en föreläsningssal i den avlånga byggnaden. Korridoren går som en aorta genom huskroppen. Det är svårt att ta sig fram snabbt, många studenter strömmar förbi i klungor och jag skulle behöva rullskridskor för att komma fram i god tid. Lokalen är stor; den skulle rymma en hel konferens. Lärosätets vepor ramar in scenen. Intrycket av scenen är alltför högtidligt för detta tillfälle, och jag känner mig plötsligt liten där jag tar min plats i amfiteatern.

En tredjedel av studenterna är redan på plats. Längst bak i salen sitter de unga männen med mössor och jackor på. Det ser ut som att de sjunkit ner i stolarna för några minuters långtråkig vila innan de måste vidare på sin mödosamma färd genom livet. De kommer att resa sig, sluta sina led och fortsätta att gå, som om inget särskilt möte hade ägt rum.

I de främre raderna sitter de unga kvinnorna med raka ryggar och jag tycker de tittar hoppfullt på mig. Jag känner igen blickarna och jag tror de betyder att de önskar att jag som ny kursansvarig och kvinna ska kunna vara deras efterlängttade förebild. Med en gång anar jag att de unga kvinnorna kommer att bli besvikna på mig. De kommer att ha genomskådat mig när mötet är slut. Jag är inte någon stark och framstående ledargestalt. Jag är trots allt bara en snabbinkallad lärare med tidsbegränsat deltidsvikariat. En av mina förra kollegor hade just välkomnat mig till kretsen av det så kallade LAS-proletariatet inom akademien. Min doktorstitel är bara några månader gammal och väger lätt där jag står framför dem, redo att sätta igång mötet.

Uppgiften jag ska presentera går ut på att söka upp en ledare inom en verksamhet för en intervju. Studenterna har aldrig tidigare intervjuat någon. De har ännu inte skrivit sin kandidatuppsats. De gnager på pennorna och undrar över teorins roll. Jag svarar så gott jag kan och försöker förmedla att de ska behålla en kritisk distans till den intervjuade ledaren, och inte dras med i en lovsång. Ett kritiskt förhållningssätt är lösningen! Inspirerad av ögonblicket ger jag mig på en spontan metafor över deras grupparbete. Teorin förvandlas till en vagn som fylls på med deras insamlade data. För att vagnen ska röra sig måste de skjuta på med egen tankekraft och diskussion. De behöver ange riktningen och se upp för fallgropar. Jag ritar för fullt. Bilden på tavlan blir alldeles kluddig. Den ser inte alls professionell ut, snarare amatörmässig. Mina kinder är lätt röda och jag är full av något slags energi när jag avslutar informationsträffen.

Framför mig samlas en liten kö med tre eller fyra studenter och deras gruppkamrater som vill stämma av sina planer med

mig. Då ser jag i ögonvrån en ung och storväxt man. Han sitter tungt i stolsraden och stirrar på mig. Jackan är slumpad över ryggstödet, sportbagen ligger stadigt på golvet. De andra unga männen har redan gått. Jag får känslan av att något är fel. Slås av intrycket att han alls inte väntar på mig, utan snarare väntar ut mig. Den första tanke jag får är bilden av ett rovdjur som är beredd att vänta länge på sitt byte. Mannen bidar sin tid och tar stöd mot en uppfälld arm. Hans huvud är rakt och ansiktsuttrycket helt neutralt. Efter en stund har alla frågor besvarats, kön framför mig skingras och mannen är den ende som är kvar.

Han talar till mig först när den sista studenten har lämnat lokalen. Jag undrar vad som nu ska komma, eftersom han verkar vilja vara ensam med mig. Han har klivit fram där jag står och ber mig om tips på en biografi han kan välja inför den allra sista uppgiften på kursen. Han är stor som ett torn framför mig och säger att han vill läsa om en *snäll* person. Rösten rymmer inte någon vidare entusiasm. Tanken slår mig att han inte ber om detta av intresse, utan av nödtvång. Jag nickar med den entusiasm han inte delar och föreslår en biografi över Dalai Lama eller Martin Luther King och berättar om Stefan Einhorn's bok *Konsten att vara snäll*. Jag hoppas att jag ser ut som om jag tror att han verkligen är intresserad av etiska frågor. Han lyssnar noga, men utan att le.

Någonstans i sammanhanget gör han en opåkallad och cynisk kommentar om att en av de kvinnliga gästföreläsarna hade svarat jakande på studenternas fråga om det är viktigt med etnisk mångfald på företagen. Inom den stora studentgruppen finns också en tydlig minoritet med påbrå från länder utanför Europa. Jag blir plötsligt medveten om hur blond och blåögd han är, och om hur mörkhårig och brunögd jag själv är. En gammal rädsla får grepp om mig nu. Med ens kommer minnena tillbaka från min tonårstid då skinheads och rörelsen *Bevara Sverige Svenskt* ständigt gjorde sig påmind överallt i Stockholm, och om hur jag alltid, vart jag än gick och vem jag än talade med, fick frågan om

var jag *egentligen* kom ifrån. För det kunde ju vem som helst se, att en sådan som jag inte hörde hemma i Sverige.

Nu står jag där i utkanten av en främmande stad och kan konstatera att jag inte har en aning om vad som pågår. Jag förstår inte om han söker medhåll hos mig för sin cyniska kommentar, eller om han försöker ge mig pikar för min eventuellt svårtolkade etnicitet. Ingenting i hans kroppshållning eller uttryck röjer hans syfte. Efter en stund lyfter han upp sin väska och antyder att han har ett nödtvunget möte med en myndighetsperson. Jag ser plötsligt framför mig en övervakare av något slag. Innan vi skiljs åt säger han med eftertryck att han verkligen måste bli snäll. Jag svarar något allmänt uppmuntrande och oförargligt för att upprätthålla intrycket av att jag svarar som hans lärare, och inte som den vaksamma tonåring jag nyss känt mig som. Under tiden tänker jag att människor som redan är snälla inte behöver bli det. Min slutsats är att det här är en människa som brottas med svåra känslomässiga problem och att han troligtvis är snar till våld.

I seminarierummet någon vecka senare kan jag konstatera att studentgruppen är något lugnare. I stället har en odefinierad oro slagit rot i mig. Med viss ängslan noterar jag att den storväxte mannen går i min ena grupp. Jag sitter längst bak under arbetsgruppernas redovisningar framme vid tavlan. Mannen sitter på en stol i raden framför mig och vrider på huvudet tills han ser mig. Jag vågar inte möta hans blick. Han tittar på mig länge.

Snart är det sena eftermiddagsmötet klart. Gruppen gör sig redo att lämna rummet. Mannen gör ingen ansats till att resa på sig. Jag liksom fryser till i mitt inre. Jag ser på den unga kvinnan som ställt sig framför mig; hennes läppar rör sig. Hon ber mig om något slags råd och jag svarar som på autopilot, oklart vad. Hon har mycket på sitt hjärta. När hon blivit nöjd med mina svar börjar jag packa ihop mina saker. Jag vill inte höra vad mannen har att säga den här gången. Jag vill signalera till honom att jag den här gången inte ska stanna kvar. Till slut måste även mannen resa på sig och följa med mig och kvinnan ut i korri-

doren. Där säger jag ett hastigt hej då mitt i småpratet, vinkar bestämt och backar in i rummet igen och stänger dörren efter mig. Låser. Släcker lyset. Jag står och skakar några sekunder. Efter en stund rotar jag i väskan efter min mobil. Jag ringer någon och växlar några ord, jag tror det är med min man, men jag minns inte helt säkert.

Det dröjer en stund innan jag vågar gå ut ur rummet och skyndar mig över gården till den andra byggnaden. Nu, tidigt på kvällen är korridoren nästan folktom, men den är fortfarande alldeles för lång. Jag kommer fram till vaktmästeriet där jag ska lämna in en lånad dator. Lamporna lyser, men dörren är låst. En lapp ber besökaren stå kvar och vänta. Jag står där i korridoren med den klumpiga datorväskan över axeln och har ingenstans att gömma mig. Vid åsynen av varje person som skymtar längre bort rycker jag ofrivilligt till. Jag vet inte vad som händer med min kropp, har aldrig varit med om något liknande. Efter en stund kommer vaktmästaren och jag lämnar in datorn, går upp till andra våningen dit trappan nu är låst. Jag kommer upp i den övre korridoren som är fullständigt öde. Hastar in på mitt rum i en sidokorridor, drar åt mig lite arbetsmaterial och halvspringer till bussen som ska ta mig till stationen och tåget hem.

Nästa undervisningstillfälle är det som om jag har klätt på mig rustning. Seminarserien går framåt, även om jag känner mig mer obekvämt än vanligt i min roll. Jag litar inte längre på min förmåga att kommunicera. Studenterna i mina grupper tycks lägga märke till att något är på gång; de unga kvinnorna ser inte lika hoppfullt på mig som i början; de söker inte längre min bekräftelse. Inte för att jag är avslöjad som en katt bland hermelinerna. Snarare är det för att jag dragit på mig pansar. Inte stark, men åtminstone oåtkomlig.

Så här kan det inte fortsätta. Jag söker upp min andra lärarkollega, en kvinna som dessutom är min chef på avdelningen, för att ta upp min känsla av obehag inför en viss student och frågar om det kanske är något jag bör veta om honom? När jag frågar ser hon plötsligt allvarlig ut, och liksom lite på spänn. Två tankar

väcks hos mig; dels undrar jag om jag träffat rätt; dels undrar jag om hennes vaksamhet riktas mot mig – hon känner mig inte så väl, trots allt. Jag berättar att det inte alls tycks vara frågan om något sexuellt trakasserier från honom om hon skulle misstänka det. Det finns inte alls någon antydning om att det skulle vara en fråga om något slags uppvaktning; inte en tillstymmelse till flirt eller glimt i ögat. Tvärtom, jag har ingen aning om varför han verkar vänta på att vara ensam med mig och vad det är han vill. Jag kan inte alls läsa honom som andra människor och det är just det som skrämmer mig. Särskilt eftersom han antyder att han inte är snäll, vilket jag tolkar som att han till och med är aggressivt lagd, eller kanske har en historia av våld. Hon kanske vet ifall vi har någon student som blivit dömd och nu börjat studera. Tidigare har jag haft studenter som lever under skyddad identitet och andra som uteblivit från seminarier på grund av att de har suttit i häktet. Inget av detta har dock skrämt mig. Inte som nu.

När jag lyckats förmedla till henne vem det är jag menar tycks hon slappna av lite grann, som för att meddela att det inte är någon större fara. Han har sökt upp henne också, berättar hon. Han har anförtrott henne sina personliga problem och sökt hennes råd. Hon berättar i allmänna drag så att jag kan förstå situationen, utan att hon fördenskull behöver röja hans förtroende. Av hennes berättelse förstår jag att min intuition varit något på spåret, men att situationen såklart inte alls handlar om mig, utan om händelser i hans liv.

Trots sitt välvuxna yttre känner han sig hjälplös inför sitt problem och söker hjälp hos olika auktoritetsfigurer. Jag börjar skämmas för att min fantasi rusat i väg och kretsat kring mig. Som självaste kursansvarig för ett ledarskapsmoment borde jag ju veta bättre än att dra mig undan som en fegis från en student i eventuell nöd. Jag borde vara en mogen lärare i stället för en rädd kvinna. Skammen och skulden liksom river i mig. Och mitt i alltihop är jag rädd att mitt halvtidsvikariat inte ska bli förlängt till våren.

Kvinnan som sitter framför mig tackar mig för att jag berättat för henne. Hon föreslår samtidigt att jag ska få en vakteskort när jag lämnar byggnaden, särskilt när det är så sena seminarier som pågår fram till klockan 17 eller 18 på kvällarna. Jag börjar med att tacka nej till erbjudandet och säger att det alls inte behövs nu när jag vet lite mer. Jag skrattar lättat och berättar att jag är glad att jag åtminstone hade rätt i känslan av att något var fel. Det var ju skönt att kunna få hjälp med att identifiera var någonstans problemet låg. Hon insisterar ändå på att jag ska ha kontakt med vaktstyrkan. Jag går med på att ringa den när jag är klar med de sena seminarierna. Själv kommer hon att kontakta chefen för hela avdelningen så att vi tre kan ha ett gemensamt möte kring situationen som uppstått.

Innan det är dags för mig att gå tackar jag för samtalet och berättar att jag känner mig tagen på allvar, och att detta säkert inte är något att oroa sig för. Chefens förklarar att de vet så mycket bättre nu, efter allt som har hänt. Jag lystrar till och tittar frågande på henne. Ja, svarar hon med stora ögon, har du inte hört? Om vadå? frågar jag och undrar vad jag nu har missat. Om mordet, svarar hon. Jag stirrar på henne under tystnad. Hon berättar om en lärare som slog ihjäl sin kollega med vilken han haft en affär. Om en forskare som blivit mördad av en avlägsen släkting. Och om en utbytesstudent som mördat sin studentkollega i ett utbrott av svartsjuka. Och på närmare håll, inte att förglömma, ett våldtäktsförsök på min företrädare. Hon hade blivit tvungen att fly in på toaletten som ligger vägg i vägg med mitt rum. Han hade försökt bryta sig in, men hon lyckades larma med sin mobiltelefon. När tidningarna flera månader senare rapporterade om att polisen tagit fast den brutala våldtäktsman som härjat i staden kunde min företrädare känna igen honom. Jag är milt sagt chockad.

På kvällen sitter jag på tåget utan att kunna arbeta. Chefens redogörelse ringer i mina öron, likt utropen från braskande löpsedlar och snaskiga reportage. Sådana som jag brukar undvika om jag kan; det är inget jag vill förknippa med akademins arbets-

liv och lärarvardag. Ändå har en av mina närmaste vänner tidigare arbetat på en institution som blivit utsatt för flera sabotage. Till slut lyckades polisen fånga den skyldiga på en övervakningskamera; en student som var bitter över att ha blivit nekad plats på forskarutbildningen och som hämnades genom att lägga gift i kaffeautomaten och förstöra gasledningarna. Lyckligtvis kom ingen människa till bestående skada den gången.

Chocken klingar av under veckan som följer. Jag återfår sansen, tack vare samtalet med min chef och hennes beredskap. Kanske törstar den stackars mannen efter att omge sig med förstående människor. Nu ska jag vara en mogen lärare och gå en behövande student till mötes.

Vid dagens sista seminarium ger jag arbetsgruppen med mannen deras betygssatta arbete. Jag säger något, ger troligen en rad omdömen och tips inför nästa skrivuppgift. Sedan fäster jag min blick någonstans mitt i mannens ansikte och ber att få växla några ord. De andra i gruppen skämtar menande. De verkar inte alls tro att jag har ett professionellt ärende eller uppsåt. De antyder med blickar och gester att nu är det något hett på gång. Jag låtsas inte alls om spelet som pågår framför mig. Mannen och jag går åt sidan några steg. Jag frågar om han ville tala med mig förra gången? Han stannade ju kvar efteråt och jag var tyvärr inte riktigt närvarande då. Han ser först oförstående ut. När vännerna vänder ryggen till och riktar uppmärksamheten åt ett annat håll talar han lågt så att bara jag kan höra hans röst. Han säger att han hade tänkt fråga om jag ville ha skjuts till tåget.

Än en gång blir jag helt ställd. Detta var inte vad jag förväntat mig. Min första undran är om jag haft fel och att det kanske är något slags uppvaktning i alla fall. Han verkar inte längre vara i behov av hjälp eller stöd. Fast det som talar emot en invit är att han inte ens verkar särskilt förtjust i mig. Det finns ingen ömsesidig och positiv laddning mellan oss. Han bara stirrar på mig med stumt ansikte. En annan tanke är att han vill vara hjälpsam mot mig, vilket skulle innebära ombytta roller. Det känns inte alls bra, men jag reagerar åtminstone inte med rädsla. Jag för-

klaras att jag brukar åka bussen och det funkar jättebra, men tack i alla fall. Vi går åt varsitt håll.

Senare samma kväll, när jag sitter vid busstationen, ringer mobiltelefonen. Det är lärosätets vakt som låter uppjagad. Han hade blivit underrättad om att jag skulle ha ringt till dem tjugo minuter tidigare, efter avslutad undervisning. Han hade inte mitt nummer då, så han kunde tyvärr inte ringa tidigare. Han frågar om jag befinner mig i säkerhet. Jag svarar fåraktigt att jag mår bra och att det inte är någon fara med mig. Jag tänkte bara att det var onödigt att ringa eftersom allt ändå var lugnt. Vakten delar självfallet inte min uppfattning, han har varit med om ett och annat. Likt en förälder till ett bortsprunget barn bannar han min försumlighet mildt, men bestämt. Han försäkras sig om var jag är och frågar om han ska komma dit. När jag tackar nej manar han mig att kontakta honom direkt om jag skulle börja nära minsta misstanke om något hot.

Efter samtalet ser jag mig omkring, låter blicken svepa över parkeringsplatsen där skepnader rör sig i mörkret.

Nästa seminarium har jag samlat mig ännu en gång. Jag sitter åter på sista bänkraden under presentationerna. Gruppen består nästan helt av män. Bara två kvinnor är med och de är relativt tysta. En av de unga männen som gärna skämtar och har en grabbig jargong, sitter vid bänken bredvid mig. Han klottrar en stor penis på sitt arbetspapper. Det är alltför uppenbart, och jag kan inte låtsas att jag inte ser det. Jag måste reagera på något sätt. Jag frågar honom om jag ska tolka teckningen som ett uttryck för hans omdöme om uppgiften. Det var kanske dumt sagt, tänker jag efteråt. Han ber så hemskt mycket om ursäkt, allt medan han småskrattar fräckt och visar upp teckningen för sina kompisar. Berättar att jag kommit på honom med *den här* bilden; han pekar och de skrattar. Den store mannen sitter på bänkraden framför och vänder sig om. Han ser på teckningen och rör inte en min. Han fäster samma outgrundliga blick på mig, länge, länge. Jag undrar om han försöker förstå hur jag känner mig där jag sitter i bänken. Eller om hans blick bara ger

mig ytterligare skäl att känna mig obekväm. Mitt omdöme tycks mig avdomnat, jag kan inte längre avgöra vad som sker. Därför möter jag inte hans blick. Jag rätar på ryggen och meddelar att nu är det dags att fortsätta med presentationerna.

När jag kommer hem är mina barn, fortfarande vakna. Jag lägger ifrån mig min tunga väska och undrar om de märker att jag känner mig konstig. Först när barnen somnat för natten för jag situationen på tal och berättar för min man om alla våldsamma händelser inom universitetsvärlden. Han säger inte mycket till svar. Kanske är detta hans sätt att hantera det han ändå inte kan påverka. Att det var så han kunde uthärda att leva vid min sida under åren då jag slet med doktorsavhandlingen parallellt med undervisningen. De många och långa arbetsdagarna, och den lilla, lilla lönen. Som fru betraktad är jag nog inget direkt kap. Min man tittar på mig med ett neutralt uttryck. Till och med den unge mannen ser på mig med större intresse. Det här kanske inte var så viktigt trots allt.

Det börjar smyga sig in en ny osäkerhet i mina funderingar. Jag borde ju övervinna situationen och bli starkare och starkare. I stället är det som att jag är urholkad. Jag har visserligen inte varit rädd någonsin tidigare i mitt arbetsliv. Är jag kanske lättpåverkad och onödigt ängslig när det kommer till kritan? Det är kanske i en situation som denna som jag sätts på prov och mitt verkliga värde avgörs? Tänk om jag i grund och botten är en hopplös och trasig människa som inte går att laga? Och att detta står utom tvivel för alla runtomkring. Det är bara jag som har svårt att fatta. Jag börjar undvika ämnet. Till slut tystnar jag helt om saken.

Inför nästa kurs överväger jag att inte uppge vilka lärare som ska ha vilka seminariegrupper. Kanske slipper jag då få mannen i min grupp. Det skulle kännas enklare, då skulle jag slippa oroa mig för att kanske reta upp honom och gruva mig inför den individuella betygssättningen. Men då skulle jag behöva förklara mig inför min kursansvariga kollega som jag önskar ska respektera mig. Det är han som rekommenderat mig till vikariatet och

jag vill inte att han ska få skäl att ångra sig. Även om det inte finns några uttalade förväntningar från hans sida, känner jag öket av det allt tydligare framgångsidealet om den perfekta läraren och forskaren. Akademikern som susar fram i korridorerna och omsvärmas av uppskattande kollegor med axeldunkningar för den senaste publikationen/utmärkelsen/anställningen, et cetera. En karriärakademiker utan familj och utan fritid, men med en lysande och bekymmerslös Framtid, som sprider strålgång och bländar alla runtomkring.

I stället ser jag framför mig hur min kollega snarast får förebråelser för att han dragit dit en så obalanserad människa, en kvinna som inte förmår hålla huvudet kallt när det gäller, och som dragit skam över hela universitetet genom opåkallade vakteskorter och annat krångel. Så ser tankarna ut i mina mörkare stunder. De ljusare stunderna lyser allt mer med sin frånvaro.

Under planeringsmötet med min manliga kollega nämner jag något i förbifarten om den manlige studenten. Min kollega tittar på mig och ser både uppmärksam och förvirrad ut i ett par sekunder. Jag kan inte avgöra vad han tänker, men från mitt håll känns det som om jag förvandlades från en uppskattad och professionell kollega till en jagad och utsatt kvinna. Jag skulle vilja att hans intryck av mig där jag sitter i besöksstolen på hans tjänsterum var av en samlad människa, en mogen lärare och forskare, om än i början på sin bana. Det lilla deltidsvikariatet bör vara det första steget, och inte det sista. Kollegan hinner inte ens säga något innan jag redan förminskat situationen. Jag hoppas därmed att jag lyckas avvärja hans eventuella associationer till ett offer, åtminstone att de inte häftar vid mig alltför hårt.

När jag ser att den manlige studenten anmält sig till min grupp intalar jag mig att det inte är något att oroa sig för. Inför den enskilda handledningen på terminens sista kurs frågar han om vi kan ses i staden där vi båda bor. Det verkar rimligt att låta honom slippa åka så långt och jag bedömer att det borde fungera. Mannen har verkat allt lättsammare under kursens gång. Han frontar inte längre ett stenansikte och har börjat delta

aktivt på seminarierna med allt större självförtroende. Grupperna är mindre och upplägget är mer inriktat på gemensamma diskussioner. Jag har släppt garden i samband med undervisningen och rentav börjat tycka att han verkar sympatisk.

Då föreslår han plötsligt att jag i samband med den enskilda handledningen ska komma till hans hus. Denna gång har han inte väntat med sitt förslag tills vi är ensamma utan säger detta helt öppet inför sin en annan student som tappar hakan och börjar skratta. Mannen fortsätter tala närmast uppspelt och lockar med att det finns en privat sportanläggning i bottenvåningen. Han säger att vi skulle kunna spela något bollspel tillsammans. Kamraten tror inte sina öron, skakar på huvudet och skrattar hela vägen från seminarierummet och över gården till samlingshallen i huvudbyggnaden. Som lärare kan jag inte ta detta som ett allvarligt förslag, utan gör en ansats till att byta ämne och tala seriöst om helt andra alternativ. Mannen ger sig inte så lätt. Han säger att han är nyinflyttad i staden och han har ingen annan att spela med. Jag skulle göra honom en tjänst, menar han. Flickvännen är på jobbet hela dagarna. Och jag skulle inte behöva oroa mig för omklädningen. Jag skulle få en hel avdelning för mig själv, om det är det där med nakenhet som stoppar mig.

Som jag minns det fortsätter kamraten att skratta när mannen erbjuder sig att skjutsa mig hela vägen till hemstaden. Jag svarar allvarligt, tack, men jag har redan en tågbiljett. Detta var en vit lögn, eftersom jag hade ett kort med reskassa. Med tanke på familjens ansträngda ekonomi kanske jag borde tagit chansen att resa gratis. Men jag svarar att jag brukar passa på att jobba på hemresan. Detta är helt sant. Tågresorna inger mig en särskild sorts njutbar koncentration och återhämtning. Kamraten skakar på huvudet åt hela situationen och vinkar när han går iväg.

Det här är bara för mycket. På tåget hem öppnar jag datorn och ett tomt dokument. Jag börjar skriva ner vad som hänt. Fast inte i form av en dagbok eller en minnesanteckning, utan i form av en berättelse i jagform. Lärosätet förvandlas till en grå fabrik i

en obestämd tid. Kvinnan är arbetsledare för ett gäng arbetare i uniform. Hon sitter i en glasbur och upptäcker snuskiga teckningar på anslagstavlan. I berättelsen är ingen av karaktärerna helgjutet god eller ond. Jag har ingen aning om vad de ska hitta på, inte minst kvinnan verkar vara fullkomligt instabil och kapabel till vad som helst. Hennes handlingar tyder på en galopperande galenskap. Med största sannolikhet kommer berättelsen att sluta i katastrof. Ute är det mörkt, och jag märker inte ens att tåget stannar vid stationerna.

Några dagar senare får jag ett mejl från mannen med frågan om jag har tänkt över hans erbjudande. Jag svarar och föreslår handledningsmöte på annan plats. Tänker för mig själv att det borde vara en offentlig plats, känner mig fortfarande inte bekväm med tanken att träffas på tu man hand. Det är sista arbetsdagen före julhelgerna och eftersom jag på grund av LAS redan avslutat mina kurser på lärosätet i hemstaden har jag inget professionellt ställe att föreslå. Ber om lite betänketid. Gruvar mig länge innan jag bestämmer mig för ett kafé i min stadsdel. Förslaget om ställe skickar jag per mejl utan att nämna något om hans planer om bollspel. När studenternas texter efter några dagar laddas upp på kurswebben studsar jag till inför mannens text. Hans valda ämne skiljer sig från mängden. Texten handlar om hur säkerhetsbranschen växer fram och hämtar näring ur människors rädsla för kriminalitet och våld. Det finns en tve tydighet i textens avsikter som gör mig osäker.

Jag bestämmer mig för att komma tidigt till kaféet för att behålla överblicken över rummet och kontrollen över situationen. Jag är där närmare trekvart i förväg. Tar upp mappen med hans text och lägger den på bordet för att markera att träffen rör sig om arbete. Bara några minuter efter att jag satt mig ner med min lunchbricka kommer han in på kaféet. Han ser mig inte och han ser sig inte om. Jag ropar hans namn och han ser förvånad ut när han upptäcker mig. Min misstanke är att han också velat komma dit tidigt, för kontrollens skull. Han frågar vänligt om han kan få

bjuda på något till kaffet. Jag svarar att jag sitter nöjd med min lunch.

Jag har laddat inför samtalet som följer. Vändats är ett annat ord. Det första jag tar upp är frågan om hans märkliga förslag. Han medger att han förstått att jag troligtvis inte skulle nappa på hans erbjudande. Han förklarar att han tycker att det är roligt och lite spännande att tänja på gränser. Han tycker att det sociala livet är lite för stelt och begränsat och vill gärna vara den som öppnar för andra beteenden och sätt att umgås. Jag lyssnar på honom noggrant och allvarligt. Svarar till sist att jag tror mig förstå vad slags överskridande han vill bidra med i umgängeskretsen, men att jag ändå vill uppmärksamma honom på att det finns något viktigt och bra med gränser. Jag uppmärksammar honom på att en situation som ett handledningsmöte inte riktigt är en social situation bland andra, utan att det pågår inom en särskild kontext. Min handledning är heller inte bara ett professionellt ärende, utan också en form av myndighetsutövande. Därför är det särskilt viktigt att upprätthålla gränserna. Ett skäl är att inte öppna för korruption av något slag, till exempel att den examinerande läraren inte låter sig bjudas på fika på stan i utbyte mot att ge godkänt eller väl godkänt betyg. Han tittar klurigt på mig och frågar om det var därför han inte fika bjuda mig på fika. Jag svarar: ”Bland annat, ja”.

Ett annat skäl till försiktighet, som jag menar är långt mycket viktigare för honom i långa loppet, är det att han i sin önskan om gränsöverskridande inte kan vara säker på vilka krafter han sätter i gungning. Exempelvis känner han inte mig och mina reaktioner. Vad är det som säger att jag är en normalt fungerande lärare och en mogen människa? Särskilt inför ett erbjudande att umgås i samband med bollspel och omklädningsrum. Likväl som alla andra behöver han vara en ansvarsfull vuxen som inte försätter sig själv i svåra situationer där han kan råka illa ut. Inte minst när det gäller relationer till auktoriteter av olika slag. Han riskerar annars att hamna i beroendeförhållanden där han i utbyte mot olika förmåner blir utnyttjad på sätt han inte kan föreställa

sig. Han vet inte om han kanske hamnar i klorna på någon psykiskt instabil person som är benägen för våld och sexuella trakasserier.

Mannen lyssnar på vad jag har att säga. Han tycks aldrig ha tänkt på det här viset och verkar inte helt övertygad. Stor och stark som han är låter han sig inte knuffas i en oväntad riktning så lätt. Då säger jag till honom att det handlar om makt och trovärdighet. Det är inte lätt att hävda sin oskuld gentemot auktoritetsfigurer, de har ofta tolkningsföreträde. Tillspetsat handlar det i ett kritiskt läge om vem som omgivningen tror talar sanning: den överordnade med fast mark under fötterna, eller mannen som gjort sig känd för att vilja utmana gränser? I andras ögon kan överskridande snabbt och enkelt översättas till överträdelse. Det är därför det är viktigt att han är rädd om sig och inte utsätter sig för sådana risker.

Det tycks som att han börjar förstå vad jag menar. Hans blick är inte lika fäst vid mig, utan uppmärksamheten riktas mer inåt, till en plats dit samtalet inte når. Spänningen vid bordet avtar. Ur mitt perspektiv verkar det som att jag genom att använda min egen rädsla förmått att belysa problematiken och riskerna som han kan utsättas för. Som lärare känner jag en omsorg om studenten och hans framtid. Med denna hemvana känsla i kroppen tar jag fram hans textutkast ur mappen på bordet. Ämnet väcker inte längre samma känsla av osäkerhet. Jag tycker om att diskutera skrivprocessen med studenter, och det fortsatta samtalet faller väl ut.

Efter handledningen har min anspänning släppt något. Vi småpratar en liten stund medan vi dricker upp kaffet. Jag minns att vi talade om planerna inför ledigheten och han berättar om nyårsfesten med nya flickvännen. Han ställer frågor om mitt familjeliv. Jag säger några ord om min man och våra barn. Kanske är det också då jag glatt berättar att jag ska börja på ett nytt lärosäte efter nyår. Att livet som lärare äntligen börjar ta fastare form. När vi skiljs åt är jag inte längre rädd.

Himlen är ljus utanför fönstret och utsikten vacker. Det är andra veckan på mitt nya arbete: ett vikariat på dryga åttio procent i min hemstad. Håller fortfarande på att komma i ordning på rummet. Jag stortrivs. Ja, det känns som att jag äntligen har landat.

Mobilen ringer. Innan jag svarar lägger jag märke till att det är ett nummer jag inte känner igen. Rösten i luren är dock bekant. Det är mannen från höstens kurser. Jag kan inte minnas att jag gett studenterna mitt telefonnummer. Han frågar mig om jag börjat på mitt nya arbete och om jag hunnit installera mig ännu. En tanke far igenom mig: tänk om han kommer efter mig. Tänk om han redan är här. Jag känner hjärtat i halsgropen slå allt fortare. Stressen i kroppen bryter ut som en frossa.

Del II. Återblick

När jag ser tillbaka på denna tid i mitt liv är det mycket jag skräms av och förundras över. Jag upplevde att både min biologiska och professionella överlevnad stod på spel. Flera teman pockar på min uppmärksamhet och behöver plockas upp för att kunna låta sig talas om och kanske förstås.

För mig handlar berättelsen inte bara om oro och rädsla inför en svår situation. För mig kretsar berättelsen tills stor del kring tvivel. Å ena sidan upplevde jag något slags intuition, som i stora drag fiskade upp olika underströmmar under de korta mötena och diskussionerna med studenten. Å andra sidan, en återkommande besinning som fick mig att återta kontrollen över situationen. Vid varje incident tvivlade jag på mina sinnens fulla bruk.

Enligt ordboken kommer ordet "tvivel" från bildningen tve-som i räkneordet två (Wessén 1985, s.485). Möjligen kan man här se tvivel som besläktade med tvehågsen och tvekan. I jakten på innebörden följer jag en mer spekulativ tråd i uppslagsordet velig. Kanske är detta ord besläktat med, "vel", det andra ledet i tvivel. Ordboken berättar att "velig" tecknar bilden av en person som är 'mindre vetande, enfaldig, fjantig' (Ibid. 504). Norskans *veil* ger betydelserna 'svag; skadad; sprucken'. Wessén för fram

förklaringen att ordet är bildat av ett nekande prefix, *ve-* och *heill*, som betyder hel. Ett tvivlande och veligt sinne är alltså ett sinne i delar; kluvet och utan helhetsgrepp. Det tycks mig alltså som att ordet tvivel ganska väl beskriver min upplevelse av händelserna i denna berättelse.

Intuitionen är en sällsam följeslagare. Av tiotals ansikten i en föreläsningssal, och kanske hundratals fler ute i korridoren, var det åsynen av ett enda ansikte som genast gav mig känslan att något inte stod rätt till. Våld var inte ett ord som någonsin förekom uttryckligen i våra samtal; ändå kunde både min chef och studentens egen text bekräfta att våld fanns i hans tankar och livsvärld. Min misstolkning av berättelsen gällde alltså inte våldstemat som sådant, utan min roll i sammanhanget. Intuitionen var i detta fall en sanningsenlig, men oprecis, budbärare.

En annan vinkel är att mitt sinne kanske inte var tillräckligt tränat i intuitionens ädla konst. Filosofen och diktaren Hans Larsson noterade redan förrförra seklet att intuitionen var fördelad som kunskapsform:

Vår tid är en af de perioder, då den intuitiva förmågan underskattas och dess hjälp inte anlitas. Metodiskt arbete är vår tids lösen, och under detta kollektiva arbete i slutna leder kan det hända, att de enskilda glömma af att använda sina finaste och individuella gåfvor, och att tanken för en tid så upptages af det som ligger närmast till och är lättast åtkomligt för ett planmässigt förfarande, att den kommer bort ifrån och förlorar känsligheten för sådant, som är mindre påtagligt och endast med svårighet skönjbart, och så för vissa frågor icke längre har erforderlig finhet. (Larsson 1892, s. 7)

Intuitionen förklenas alltså under alltför rationella villkor. Vidare menar Larsson att i både vetenskap och diktning har förmågan till den intuitiva ingivelsen fått stå tillbaka för den västerländska hyllningen av det abstrakta tänkandet framför konkreta och konstnärliga kunskapsstoff. Den utbredda misstron mot intuitionen är ytterst grundad i den djupgående misstänksam-

heten mot känslorna (Larsson 1892, s. 9). Men enligt Larsson är känsla och tanke sammanbundna på alla plan och går inte enkelt att särskilja. Detta innebär också att intuitionen har en särställning i fråga om insikter, även inom vetenskaperna och kunskapsfilosofin: ”vår teoretiska verksamhet i sin högsta form är af intuitiv art, och att det endast är skenbart som vetandet vid öfvergången till detta sitt högsta stadium synes förlora sitt logiska sammanhang” (ibid, s. 8). Det är ju snarare intuitionen som ger oss människor insikt i helheten.

I brist på bättre förstånd har intuitionen i min berättelse gång på gång underkastats tvivlets splittrande kraft. I stället för att öppna för en mer holistisk syn på situationen, lösgjordes ett antal underliggande teman som jag här kommer att presentera: kroppen och överlevnaden; könet och ekonomin; skrivandet och yrkesrollen. Dessa teman har fortsatt att förundra mig genom den tvetydighet som jag känt inför dem.

Kroppen och överlevnaden

Överlevnad är det sista en professionell expert behöver grubbla på. En riktig expert behöver nämligen inte oroa sig över framtiden, skriver Dreyfus & Dreyfus (1986, s. 30). De menar att expertisen har blivit en så integrerad del av expertens natur att han inte behöver överlägga och planera framåt; ”An expert’s skill has become so much a part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body.” (ibid. 1986, s. 30). Med andra ord, att dagarna kommer och går tas för givet, liksom att hjärtat slår, slag för slag, i samma rytm, i dag som i morgon. Som John Dewey skriver är det självklart för oss människor att gå direkt till handling. Om impulsen hejdas på något sätt, yttrar den sig i form av en idé eller förslag. ”Tänkandet är så att säga ett handlande som riktas mot sig självt och som granskar sina syften och villkor, resurser, hjälpmedel, svårigheter och hinder.” (ibid. s. 18). Det låter förtjusande enkelt.

Detta slags tankestoff är en anledning som får min professionella identitet att rista sönder i situationen med den unga

mannen. Det spelar ingen roll vad som egentligen händer så länge som jag känner rädsla för våld och oro inför min framtida överlevnad. I samma stund som skräcken bryter ut i kroppen kan jag inte längre fungera som, eller låtsas vara, en lärare med expertis. Jag är och förblir en kropp, och som sådan är jag dödlig.

Yttre omständigheter har enligt Hammarén också inverkan på det inre livet. Vad hon kallar den ”inre dialogen” med sig själv om arbetets innehåll och värde kan tystna under trycket från omständigheterna. ”Ständig oro för anställningstryggheten gör att den inre dialogen i stället kretsar kring ekonomi och trygghet” (Hammarén 2005, 28). Ett tidsbegränsat deltidsvikariat på en ny arbetsplats i en främmande stad är kanske inte den mest stabila förutsättningen för en mogen dialog kring ovanliga händelser, vare sig på ett inre eller yttre plan.

Även verkliga experter kan kastas ut ur sin omlopps bana i mötet med händelser som de inte kunnat förutse, tillstår Dreyfus & Dreyfus (ibid. s. 32). Men därmed är det inte sagt att de reagerar irrationellt. Grunden för expertens beteende är snarare det arationella (*arational*); det vill säga i det vidsträckta området mellan det irrationella och det rationella, och som till skillnad från det senare inte alls bygger på analys och beräkningar utan på en intuitiv helhetsbedömning (ibid, s. 36).

En annan bild av kunskapens subjekt förs fram av Fredrik Svenaeus (2009, s. 87), vars tankegångar ger viss genklang åt Larssons kunskapsfilosofi. Våra tankar och känslor inryms i våra förnimmade kroppar; vi är människor av kött och blod. Vi upplever världen i och genom våra känslor och emotioner. De sätter oss i rörelse och driver oss till vissa handlingar. På så vis är inte känslan bara ett uttryck för särskilda erfarenheter utan själva världen och livsvillkoren framträder och konstitueras utifrån känslorna. Via känslorna inträder man så att säga i en särskilt känslofärgad värld, exempelvis en rädslvärld i mitt fall.

Detta fenomenologiska synsätt skiljer sig radikalt från tanken att känslor kan kontrolleras med hjälp av så kallad emotionell intelligens, som förknippats med amerikansk framgångsideologi.

Denna ideologi svävar någonstans i bakgrunden av mitt hjärnkontor när jag sitter och pratar med mina kollegor. En god lärare och forskare blir såklart inte offer för sina känslor, hon bemästrar dem och förfinar sin beslutsförmåga på sin karriärväg, som är så tydligt utstakad att den inte ens behöver nämnas eller förklaras. Tankar hör dock samman med känslorna, menar Sve-naeus (s. 96 f), och de är grundade i hjärnans avläsning av de kroppsliga reaktionerna (hjärtslag, andning, etc.). Sammankopplingen är så stark att den präglar hela vår existens:

Om vi mister förmågan att ladda ner tankar och perceptioner på det här känslomässiga sättet är vi helt hjälplösa i våra försök att orientera oss i världen. Vi kan inte längre välja vad vi ska göra, och vi förstår inte varför vi ska göra något överhuvudtaget. Vi kan till och med förlora eller åtminstone skakas i vår känsla av att vara ett själv, en integrerad, sammanhållen personlighet, eftersom självet bärs upp av en slags ständigt närvarande grundstämning som är kopplad till vår läggning. Utan känsla inget själv.

Citatet fångar här på ett närmast kusligt vis varför jag under terminens gång tappade känslan av helhet och upplevde mig själv som bristfällig och trasig. Genom att undertrycka eller misstro mina känslor inför situationen, förlorade jag hela mig. Splittrad och svag som jag var hade jag svårt att samla mig igen. I mötet med mannen upplevde jag att inga rimliga idéer tog form. Jag blev ställd, eller ännu hellre, avställd. Jag visste inte hur jag skulle agera. Omdömet var satt ur spel. Allt medan kroppens stress bröt fram, gång på gång, och påminde om min oerhörda sårbarhet, både som lärare och människa.

Könet och företagsekonomin

Samma år som ovanstående skett var andelen kvinnor bland lektorerna i ämnet företagsekonomi lägre än inom akademien i genomsnitt, nästan 35 procent mot 44 procent; likaså bland professorerna i företagsekonomi är andelen lägre än siffran för

samhällsvetenskaperna i stort och riksgenomsnittet (Eriksson-Zetterquist & Sundin 2012, s. 18). Det är med andra ord inte konstigt om studenterna inom utbildningen reagerar ovant på en ny kvinna som lärare, vare sig de bänkar sig i föreläsningssalen med förhoppningar om en ny förebild, eller börjar rita penisbilder i hennes närhet. Ett beteende som att erbjuda skjuts och bollsport hade möjligen kunnat verka medmänskligt och juste i största allmänhet, om det varit fråga om två heterosexuella män. Arbetslivet präglas ofta av ett slags homosocialitet, där män orienterar sig mot andra män (Holgersson, 2003). Men när det handlar om en ung man som student och en kvinna som lärare är situationen ovanlig för båda. Å ena sidan betyder det att ingenting särskilt alls händer. Å andra sidan betyder det att vad som helst kan hända.

Samtidigt var det fråga om något annat än sexuella trakasserier, något svårfångat som också inbegriper mitt ansvar i rollen som ansvarig lärare. Två organisationsforskare, Marta B. Calás och Linda Smircich (1991), har uppmärksammat att ledarskap i sig är ett oerhört laddat område: ”Att leda rätt är ledarskap, att leda fel är förförelse”; båda innehåller dessutom starka inslag av varandra (Eriksson-Zetterquist & Sundin 2012, s. 25). Möjligen kan sägas att utifrån detta perspektiv fanns inget annat rimligt alternativ än att inte bara vara den utnämnde kursansvarige ledaren, utan också agera så på rättmätigt vis. Allt annat skulle vara ett slags förförelse – även en missriktad och misslyckad sådan. Det tycks mig som att den tvetydiga situationen kring den unge studenten satte mitt ledarskap som lärare på yttersta prov. Även om jag personligen inte var frestad att missbruka situationen, kunde jag med berättelsens och suggestionens kraft vända den på rätt köl igen.

Skrivandet och yrkesrollen

En berättelse är enligt Hammarén (2005) det enda som förmår skänka liv och uttryck åt den praktiska erfarenheten och dess mångtydighet. Skrivande är ett sätt att bemöta den påståendesfär

vi lever i med erfarenheter ur livsvärlden, genom en enskild människas berättelse. Hammarén skriver att nedtecknandet av sina egna, verkliga berättelser skapar ett koncentrerat möte med sig själv (ibid., s. 24).

Vad som förundrar mig särskilt är skrivandets roll i relation till min yrkesroll. Att skrivandet är viktigt för mig och mitt yrkesval visste jag redan, men att det skulle erbjuda mig en lösning på ett yrkesmässigt problem i vardagen var en ny insikt. För mig kom skrivandet att bli en flyktväg som till slut ledde mig tillbaka och gav mig en ny ingång till situationen. Mitt sätt att hantera situationen med mannen var att helt släppa taget om mina föreställningar kring yrkesrollen och lägga dem åt sidan ett slag. Efter att jag hade börjat skriva den fiktiva berättelsen, där kvinnan kom att bli den galna och mest gränsöverskridande gestalten, kunde jag som lärare i verkliga livet omvandla föreläsens fara till ett ledarskap i praktiken. Genom att öppna för en uppdiktad gestaltning av beteenden som för mig personligen skulle vara fullkomligt otänkbara och skrämmande, lyckades jag i berättelsen få fatt på de verkliga riskerna. Och de handlade inte om att kvinnan skulle vara offret, utan snarare förövaren. Genom att i berättelsen sätta en fiktiv och oberäknelig kvinna i centrum, kunde jag ta mig ur situationen och återta min roll som professionell lärare i verkliga livet. Detta kom att bli paradoxen i händelserna: genom att synliggöra för studenten de faror han utsatte sig för ifall jag eller någon annan förlorade fattningen, kunde jag därigenom återupprätta mitt eget professionella ledarskap.

Slutord

Besinning – ett ord som följt mig sedan allt detta skedde. Besinning är en erfarenhet som lyckades stå emot det söndrande tvivlet. Om lärande ska kunna ske behöver någon del av sinnet befinna sig lite vid sidan av, enligt Dreyfus & Dreyfus (1986, s. 40). Enligt ordboken är det första ledet av ordet besinning släkt med bi- (Wessén 1985: 35), vilket kan jämföras med tyskans *bei* och

engelskans *by* och betyder bredvid (Ibid. 41). Att besinna sig är alltså att ställa sig vid sidan av sitt sinne. När man är ”utom sig” behöver man besinna sig.

Något jag ångrar när jag ser tillbaka på händelserna är att jag så snabbt iklädde mig rustning och pansar. Rustningen hjälpte mig visserligen att stå upprätt när jag behövde och skydda mig från ovälkomna blickar. Men man blir inte starkare eller mer helinuti för att man iklärt sig ett skyddande skal. Tvivlets klivenhet fanns kvar där inne. Bitarna föll inte på plats förrän jag släppte taget om mina idéer om vem jag borde eller inte borde vara och gick lite vid sidan av mig själv och min yrkesroll. I stället för att bemöda mig om att bli oåtkomlig önskar jag att jag hade haft modet att ännu tidigare släppa fram människorna runt omkring och låta dem stå mig bi. Isolering skapar ”torkår för själen”, skriver Larsson (1997, s. 15), eftersom själva livskänslan går förlorad. Vägen ut är att sträcka ut sig mot omvärlden:

För hvarje nytt band som knytes till mellan omvärlden och mig själf, är det en punkt i min själ som får lif; detta återknytande af banden – denna *religio* och återförening med det hela – är som regn på förtorkade rötter och är själens rätta fröjd. Och detta återknytande är diktning. (Ibid.)

Länkningen sker med andra ord genom att skapa nya anknytningsar. Och att skriva berättelser förbinder människan med livet och livskänslan.

Det fiktiva skapandet innehar en särställning i att skapa en fullödig enhet och intuitiv helhetsförståelse, det Larsson kallar *comprehensio aesthetica* (s. 52). När jag ser tillbaka på upplevelserna i denna berättelse tänker jag att skrivandet gav mig möjligheten att på egen hand utforska det otänkbara och skrämmande vilket gav ett annat sammanhang och perspektiv på situationen. Jag upplevde att jag kunde samla mig igen, som lärare, forskare, maka och mor. Skrivandet blev ett sätt att kunna ställa sig vid sidan av mitt sinne, utan att fördenskull ge avkall på intuitionen och helheten.

Referenser

- Dewey, John 1996. En analys av det reflekterande tänkandet. I *Reflektion och praktik i läraryrket*, Christer Brusling & Göran Strömquist (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Sundin, Elisabeth (2012). *Genusperspektiv på företagsekonomi*. Stockholm: Högskoleverket
- Hammarén, Maria 2005. *Skriva – en metod för reflektion*. 2:a uppl. Stockholm: Santérus förlag.
- Larsson, Hans 1997. *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Facsimil av originalutgåvan 1892, med förord av Ingela Josefsson. Stockholm: Dialoger.
- Svenaesus, Fredrik 2009. Känslornas kunskap, exemplet emotionell intelligens. I *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaesus (red.). Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge.
- Wessén, Elias 1985. *Våra ord*. Uppsala: Esselte.

Om att tänka fram sin kunskap

Ann-Sofie Köping Olsson

Ett problem jag har som lärare är att studenter oftare ställer sig frågan – vad vill läraren ha, när de skriver en hemtentamen i stället för att nyfiket ställa sig frågan – vad kan *jag* få ut av detta, vad kan jag lära mig här? Motsvarande fråga på en salstentamen är – vad kommer på tentan? I stället för att fråga sig – har jag förstått innehållet nu så bra att jag kan resonera mig fram till ett svar, även om jag inte kan rabbla det utantill?

För att undvika att hamna i denna fälla valde jag att i en hemtentamen¹ ställa en fråga som helt och hållet utgick ifrån studenten själv, nämligen: ”När jag blir kulturmanager ska jag...” Sedan fick studenterna skriva ett essäsvår på cirka en och en halv sida, om vilka delar av kursen de hade tagit till sig inför en framtida karriär som någon typ av administratör/ledare/chef i en kul-

¹ Kursen ifråga var delkursen Kulturmanagement i utbildningsprogrammet Konst, kultur och ekonomi. Den fokuserade på vad som utmärker kulturorganisationer och hur man kan arbeta med konst (i vid bemärkelse) som företagsekonom. Inom ramen för kursen gjorde vi exkursioner till olika typer av kulturorganisationer samt bjöd in gästföreläsare. Tanken med kursen var att studenterna skulle börja fundera över sin yrkesidentitet som producenter, ”kulturadministratörer” eller ”kulturekonomer”. Examinationen skedde i form av en hemtentamen där man med hjälp av sin läsning av litteraturen, sina intryck av exkursionerna och genom (gäst)föreläsarnas insikter skulle förhålla sig till tre olika frågor. Två av dem utgjordes av mer traditionella hemtentamensfrågor som främst utgick ifrån kurslitteraturen medan den tredje frågan var mer personlig och är den som beskrivs i detta kapitel.

turorganisation. Inga andra restriktioner eller instruktioner. Begreppet kulturmanager är brett, det kan innefatta allt ifrån att själv driva en verksamhet till att leda projekt, jobba med olika delar av en kulturorganisations vardag, så som marknadsföring eller ekonomi. Studenterna kunde också välja att ägna en stor del av frågan till att problematisera begreppet management.

Det visade sig att mitt val av fråga var svårare än jag trodde. En del uppfattade den ungefär som "Mitt sommarlov" – den första uppsatsen man brukar skriva efter sommarlovet i grundskolan. Och jag hade stora problem med att få dem att förstå att frågan skulle bottsna i deras egna reflektioner utgående från den kunskap de hade tillgodogjort sig under kursens gång. Jag förklarade att det inte handlade om att stapla teorier eller modeller efter varandra utan om att personligen förhålla sig till teorierna och praktiken, som vi hade mött under kursen. Någon student undrade försiktigt om man inte kunde skriva om något annat, för hon trodde inte att hon skulle bli en kulturmanager när hon var klar med studierna. Jag framhärddade att idén här inte behövde vara att vara ärlig eller sann utan att studenten skulle – utgående från sina erfarenheter från exkursioner och litteraturläsning – försöka extrahera några viktiga insikter som hon gjort när det gäller att arbeta med eller i kulturorganisationer. Det fanns förvisso studenter som förmådde att ta frågan på allvar, men de flesta var mest frustrerade. Själv försökte jag upprätthålla en klämäck attityd. "Skriv om något som du har tänkt på under kursens gång, något om hur du själv vill jobba i framtiden!", försökte jag uppmuntra. Ett annat alternativ var: "Försök – det är bara att börja så löser det sig". Men jag möttes av skeptiska blickar och suckar. Jag blev själv ganska frustrerad över att studenterna var så osäkra och inte förstod vilken möjlighet jag gav dem. Nu hade de ju möjlighet att inom ramen för en examinationsuppgift tänka utgående från sig själva och sitt eget förhållningssätt över sin framtida sysselsättning. Jag tyckte att det var uppenbart att studenterna verkade nedvärdera sitt eget tänkande till förmån för någon form av generell eller objektiv faktakun-

skap som fanns i lärarens huvud eller i lärarens förmodade rättningsmall. Som om jag skulle kunna tala om för dem vad de skulle tänka om sina framtida arbetsuppgifter?!

En reflektion

Jag förstärktes i min farhåga om att vi på högskolan (helt ofrivilligt) hade lärt studenterna att deras eget tänkande, deras egna kunskaper inte är relevanta. Kunde det vara så att vi under det dryga år som studenterna hade varit på högskolan övertygat dem om att det viktiga och goda lärandet är någonting utanför dem själva – endast det som står i böckerna? Hur skulle de nå en insikt om att det är både och? Tanken med frågan var ju att inte endast återge det som fanns i böckerna, utan att de själva skulle bilda sig egna uppfattningar. Hur skulle jag kunna förklara för de studenter som hade svårt att ta till sig frågan vad idén med den var? Det var uppenbart att jag inte var så framgångsrik på det planet. Det fanns förvisso studenter som kastade sig över frågan med stor glädje och entusiasm, medan andra var mer eller mindre förtvivlade. Var det de ”duktiga flickorna och pojarna” som i gymnasiet alltid hade lyckats lista ut vilket svar läraren ville ha? Resultatet av tentamenssätten blev oftast en massa allmänt tyckande om hur man skulle vara som person och ganska litet reflektion och argumentation utifrån litteraturen och praktiker- nas berättelser. Jag uthärdade med misstron och höll fast vid tentamensfrågan under ett antal år.

När jag nu tänker tillbaka på mitt eget förhållningssätt kan jag se att jag upplevde det som tragiskt att den personliga kunskapen – det egna tänkandet verkade ha nedvärderats till förmån för en generell faktakunskap. Varifrån kom denna känsla av misslyckande? Varför anser jag att det är viktigt med en personlig förankring av kunskap och förhållningssätt?

Tillbaka till kursens examination

För att göra det omöjligt för studenterna att betrakta kursens innehåll, gästföreläsarnas insikter och exkursionernas upplevelser som ett objekt att betrakta, och för att i stället få dem att förhålla sig till innehållet på ett mer relationellt sätt, valde jag att skriva in ett ”jag” i rubriken. För att upplysa studenterna om ett alternativ, försökte jag tvinga dem att utgå ifrån sig själva och att försöka omfatta litteraturen och teorierna och utgå från sina egna erfarenheter eller de erfarenheter de hade fått höra ifrån de praktiker vi mött under kursens gång. Det visade sig att de studenter som var litet äldre och hade arbetat innan de började studera, ibland till och med inom just kulturbranschen, hade mycket lättare för att reflektera kring sitt framtida arbetsliv, än de som kom direkt från gymnasiet. För dem innebar det inte att det nödvändigtvis var deras egna erfarenheter jag efterfrågade, utan en personlig tolkning av de erfarenheter som berättats för dem vid studiebesök och exkursioner. Hur skulle de kunna göra dessa berättelser eller beskrivningar till sina egna eller reflektera över dem utgående från andra egna erfarenheter?

Dreyfus & Dreyfus (1986) menar att det finns fem utvecklingssteg i vår resa från att vara noviser till att bli experter på ett område: novis, avancerad nybörjare, kompetent utövare, skicklig utövare och expert. Jag tror att ett problem var att jag och de frustrerade studenterna inte var överens om vilket område de skulle försöka utveckla expertis på. Min utgångspunkt handlade om att bli bättre på att reflektera och att sätta sig in i en situation. Dels försöka se hur våra teorier kan ge oss verktyg för att få syn på problem och frågeställningar och dels att förhålla sig kritiskt i meningen ifrågasättande till teorierna utifrån en mer praktisk utgångspunkt. I enlighet med Dreyfus & Dreyfus modell hade jag hoppat till steg tre i utvecklingen, nämligen kompetensfasen. I denna fas kan personen genom en aktiv problemlösning tillgodogöra sig en situation och en frågeställning eftersom man känner sig trygg och hemma inom området.

In general, a competent performer with a goal in mind sees a situation as a set of facts. The importance of the facts may depend on the presence of other facts. (ibid. s. 24)

De studenter som faktiskt själva hade erfarenhet av att leda kulturprojekt hade goda möjligheter att se de fakta och förstå de situationer som vi mötte under våra exkursioner och hade följaktligen inget problem med att känslomässigt tänka sig in i situationen att leda en organisation och samtidigt distanserat kunna betrakta den imaginära situationen att de själva skulle vara ledare, och att utgå från ett antal teoretiska utgångspunkter. De kunde alltså relatera till de berättelser och insikter vi mötte under kursens gång utgående från sina egna erfarenheter och kunskaper. Reflektionen blev en rolig uppgift som även kändes angelägen.

De frustrerade studenternas idéer om vad de skulle bli experter på handlade förmodligen mer om hur de skulle bli bra ledare. För de här studerandena var tankeexperimentet framför allt att sätta sig in i en imaginär situation och det reflekterande skrivandet något som var sekundärt. Om man utgår från Dreyfus & Dreyfus modell skulle man kunna säga att de fortfarande befann sig dels på den första nivån, som novis och dels på den andra nivån som avancerad nybörjare. Med utgångspunkt i perspektivet att man ska redogöra för hur man blir en bra ledare (vilket ju *inte* var uppgiften) var dessa studenter verkligen noviser. De hade aldrig själva lett ett projekt än mindre en organisation. De hade under kursen hört vissa lösryckta erfarenheter från dem som de uppfattade som experter, men studenterna hade inte en överblick över sammanhang utan försökte så gott de kunde extrahera vissa *fakta* som kunde vara användbara då man leder kulturverksamheter. Dessa fakta hade ingenting eller väldigt litet med dem själva att göra – vare sig i verkligheten eller i fantasin. Det resulterade i litet allmänt tyckande om hur man är en bra ledare i kultursektorn.

De studenter som befann sig på en nivå som motsvarade avancerad nybörjare ville gärna ha tydliga instruktioner som de kunde följa (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 22–23). Studenterna

hade vissa grundkunskaper om hur man sammanställer en akademisk text när det gäller att ringa in problemet, referera och föra en lärd diskussion (till skillnad från allmänt tyckande). Men de upplevde att de inte fick tillräckligt tydliga instruktioner.

Såhär i backspegeln kan jag säga att jag nog lämnade dessa studenter i sticket. Min idé var ju att ge studenterna så *litet instruktioner som möjligt*. Detta baserat på min erfarenhet att ju mer instruktioner jag som lärare ger, desto mer följer studenterna dem och desto mindre tänker de själva. Om man följer Dreyfus & Dreyfus är det inte alls konstigt att studenter som befinner sig på nivån för avancerade nybörjare gör så. De förmår inte mer. Det enda sättet – om jag förstått forskarna rätt – att ta sig till nivå tre eller högre nivåer är genom de tidigare nivåerna. Det vill säga man kan inte hoppa från att vara novis till att vara expert. Kanske kan man ta med sig erfarenheten av hur man kan bli expert på ett område – till exempel att spela gitarr till hur man kan utveckla expertis på ett annat område – genom att öva, härma, lyssna, experimentera, öva, utsätta sig för kritik, fortsätta att öva, och så vidare? Men för att utveckla expertis inom ett område måste man förmodligen med nödvändighet passera de tidigare stegen. Hur länge man stannar på en nivå beror säkert på en mängd olika faktorer – men det har vi sällan möjlighet att ta hänsyn till i vår typ av kunskapsfabrik. Dessutom har vi ofta studenter som befinner sig på väldigt olika nivåer på trappstegen från novis till expert. På högskolor och universitet har vi ingen homogen studentkull. Tvärtom – erfarenheterna och kunskapsnivån kan variera stort i en studentkull när det gäller ålder, livserfarenhet, insikter om kulturella skillnader, klassresor, med mera. Att vissa studenter var frustrerade är inte konstigt. De krav jag ställde på dem var för höga och otydliga. Studenterna låg på en annan nivå.

Varför vill jag att studenterna ska reflektera?

Låt mig för en stund ta mig till min egen studietid och föremålet för mina studier.

Jag var ingen A-student. En medelmått. De flesta av mina lärare skulle väl knappast ens komma ihåg mig. Åtminstone inte från de första tre åren. Min egen inställning till kunskap och studier var väldigt gymnasial, är jag rädd. En ung flicka förvisso med en del ambitioner, men framför allt med ett kritiskt öga och ett förvånansvärt litet bekräftelsebehov. Jag hade väl helt enkelt ett ganska gott självförtroende. Men jag kände ofta att det var något som saknades i utbildningen. En utmaning eller en visshet om att det här skulle kunna ha något med mig och mitt arbetsliv att göra? De intellektuella utmaningarna kom först under det sista fördjupningsåret på utbildningen, och det kan tyckas vara litet sent. Jag minns att jag då jag avslutade min grundutbildning vid Svenska Handelshögskolan i Helsingfors deklamerade att jag faktiskt inte hade lärt mig särskilt mycket alls under mina fyra år – ”bara ett sätt att tänka”. Det var väl en stark underdrift – jag hade lärt mig en hel del fakta också. Men med viss kunskap verkar det vara så att man inte märker att man lär sig förrän man tvingas reflektera över vad man kunde före och efter en viss tidpunkt. Med så kallad aha-kunskap förhåller det sig tvärtom. Den får en att plötsligt inse, plötsligt förstå något man inte förstått förut, och efter det är världen inte mer sig riktigt lik. Men hur det nu var, så var det inte mycket av mina studier som kan beskrivas som aha-kunskap. Jag traggade mig igenom studierna och blev nästan klar inom utsatt tid.

Kanske är det tack vare min litet brådmogna och förhastade slutsats, att jag *bara* hade lärt mig ett sätt att tänka, som jag under min lärargärning lagt stor vikt vid examinationen och alternativa examinationsformer. Att läsa till en salstenta, tenta av den och sedan fortsätta med nästa kurs innebär ofta att man lär sig något mer eller mindre utantill för att sedan sakta men säkert glömma bort det som inte används aktivt. Det är inget fel på salstentor, jag tror att de behövs av många anledningar, men jag tror att det även är viktigt med andra typer av examinationsformer som får studenterna att tänka i andra banor eller på ett annat sätt. Mer utgående från sig själva, men utan att hemfalla åt

ett allmänt tyckande. Jag tror att det finns fler studenter som fungerar som jag gjorde, nämligen att de inte kan se vad denna kunskap har med dem själva att göra och av den anledningen inte heller förmår att vare sig internalisera kunskapen eller utveckla ett avancerat kritiskt förhållningssätt. Det skulle dröja en bit in på forskarutbildningen innan jag hade avlärt mig det instrumentella sättet att tänka som kännetecknade min grundutbildning och börjat att förankra kunskapen i mig själv och i en förmåga att förhålla mig kritisk på en mer analytisk nivå. Både till praktiker och till teorier. Man kan undra varför det skulle dröja så länge innan jag förstod vad jag skulle med kunskapen till? Att kunskapen kunde vara ett verktyg för ett kritiskt förhållningssätt, som i slutändan kunde införlivas i min tankestil och i mitt förhållningssätt – till mitt vara i världen.

Ämnet företagsekonomi beskrivs ibland som ett professionsämne. Efter fullgången utbildning ska man vara nyttig på ett eller annat sätt. Vari denna nyttighet består har sett litet olika ut genom tiderna. När handelshögskolorna startade i början av 1900-talet var det med betoning på handel, distribution av varor och ekonomisk uppföljning. Nyttigheten bestod i att kunna sälja varor, förstå hur de på bästa sätt skulle kunna fraktas och distribueras – föras ut på en marknad – och att kunna räkna och föra bok. De som studerade då var framför allt med och byggde välstånd i samhället. I industrialismens fotspår blev handel och företagsamhet en alltmer komplex företeelse. Men huvudfokus var att företag byggde välstånd och att de framför allt var en samhällsangelägenhet.² Då företagen växte förändrades även arbetsuppgifter och företagsledarnas roll. De började bygga internationella imperier. Stora multinationella företag med diversifierat utbud (alltifrån bilar till blöjor i samma koncern) och med

² Denna utveckling beskrivs av professor Rakesh Khurana (2007) i boken *From higher aims to hired hands. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Han beskriver utvecklingen av amerikanska grundutbildningar i företagsekonomi ur ett institutionellt perspektiv. Jag återger den här i väldigt grova drag.

stora omkostnader. Företagsledarna blev små påvar eller magnater som tillskansade sig stor makt och ofta även stora förmögenheter. Det var alltså inte ägarna utan de anställda företagsledarna som drev på denna utveckling. Som en reaktion på detta uppkom på 1960/70-talet ett skifte i fokus från att företag skulle bygga imperier med mäktiga företagsledare till att företagsledarna framför allt skulle tillvarata ägarnas intressen. Nu blev företagsledarnas viktigaste uppgift att skapa vinst till ägarna. Denna beskrivning är förstås enormt förenklad och som det för det mesta är lever de andra idéerna kvar parallellt med den nya idén – om att nytta framför allt är att skapa vinst till (aktie)ägare.

När jag gick min utbildning på Svenska handelshögskolan i Helsingfors var det just denna idé som var förhärskande i utbildningen. Att skapa vinst till aktieägarna. För mig personligen har det aldrig varit en drivkraft. Det är i bästa fall en följd av att företaget har skötts bra, gjort väl ifrån sig och inte skapat alltför mycket skada i sin omgivning eller utnyttjat personalen. Ett av mina starkaste minnen från studietiden är när vi fick se en dokumentärfilm om hur Nestlé marknadsförde bröstmjölksersättning i Afrika och förorsakade både spridning av sjukdomar och död. Hur ett företag med en vilseledande marknadsföring och ett ensidigt vinstintresse skapade död och förödelse i länder, bland människor som inte förstod bättre. Man utnyttjade deras utsatt-het till förmån för företagets lönsamhet och aktieägarnas vinster. Det fanns således även kritiska perspektiv inom ramen för vissa kurser under min utbildning. Men det tog mig lång tid att förstå hur indoktrinerade och påverkade jag och mina studentkollegor var av aktieägarideologin som till största delen präglade min utbildning. Och jag tror att jag ändå tillhörde den mer kritiska skaran. Men vi tog till oss kurslitteraturen som en slags receptbok för hur saker och ting ska vara och jag själv ifrågasatte i väldigt liten utsträckning vem jag blev i denna process.

Det var inte förrän utbildningen var slut som jag började ifrågasätta aktieägarideologin på allvar. Förstå mig rätt. Jag tycker inte att det är fel att aktieägare får avkastning på sitt kapital

eller att företagsledare som är duktiga får möjlighet att utveckla företagen och kanske får litet högre lön än andra – men det måste ske inom rimliga gränser, och det får inte vara det enda målet. Samhällsansvar, empati och etik är också viktiga aspekter. I dagens värld där företag ibland har en större påverkan på samhället än vad regeringar har, spelar det oändligt stor roll hur och till vad vi utbildar våra företagsekonomer.

Så när jag ställer en fråga i hemtentamen som ”När jag blir kulturmanager ska jag...” är det med avsikten att på ett indirekt sätt väcka tanken hos studenten om att – det jag lär mig i dag är något som *jag själv* ska arbeta med i morgon. Det jag lär mig i dag får konsekvenser för *den jag blir*. Den tanken finns säkert redan hos flera av studenterna, men jag ville att de skulle ställas inför ett faktum. Studenten skulle få ett skarpt tillfälle att reflektera över vem hon vill vara och i vilket sammanhang. Om hon kom fram till att hon inte vill eller tror sig kunna vara kulturmanager, är det också en insikt. Och då kan man börja fundera på varför? I det ögonblicket har man lämnat fältet för objektiv generell faktakunskap och förflyttat sig till en mer subjektiv partikulär kunskap. Filosofen Søren Kierkegaard skriver i ”Avslutande ovetenskaplig efterskrift”:

Medan det objektiva tänkandet sätter allt på resultaträkning och hjälper hela mänskligheten att fuska genom att skriva av och rabbla upp resultatet och facit, sätter det subjektiva tänkandet allt på tillblivelse och utelämnar resultatet, dels därför att just detta tillhör honom, eftersom han har vägen, dels därför att han såsom existerande hela tiden är i tillblivelse, vilket ju varje människa är som inte har låtit sig bedras till att bli objektiv, eller till att på omänskligt sätt bli till spekulat. (s. 72)

Här finns en kärna som jag, på mitt kanske banala sätt, ville komma åt. Genom att ställa en fråga som inte har något objektivt svar utan bara kan besvaras med en personlig (subjektiv) reflektion ville jag förhindra att studenten fastnar i en objektiv kunskapssyn. Varje människa är ständigt i vardande eller tillblivelse,

för att använda Kierkegaards terminologi, och det gäller speciellt våra studenter som befinner sig i ett skede av livet då man möter många tankar för första gången. Om vi inom högre utbildning förvandlar våra studenter till osäkra objektiva individer som förlorar kontakten med sitt eget engagemang och sin förmåga till kritisk reflektion som bottnar i fördjupad kunskap och empati, har vi enligt min mening misslyckats med vårt uppdrag. Och det är speciellt olyckligt inom ett ämne som företagsekonomi som i landet utexaminerar tusentals studenter varje år, varav många kommer att hamna i positioner där deras beslut får konsekvenser för andra människors vardag och liv. Hannah Arendt (1997) påpekar att ondska inte är något som finns inom människor utan är något som uppstår när vi slutat att tänka. Det finns förstås andra sätt att uppmuntra ett subjektivt tänkande som bygger på att själva tillägandet av kunskapen är viktigare än resultatet, än den (banala) fråga jag ställde till studenterna. Den uppfyllde sitt syfte för många, men de som jag egentligen hade störst intresse av att nå tror jag inte att jag nådde. För det hade jag behövt ägna mycket mera tid åt att diskutera vad kunskap är (epistemologi), hur vi ständigt blir till eller skapar och omskapar oss själva och vår värld i relation till andra (ontologi) och vilka konsekvenser det får för arbete och ledarskap. Eller också kan man inte som lärare likt en barnmorska föda fram en benägenhet eller förmåga att tänka och reflektera utan den uppstår ur en mognadsprocess hos studenten. Min delvis omedvetna strategi här som pedagog var heller inte att vara barnmorska eller broms³ utan mera att agera den "darrocka" som Arendt beskriver med hänvisning till Sokrates.

Darrockan tycks i förstone vara bromsens motsats; den förlamar där bromsen väcker. Det som utifrån och i de mänskliga angelägenheternas vanliga förlopp ser ut som förlamning upplevs dock som det högsta tillståndet av liv. (Arendt 1997, s. 57)

³ "För det första är Sokrates en stingande broms: Han vet hur han ska väcka liv i medborgarna, som utan honom kommer att "ostört sova vidare under resten av sina liv". (Arendt 1997, s. 56)

Det är häpnaden – att inte veta, eller att stå inför något som inte har ett entydigt objektiv svar – som får oss att tänka. En viktig poäng i sammanhanget är att darrockan själv blir förlamad när den kommer tillräckligt nära. Den har inte något eget färdigt svar, även den blir slagen av häpnad. När jag kastade ut mina studenter på djupt vatten med instruktioner som ”börja skriva så löser det sig” eller ”ta fasta på något som förvånat dig under kursens gång” paralyserade jag dem med avsikten att få dem att upptäcka gränserna för sig själva och det kunskapsstoff som förmedlats under kursens gång. Låt mig förtydliga: Det var inte min avsikt att paralysera, jag trodde att jag ställde en spännande och utmanande fråga. Men för den osäkra och ovana studenten blev det övermäktigt. Jag vill ändå tro att det kanske trots allt var några som lärde sig simma eller började träna sig i tänkande tack vare denna fråga. Eller också blev de förhoppningsvis mer förberedda inför nästa darrocka som kunde dyka upp, kanske i form av en C-uppsats. Och då har de lärt sig att det inte alltid behöver vara obehagligt att bli paralyserad – åtminstone inte efteråt.

När jag är kursansvarig nästa gång ska jag...

Jag skulle mycket väl kunna tänka mig att ställa samma tentamensfråga i dag som jag gjorde då. Det fanns trots allt studenter som tyckte att det var en spännande fråga och att den kändes angelägen. Mitt problem var att jag upplevde att jag inte nådde de studenter som jag ville nå. De som inte vågar tänka själva eller som inte tror att deras egna iakttagelser och reflektioner är tillräckligt intressanta eller värdefulla. De som tror att kunskap endast räknas om den är objektiv, generell och därmed sann. I denna text har jag pekat på både min och studenternas frustration över att vi inte förstod varandra. Jag tror fortfarande att det är viktigt att vi inom högre utbildning fostrar eller tränar studenterna i tänkandets och reflekterandets ädla konst. Och den konsten utgår alltid från en person, ifrån ett jag. Ett jag i ett specifikt sammanhang, i en specifik ömsesidig relation. Finns det

då något sätt att påbörja en väg till reflektion som är bättre och kanske mindre smärtsam för den ovana än den ovan beskrivna? Låt mig skissera några förslag:

Jag har tidigare beskrivit att en novis, som möter frågan om vad denne i framtiden ska göra när hon blir chef, förmodligen tolkar frågan bokstavligt och fastnar i ett dilemma om hon över huvud taget vill bli chef eller inte. Det vill säga i frågan: Stämmer detta, är jag sann nu? Medan min tanke med frågan var att studenten mera hypotetiskt skulle utmana sina egna föreställningar gentemot de teorier som vi mött om ledarskap och de erfarenheter som beskrivits av externa föreläsare eller praktiker. Det är något som den erfarne studenten, expert-studenten, om man använder Dreyfus & Dreyfus terminologi, eller den som jobbat ute arbetslivet förmodligen mer eller mindre tar för givet. Det finns ingen sann eller objektiv bild av vad man skulle göra i en så vagt beskriven situation som denna fråga utgick ifrån: "När jag blir kulturmanager ska jag ...". Vad jag behöver göra som pedagog är alltså att först och främst tillsammans med studenterna diskutera skillnaden mellan att vara ledare och att skriva reflekterande om ledarskap med utgångspunkt från sina egna föreställningar. Hjälpa studenten att problematisera ledarskapets funktion på ett reflekterande sätt, utifrån hennes egna tankar och erfarenheter av de mer eller mindre objektiva fakta som vi fått oss tilldelade på kursen.

För det andra skulle jag också tala om för studenterna vad jag menar med att reflektera och tydligare förklara varför jag ställer frågan. Nämligen för att göra kunskapen personlig. Jag skulle till exempel kunna utgå ifrån en av pragmatismens filosofer John Deweys (1996) olika faser av reflekterande tänkande. Han menar att det reflekterande tänkandet kan delas in i fem faser. Den första fasan är ett *förslag*. I det här fallet är redan det påstående som studenterna ska skriva om ett slags inledning till förslag. "När jag blir kulturmanager ska jag ...". Här har ju inte studenterna egentligen något val utan de måste acceptera förslaget att de faktiskt kommer att hamna i en sådan position och i ett

sådant sammanhang. Men studenten behöver själv komma med ett förslag om hur hon ska tackla uppgiften. Hon behöver få en idé om vad begreppet kulturmanager skulle kunna innebära. Kursen har gett flera exempel på praktiskt utövande kulturchefer, men också tagit upp teorier och undersökningar kring vad som är specifikt med kulturorganisationer och deras ledarskap. Allt detta kan uppfattas som förslag på hur man kan hantera uppgiften.

Den andra fasen innebär en *intellektualisering*. Med det avser Dewey att man lokaliserar och definierar problemet. Man ringar in det, belyser det från flera olika synvinklar, man försöker fånga det i ord, åtminstone så länge det är ett mer teoretiskt problem. Man skulle i den aktuella uppgiften kunna vända och vrida på vad en ledare eller chef är, vem jag är, vad som är speciellt med ledarskap inom just kultursektorn.

Den tredje fasen utgör den *vägledande idén* eller *hypotesen*. I denna fas uppstår en tanke om hur problemet kan lösas – om det finns ett avgränsat antagande som kan utvecklas till en lösning eller kanske till en hypotes. Jag tror att denna fas inte är speciellt aktuell i den föreskrivna uppgiften, om man inte lyfter upp den till en metanivå – en idé om hur man ska utforma sin text så att den fungerar i sammanhanget. Man skulle till exempel kunna välja att skriva uppgiften i dialogform eller i mer traditionell essäform. Det kan förstås finnas studenter som har en personlig lösning på dilemmat att vara chef i en kulturorganisation, som ska vara ekonomiskt transparent och bärkraftig, men med mål som inte handlar om att skapa vinst och med en personal som snarast misstänkliggör ekonomi och pengar. Men de utgör nog ett undantag.

Den fjärde fasen utgår ifrån *resonemang*. Det är tankar och idéer, som vi uppfattar med vårt intellekt, som stöts och blöts mot varandra. Det går inte att komma fram med förslag utan att resonera om alternativ eller olika möjliga lösningar och vad som kännetecknar dem. Man kan till exempel härleda eller relatera olika idéer till ett ursprung eller till varandra. Under min gymna-

sietid fick jag alltid höra att jag var tvungen att motivera mina åsikter i essäer och uppsatser. Jag tolkar resonemangsfasen som att den kan utgöras av något slags motiveringar med hänvisningar. Under denna fas kan problemet eller idén plötsligt förändras, menar Dewey. Vad som kommer att komma ut av denna bearbetning eller detta resonerande kan man inte veta i förväg. Resonemangen bidrar till ett utvidgat medvetande och en utvidgad kunskap och kanske också till ett utvidgat jag.

Den femte fasen består i att testa idén eller antagandena i *faktiska handlingar*. Den här fasen är svår att omfatta i det här specifika fallet. Men man skulle kanske kunna beskriva själva texten som ett slags test och en handling?

Dewey menar att de olika faserna inte behöver följa på varandra i just denna ordning och att faserna kan utvidgas till att exempelvis handla om att förstå bakomliggande antaganden i stället för att försöka hitta lösningar. Han menar också att prognoser och/eller hänvisningar till det förflutna kan vara viktiga delar av reflekterande. Denna korta sammanfattning av Deweys text om det reflekterande tänkandet visar med all önskvärd tydlighet att det på intet sätt är lätt att reflektera och tänka om man inte har tränats i det. Jag tror att en strukturering som utgår ifrån Deweys idé om faser skulle kunna hjälpa de ovana studenterna att fördjupa sitt tänkande. Att få själva processen att reflektera beskriven för sig (i litet mindre abstrakta termer än ovan) skulle kanske kunna hjälpa en nybörjarstudent.

Ytterligare en sak jag skulle överväga att göra är att dela upp hemtentamen i flera delar där skrivandet införlivas i kursen i ett tidigare skede och inte sparas till slutet. Då skulle studenterna kunna få respons på sina reflektioner och idéer vid flera tillfällen under kursens gång. Man skulle också kunna låta studenterna läsa varandras texter och kommentera varandra. Man lär sig mycket av att hjälpa andra. Ett reflekterat skrivande och läsande behöver få mogna fram. Maria Hammarén (2005), som forskat om yrkeskunnande och skrivprocesser, skriver i sin bok om reflekterat skrivande:

Det långsamma skrivandet använder jag till att skapa förståelse och mening och där är jag på en gång både den som läser och som skriver. (s. 7)

Med min fråga ville jag att studenterna skulle utgå från sig själva och leka med tanken att all denna kunskap som de har fått genom att läsa böcker och lyssna till erfarna människor kommer att påverka deras yrkesliv i framtiden. Men för att få syn på sig själv behöver man distans till sig själv. Det långsamma reflekterande skrivandet är *ett* sätt att bli både den som skapar och den som betraktar och analyserar. Jag tror att det är en viktig del i den tänkande process och i den mognadsprocess som åtminstone jag hoppas att studenterna genomgår under sin studietid.

Coda

Inom organisationsteorin finns en ofta citerad textrad som låter ungefär så här: ”Hur ska jag veta vad jag tänker förrän jag ser vad jag säger”.⁴ Jag tycker det är en träffande beskrivning. Våra tankar kan tyckas klara och tydliga men det är inte förrän vi formulerar dem som de blir uppenbara. Ibland visar de sig vara ganska ohållbara och grunda, medan de ibland kan utvecklas till djupa insikter eller nya intressanta utvecklingar. Men vi behöver formulera dem i tal eller skrift – vi behöver alltså handla. Det vetenskapliga tänkandet är en form av handlande. Så har även denna text gett mig insikter och kunskaper som jag inte var medveten om att jag behövde.

Referenser

Arendt, Hannah 1997. Tänkande och moraliska överväganden. I *Tanke, känsla identitet*, Ulla Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.). Göteborg: Anamma.

⁴ På originalspråk: ”How do I know what I think until I see what I say”. Citatet tillskrivs Karl Weick (1979) i *The Social Psychology of Organizing*.

- Dewey, John 1996. En analys av det reflekterande tänkandet. I *Reflektion och praktik i läraryrket*, Christer Brusling & Göran Strömqvist (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Hammarén, Maria 2005. *Skriva – en metod för reflektion*. 2:a uppl. Stockholm: Santérus förlag.
- Kierkegaard, Søren 1999. I *Avslutande ovetenskaplig efterskrift*. Berlin: Nimrod förlag
- Khurana, Rakesh 2007. *From Higher Aims to Hired Hands*. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession. New Jersey: Princeton University Press.
- Weick, Karl, E. 1979. *The Social Psychology of Organizing*. McGraw Hill.

Om att styra självständighet

Gustaf Onn

Här kommer jag att reflektera över hur jag kan styra studenters uppsatsarbete utan att studenternas självständighet går förlorad, samtidigt som de krav som finns på uppsatser uppfylls. Här finns två resultat aspekter: manuskriptens kvalitet och studenternas mognad.

Svårigheter och förtjänster i manuskript

Erfarenheter: Uppsatser är svåra att bedöma och därmed att handleda, vilket visar sig bland annat när Turismvetenskap 2010 hade intern mellanårsutvärdering av uppsatser gav den ena av de två docentkompetenta externa granskarna omdömet G- på en uppsats som den andra gav omdömet VG. Jag tror att de var någorlunda överens om kvaliteten i olika avsnitt, men kanske inte om hur man väger olika kvalitetsaspekter mot varandra. (Jmf. Odelstad 2002). Ofta tycker jag själv att jag tämligen snabbt kan märka om en text fungerar eller ej, även om anledningen är svår att formulera. Emellanåt har skilda delar av en uppsats helt olika kvalitet, och olika textavsnitt erbjuder större eller mindre möjligheter för författarna att visa sin självständighet. Vi ska här titta närmare på två avsnitt där kvaliteten är tydlig: problematisering och analys.

Problematisering kan i ett lyckat exempel som jag har tagit ur en uppsats som skrevs för ett par år sedan, se ut så att man har tagit upp ett pågående projekt med matturism i Sverige, kontextualiserat det genom att beskriva hur turismen i landet ser ut i

stort och dess utveckling under det senaste decenniet.¹ Därefter tar man upp hur det aktuella projektet har relevans för turismen i Sverige, något om hur vetenskapen ser på fenomenet matturism och dess problem, och hur det aktuella projektet skiljer sig från andra inom samma sfär. Bland annat diskuteras standardisering kontra småskalighet. Slutligen presenteras syftet med studien och hur den är unik. Därpå följer ett antal frågeställningar vars svar är tänkta att användas för att uppfylla syftet.

Det som gör det lyckade exemplet till en bra problematisering är att det finns en rätt tydlig strukturell idé, där författarna först kopplar ihop det fenomen de avser att studera med samhällsutvecklingen och där visar att de studerar ett angeläget problem. Därefter visar de att det är ett komplext problem som är värt att studera på djupet för att få en god uppfattning av det. Därpå formuleras ett syfte som är tydligt, så till vida att man kan utläsa att det är *en* tes som drivs i uppsatsen och att det med hjälp av frågeställningarna är rimligt att tro att författarna kommer kunna uppfylla syftet – att det är ett undersökningsbart problem.

Man kan även tänka sig helt teoretiska projekt där man enbart håller sig till hur olika författare ställer sig i relation till varandra med avseende på ett fenomen. I ett kandidatuppsatsutkast till fjärde seminariet försöker författarna belysa hur fenomenet sexturism kan förstås utifrån olika teoribildningar, vilket på ett intressant sätt pekar mot förståelse av hur olika teorier öppnar och stänger vilka iakttagelser perspektiv erbjuder och därmed lyfter fram betraktaren i kunskapsutvecklingen.

Emellanåt ser det inte alls lika tilltalande ut. I ett exempel för författarna fram en mängd olika idéer som drar åt olika håll. I den inledande fasen försöker författarna genomföra två helt olika undersökningar; hur Östersundsbor ser på hållbarhet i sitt

¹ Alla studentarbeten som åberopas är fiktiva. I de fall materialet kommer från ett studentarbete har det förvrängts så att inga enskilda studenter eller studentarbeten ska kunna kännas igen. Syftet är att få fram exempel på problem med studenters arbeten och inte att visa att vissa studenter har problem i sin textframställning.

eget turistande och hur hållbarhetsarbete fungerar i Incoming, det vill säga internationell turism till Sverige. Därtill finns några argument för vad som gör Östersund/Åre attraktivt och liknande som inte har med något annat att göra. Det här exemplet visar även upp en allmän diskussion om än det ena, än det andra och lyckas inte komma ner på djupet i någonting. Under kursens gång lyckas författarna utveckla uppsatsen, men problemen kvarstår vid kursens slut i förmildrad form.

En av de framträdande bristerna här är avsaknaden av en röd tråd. Olika delar av den problematisering som görs är svåra att relatera till andra delar. Om de skulle vara delar av ett och samma problemkomplex berättar inte författarna om relationerna mellan delproblemen. Syftet i uppsatsen är dessutom sådant att det delvis är svårt att uppfylla.

Författarna förklarar inte varför problemen bör granskas närmare. Det kastas inget ljus över frågan som gör att vi kan se att det finns olika perspektiv som belyser olika saker i fenomenen som diskuteras. I stället för att lyfta fram olika aspekter av ett fenomen ställer författarna fenomen bredvid varandra och, som ovan nämnts, lämnar läsaren i sticket avseende relationen mellan de olika delarna. Min bedömning som läsare är att det beror på att det inte riktigt finns en relation mellan delarna, och om jag har fel är det författarnas sak att övertyga mig om motsatsen.

Det är inte helt sällsynt att det förekommer rent konsultativa ambitioner i uppsatsutkast, där författarna vill passa på att utveckla en affärsidé som hur turistföretag ska förbättra en del av verksamheten. Ett exempel från ett manuskript till kandidatuppsatskursens andra seminarium är: "Hur ska Upplevelseresor locka den slovakiska marknaden?" Sådant kommer jag inte att godkänna, utan det krävs att författarna hittar något av vetenskapligt intresse att undersöka.

Reflektion: Det går nog inte att formulera ett enda sätt att beskriva bra problematiseringar. Men jag tror att man ofta hittar en anknytning till aktuella samhällsproblem med en viss komplexitet, så att de är värda att lägga tid på. Och jag tror att det

krävs att författarna klarar att med stringens ingjuta en känsla av trovärdighet hos läsaren. Till denna stringens kopplas allt som oftast en beläsenhet. Men enligt min bedömning är att det främst är analytisk förmåga som krävs.

Till det som förväntas av en problematisering hör att författarna presenterar vad som ska studeras och varför. Detta kan naturligtvis göras på en mängd olika sätt och det är nog inte möjligt att betrakta resultatet som rätt eller fel, utan snarare är det en fråga om bättre eller sämre.

En bra problematisering kan utgå från ett vetenskapligt problem som ska studeras, hur detta har gjorts tidigare och vad som inte har gjorts, samt placera den aktuella studien med avseende på vad som är nytt i den. Här kan man kanske skönja en objektivistisk ansats. För en konstruktivistisk ansats torde det då i stället handla om varför det blir intressant att analysera någon/några framstående individers tolkningar av ett fenomen.

Erfarenheter: I analysavsnittet får studenterna möjlighet att visa upp sin kritiska reflektionsförmåga. I en bra uppsats kan det se ut så här:

Vidare finns det ytterligare mer praktiska aspekter att beakta, som Mossberg påpekar, att bemötandet från personal såväl som den fysiska platsen har en stor inverkan på helhetsupplevelsen. På Hårstens Vårdshus finns en god grundtanke i att upplevelsen börjar i Stavnäs och slutar i Stavnäs och är något som går i linje med Mossbergs uppfattning om upplevelser. Då närproducerad mat inte alltid kan förväntas resultera i en godare måltid smakmässigt kan ändå etiska värden förmedlas och på så vis ge ytterligare ett bidrag till, som Pine och Gilmore uttrycker det, en känslorik upplevelse.

Vi skribenter har dock sett tendenser till att själva matupplevelsen kommer i skymundan i fallet för både Hårstens Vårdshus och Krogen på Stora Nassa. Dessa båda aktörer lägger inte så stor vikt vid berättelsen om maten vilket analyseras vidare under nästa avsnitt.

För att kunna se det i kontext citerar jag även författarnas syftesformulering:

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka möjligheter som finns till att skapa närproducerade måltider och hur dessa i sin tur kan bidra till besökarens helhetsupplevelse. Studien har sin utgångspunkt i projektet Skärgårdssmak, utifrån vilket möjligheter till matturism med lokal förankring undersöks vidare på flera olika nivåer.

Här kan man se hur författarna tar avstamp i de teoretiska källor som de har använt, till exempel Mossberg, och ställer dem mot de empiriska källor de har bearbetat som är relevanta för det som diskuteras i avsnittet, varefter deras egna iakttagelser kommer. Här framkommer dels den redan presenterade informationen från teoretiska och empiriska avsnitt, men därtill visar författarna hur de ser något nytt framskynta när man lägger samman det tidigare kända, så att nya mönster träder fram, mönster som författarna uppfattar och som därmed är deras bidrag till förståelsen av fenomenet. Därtill framskyntar en kritisk hållning till det empiriska materialet; ingen av respondenterna lär ha sagt rakt ut att de struntar i berättelser kring maten. Det som är förtjänstfullt i framställningen här är att det råder en samklang mellan syftet och det författarna diskuterar, att de kopplar sina teoretiska och empiriska iakttagelser till varandra och att de lyfter fram aspekter som de tycker är anmärkningsvärda, det vill säga att de ger ett eget bidrag till diskussionen.

Nedan följer ett fall där det inte alls ser lika bra ut. För att sätta analysen i kontext återges först syftesformuleringen: ”Syftet med arbetet är att undersöka Östersundsbornas resvanor”.

Exempel ur analysen är kanske inte helt rättvist sammansatta – det existerar försök att anknyta till de egna empiriska iakttagelserna som ofta är väldigt allmänt hållna. Författarna väljer att först skriva om det teoretiska materialet och sedan om det empiriska. Detta i kontrast till det tidigare exemplet där studenterna visar hur de är aspekter av samma fenomen. Avsnittet är relativt

långt och skulle i stora delar kunna passa i ett teoriavsnitt. Här följer de två första avsnitten:

Analys av teori

Som tidigare presenterats i arbetet handlar tre av våra artiklar om miljöfrågor vid konsumtion. Dessa skiljs däremot från varandra. Pall, McRyan, Jonson och menar att människor inte är medvetna om växthuseffekten och att de påverkar den via sin konsumtion.

Connors & Jones tar upp att det inte föreligger någon skillnad mellan människor vad gäller miljöfrågor utan det finns två grupper av konsumenter som efterfrågar olika typer av produkter där några är miljövänliga och vissa inte. Artikeln av Åkesson Öhman ser två grupper där några inser att man ska skapa miljövänlig teknologi medan den andra gruppen påstår att man ska dra ner på konsumtion. Efter genomförandet av vår egen enkätundersökning ser man att 39% tänker på miljön när de reser inom Sverige och Östersund. Detta kan vara en blandad faktor av många olika anledningar, Teknologin gör det enklare att vara miljövänlig samtidigt som dom skapar egna miljöproblem genom sin existens. Och beroende på priser kan människan vara mer eller mindre miljövänliga beroende på utbudet. Vi efterfrågar olika produkter beroende om vi tillhör dessa 39% eller inte och på så sätt tänker olika angående konsumtion och teknologifrågor. Här kan vi även anknyta till artikeln som är skriven av VD Anders Svensson på Retail Research där han uttalar sig om att fler svenskar föredrar att åka utomlands och dra ner på konsumtionen av semesterresor i Sverige. Detta kan vi anse både som för och nackdel, fördelen är att förbrukningen av resandet minskar i Sverige och på så sätt ökar bevarandet av naturen, nackdelen däremot är att Sverige och främst storstäderna Stockholm, Göteborg och Malmö minskar i stadsinkomst vilket kan leda till en ökning av arbetslöshet och försämrad lokal ekonomi.

Det finns en hel del material som endast återges. De anknytningar som föreligger till de egna undersökningarna är väldigt allmänna. Till exempel kopplas inte idén att konsumenter väljer

produkter och att vissa av dessa är miljövänliga, medan andra inte är det, närmare till frågan om resvanor; endast *att* man drar ner på sin vardagskonsumtion för att kunna resa – vilken konsumtion det är man drar ner på lär ha en inverkan på miljön och hur denna relaterar till miljökonsumtionen i resandet. Det görs en viss koppling till andra hållbarhetsdimensioner, men de är väldigt allmänt hållna och inte på en konkret nivå. Inte sällan föreligger även en rätt oklar koppling till det angivna syftet. I det nyss nämnda exemplet med miljöprodukter är det oklart om och hur detta över huvud taget har med resvanor att göra. Sedan skriver studenterna:

Analys av empiri

I vår empiridel där vi tar hjälp av intervjuer, observationer och enkätundersökningen fick vi reda på att de flesta anser att Östersund är en väldigt vacker och attraktiv stad. Dock detta visade undersökningen att resa utomlands föredras främst med anledning till att besöka släkt samt upptäcka nya varma länder och kulturer.

Under intervjuerna som skedde med turistrelaterade företag kan vi se att svaren från Svea Alm på Östersund Turistinformation visade att de inte är så intresserade av att marknadsföra Östersund nationellt eller på lokal nivå utan deras syfte är att marknadsföra huvudsakligen internationellt. [...]

Silvia Persson på Visit Jämtland berättar för oss att de största dragningskrafterna för Jämtland är fjällen och naturen, främst för internationella besökare. Detta kan även knytas till vår enkätundersökning som visar att cirka 59 % anser att fjällen är en attraktiv dragningskraft för besökare. Detta kan stärkas från vår observation i Östersund. Det vi har märkt utifrån vår enkätundersökning var att de största dragningskrafterna ligger i utförsåkning och natur då Östersund har närhet till Åre, en gammal skidort med mycket logi- och liftkapacitet och rikt krogliv.

Författarna verkar här helt ha tappat kopplingen till det syfte som de har angett. Teorin möter därtill aldrig empirin, så de belyser aldrig varandra. Därmed är det ganska oklart hur rele-

vanskopplingarna mellan teori och empiri ser ut, liksom det är mellan de empiriska påståendena och det syfte som lyfts fram i uppsatsen. Hur destinationens turistbyråer och marknadsföringsorganisationer ser på orten har ju en obefintlig eller mycket begränsad bäring på invånarnas turismbeteende.

Reflektion: Man kan konstatera att även om det inte går att formulera en sammanhållen modell för vad som ska ske i analysavsnittet ska teori och empiri kopplas till varandra på ett sådant sätt att författarna får möjlighet att se nya mönster framträda och presentera dessa – något som inte kommer automatiskt om man läser den återopade teorin och empirin var för sig. Författarna pekar ut det som är intressant och diskuterar vad det betyder. Ett minimikrav är att författarna tydliggör för läsaren hur man kan förstå det studerade fenomenet. För en riktigt bra analys kan detta ge möjligheter att revidera den teoretiska uppfattningen så att undersökningen skapar ett teoriläge efter undersökningen som är annorlunda än det som var före. Att all anförd empiri och teori används och att allt har en tydlig koppling till det syfte som man anger är förutsättningar för en bra analys och väl sammanhållen text.

Ett problem som jag så här i efterhand ser är att när jag har påtalat att en sak inte verkar fungera eller vara genomtänkt så har dessa författare lämnat svar av karaktären: *Jaha, men då åtgärddar vi det. Tack för synpunkten.* Jämfört med de första manuskripten är det mot kursens slut bättre, men det är fortfarande så spretigt och förvirrande att det blir svårt att veta var man ska börja. De verkar inte kunna sortera in material eller söka det material som behövs för att få till det. Som jag ser det är detta en brist i förmågan att kunna förstå vad som behövs. Vilket i sin tur kan bero på bristande analytisk förmåga eller på bristande kunskaper (eller information) om vad som förväntas.

Tydliggörande av förväntningar på studenter och deras arbeten

Uppenbarligen pekar många studenters bristande kunskaper om vilka förväntningar som möter dem på C-nivån även mot en möjlig brist i den pedagogik som används av lärare och i läroböcker. För att åtgärda gapet mellan våra förväntningar och studenternas medvetenhet har vi infört ett antal texter i ämnen som textframställning, problematisering, analys, vetenskapsteori och teori. Det verkar dock inte som att föreskriva litteratur löser problemet helt, i alla fall inte hos alla studenter. Som resultatet av införandet av analys-PM indikerar, räcker det inte att studenterna läser en text om vad som förväntas.

Utöver att de skriver PM och projektarbeten under hela utbildningen och får synpunkter från studentkollegor och lärare verkar det som om de inte får eller tar sig den tid som krävs för att bearbeta sina texter tills de är bra. Alternativt så är kanske lärarnas möjligheter att läsa, ge återkoppling och kräva in kompletteringar inte tillräcklig.

Jag har försökt tänka ut andra sätt att presentera vad som efterfrågas, eftersom det egentligen är en typ av ostrukturerat problem; det finns inte bara ett sätt att göra exempelvis en vetenskaplig problematisering. Det betyder ju dock knappast att vad som helst går bra. En iakttagelse efter att vårterminens kandidattuppsatser examinerats är att litteraturen anger *vad* som ska göras i en analys, vilket de på ett bra sätt har fångat upp i sina analys-PM. Däremot har många inte fått grepp om *hur* man gör när man analyserar. Att göra analyser innebär i ordets ursprungliga betydelse att man tar isär det studerade i dess beståndsdelar så att man kan förstå hur dessa fungerar och hänger ihop. Detta isärtagande är ju en arbetsprocess, vilket innebär att det finns någon form av färdighet inblandad – inte endast kunskaper (i bemärkelsen *episteme*). Antagligen krävs införande av en mer strukturerad färdighetsträning här, vilket skulle kräva ytterligare resurser om inte några befintliga moment ska tas bort. I nuläget

finns inga moment som anses onödiga, varvid resurstillskott blir vad som i så fall krävs.

Handledning

Erfarenhet: Den handledning på kandidatnivå som jag ger under de fyra seminarierna före den slutliga ventileringen, baseras på att jag noggrant läser studenternas texter och skickar tillbaka dem elektroniskt kommenterade före seminariet. Eftersom kommentarerna kommer till studenterna första gången textledes är den ton som föreligger i seminariesalen viktig, då den påverkar studenternas tolkning av mina kommentarer. Under seminariet framförs sedan sådant som jag anser att alla – inte bara författarna – behöver få höra för att förtydliga förväntningarna på text (jfr Bernler & Johnsson 1985). Därtill tas sådant upp som framkommer under seminariets gång – ibland har opponenter läst en senare version än jag – samt, i synnerhet, sådant som kan sägas inför alla utan att generera författarna för mycket.

Utöver grupphandledning under seminarier har studenterna även två tillfällen med individuell handledning. Då är som regel inte textläsning aktuellt, utan studenterna ges möjlighet att diskutera hur de kan hantera de problem de uppfattar sig ha med arbetet. Syftet med att låta studenterna formulera det som ska diskuteras är att stärka autonomin i deras arbete. Här ventileras även sådant som jag anser är nödvändigt att ta upp, men inte passar för många öron. Vid behov ges fler handledningstillfällen, men studenterna är varnade att det inkräktar på självständighetsrekvisitet i examinationen och därmed kan trycka betyget nedåt. Jag uppfattar inte att studenter överutnyttjar handledningen. Utöver att klargöra eventuella frågor kring förväntningar försöker jag i handledningssituationen ställa frågor som får studenterna att själva komma fram till hur de ska lösa det som de uppfattar som problem. Därtill finns frågor av litteraturtipskaraktär, i vilka jag försöker peka på litteraturkroppar snarare än enskilda verk. I de flesta metodfrågor finns redan stöd för studenterna att få i referenslitteratur. Därtill kan det vara vissa tek-

niska frågor kring exempelvis hur man ska tolka vissa statistiska metoders krav, hur man ska arbeta med kodning inom en grundad teori eller om diskursanalys är lämpligare än narrativ analys för ett visst problem. Givetvis diskuteras även vad en examinator kan tänkas tycka om mängden och kvaliteten på empiriskt och/eller teoretiskt material.Handledningstillfällena är ofta hållna i en positiv anda, så till vida att jag försöker frammana en fokusering på utvecklingsområden som ger möjlighet till godkända arbeten. Jag brukar försöka undvika att ge negativa synpunkter utan pekar hellre mot olika utvecklingsalternativ.

Under kursen ges tydligt planeringsstöd till empiri- och teoriinhämtning. I kursbeskrivningen anges att empirin i princip förväntas vara inhämtad till seminarium tre och analyserna gjorda till seminarium fyra. Det är dock inte ovanligt att detta inte följs och att studenter ändå får till hyfsade manuskript till slutseminarier. Av det skälet vill jag som handledare ogärna stoppa manuskript som inte fullt ut uppfyller förväntningarna, även om grupper som ligger långt ifrån naturligtvis rekommenderas att skjuta upp examinationen. Jag kan dock tycka att det skulle vara önskvärt med en bättre genomlysning av analysavsnitten. Samtidigt tycker jag inte att jag kan kräva av övriga handledare och mig själv att vi ska utföra ännu mer obetalt arbete.

Reflektion: Vad gäller frågan om att effektivt, i bemärkelsen att få avsedd verkan, framföra synpunkter tillkommer en del aspekter utöver de ovan nämnda. I exemplet från det dåliga analysavsnittet är det så mycket att åtgärda att jag tänker att jag inte kan påtala allt om de ska ha en chans att komma någon vart – att det skulle leda till en känsla av att utmaningen är dem övermäktig. Därtill kommer att de kommentarer som jag lägger i manuskripten är de jag bedömer att man kan göra i skrift. Vissa saker behöver nog diskuteras muntligt i stället, då studenterna kan behöva stöd i hur de ska tolka dem. I handledningen tycker jag att känslan av förtroende och tillit till handledaren är viktig att värna om, då studenterna i alla fall har så stor osäkerhet att hantera. Denna tillit byggs dels upp under A- och B-kurserna, då

jag träffar studenterna relativt mycket. Därtill handlar det om att visa studenterna respekt och förtroende under kursens gång. Här går tankarna till Martinsens diskussion om etik i gränslandet mellan teologi och filosofi så som den återges av Henriksen & Vetlesen:

Som människa bland människor kommunicerar vi emellertid hela tiden mer än det talade ordet, den meddelade avsikten, vårt begrundade ärende. I varje levande möte med en annan person är vi med i lasset. Det kommunicerade är inte bara *det* som kommuniceras utan också *den* som kommunicerar. Det talade ordet kan gälla en sak; denna kan ha mycket, litet eller nästan ingenting alls med oss som personer att göra; och likadant för mottagaren. Men om innehållet, det sagda, är sakligt är mitt sätt att säga det just *mitt* sätt. I min unikheter är jag därmed något av det som kommuniceras, jag är personligen närvarande i det som den andre mottar, förhåller sig till och reagerar på – på sitt lika personligt färgade sätt (Henriksen & Vetlesen 2011, s. 211)

Det innebär att en central del av seminariestilen är att jag som handledare är öppen, ärlig och empatisk mot studenterna – att jag betraktar dem i möjligaste mån som jämbördiga parter. Detta är naturligtvis inte helt och hållet möjligt då jag står i en maktrelation till studenterna, även om förhållandet mildras av att jag inte är deras examinerare, utan försöker förbereda dem på vad en examinerare kan tänkas tycka. Henriksen och Vetlesen (2011, s. 216) formulerar det sålunda: ”Att vilja det goda för den andre är därmed att vilja den andres erövring av autonomi.” Därtill är jag angelägen om att det ska finnas en vänlig och gärna lite humoristisk ton i seminariet, dock utan att göra avkall på det allvarliga som måste hanteras. Här kan man beakta den svenske filosofen Fredrik Svenaeus (2009, s. 95):

Det egentliga emotionella uppdraget (Golemans uppdrag) kan alltså inte bestå i att utsläcka alla känslor, utan i att, som de gamla grekerna – Aristoteles – sa, känna rätt känsla, av rätt anledning, vid rätt tidpunkt, i lagom mängd – kort sagt, att känna

det som situationen kräver för att kunna handla på ett klokt sätt genom känslans drivande kraft.

Vid ett av handledningstillfällena för en uppsatsgrupp som haft problem med relevans som beskrivits ovan behövde de få höra att en hel del av det nedlagda arbetet de gjort saknade värde för det syfte som de angav med uppsatsen. Här ligger naturligtvis även en balansgång mellan att å ena sidan ha mod (jmf Henriksen & Vetlesen 2011, s. 194) att framföra kritik mot pappret, vilket alltid ändå blir en kritik av författarnas handlingar eller brist därpå och å andra sidan se till att studenterna orkar ta sig vidare. Det går även för en pliktetiker (jmf Henriksen & Vetlesen 2011, s. 145–162) att se en konflikt mellan olika plikter kring detta: plikten att behandla alla studenter på ett rättvist sätt ur myndighetsperspektiv, plikten att få dem att ta sitt personliga ansvar – att se till att de som sköter sina studier väl får skörda mödan av det i form av ett examensbrev som de som inte sköter sina studier inte får, plikten att hjälpa människor, plikten att upprätthålla kvaliteten i självständiga arbeten. Utan prioriteringsmekanism fås inte hjälp av pliktetik.

En fråga som inställer sig hos mig är hur man hanterar studenter som presenterar papper med svaga problematiseringar, teoriavsnitt, analyser och/eller kopplingar till valda problem i sina uppsatsarbeten och när man ska agera? Här är det klart knepigt, då det inte finns en enda väg för uppsatsgrupper att gå. Jag vill ju inte att studenternas arbeten ska bli en konsekvens av mina egna attityder, utan att det ska finnas en självständighet i deras författande. Det innebär att jag är tvungen att acceptera att studenterna kan ha rätt att ha åsikter som jag inte delar, och att detta kan gälla hur en problematisering ska se ut. En hörnsten i min handledning är att allt man kan argumentera övertygande för är akademiskt acceptabelt. Jag brukar tillägga att om man vill argumentera för att en uppsats inte behöver ett syfte, så lär man nog argumentera sig blå – men i princip ska det vara möjligt.

Dewey, en av den filosofiska pragmatismens framstående företrädare, (1996, s. 17–24) ser reflekterande tänkande som en process som är indelad i faser. Han tar upp fem olika faser. I första fasen formuleras ett förslag, ett utkast till lösning på ett problem ofta med en emotionell kvalitet snarare än något bearbetat. Denna fas följs av den andra fasen där det sker en intellektualisering av problemet som utforskar de villkor som hör till problemet. Därefter följer en formulering av en vägledande idé, en hypotes, vilken grundar fortsatt behandling av problemet. Utifrån denna resoneras i den fjärde fasen snävare kring problemet så att en helhet uppstår i förståelsen av problemet. I den sista fasen prövas hypotesen mot problemet.

Här kan man se att studenter som ligger i den första eller andra fasen inte har användning av råd som har bäring på de senare faserna och vice versa. I den första fasen har man inte riktigt kläm på vad det är för ett problem och har således inte intellektualiserat det. Om detta inte görs i en någorlunda tidig fas av uppsatsarbetet – något som nog kräver beläsenhet så att man kan relatera till vad som redan finns skrivet – är det nog svårt att få uppsatsens olika delar att fungera väl med varandra. Här finns dock ett balansproblem mellan å ena sidan kravet på studenternas självständighet; att de själva ska göra en probleminventering, och å andra sidan att stödja dem i skrivprocessen så att de lyckas färdigställa en uppsats. Här kan man tänka sig att de svagare studenterna behöver mer direktiv handledning för att komma tillräckligt långt i sin process och därmed att jag som handledare behöver bli bättre på att avgöra vilka som behöver tydliga ramar. Möjligen kan förmåga att problematisera i andra kontexter än akademisk framställning vara till ett stöd för studenterna för att förstå vad som efterfrågas och därmed snabbare och på ett bra sätt komma till den intellektualisering av problemet som gör att man kan avgränsa det och sedan komma vidare. Om det fungerar återstår endast den del som handlar om att kunna relatera den vägledande idén till det tidigare kända för att komma igång ordentligt. Att uppsatsskrivandet är en iterativ process gör

ju att man, utom i vissa kvantitativa ansatser, måste arbeta iterativt med alla delar.

Därtill är det så att olika studenter har olika ”projektstilar”. En del går segt-segt-segt och mot slutet smäller det till och blir rätt hyfsat. Andra är alltid väl framme och det blir rätt hyfsat. En tredje kategori är de som är sega i början och aldrig riktigt får fart. En tänkbar fjärde kategori är de som tidigt är väl framme och sedan blir det pannkaka – jag har dock ingen erfarenhet av detta sista förlopp. Man kan fundera på om olika projektstilar skulle behöva olika handledningsformer. Men det är emellertid svårt att redan i inledningen av uppsatsarbetena bedöma projektstilen. Grupperna som skrev uppsatserna ur vilka de lyckade exemplen var hämtade var väl framme hela tiden, medan de som ligger bakom de inte fullt så lyckade exemplen ofta haft mycket men dåligt genomtänkt text och därigenom aldrig lyckats ligga väl framme.

Den existencialistiska filosofen Hannah Arendt (1997, s. 47) noterar i en diskussion om hur Kants särskiljande av tänkande och vetande att ”... tänkandet karakteriseras främst av att det avbryter allt görande”. Här verkar det som om grupperna, ur vilkas text de mindre lyckade exemplen är hämtade, i inledningen av uppsatsarbetet hade sprungit ut och gjort en hel del; de hade åkt på kryssning och observerat, observerat i ett friluftsråde, de hade skrapat samman kunskaper från de olika kurser de hade läst tidigare. De hade kanske inte låtit sig avbrytas av att tänka? Arendt skriver förvisso om tänkande i ett etiskt sammanhang, men jag tror att man utan vidare kan hävda att vissa delar definitivt går att anföra även på det epistemiska området. En sådan sak är att ”[v]arje kritisk undersökning måste genomgå ett stadium där accepterade åsikter och ’värden’ åtminstone hypotetiskt negeras genom att man tar reda på deras konsekvenser och underförstådda antaganden...”. (Arendt 1997, s. 60). Om man gräver i begreppen och finner en sokratisk förundran över hur det inte hänger ihop så som man först trodde riskerar man att bli förlamad. Arendt visar här på att en fundamental sak som

studenterna måste åstadkomma för att bli tänkande är att ifrågasätta tingens ordning så som den visar sig. Världen kanske inte är allt som verkar vara fallet.

Många av de studenter som sedermera har bra uppsatser är sådana att de nog inte behöver så mycket hjälp. De är självgående och verkar ofta vara medvetna om de svagheter man påtalar. Det kan dock finnas en möjlighet att detta bara är ett intryck i ljuset av de som behöver mer stöd. Den sortens studenter är dock inte de som är föremål för mina främsta grubblerier. De verkar få vad de behöver i den mån de inte redan hade det. Det är den svagare kategorin som är något att ta sig an – att göra något för de studenter som klart behöver ens hjälp. Här kan en idé vara att, som ovan nämnts, arbeta med deras tidigare erfarenheter och försöka översätta dem till den akademiska kontexten. Man kan förmå dem att använda fungerande idéer från andra sammanhang och koppla dessa till fakta. (Dewey 1996, s. 16) Man kan dock behöva påtala att fakta språkligt betyder något skapat. Att det "bortom tvivel"-aktiga hos fakta inte kan ses som säkert. Man kan då tänka sig att använda såväl den sokratiska bromsen som väcker studenterna med stickande frågor, som barnmorskan, vilken förlöser konsekvenserna av en idé. Den sokratiske darrockan som förlamar och själv blir förlamad av förundran är nog mer för de självgående studenterna (Arendt 1997, s. 56–57).

I grupperna med de inte fullt så lyckade exemplen är det frågan om jag inte borde ha varit ännu tydligare i mina försök att få studenterna att förstå brister och vad man kan göra åt dem. Det mitt minne talar om för mig är att jag har sagt att det är spretigt och att de måste försöka få arbetet att handla om *en* sak. Den relativt trevliga ton jag använt och trott vara nödvändig för att hjälpa studenterna kanske ibland bör ersättas av en barskare eller i alla fall rakare kommunikation. Till det kommer nog även risken att de svaga studenterna kanske inte tar till sig det som handledaren säger på det sätt som avses. Här kanske man behöver byta roll från Sokrates barnmorska till broms, som sticker

studenterna så att de vaknar (Arendt 1997, s. 56–57). En sådan åtgärd behöver i så fall sannolikt kopplas till mycket förtroendeskapande så att studenternas tillit behålls.

Bröderna Dreyfus & Dreyfus, matematiker, respektive filosof, framför en idé om hur man rör sig genom olika stadier i sin kompetenstillväxt (Dreyfus & Dreyfus 1988 s. 21–36). Som novis lär man sig genom instruktioner att hantera objektiva faktum. Därpå följer ett läge som avancerad novis, vari man börjar kunna identifiera, genom praktisk erfarenhet av konkreta situationer med meningsfulla element, när dessa element företes. Därpå följer kompetensfasen där man ser en situation som en mängd fakta i vissa specifika konstellationer vilka ger stöd åt en viss slutsats om situationen. I skicklighetsfasen lämnar man beslutsregler, men använder fortfarande analytiskt tänkande för att hantera en situation, vilket i sista – expertfasen – inte behövs. Där går allt av sig självt.

Vi kan här se att de som läser C-kursen under sjätte terminen i ett avseende kan betraktas som skickliga eller experter, eller åtminstone kompetenta; de har kommit långt i sin roll som studenter. Emellertid kan man ana att just uppsatsarbete inte är fullt så väl utvecklat hos studenterna och därmed hamnar lägre ner i bröderna Dreyfus process-stege. Detta innebär att handledning nog behöver anpassas till den fas där studenterna är i just detta avseende. De som är självgående behöver stöd för att göra analyser, medan de som är på lägre nivåer behöver stöd så att de kan komma upp till denna nivå.

Ett problem här är att det inte är självklart hur man kan diagnosticera studenterna innan man har deras färdiga arbete i handen, och då är det så dags. Det är dock klart att de studenter som behöver gå en lång väg genom Dreyfusbrödernas process kommer behöva mer direktivt stöd – där man mer pekar mot konkreta saker att ta tag i.

Här uppstår (minst) två problem; ett ekonomiskt och ett etiskt. För att ge stödet skulle mer handledningsresurser behöva sättas in, vilket Turismvetenskapsämnet inte anser sig ha

möjlighet till utan att prioritera bort annat. Det etiska problemet ligger i huruvida studenter på C-nivå bör få sådant stöd. Å ena sidan ska ju arbetet vara självständigt och handledaren ska därför inte hjälpa till, då denna nivå ska vara för dem som har förmågan. Å andra sidan är det väl inte otvetydigt etiskt att med armarna i kors se på när studenter kör i diket. Att det därtill kostar ämnet i uteblivna intäkter att alla inte examineras är ytterligare lök på laxen.

Förhoppningsvis får de hjälp avseende förväntningar och en del faktamässiga förhållanden. För alla studenter kan man nog tänka sig att de, åtminstone inledningsvis, halkar tillbaka något eller några steg i processtegen, i inledningen av uppsatsarbetet. Här går tankarna till diskussionen som kognitionsforskarna Winograd & Flores (1987) för om Heideggers ”breakdowns” – att man inte varseblir ett komplext (konkret eller abstrakt) objekts olika delar utan ser dem som en helhet, förrän helheten slutar fungera, varvid de olika komponenterna åter träder fram (Jfr Dreyfus & Dreyfus 1988). Man kan ana att alla i högskolevärlden inte tycker att man ska ge direktivt stöd på det självständiga arbetet som avslutar en utbildning. Därför är även Dreyfus & Dreyfus (1988) idé om novis och avancerade nybörjarstadiet något att förvalta tidigare under utbildningen.

Man skulle väl önska att det funnes mer tid för att arbeta kring de generiska kärnkompetenserna i en akademi – att medvetandegöra vetenskapsfilosofiska utgångspunkter, pröva dessa kritiskt och utifrån dem argumentera sig fram till vad man kan tycka i sina fackfrågor, exempelvis attraktionsutveckling – alternativt gå baklänges och utifrån det problem man hanterar resonera sig bakåt till en lämplig vetenskapsteoretisk förankring; och att träna på att tillämpa ett kritiskt förhållningssätt till såväl litteratur som empiriska utsagor. Som det nu är känt som att tiden och pengarna inte räcker till, men det är väl klart att man kanske kan prioritera annorlunda. Kanske är detta ett resultat av införandet av New Public Management och dess konsekvens att fokusera på prestation i stället för förvaltning.

(Karlsson 2011-02-04) Det jag som handledare kan göra är att fortsätta kämpa för förvaltning av det akademiska arvet och inte ge vika för kravet att prestera examinerade studenter. Detta kan ske genom att tydligare peka mot och ställa krav på relevans, kritisk distans och reflektion tidigare under processen och inte guida de svagaste den enklaste vägen till ett godtagbart manuskript. Ett sätt är att konkret använda Deweys steg i reflekterande tänkande explicit i uppsatsundervisningen och trycka på att de måste röra sig mot intellektualisering relativt snabbt i processen. För att kunna hantera att alla inte har fått med sig de nödvändiga färdigheterna under en tidigare del av studierna kommer jag verka för att den färdighetsträning som verkar saknas införs där, samt att försöka tydligare diagnosticera projektstil och studenternas nivå i Dreyfusbrödernas process-stege för att därmed kunna anpassa handledningen efter studenternas behov.

Referenser

- Arendt, Hannah 1997. Tänkanke och moraliska överväganden. I *Tanke, känsla identitet*, Ulla Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.). Göteborg: Anamma.
- Bernler, G., & Johnsson, L. 1985: *Handledning i psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John 1996. En analys av det reflekterande tänkandet. I *Reflektion och praktik i läraryrket*, Christer Brusling & Göran Strömquist (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan. 2001. *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Tom S., *New Public Management – Vad är det och varför kritiserar det av akademiker?*
<http://tskarlsson.wordpress.com/2011/02/04/new-public-management-%E2%80%93-vad-ar-det-och-varfor-kritiserar-det-av-akademiker/> utlagd 2011-02-04, tillgänglig 2013-07-01.
- Odelstad, Jan 2002. *Intrasseavvägning. En beslutsfilosofisk studie med tillämpning på planering*, Stockholm: Thales.

- Svenaesus, Fredrik 2009. Känslornas kunskap, exemplet emotionell intelligens. I *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaesus (red.). Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge.
- Winograd, T. & Flores, F. 1987: *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*, Reading Mass.: Addison-Wesley.

Fallet

Jens Martin Svendsen

Jag ska här berätta om brännpunkten: en berättelse som utgår från ett *jag* som i sig själv inte är brännpunkten men som skulle kunna misstas för att vara det, ett nästan kontextlöst *Jag*, utskilt i sin avskildhet, men ett *Jag* som inte bara är utskilt utan som blir utskilt i berättelsen på ett nästan... Ja, det kommer att visa sig! Berättelsen är en skildring av en brännpunkts utsträckningar i tid och rum, mot det som föregår och det som följer efter; en återgivning av en till åren kommen man och en ung kvinnas gemensamma minut, samma minut som den för en hel föreläsningssal full av studenter. Sextio sekunder som rister världen, skakar den så att *jag* tappar balansen, professionaliteten kan inte längre hjälpa mig. En berättelse som öppnar dörrar som annars skulle vara slutna, öppnar dem så att konsekvenserna av didaktik och människosyn, av lydnad och tvång, av tydlighet och hyckleri, blir iakttagbara. Berättelsen börjar i självsäkerhetens upphøjelse för att sakta röra sig mot kollapsens centrum där en utsatthet blir tydlig. Alldeles mot slutet, i textens efterskrift, blir ett *Jag* återinsatt i sammanhanget, den varma, mjuka, omslutande väven där reflexionen, kanhända kunskapsutvecklingen, blir möjlig.

Berättelsen löper fram emot den avslöjande reflexionen i efterskriften via tre scener, tre situationer som var och en är en del av ett större skeende, ett skeende vars brännpunkt är den här berättelsens origo, dess centrum runtomkring det som allt cirklar.

Scen 1

Om jag är i det stora rummet där jag står och alla andra sitter, är jag som mest förtröstansfull, känslan i mig är en total avsaknad av bekymmer: ett seminarierum som jag arrangerat så att de som sitter, studenterna, sitter i ett U. Jag kan röra mig fritt innanför U:et eller utanför U:et, jag kan skifta runt energi och fokus i rummet, från eller till studenterna, från eller till mig själv, till ena ändan eller till den andra – från eller till som det behagar mig. Eller i en föreläsningssal där studenterna sitter samlade framför mig, där jag behärskar scenen och alla attiraljer som finns i föreläsningssalen – presentationsverktyg av olika slag, som jag fritt förfogar över efter mitt eget skön – jag är fullständigt trygg, varm och obekymrad.

Nu i seminarierummet, nu i denna värme, möter mig två undrande, djupa, stirrande ögon. Ett ansikte fyllt av missräkning. Inte ett sakligt ansikte, inte ett förvånat ansikte – ett besviket ansikte! Den besvikna säger till mig att hon trodde att allt skulle bli bättre, men inget tycks bli bättre när de avslutat den första delkursen och nu samlats till den andra delkursens första seminarium. Maria tillhör de studenter som har arbetslivserfarenhet, och då inte bara som extraarbete under studierna. Hon har arbetat flera år innan hon påbörjat sina studier på högskolan. Hon har bildat familj. Maria pratar lugnt och en smula långsamt, men med klar tydlighet.

När Maria ser på mig och säger det hon säger vet jag redan att studenterna uttryckt missnöje. Studenterna har mött en undervisning som de inte varit vana vid har det sagts mig – de har bland andra saker tagit upp att de inte fått några läsanvisningar, inte heller tydliga direktiv för hur de ska skriva – detta har skapat osäkerhet, till och med vrede och olust: studenterna har fått skriva och arbeta i grupp, något de inte varit vana vid, har de berättat. Maria lägger nu till otydligheten på seminarierna. Allt det missnöje som Maria och andra har formulerat har lett till att de två studenterna Dinah och Stina, två representanter, har ord-

nat ett möte med mig och en av mina kollegor, en kollega som jag delar ansvaret för kursen med.

Representanterna Dinah och Stina, min kollega och jag träffas på ett av högskolans kaféer. Så vitt jag minns är det på min kollegas och mitt förslag. Jag möter representanterna på en neutral plats, en plats där jag tror att representanterna ska känna sig bekväma, på en plats som påverkar mötets rationalitet i riktning mot ett jämbördigt förhållande i stället för en plats som i vanliga fall inte är tillgänglig för studenterna men som är tillgänglig för mig, i lärarnas egna möteslokaler; en sådan plats som skapar distans och hierarki, det är ju ändå ett skarpt hierarkiskt förhållande mellan en student och en lärare på högskolan. Jag tror att samtalet och därmed kritiken får en bättre plattform på kaféet än vad den hade fått i en möteslokal där jag bara genom rummet fått en starkare ställning – jag är mer än stark nog ändå, tänker jag, genom min position som lärare på högskolan. Jag tänker att ju jämnare vi gör möjligheterna för kritiken att komma fram, desto mer och djupare kommer vi att komma, desto mer får jag ut av mötet så att jag bättre kan förstå och få ett bättre material att utveckla mina didaktiska ansträngningar med.

Representanterna sitter nu mitt emot mig på kaféet, stirrar på mig, när de redogör för studentgruppens missnöje. Jag sitter vid ett litet bord för fyra intill ett fönster, runt om oss stojar andra besökare på kaféet. Representanterna berättar om oron, de berättar om hur studentgruppen upplever en vilsenhet, en avsaknad av styrning och av ordning, de berättar om vreden. Jag stirrar tillbaka. En känsla av uppgivenhet tar över min kropp – min kropp skruvar sig, jag är tyst, som om jag tar en paus; jag noterar resten av kaféet, tittar växelvis på Dinah och Stina, och låter blicken svepa över delar av rummet. Jag har förebådat kritiken, anat, men jag har för min del inte vid detta tillfälle anat djupet i missnöjet. Jag ställer frågor till studenterna, försöker förstå, lyssna koncentrerat: jag följer representanternas munrörelser noga så att inget av det de säger ska gå förlorat i den slamrande kafémiljön, läser deras ansikten för att kompensera för mina

problem med att höra ordentligt i den bullriga omgivningen. Svaren jag får från den ena representanten, Stina, är intensiva i uttrycket, pratigt, slängigt, blicken far hit och dit. Hon talar om sina studentkamrater men betyder hela tiden att hon själv naturligtvis inte tycker att det är jobbigt – bara de andra som hon representerar har problem.

Den andra representanten, Dinah, talar fåordigt och korthuggget. Hon berättar hur det är! Så förstår jag hennes sätt att tala: förklarar i korta, avhuggna satser, rösten trycker fram orden och fraserna stötvis. Samtidigt som jag hör representanterna tala så far mina egna tankar: Vad är det för fel på frihet? Vad är det för fel på kreativa möjligheter? Vad är det för fel på eget ansvarstagande? Jag vet inte precis vad jag tänkte, men jag har kvar känslan av förundran. Jag lyssnar, jag berättar hur jag tänker, jag svarar naivt att jag ska ta hänsyn till det de säger och förändra sådant som behöver förändras. Mötet avslutas i något som jag uppfattar som samförstånd.

Av det Dinah och Stina har berättat får jag uppfattningen att studenterna vill få ordning och reda, tydlighet och klarhet, jag vill ge frihet och handlingsutrymme – studenterna vill veta, jag vill berätta och ge infallsvinklar för eget tänkande: studenterna är ute efter ett handfast och stadigt **är**, jag vill ge ett öppet, övervägt, handlingsorienterat *blir*; jag har inga svar, bara verktyg för nyfikenhet, tvivel och reflexion. Detta bildar min förståelse av den konflikt i synsätt och ambition som jag förstår det. Jag tänker igenom mötet och det jag har varit med om, ett reflekterande samtal med mig själv där denna förståelse av situationen i kaféet, den didaktiska situationen med studentgruppen som representanterna representerat, och min förståelse av vad samtalet har åstadkommit växer fram. Baserat på denna förståelse bestämmer jag mig för ett förhållningssätt som innebär att jag ska förklara för studenterna vad det är jag gör och hur jag tänker. Jag tänker att det är detta som samtalet lett fram till och att det är så jag kommit överens med representanterna att jag ska göra.

Så när ögonens elegiska sorglighet mötte mig hade jag redan hört de klagande rösterna och kunnat ta ställning till dem. När jag mötte dem, Marias ögon, kunde jag lugnt förhålla mig till dem. De var inte skrämmande, de provocerade inte känslor, de utmanade inte heller min professionalitet på något svårt eller konstigt vis. De nyttjade i stället min professionalitet och utmanade min skicklighet på ett skönt sätt, ett sådant sätt som jag vill blir utnyttjad och utmanad på, där jag kan praktisera min förmåga att driva ett rum fullt av studenter i en riktning som jag bestämt. För ögonen kunde jag förklara sammanhang och samband, jag kunde förklara varför med hänvisning till kursens innehåll, till teorier och till pedagogiska och didaktiska tankar, jag kunde säga det som behövde sägas så som det behövde sägas, jag kunde göra det som behövde göras så som det behövde göras; jag kunde knyta an till de erfarenheter som hon gav uttryck för, jag kunde höra hennes mun tala bara till mig, samtidigt som jag kunde tala till alla studenterna i rummet, jag kunde hålla två förbindelsevägar öppna så att jag talade till alla genom att tala till henne. Jag placerar mig i rummet nära henne, men inte för nära, avståndet bedömer jag genom att hastigt se mig runt i rummet så att jag har en känsla av att alla befinner sig inom min krets, den krets som jag behöver ha kontroll över, så att jag hela tiden kan veta vad det är som pågår: se vem som lyssnar, se vem som riktar en uppmärksam blick åt mitt håll. Jag riktar min kropp så att den bildar två riktningar, en mot henne genom ansiktet, en mot resten av gruppen genom min torso; genom att använda mina händer och armar kunde jag visa hur jag riktade mig. Åt två håll.

Samtidigt är min uppmärksamhet riktad åt dessa båda håll, jag kan således bedöma om mina svar och inlägg är rimliga och jag kan bedöma när det är dags att göra något annat, när gruppen, alltså inte bara Maria, är nöjd och genom sitt kroppsspråk ger mig signaler som talar om för mig när det är dags för mig att ta ett initiativ i någon riktning annan än den som samtalet med Maria ger. Smidigt kunde jag leda hela rummet framåt trots att jag inte ändrade något i min plan. Jag vet vart jag är på väg, men

vägen dit är öppen, den skapas i stunden på detta vis. Studenterna följer mig och Maria, jag ser i deras ansikten att de förefaller ge bifall till det som Maria säger, samtidigt som jag ser i deras ansikten och kroppshållning att de tycks acceptera det jag säger, jag förstår det som att det jag säger faller i god jord.

Allteftersom ser jag att fler och fler studenter tycks tappa koncentrationen, när så många gjort det så att jag bedömer att det är dags att gå vidare leder jag in samtalet på det som är seminariets uppgift, att skapa arbetsgrupper och skapa en ordning för seminarieseriens teman.

Denna scen markerar toppen därifrån fallet ner mot det som är Scen 2 startar, det är från denna scen som man kan förstå djupet i den scen som nu följer, Scen 2.

Scen 2

Jag står, alla andra sitter. Jag har mina platser i rummet som jag, och bara jag, råder över – föreläsningssalen. Det är varmt som vanligt – ljusbilderna flyter fram smidigt till stöd för min berättelse om organisation, makt och kommunikation. Jag kommer fram till den bild där jag berättar om hur man kan förstå samtal, den modell som jag visar upp har jag konstruerat själv men den utgår från forskning inom det område inom lingvistik som kallas för samtalsforskning, säker mark för mig. Kulturella faktorer är då centrala. En av studenterna – Lena – sträcker strängt på sig i stolen hon sitter i. Jag ser att hon tar sats. Hon säger att ”Man får inte säga *man!*”. Hon sitter på en av de främsta raderna, till vänster. Jag rör mig närmare Lena, som om jag skulle möta henne. ”Man får säga *hon* eller *han*, eller *jag* eller *du*,” säger hon. ”Men inte *man*.” Hennes ord rusar runt, runt. Hur ska jag förklara... Sedan länge begravda minnen från mitt 1970-tal vänder åter: man får inte säga *man*. Min kropp skälver av olust.

Jag säger ju fel! tycks Lena säga. Du använder ett ord som man inte får använda! Du, säger Lena ordlöst samtidigt som hon barskt pekar med ögonen rakt på mig, gör fel! Lena lägger armarna i kors.

Mina tankar far hit och dit! Man får inte säga *man* – jag minns inte nu hur hennes ord föll, men jag minns minnesbilderna som kom till mig i situationen. Det Lena gör med sin fråga – ja, sitt påstående – är att hos mig väcka till liv hågkomster, och det är dessa hågkomster som får mig att skaka. Hågkomsterna handlar om ett avståndstagande från idéer som var i svang för många år sedan, i alla fall för många år sedan i mitt liv, när människor sade till varandra och till mig att man får inte säga *man*, man ska säga *jag*. Det som sades var att om man säger *man* så döljer man sig själv, så när jag nu använde ordet *man* som pronomen så bryter jag mot denna regel, för mig en regel som inte gäller. Jag behöver förklara det, men det kan jag inte – det bär iväg för långt, det är alltför komplicerat för den här föreläsningssituationen, för detta nu.

Frågor som jag måste ha svar på i situationen är dessa: kan jag tänka vad hon tänker? Kan jag spåra vad hon tänker att jag tänker? Svaren behöver jag, som jag ser det när jag står där, för att kunna producera ett svar, mer egentligt ett försvar, för jag inser ju nu att det är inte ett svar som krävs i situationen, inte en förklaring byggd på vetenskap, utan ett försvar för språkets möjligheter, för språkets pragmatiska sida, ett försvar för människorna som pratar dag ut och dag in.

Jag tänker att hon tänker att jag tänker fel. Jag saknar hennes insikter i psykologi, anar jag att hon tänker. Jag rör mig mot henne, som om jag skulle möta henne. Salen försvinner för mig, nu finns bara hon och jag. Ljusbilden med modellen hänger på väggen bakom mig omvandlas från ett didaktiskt verktyg till ett problemkomplex, en gåta som söker en förklaring. Den bild som är mitt minne nu ser ut som en tunnel. Jag försöker förklara, jag söker efter sätt att förklara, men jag kan inte relatera till insikter och kritik, jag är fastbunden av min egen oförmåga i situationen. Jag känner att jag blir torr i munnen – häpnad och förvirring kryper som ängslan upp från golvet och omslingrar mig. Mitt i denna förvirring kommer en bild till mig som en slags räddare i nöden. Bilden av människorna bakom mig. Förtvivlat pekar jag

på dem och säger att *man*:et, det *man* som jag talar om när jag talar om språket – detta *man* – är alla dessa imaginära människor som står bakom, att *man*:et är en referens, en hänvisning, till alla dem som finns med mig, en referens till kultur med till synes omärkliga normer och handlingsmönster (Heidegger, 1992, 2013, s. 113 ff). Jag hör hur hon protesterar men jag hör inte vad hon säger. Jag pekar på människorna med mina armar, vrider dem bakåt som för att röra vid människorna bakom mig, för att visa fram dem. Som i ett töcken klamrar jag mig fast vid dem, människorna, med mina bakåtvridna armar och händer.

Eftersom jag inte på kort tid kan frambringa en tillfredsställande förklaring, ett försvar för språket och kulturen, ser hon på mig för att strax menande kasta sin blick till de andra studenterna i rummet som om hon säger till dem att jag inte förstår vad jag pratar om.

I nästa scen är jag åter i seminarierummet med studenterna. Jag har hämtat mig från den förödande frågan, men på djupet finns den med mig, den här gången måhända bäst beskriven som ilska.

Scen 3

Alltså åter i seminarierummet, jag lyssnar på studenterna som introducerar sitt upplägg. Det didaktiska upplägget går ut på att varje studentgrupp ska ta ansvar för ett seminarium som de är fria att göra vad de vill med – givetvis inom ramen för kursen, men i övrigt fria.

Studenterna står nu i begrepp att presentera ett fall som de andra ska få kommentera. Det är studentgruppens upplägg. Efter gruppvisa diskussioner planerar den ansvariga studentgruppen gemensamma diskussioner. Som jag minns nu så består den presenterande gruppen bara av studenter som läser med psykologisk inriktning, men jag kan minnas fel, någon enstaka i gruppen kan läsa med sociologisk inriktning. Fallet studenterna presenterar består av en grupp med till åren komna män, de presenteras som *gubbar* av studenterna, *gubbar* som är tråkiga, kon-

forma, gammalmodiga gränsade till bakåtsträvande stockkonservativa perukstockar till män. *Gubbarna* arbetar med försäljning i en större organisation. Fallet beskrivs som att en förändring är påkallad och ledningen för den organisation där *gubb*-gruppen finns har bestämt sig för att skapa denna förändring. En ung kvinna städslas som chef för *gubb*-gruppen. Hon får problem. *Gubbarna* vill inte. Chefen har det besvärligt och *mår dåligt*, som studenterna uttrycker det. Uppgiften är att ta fram ett åtgärdspaket som den unga, kvinnliga chefen ska använda för att förändra *gubbarna*. Diskussion, sedan återsamling och redovisning av de framtagna åtgärdspaketerna – jag lyssnar intresserat på vad studenterna kommer fram till; de berättar ivrigt om utbildningsinsatser för männen, mentorsinsatser för chefen och annat som jag just nu inte minns. Stigande förvåning hos mig – ingen ifrågasätter, ingen utmanar fallet, ingen tar parti för att försvara chefen, men inte heller männen får något försvar av någon: alla vill väl och vill förändra. Men det är ju inget egentligt problem.

När det blir min tur... – studenterna vill att jag ska kommentera; jag är noga med att säga att jag så klart inte kan uppträda som facit, men jag kan dela med mig av mina tankar. Det gör jag, hårt, rent, kallt. Jag gör det genom att ställa en fråga – väntar mig inget svar men tar paus när frågan är ställd. Det jag ser är förvånade, förbryllade ansiktsuttryck, de ser nästintill skakade ut, speciellt studenterna som tillhör den presenterande gruppen. Jag frågar dem varför de är beredda att offra kvinnan till männen. Varför inte bara lyfta bort henne, varför be henne bli chef för männen till att börja med. Vad är det som rättfärdigar denna ambition hos dem att göra det de gör mot männen och mot den unga kvinnan? Hon *mår dåligt* därför att *Gubbarna* inte vill, inte gör som hon säger, inte vill ändra på sig, inte vill ta emot instruktioner från en ung kvinna. Oerfaren ung kvinna, i *Gubbarnas* ögon. Med hjälp av kvinnan ska förändringen komma utifrån, sett ur männens synvinkel. Vem är manne de som städ-

slat henne att bestämma att hon ska vara deras verktyg i denna situation? Deras förlängda arm, deras torped?

Varför inte låta perukstockarna – de hårlösa gamla gubbarna – hålla på tills det inte går längre? Varför inte låta dem jobba med sin försäljning tillsammans med sina kunder tills det inte går längre; då kan man lägga ner, ta bort, förtidspensionera, förflytta. Kvinnan kan i stället få till uppgift att bygga en ny försäljningsavdelning för de kunder som inte gillar att göra affärer med perukstockar. Varför försvinner det relationella perspektivet, det organisatoriska? Varför är individen medelpunkten och inte relationen? Sammanhanget? Som om relationen är sprungen ur individerna? Och inte individerna ur relationen? Varför bygger förutsättningen på att relationen uppstår, därifrån allt växer, och inte att individen uppstår som en konsekvens av relationen. Varför är de beredda att offra kvinnan? Och gubbarna? Varför vill de skapa människor och inte skapa en situation?

Nå, detta är ju ändå inte ett stort problem för mig på seminarier att handskas med. Det är ju i själva verket detta jag är till för, att påpeka, lyfta fram, visa på hur litteraturen och teorierna kan användas för att tänka kreativt, strategiskt – organisatoriskt.

Bakgrund

Berättelserna här – i den mån de inte är delar av samma berättelse – har studenter som läser ett program som syftar till att utbilda dem till Personalvetare som utgångspunkt. Alltså ett av de yrkesinriktade programmen på högskolan. De läser programmet som en planerad helhet, men de är indelade i två inriktningar som bildar stommen i programmet, de läser antingen med inriktning mot psykologi eller mot sociologi. Dessa ämnen, respektive, bildar huvudämne i deras examen. Den kommande terminen ska de skriva C-uppsats. Den del av utbildningen som jag undervisar i bildar ett block på sammanlagt 15 hp, en halv termin. Blocket är uppdelat i två kurser, Organisation och Ledarskap. Jag och en av mina kollegor har tillsammans fått ansvar för hela blocket, vi genomför det tillsammans, men har delat upp

huvudansvaret så att delkursen Ledarskap, den andra av de två delkurserna, har fallit på mig.

Det är första gången blocket ges. Utbildningen är nystartad på högskolan – när jag och min kollega tar ansvaret för blocket finns det alltså ännu inte någon upparbetad erfarenhet av programmet att falla tillbaka på. Det som finns är en grundstruktur och litteratur som bestämts av andra. Grundstrukturen för vårt block består av ett antal schemalagda föreläsnings- och seminarietillfällen. Vi får planera hur vi vill utnyttja dessa tillfällen, vi behöver också skriva en kursanvisning baserad på de beslut som är fattade och den struktur som vi är tilldelade. Vi planerar således gemensamt alla föreläsningars teman liksom seminarieteman. Eftersom vi också har delat upp ansvaret för de två delkurserna i blocket så fördelar vi också ansvaret för föreläsningarna: den som har huvudansvar för delkursen håller den inledande och avslutande föreläsningen och två föreläsningar till, liksom seminarierna, den andra av oss håller de två resterande föreläsningarna. Vi bestämmer seminarieseriernas teman så att de passar ihop som en sammanhängande progression mellan de två delkurserna. Eftersom det inte finns någon tidigare erfarenhet att luta sig mot, utgår vi från den erfarenhet vi båda har från tidigare kurser på en annan högskola där vi varit inblandade som lärare i en liknande utbildning för personalvetare.

Den erfarenhet vi har är som seminarielärare och föreläsare på kurser i organisationsteori, och då alltså också sådana där blivande personalvetare har ingått tillsammans med företagsekonomistuderter i samma kurs med ett upplägg som inte varit specialanpassat för personalvetarna – det har så vitt jag känner till aldrig uppstått något specifikt problem för dessa personalvetarstudenter att delta i en kurs tillsammans med blivande företagsekonomer. Jag är alltså trygg med att jag kan åstadkomma ett upplägg med föreläsningar och seminarier som fungerar för dessa studenter.

I upplägget ingår att studenterna till varje seminarium gruppvis ska skriva en kortare essä på ett givet tema. De ska också

gruppvis ansvara för var sitt seminarium på varje delkurs som alltså vart och ett behandlar de olika temana. På den första delkursen är ordningen på temana bestämd i förväg av oss, men som en del av progressionen ska studenterna själva få bestämma ordningen på seminarietemanen på den påföljande delkursen, min delkurs, den som behandlar ledarskap specifikt. Det blir således så att studenterna successivt får ta ett allt större ledarskapsansvar för kursen både när det gäller innehåll och struktur. Upplägget baserar sig på hur jag tidigare genomfört kurser, och hur undervisning bedrivs inom företagsekonomiämnet: mycket sker i grupp.

I det följande ska jag dela med mig av mina tankar om situationerna, om deras utsträckning inte bara i tid och rum utan också i tankar och attityder. Reflexionen kommer att röra sig runt tre centrala företeelser, hyckleri, lydnad och expertis – det senaste först.

Reflexion

Expertis

Vägen från novis till expert kan beskrivas i steg (Dreyfus & Dreyfus, 1988), stegen bygger på en idé om inläring som en kognitiv process, en händelse, uppdelad i beståndsdelar där varje del har sina specifika karaktärsdrag. Jag uppfattar det som att stegen kan eller till och med ska förstås så att de följer på varandra linjärt, eller i alla fall befinner sig i någon slags linjärt beroendeförhållande till varandra.

Omdömet finns bara som varseblivning, en förnimmelse, som en känsla i kroppen. Så skulle jag i alla fall vilja beskriva den första och den sista situationen i den här berättelsen, den i seminarierummet med Marias misstroagna ögon, och den med studenterna som driver sitt seminarium. Jag kunde då i den första situationen utan vidare reflexion röra mig framåt, se studenternas uppmärksamhet och ta hänsyn till den trots att jag talade till

en person, ha hela rummet under uppsikt, de som var ouppmärksamma och de som var uppmärksamma, genom deras blickar och kroppshållning verifiera rummets hela stämning, på så vis kunde jag hela tiden anpassa det jag sa, inte bara till henne jag pratade med utan också till alla i rummet, jag kunde veta när jag inte kunde säga mer därför att rummet signalerade att det var dags att gå över till nästa sak som var viktig. Jag kunde se när några tröttnat och när andra fortfarande var intresserade, så att jag kunde finna den balanspunkt som är viktig att finna för att kunna anpassa det jag gör och hur jag driver rummet vidare. Jag kunde se enskildheterna och jag kunde se det hela. Allt detta bara baserat på den intuitiva omedelbarheten – känslan är mitt viktigaste redskap, lugnet mitt viktigaste biträde, atmosfären min viktigaste bundsförvant. Min känsla av säkerhet ger mig tillgång till ett lugn som jag tänker att jag använder för att bygga en känsla av trygghet i rummet.

I den sista situationen (Scen 3) kunde jag utan att tveka skapa den känsla av förvånad, tvärnitande, omskakande, insiktsfulla klarsyn bara genom att ställa en fråga, jag kunde ställa den så vasst, som ett sting, att denna stillatigande förståelse spred sig från person till person i rummet (Arendt, 1997, s. 56 ff.). Jag kunde fysiskt observera spridningen från ansikte till ansikte.

Men i den situation som är en skärningspunkt, en brännpunkt (Scen 2) – där pågick helt andra saker – där ställdes exper-ten vid skampålen. Där framträdde min hela sårbarhet, ja, sårighet i all sin tydliga krasshet. Där pågick famlande efter konsekvens och fasthet. Situationen var sådan för mig, att den erfarenhet jag kunde falla tillbaka på inte räckte. I mitt inre ropade jag efter hjälp. Jag ropade efter förklaringarna, diskussionerna, insikterna – jag ropade efter mig själv som en del av det sammanhang som är Jag, Mina kunskaper och Mina insikter, Min värld. Jag tappade studenterna, tappade kontakten med dem, såg dem inte och kunde då inte söka stöd hos dem, jag kunde inte längre ta emot det jag behövde för att kunna stå upprätt i situationen. En, låt vara i huvudsak, formellt formad, om än ömt för-

valdad, relation visade sig i sin ömtåliga, skira skörhet när den brutalt gick i kras.

I den första och den sista situationen (Scen 1 och Scen 3) skulle jag vilja beteckna mig själv som den erfarna experten, han som kan göra saker oförmedlat, göra direkt, svara på kritik och synpunkter, observera och samtala samtidigt. I Scen 2 snarare som den kraschade auktoriteten, närmast som en slags *novis*, en nybörjare, famlande efter stöd, känslan att vara handlingsför-lamad inför det oväntade, bristen på svarsförmåga, oförmågan att samla tankar till en rimlig förklaring, känslan av hopplöshet när tiden går utan att någon rimlig handlingsstrategi kommer fram. Det kommer inte av sig själv, det som ska komma av sig själv, det som jag förväntar mig av mig själv. Omvänd process, kanske inte process alls, utan situationsbetingad handlingsberedskap, eller brist på handlingsberedskap. I den första situationen och den sista finns ingen eftertanke eller sökande efter struktur i termer av regler eller normer, i den andra ett rop på hjälp, ett rådlöst famlande efter styrka och vägledning. Där finns ett haveri: en havererad expert!

Ingripa

Att beskriva situationerna i termer av *novis* och *expert* tycks emellertid inte förstå för att synliggöra berättelsens förhållanden. Experten framstår inte som en entydig eller endimensionell sådan, snarare tycks någon slags affektivt betingad rörelse-mot-rörelse, en händelse-mot-händelse-dynamik vara i görningen, måhända den målinriktade och framåtskridande struktur som *novis-till-expert-idén* tycks implicera. Kanske något mycket enklare och mindre omfångsrikt och mer anspråkslöst – fastmer något situationsbundet.

John Dewey, en av den amerikanska pragmatismens portal-figurer, skriver om reflekterandet (Dewey, 1996). Som jag läser honom, är han intresserad av att undersöka tänkandets praktik så som ett tänkande i världen, så som vi handgripligt gör något i världen, men det är ett individuellt handlande (*tänk-handlande*)

i världen. Dewey ger ett exempel: problemet som formulerar sig i det intuitivt reflekterande tänkandet är att ta sig över en å (problemlösandet börjar med ett problemskapande som övergår i ett problemläsande, ett vad-är-detta). Reflekterandet blir på det viset ett sätt att ta sig an världen, att göra något för att kunna göra något – ett engagemang i världen. En tydligt teleologiskt, pragmatiskt betingad ansats i en situation. Det omedelbara handlandet som finns i situationerna i Scen 1 och Scen 3, kännetecknas inte av ett övervägt reflekterande, handlingsalternativen infinner sig intuitivt och omedelbart (baserat på en läsning av situationen), men i Scen 2 finns ett sådant påtagligt sökande efter handlingsalternativ, men i den situationen utan egentlig framgång eftersom handlingsalternativen som infinner sig inte löser situationen annat än som en slags nödlösningar, en slags räddningsplankor.

Det som Dewey lyfter fram är att läsandet av problemet utgör en central innebörd av det att ta sig an världen, av engagemanget i världen och då engagemang som en känsla för världen, vad det är som är viktigt, ett intresse för att gripa in. Fast situationerna visar att (in-)gripandet kan ha två olika riktningar, i den första och sista situationen är gripandet uteslutande riktat utåt, mot studenterna och den situation som utspelar sig där, där blir jag en del av situationen genom gripandet. I den mellersta situationen är gripandet riktat inåt, mot det som är mitt eget, jag drar mig undan och gripandet blir ett gripande efter stöd och konsekvens i mig. Gripandet gör mig ensam, riskerar i alla fall att göra mig ensam, i stället för att göra mig till en del av situationen, en del av en värld – genom gripandet i den mellersta situationen riskerar jag att bli individualiserad, avskild. (Gripandet är ett in-gripande i dubbel mening: ett gripande inom mig parat med en strävan där gripandet gäller situationen, att gripa in i den och gripa in i mig.) Gripandet in i mig överskuggar gripandet in i situationen, den huvudsakliga riktningen för gripandet blir inåt i stället för utåt mot situationen.

I alla tre scenerna kan jag se att jag tar mig an det som inträffar, inblandar mig i ett skeende. Dubbelheten i den mellersta situationen bär med sig dubbelheten i det att riktningen för gripandet inte är entydigt riktat, snarare pendlande reciprokt. Känslan i situationen så som den framskrider för mig kastar uppmärksamheten och sökandet fram och åter. Men känslan själv ger inget svar, den leder mig inte framåt.

Man kan säga att känslan bildar ett intuitivt kvitto på engagemanget, men känslan bildar också det expressiva inslaget i detta kroppsliga som är känslan. Filosofen Fredrik Svenaeus skriver om den praktiska kunskapen, den kunskap som har med klokskap, eller omdöme, i en situation att skaffa, han hävdar då att känslan är av avgörande betydelse (Svenaeus, 2009). Kanske kan man till och med säga att utan känsla inget handlande, därför att i avgörandet mellan handlingsalternativ är känslan det som leder till handlingen, förnuftet och föreställningsförmågan skapar måhända alternativen, men känslan är verktyget när idén blir till handling. Känslan finns emellertid inte bara som en del av det handlingsorienterade omdömet, känslan manifesterar sig inte bara genom en handling, den finns också på ett annat och minst lika påtaglig sätt i en situation: känslan kommuniceras genom kroppen som det lekamliga uttrycket av känslan. Jag vill hävda, precis som Svenaeus framhåller, att jag genom känslan inte bara kommunicerar till andra, utan också till mig själv, det är genom känslan jag får veta själv vad det är som händer. Så i situationen en slags dubbel expressivitet, exempelvis i Scen 2 där den barska studenten Lenas känslor kommuniceras (görs till en faktor) genom hennes minspel och kroppens attityd. Jag ser att Lena sträcker på sig, jag ser att hon skruvar på sig, jag ser hur hennes blick rikts mot mig, jag ser hennes känsla. Genom detta läsande i situationen får jag den uppenbarad för mig. Genom läsandet kan jag relatera hennes känsla till min. Denna dubbla expressivitet uttrycker situationen för mig. Mitt känslomässiga engagemang i en värld fylld av reflexioner, sålunda erfarenheten, fyller situationen med den specifika mening som är den jag för-

håller mig till och genom min känsla tvingas förhålla mig till. Mitt engagemang i världen i ett händelseförlopp sammanfört med hennes engagemang i världen – inte *är, blir* i ett och det-samma, som delar i samma situation. Också jag blir läst på samma sätt, när hon läst mig förstår hon. Lenas läsning av mig återkommer sedan till mig som min läsning av henne.

Jag vill påstå att mitt oförtövade sökande efter handlingsalternativ i situationen i Scen 2 (föreläsningssalen) följer det iterativa, prövande, läsande, mönster som Dewey belyser. Vad är det som sker, vad står jag inför, följt av ett frågande efter en handlingslösning: *hur-gör-jag-nu*-frågorna bildar det drivande elementet i en medvetet, känslomässigt betingad, sökande process. Sekunds snabb, men sökande i en glidning mellan förmedvetet, intuitivt tänkande och ett medvetet, åskådligt tänkande. Jag tror att detta medvetna sökande är det som skapar torrheten i min kropp, känslan jag har av otillräcklighet när svaren inte kommer automatiskt, utan reflekterat medvetet: jag vet att jag har ett problem och successivt tar jag mig framåt i en dialektisk tankekedja. Tiden går utan att jag finner en väg framåt. Jag stammar, hackar, inte bara i tanken utan också i tal och rörelse. Och jag vet om att jag stammar och hackar. Och det syns och hörs att jag stammar och hackar. Känslan får en annan roll än som känsla i riktning mot handlingsalternativ och läsning av situationen, till känsla som oro.

Lydnad

Om jag skulle drista mig till att förklara situationen i Scen 3 skulle jag vilja säga så här. Studenterna vill göra sitt bästa, de vill hjälpa till, de vill göra rätt. Detta är inget märkligt eller konstigt – det är vardag i en didaktisk praktik på en högskola. Men det som är egendomligt i exemplet är studenternas totala fokusering på individen, på kvinnan först och främst, och på uppgiften att förändra männen.

I min senare förståelse av händelserna i scenerna är det ytterligare några incidenter som spelar roll. Edvard kommer fram till

mig i korridoren utanför kaféet där jag mötte representanterna Dinah och Stina. Han säger till mig att jag inte ska vara så orolig för kritiken jag nåtts av. Edvard är en av studenterna som läser med sociologisk inriktning. Han berättar att de kritiska är psykologerna. Det är de som har det svårt. Jag träffar representanten Dinah på liknande sätt i korridorerna, det är den fåordiga, hon läser med psykologisk inriktning, hon berättar att de som läser psykologi är vana vid en mycket mer styrd undervisning än den jag har erbjudit. De måste skriva enligt en strikt mall, där vissa ord är förbjudna, vissa skrivsätt påkallade. I undervisningen får de veta hur det är, där finns ingen plats för ifrågasättande och reflexion. Andra studenter som jag träffar ger liknande bilder. Min lärarkollega berättar för mig att studenterna haft en lång och intensiv diskussion på Facebook. De har försökt att reda ut huruvida man måste använda ett specifikt försättsblad när man lämnar in inlämningsuppgifter. Min kollega frågar studenterna varför de diskuterat detta? Studenten berättar då att de som studerat psykologi måste använda ett sådant specifikt försättsblad annars... och så visar min kollega gesten som studenten visat för henne, hon hugger av sig händerna! Om de använder fel ord... om de inte följer reglerna... om de inte gör som de är tillsagda...

Det som jag varit med om och det som berättats för mig skapar följande bild hos mig. Psykologstudenterna är hårt hållna i en fast struktur, de är formade till lydnad och konformitet i tänkande och görande. Vem är då jag som utmanar dem? Vem är jag att begära av dem att göra något, och ta ansvar för det? Vem är jag att fördela klander eller beröm? Som jag ser det är fria val en förutsättning för att tillskriva ansvar, och här ansluter jag mig till en lång tradition. (Henriksen & Vetlesen 2001, s. 89, se också Malmgren, 1978, för en diskussion om den dolda motsägelse som ligger i psykoanalysens program) Det är meningslöst att be en träbit ta ansvar för det som träbiten åstadkommer i världen. Men är det inte på samma vis meningslöst att be den som danats till lydnad att ta ansvar?

Ska jag se på dessa psykologstudenter som frångagna sin självständighet? I så fall är det ju relationen mellan det didaktiska upplägget och studenterna som är galet, i så fall är dessutom sammansättningen av studentgruppen galen. I så fall har jag inte förstått vad det är för människor jag har med att göra. I så fall tvingar jag dem till något de inte är funtade för. För de är i så fall *lydare*, och för sådana passar inte det didaktiska upplägget.

Med vilken rätt tar jag mig rätten att föra fram mitt synsätt, utifrån min position i seminarierum och föreläsningssalar? När vetandet inte räcker, när kunskapen inte räcker, när förnuftet har sagt sitt och överlämnat ansvaret till det reflekterande tänkandet, när jag berättar om samtalets syntax och sätter in det i ett organisatoriskt sammanhang, då redovisar jag mitt sätt att tänka, jag är i mitt tänkandes domän och inte i den positiva vetenskapens domän. Är det inte min skyldighet att visa studenterna mitt tänkande, är det inte min skyldighet att göra mig sårbar, så att deras eget reflekterande tänkande kan få utrymme? Filosofen Hannah Arendt skriver om tänkande och vetande. (Arendt, 1997) Hon pekar på ett tänkande bortom vetandet, där omdömet och reflexionen har sin plats, en plats för utmaning, ifrågasättande, kanske kamp, i alla fall kreativitet och fantasi, där vetandet blir taget i bruk för andra ändamål än att bara uttala ett finit *är*, kunskapens *är*. Men psykologstudenterna stannar vid *är*:et. De följer reglerna, strävar efter att följa reglerna utan reflexion eller ifrågasättande. De gör sig till de lydiga redskap som de danats till. (Arendt, 1997) Eftertanke och den aktivitet som är eftertänksamheten skapar förvirring och förvåning, till och med olust som studenterna Dinah och Stina, representanterna, berättade om på kaféet.

Hyckleri

Men det finns en annan punkt, en punkt som sätter fokus på det didaktiska upplägget och på organisatoriska betingelser. I upplägget finns en ambition till frihet i tanke och handling, studenterna ska få möjlighet att reflektera, ifrågasätta, skapa egna

insikter, diskutera innebörder och utveckla egna förhållningssätt. Det är i alla fall det som är meningen. Upplägget i termer av krav och normer behöver då vara tillräckligt tydligt för att utrymmet för det egna ska bli stort och öppet. Men det finns så klart gränser. Kursens materia, högskolans regelverk, examinationen, osynliga normer som jag förmedlar i konkreta situationer, normer som jag kanske till och med inte riktigt själv kan redogöra för, men som syns tydligt när någon närmar sig dem; när någon förefaller att gå utanför ramarna, då märks ramarna.

Psykologstudenterna vet vilka regler de har att följa, reglerna är öppna, kända och tydliga. På den kursen som jag har är regler och normer i stället otydliga, osäkra, oklara och oartikulerade.

Så när jag säger att studenterna ska vara självständiga och drivas av sin egen nyfikenhet gäller det bara så länge de inte tangerar eller överskrider de osynliga gränserna. Det subjektiva, det specifika, får till slut ge vika för det objektiva och generella. (Kierkegaard, 1999) Det finns ingen frihet. Detta är det slutliga hyckleriet.

Det vi alla gör är att reproducera handlings- och tankemönster. De styrda psykologerna och de otydliga företagsekonomerna. Djupast sett är det kanske det enda, rent av det bästa, vi kan göra. Kanhända är det precis här som didaktik och pedagogik möts. Undervisningspraktik och uppfostringsambitioner.

Ambition och handling möter till slut självständighetens gräns. Brännpunkten. *Man:et*, med alla sina outtalade normer och förgivettagna attityder när det gäller såväl språkanvändning som handlingsmönster och föreställningar om vad som är rättfärdigt – och vad som rättfärdigar – och vad som är felaktigt och fruktlöst. Inte heller *man:et* visar sig i någon slags entydig, omiskännlig skrud; också *man:et* är splittrat och mångtydigt, kanske finns det inte ens än gång ett helt *Man* utan flera olika, ett *man* som jag är delaktig i och ett annat som är främmande för mig. Och det som jag har stött på i seminarierummen och föreläsningssalarna är detta andra *man* där konflikten mellan de båda *man:en* blir synligt och tydligt. I själva verket kanske en

konfrontation mellan *man* och *man* där jag blev en värnlös slagpåse. Det *man* jag var en del av kunde inte hjälpa mig mot det *man* jag mötte. Hyckleriet blev tydligt i och genom konfrontationen.

Efterskrift: avslutande personliga eftertankar

Jag

Den här texten handlar om ett *jag*. I berättelsen ryms också studenter, namngivna studenter, men självklart är namnen fingrade, påhittade. Berättelsen gör anspråk på att berätta det sanna, det som finns eller har funnits, situationer, personer, ting och rum. Men allt är berättat med *jag* i centrum, allt annat cirkulerar runt detta *jag* som om de vore planeter runt en sol, eller kanske en bättre metafor är att de cirkulerar, likt i en galax, som solar runt ett svart hål. För vad är detta *jag* i berättelsen annat än en intighet, en hägring, en berättelse om en fiktion, som en fabel: *jag* är i berättelsen här beskriven som en solitär: en suverän, närmast oavhängig i sin totala slutenhet, ett *jag* som uppträder som en egen agens i situationen utan att för den skull bli en integrerad del i ett skeende, *jag*:et är en påverkare, påtryckare – pådyvlare. Och precis som agensen i en kemisk reaktion påverkas, så påverkas detta solitära *jag*, men detta *jag* bildar aldrig en sammanhängande totalitet i och med situationen. *Jag*:et är avskilt och har egenskaper i och av sig själv. *Jag*:et får inte sina egenskaper, *jag*:et har sina egenskaper. Men om det är rimligt att säga att *jag*:et får sina egenskaper – inte *har* sina egenskaper – så är *jag*:et inte en solid, fast form, utan som fast form i själva verket en synvilla, en spegling av något annat, och då, om beskriven som fast, en hägring: en beskrivning av något undflyende. *jag*:et blir i beskrivningen i sig en konsekvens av ett *Man* – av krav baserade på förgivettagna omständigheter och förväntningar tagna som självklarheter. Vad är *jag*:et? blir den akuta

frågan. En konsekvens av en berättelseform? En figur i narrationen?

Som den som skriver dessa rader, Jens Martin Svendsen – jag – ser det, när jag skriver detta, ingår frågan om *jag*:et i en av två viktiga konsekvenser av den berättelse som du just läst. För att ta en sak i taget: att beskriva någon som *expert* kan möjligen tas för att denna någon, en gång för alla, är just sådan, men den här berättelsens andra scen visar väl med all önskvärd tydlighet att en sådan statisk expert-het inte är ett rimligt synsätt, egenskapen *expert* är tillfällig, tids- och situationsbunden. Snarare tycks det väl som om *experten* i allra högsta grad kan vara inbegripen i en dynamik där sårbarhet är ett av de ingående inslagen. Måhända sällan realiserad, för *experten* har skaffat sig inte bara erfarenhet utan också ett slags skydd mot oväntade skeenden, en smidighet och ett lugn som skyddar mot det oväntades överrumplande anfall, men ett skydd som inte är ogenomträngligt.

Sammanhang

En annan lärdom har med reflexionen att göra. Reflekterande är inte, och kan inte vara, bara hänvisat till situationer där lösningar är omedelbart påkallade, inte heller är reflekterandet en utslutande privat (rent av personlig) aktivitet, att se det så ger inte hela bilden av ett egentligt skeende. Berättelsen har en viss likhet med ett skeende som jag själv varit delaktig i, *jag*:et i berättelsen skulle kunna misstas för att vara just jag, Jens Martin Svendsen. Det är emellertid inte helt riktigt och det är just i berättelsen om reflekterandet som en vital – ja, livsnödvändig – del saknas: väven. Väven av vännerna, kollegorna, alla dem som omsluter mig. I det skeende som jag, Jens Martin Svendsen, var en del av, där var flera indragna i reflexionens förlopp, genom samtal: långa samtal, korta samtal, intensiva samtal, snabba samtal, funderande samtal, flyktiga samtal, känsliga samtal, tårfyllda samtal, brännande samtal – alla slags samtal vid alla slags tillfällen. Många människor blev indragna i skeendet genom reflexionen. Några mer än andra: min käraste kollega och alla som var till-

gängliga i mitt professionella nätverk; min älskade skatt, min fru och mina pojkar; och nu också du, min dyrbara vän!

Referenser

- Arendt, Hannah 1997. Tänkande och moraliska överväganden. I *Tanke, känsla identitet*, Ulla Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.). Göteborg: Anamma.
- Dewey, John 1996. En analys av det reflekterande tänkandet. I *Reflektion och praktik i läraryrket*, Christer Brusling & Göran Strömqvist (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Heidegger, Martin 2013). *Vara och Tid*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan. 2001. *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Kierkegaard, Søren 1999. *Avslutande ovetenskaplig efterskrift*. Berlin: Nimrod förlag.
- Malmgren, Helge 1978. *Förstå och förklara, problem och positioner inom psykologins vetenskap*. Lund: Doxa.
- Svenaesus, Fredrik 2009. Känslornas kunskap, exemplet emotionell intelligens. I *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaesus (red.). Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge.

Reflektioner över en invand seminariekultur

Tommy Larsson Segerlind

Jag har de senaste tio åren haft förmånen att undervisa studenter på programspecifika delkurser inom ett av de treåriga programmen på avdelningen för Företagsekonomi på Södertörns högskola. Jag skriver *förmånen* av flera anledningar. En anledning är att denna studentgrupp, cirka 20 stycken, är liten jämfört med de ibland uppåt 300 studenter vi ibland möter på A-kurserna i Företagsekonomi. Jag har i varierande grad undervisat dem på fyra av åtta delkurser under deras fjärde och femte termin. På så sätt har jag kunnat följa hur de utvecklas under året och jag har arbetat systematiskt för att uppnå en progression mellan delkurserna under detta år. Det är kurser där jag också kommer nära studenterna och lär känna deras personligheter och särdrag, och som gör att jag har många positiva känslor i förhållande till denna undervisning. Jag tycker överlag om att undervisa och speciellt dessa kurser ser jag varje år fram emot.

På delkurserna kan jag i hög grad ge uttryck för den pedagogiska grundsyn som jag successivt har utvecklat under 24 år som lärare på högskolor och universitet. Grundstrukturen är baserad på att om studenterna följer kursanvisningarna, tar seminarieuppgifterna på allvar och samtidigt betar av kurslitteraturen kopplat till uppgifterna, kommer de nästan per automatik också klara den avslutande examinationen. Seminarieuppgifterna görs i grupp av ibland två och ibland upp till fyra, fem studenter och som oftast leder fram till en mindre uppsats som både skrift-

ligt och muntligt ska redovisas. För att stämma av att varje student har uppnått delkursmålen avslutas delkurserna med en tentamen, men där även poäng från bedömningen av gruppuppgiften kan påverka betyget. Det är delkurser där jag närmast tillfullo, utifrån befintliga resurser, kan använda mig av och förmedla den kunskap och erfarenhet som jag uppbringat under mitt professionella yrkesliv. Över lag har studenterna presterat bra, och delkurserna har fått bra kursutvärderingar där studenterna oftast har kommenterat att det finns en tydlig struktur och tanke i kurserna.

Någoting har hänt

En höst uppstod dock vissa händelser med en klass som gjorde att jag fann anledning att reflektera över den pedagogik som jag använt genom åren. Det var på den tredje delkursen jag hade med just denna klass. Det jag upplevde var att den progression som jag eftersträvat och även tidigare upplevt aldrig riktigt uppstod.

När jag hade den första delkursen för just denna klass, hade jag uppmärksammat att en allt för stor grupp underpresterade på kursen. Jag blev förvånad eftersom jag inledningsvis hade uppfattat gruppen som ambitiös och aktiv. Det verkade finnas en energi och kraft i gruppen. Det fanns en ganska stor grupp studenter som var aktiva i kår- och studentföreningar och som i hög grad bidrog till en positiv atmosfär i klassen. Det verkade hela tiden hända mycket i och runt gruppen med aktiviteter kopplade till olika studentaktiviteter, men även till aktiviteter utanför högskolan. Många var lätta att komma i kontakt med och jag fick ganska snabbt en inblick i vad det var för olika individer. Jag uppfattade även en hög förväntan i klassen att äntligen få fördjupa sig de programspecifika kurserna på programmet.

Så här i efterhand kom egentligen de första signalerna att allt inte riktigt stod rätt till tidigt på de först seminarierna på första delkursen. Ett exempel var en grupp på fyra personer som ofta jobbade tillsammans med uppgifterna. Tre av dem var ofta passiva och tysta medan den fjärde oftast hoppade in och fyllde i när

de andra inte svarade. Den fjärde kunde ibland komma med kreativa och insiktsfulla resonemang, så jag nöjde mig oftast med att hon svarade för hela gruppen. Detta är i och för sig inget ovanligt att en grupp utser en talesman, men jag märkte att det lite överlag var svårt att få igång seminariet och att många studenter ganska pliktskyldigt hade gjort sina uppgifter. Det var med en viss förvåning jag upplevde de lite tröga seminarierna, men i och med att mina inledande intryck av klassen var så positiva hade jag förhoppningen att klassen skulle komma igång på kommande seminarier. När jag sedan läste deras PM som de lämnade in vid seminarietillfället, hade ovanligt många PM missuppfattat de centrala begrepp och teorier i litteraturen som jag bett dem skriva om, men de hade också svårt att skriftligt föra ett sammanhängande resonemang. När väl tentamensresultatet kom hade betydligt fler än vanligt fått underkänt och det var också många som precis klarade gränsen för godkänd.

På delkurs två var det återigen fler studenter som körde på tentamen jämfört med tidigare årskurser. Den känsla jag fick när jag läste igenom de olika examinationerna på delkursen var att jag blev rätt arg. Jag hade på olika sätt både skriftligt och muntligt gett feedback både till enskilda studenter och till gruppen. Jag hade uppmärksammat dem på att om de inte hänger med på de första delkurserna kommer de få allt svårare att klara av kommande delkurser. Jag uppfattade en oförmåga till fokusering och reflektion. Den tidigare vitaliteten och deras engagemang i en rad olika aktiviteter utanför studierna började jag se som ett allt större problem. Jag var frustrerad på att alltför många verkade kastade bort studietiden och att deras fokus verkade vara på så mycket annat. Allt detta tog jag upp på tentamensgenomgången på den andra delkursen.

Reaktionerna från studenterna på tentamensgenomgången var både att de inte kände igen sig i beskrivningen, men en stor grupp förblev tyst. Det fanns de som uppvisade en upprördhet och jag uppfattade att deras självbild liknade den jag haft om dem, nämligen att de var mycket ambitiösa. Eftersom vissa stu-

denter hade presterat bra så jag att om man inte känner igen sig så är det nog inte heller de som jag i första hand har vänt mig till. Jag kände mig inte helt tillfreds när jag hade lämnat gruppen, och jag hade en känsla av att det var något som inte stod helt rätt till. Min förhoppning var dock att de skulle ta till sig av min feedback och uppmaningar.

Den tredje delkursen bygger på att man redan förstår, kan tillämpa och förstå konsekvenserna av ett antal grundläggande begrepp och teorier, som vi på de två tidigare delkurserna fördjupat oss i. Jag ökar också successivt under året graden av studenternas självständighet. Jag har till exempel på denna tredje delkurs, parallellt med seminarieuppgifter kopplade till kurslitteraturen, en examinationsuppgift som baseras på problem-baserad inläring. Jag ger studenterna en ganska specificerad uppgift som de ska lösa men det är upp till dem att, utifrån kurslitteraturen samt annan informationssökning, lösa den. Om de vill ha handledning finns den möjligheten, men det är deras ansvar att ta detta initiativ. All denna information ger jag både i muntlig och i skriftlig form både i början av året samt i början av varje delkurs.

På den tredje delkursen inträffade just det jag varnat för efter första och andra kursen. Cirka 50 procent underkändes på tentan. Vanligtvis brukar det vara 20–30 procent. Deras inlämningsuppgifter var betydligt sämre än tidigare under åren och symptomatiskt så hade bara hälften utnyttjat möjligheten till handledning. Både på tentamen och i inlämningsuppgifterna fanns ofta en oförmåga att se konsekvenserna av deras egna förslag till lösningar. Konsekvenser som de borde ha kunnat inse om de verkligen förstätt, tänkt igenom och tillämpat de begrepp, modeller och teorier som vi på denna kurs och på tidigare kurser arbetat med.

När kursutvärderingen kom var den sämre än tidigare, och jag hörde ett rykte om att några studenter skrev på ett upprop där min pedagogiska förmåga kritiserades. Enligt ryktet var argumentationen att om 50 procent kör på en kurs, måste det per

automatik vara fel på läraren och pedagogiken. Jag fick en känsla av trötthet när jag hörde om uppropet. Jag ägnade det dock inga större tankar. Jag hade redan analysen klar för mig om var problemet fanns, och den analysen handlade inte om mig!

Tid för eftertanke

På det programstyrelsemöte som var strax efter att kursens resultat blivit känt, tog jag upp frågan om det dåliga resultatet. Jag var angelägen om att få diskutera de dåliga resultaten på kursen i ett större sammanhang. På mötet fanns dock bara jag, programansvarig, programsekreteraren, samt två studentrepresentanterna från just denna klass närvarande. En student som var närvarande på mötet var en av dem som jag lärt känna närmast och som jag upplevde att man kunde ha en öppen och rak dialog med. Eftersom vi var en så liten styrelsegrupp beslutade jag att inte linda in min analys, utan gick ganska rakt på sak att jag uppfattar att allt för många studenter inte arbetade tillräckligt med sina studier. Jag sa att man som lärare efter alla år av tentarättning och PM-läsning, ganska snabbt ser om studenterna läst litteraturen eller inte, och att detta var väldigt uppenbart problemet när jag läste examinationen på denna kurs.

Jag hade väntat mig vissa mothugg, men studentrepresentanten var helt enig med mig att en alldeles för stor grupp i klassen inte tog sina studier på allvar utan ägnade sig åt att allt möjligt annat än studier. Han uppvisade också själv en frustration inför att studenterna ägnade så mycket tid åt till exempel arbete vilket gjorde att gruppuppgifter ibland var svåra att genomföra. Den andra studenten fick även ge sin bild, men där även han i huvudsak ställde upp på den analys som jag och den andra studentrepresentanten gav. Dock ville han överlämna det upprop som formulerats av några av studenterna. Innehållet i uppropet togs inte upp på mötet, utan lades bara till handlingarna. Frågan verkade vara utagerad av de andra på mötet.

Efter mötet läste jag uppropet som lämnats på programstyrelsemötet. Det stod det jag redan hade hört ryktesvägen, det vill säga

om 50 procent får underkänt måste det vara fel på läraren och pedagogiken. Min analys av kritiken pekade på studenternas splittrade tillvaro och inte på mig och min pedagogik. Ändå kände jag nu en förnimmelse av vad man kan kalla en professionell osäkerhet, det vill säga: Var min analys av problematiken i klassen verkligen helt korrekt? Jag kände att jag inte bara kunde ignorera studenternas upplevelser. Frågan som jag började ställa mig var om det också kunde handla om mig och min pedagogik. Jag kanske inte bara kan externalisera det som hänt enbart till studenterna, utan det kan vara något i mitt invanda beteende som lärare som behöver ses över.

Ytterligare en händelse påverkade att jag allt mer började reflektera över hur jag betar mig i min lärarroll. Det var i ett samtal före ett institutionsstyrelsemöte där en studentrepresentant, som också gick i denna klass, i något skämtsamt ton inför de andra lärarna utgav mig som en av de mest krävande lärarna på institutionen. Jag reagerade på uttalandet främst av den anledningen att jag strax innan hade hört det motsatta av en annan student, det vill säga att jag uppfattades vara alltför snäll på seminarierna. En fråga som började gnaga i huvudet var hur dessa två skilda bilder av mig kunde uppstå hos studenterna. Samtidigt började en intuitiv känsla växa fram att detta kanske hade något att göra med sättet jag leder mina seminarier på.

Som jag tidigare nämnt är seminarierna upplagda så att om man arbetar med seminarieuppgifterna kommer man också ha stora förutsättningar att klara tentamen på kursen. Uppgifterna är kopplade till den litteratur som vi först behandlat föreläsningarna. Läser man anvisad litteratur inför seminariet och besvarar de frågor som jag gett dem inför seminariet, kommer de per automatik ha tagit sig igenom litteraturen. Uppgiften behandlar även det mest centrala som presenterats i litteraturen. På den skriftliga avslutande tentamen ställer jag bara frågor kring det som vi tagit upp på seminarierna i relation till litteraturen. Tentamensfrågorna ska utifrån det aldrig komma som en överraskning. Detta är något jag informerar dem om vid flera tillfällen. Jag

har också informerat dem om att i och med att de läser på fjärde termin kommer vi successivt ställa högre krav på att de tar mer ansvar för sin egen läroprocess. Det innebär till exempel att jag på seminariet inte nödvändigtvis stämmer av att alla har gjort uppgiften. Jag använde i stället seminariet för att de både kan återge sitt svar, men också ställa fördjupade frågor i förhållande till uppgiften och litteraturen.

Min självreflektion, hur jag har hanterat olika händelser där studenterna antingen inte kan utveckla muntligt vad de har kommit fram till utifrån seminarieuppgiften eller sitter helt tysta på seminariet, blev att jag oftast låtit det passera och fått någon annan att ta över när det blir tyst. Eftersom jag har tyckt att det är upp till dem att ta ansvar för sin egen läroprocess, har jag väl känt ett uns av besvikelse någon gång när studenter inte tagit tillfället i akt att ta sig igenom vissa centrala moment i kursen med hjälp av uppgifterna. Samtidigt har jag tyckt att det är upp till dem om de vill gå andra vägar än de jag stakat ut till kursens mål. De tankar jag fått när vissa sitter tyst eller har haft svårt att utveckla de frågor vi ska diskutera, är att det viktigaste är att vi tillsammans under seminariet försöker reda ut centrala begrepp, modeller och teorier så att vi kan börja tillämpa dem i olika analyser av de fenomen vi behandlar på kurserna. Att vissa inte lyckats med detta tillfullo före seminariet har jag inte sett som ett större problem. På seminariet eller i skriftlig feedback i deras arbeten får de signaler på vad de behöver arbeta vidare med för att klara kursen. Har vi rätt ut detta kan de successivt ta sig vidare och fördjupa sin kunskap och sitt tänkande inför nästa delmoment och så vidare.

Det jag brukar säga när någon inte kan eller verkar vilja tala, är om någon annan i stället kan ta vid och utveckla det som ska behandlas. Jag har aldrig funnit någon anledning till att göra någon stor sak av att studenter inte kan utveckla sitt svar. Frågan som jag nu började ställa mig är om detta är hållbart eller lämpligt förhållningsätt på seminarierna eller måste jag ändra mitt beteende eller pedagogik på seminarierna?

När jag funderat kring min tidigare seminariekultur, har min gamla fransklärarinna från gymnasiet dykt upp och spökat i mitt minne. Hon var en fruktad och rent elak lärare som med enbart en blick eller några ord kunde idiotförklara de studenter som inte kunde svara på de frågor hon kastade ut. Som elev utvecklade man en strategi som gick ut på att göra sig osynlig och utvecklade små tricks att för att inte få frågan. Man tappade ett suddgummi i golvet precis när hon ställde frågan, och så vidare. Man koncentrerade sig mer på sätt att inte få frågan än att faktiskt försöka lära sig något på lektionerna.

Jag tror absolut inte att mitt förhållningsätt mot studenterna var som min fransklärrinnas. Men jag börjar tro att mina studenter förra året hade börjat utveckla vissa strategier för att inte få frågan, vilket de också lyckades med. Med min fria och kanske upplevt snälla seminariestil där det var upp till dem själva att delta aktivt på seminarierna eller inte, tror jag att en grupp gjorde sig osynliga i och med att det fungerade kortsiktigt. Att det på lång sikt blev en dålig strategi tänkte de nog inte på, utan det blev ett beteende som fungerade i stunden och som utvecklades till en vana. Deras strategi krockade sedan med en alltmer krävande slutexamination, som gjorde att de underkändes. Att denna kultur utvecklades i klassen kan jag inte bara skylla studenterna för! Det är också mitt ansvar som lärare att stämma av och åtminstone försöka utveckla en miljö och ett ramverk där studenternas utveckling och lärande främjas om jag märker att det inte verkar fungera tillfredställande. Detta innebär dock inte att jag frångår min första analys, att studenterna är allt för splittrade och inte tagit sina studier på allvar. Men jag behöver också reflektera utifrån ett perspektiv på mitt eget beteende i klassrummet och hur jag är medskapande av en pedagogisk miljö.

Några entreprenörsforskare brukar formulera svaret på varför människor blir entreprenörer så här:

Ett fåtal individer kommer alltid bli entreprenörer, ett fåtal kommer aldrig bli entreprenörer, men den stora massan kommer kunna bli entreprenörer under rätta institutionella förut-

sättningar. Därför ska vi i forskningen lägga fokus på att studera de institutionella förutsättningarna.

Ett liknade perspektiv tror jag man kan lägga på högskolepedagogik. Ett problem som jag tror jag har haft är att jag i för stor utsträckning utvecklat ett upplägg för de närmast självgående studenterna som alltid kommer prestera bra. Att jag tappar några av studenterna på denna resa tror jag dock är ofrånkomligt, utifrån de resurser som finns till förfogande. Men, vad jag i högre grad behöver göra är att skapa en pedagogisk miljö som i högre grad triggat igång en aktiv läroprocess hos den stora majoriteten av studenterna. Med aktiv läroprocess menar jag att jag inte endast har ambitionen att utveckla deras tänkande, utan också vill få dem att handla och agera under dessa kurser. Det främsta beteendet jag vill få igång är att de läser och arbetar med kurslitteraturen. En utmaning som jag har upplevt som alltmer problematisk genom åren. Får jag igång dessa beteenden kommer det också att påverka deras tänkande.

Det kan synas motsägelsefullt att, det att jag vill få dem att följa och agera utifrån mina kursinstruktioner ska få dem att bli självständigt tänkande och reflekterande studenter. Dock tror jag inte att det finns en motsättning här om man ser det som en läroprocess med betoning på process. Att följa anvisningar och planer kan i bästa fall skapa en tillit till att agera – som i detta fall först och främst handlar om att läsa kurslitteraturen och utifrån det som bas utföra ett antal uppgifter. Det är inte det rena regel-följandet jag är ute efter, utan att studenterna börjar handla inom den ram som kursplanen och kursinstruktionerna utgör. Det är i den processen och den ramen som också studenternas tänkande och förmåga till självständighet kan utvecklas. I den bästa av världar kan ramen sedan successivt utvidgas och därmed ge allt mer utrymme för studentens prioriteringar, egna vägval och självständighet. Vi som lärare på högskolan kommer inte ifrån att vi behöver kommunicera med studenter om våra förväntningar, men vi måste också kommunicera vad ramarna består av. Men samtidigt är inte alla studentgrupper lika år från

år, vilket gör att vi måste vara lyhörda för hur ramarna bör anpassas och när de kan förändras och utvidgas under studentgruppens studietid.

Att skapa en lärande seminariekultur

Året efter detta, och med en ny klass, bestämde jag mig för att förklara på första seminarietillfället att jag inte var nöjd med min tidigare seminariepedagogik och att jag därför kommer införa att alla studenter under varje seminarium muntligt kommer att få presentera en del av sin seminarieuppgift. Jag betonade samtidigt att jag inte är ute efter att sätta dit någon utan vill få in en seminariekultur som gör att alla deltar aktivt. En seminariekultur som också triggat igång studenternas eget läsande. Efter att jag sagt detta tittade jag runt i seminarieklassen och hade närmast förväntat mig att se ett antal oroliga själar framför mig. Men det jag ser är närmast en lättnad i dras ögon, samt att en student sa: ”Vad bra, då vet vi vad som gäller!” Varvid flera stämde in i det.

Dock stötte jag nu på en annan problematik som jag tidigare inte sett som så problematiskt, nämligen att en av studenterna tog väldigt mycket utrymme och ständigt ville komma in i diskussionerna, och närmast avbröt de andra och ibland även mig. Inhoppen från denna student var av väldigt varierande kvalitet, där en del guldkorn kom upp, men ibland med väldigt förvirrande inslag och utvecklingar.

Studenter har ofta svårt att kritiskt ställa sig utanför sig sina egna invanda föreställningar och läser oftast in tolkningar som mer speglar deras ideologiska övertygelse än vad forskningen på området kommit fram till. När dessa oftast lite förvirrade utläggningar kommer från någon student, är det därför rätt tacksamt att stanna upp och med hjälp av studenternas in hopp skapa en diskussion och gå på djupet om vad till exempel institutionell teori gör för antaganden om individen, ekonomin och samhället.

Detta hände alltså även denna gång. Jag har alltid uppskattat dessa lite yviga studenter, även om de tar mycket utrymme och tid på seminarierna med sina inlägg. Även denna gång lät jag

därför studenten ta plats. Men tidigare har jag oftast haft tid att bena upp och reda ut en del av studentens resonemang i relation till litteraturen. Eftersom jag bestämt att alla denna gång skulle få komma till tals räckte tiden inte till för det och jag kände även av en gryende irritation hos vissa studenter mot denna student. Även om jag inte under seminariet fann anledning att hantera detta började jag efter seminariet inse att detta kunde bli ett problem. Om vi skulle hinna igenom alla seminarieuppgifterna, samt att alla ska få möjlighet att tala, fanns det ingen tid för alltför många och stora utvickningar. Men samtidigt kunde ju risken vara att spontaniteten och kreativiteten i seminariegruppen skulle begränsas och att seminariet genomfördes mer instrumentellt.

Min första tanke var ändå att införa ytterligare en institutionell ram för seminariet, att alla ska få ungefär lika mycket tid till förfogande att utveckla sina svar och frågor. Denna regel är tänkt att användas om någon försöker ta över seminariet. Men den positiva konsekvens jag är ute efter är att även de debattglada men lite yviga studenterna inom denna ram måste träna sig och bli bättre på att få fram essensen i sina frågor och inlägg. Jag valde till slut därför att även införa denna ram för seminariet.

Ett tecken på att justeringarna på seminarierna kan ha burit frukt fick jag då en av de nya studenterna kom fram på högskolekaféet och var närmast lyrisk över hur seminarieriet var uppbyggd och genomförd. Han poängterade att: ”Det var så jäkla bra att du berättade att du infört att alla skulle tala under seminariet. Det gjorde att man verkligen tänkte till på vad man ville ta upp på varje frågeställning och som successivt gjorde att poängerna föll på plats.” På första delkursen var det 15 procent som underkändes, jämfört med cirka en tredjedel året innan.

Efteranalys av lärarens yrkesroll och studenternas tänkande

Dreyfus & Dreyfus (1986) beskriver i fem steg hur man går från att vara novis till att bli expert. Jag anser mig själv vara expert

inom det område jag undervisar. Men hur gör man för att förmedla expertkunskap till en *novis*? Och hur får jag dessa *noviser* att komma vidare upp på stegen åtminstone ett eller två steg, det vill säga från *novis* till *avancerad nybörjare* till att uppnå *kompetens*. Det jag har försökt att göra är att aktivera studenterna och då inte bara aktivera sitt tänkande, utan lika mycket sitt handlande. Att läsa en bok är inte bara en tankeakt utan även en handling. Lika mycket som att jag vill få dem att integrera visa begrepp och resonemang i sitt tänkande, vill jag få igång deras beteende att faktiskt läsa igenom och arbeta med kurslitteraturen. Har jag fått igång det beteendet möjliggörs en utveckling av deras tänkande, som i sin tur kan trigga igång ett handlande, och så vidare. Vad händer då om detta handlande aktiveras?

Utifrån Dreyfus & Dreyfus resonemang lär sig *novisen* att tänka i termer av ett antal generella regler som de ofta antar är giltiga oberoende av kontext och situation. Detta överensstämmer ganska bra med det innehåll som studenterna möter på den första delkursen. Kursen presenterar utifrån ett ganska långt ekonomisk-historiskt tidsperspektiv, ett antal begrepp, teorier och olika mekanismer samt processer som oberoende av tidshorisont kan förklara varför vissa regioner genererar tillväxt och förändring, och varför andra i vissa fall inte gör det. Självklart finns det i kurslitteraturen kontextberoende förklaringar kopplat till vissa regionala eller tidsmässiga aspekter. Men vad vi i första hand gör är att lokalisera historiska mekanismer som också antas vara giltiga i dagens samhälle och ekonomi. Klarar de av att föra detta mer generella resonemang så har de också klarat första kursen. Problemet var att alltför många faktiskt inte klarade det. Min analys av detta resultat är att studenterna inte i lika hög grad som tidigare år inte aktiverade sitt beteende att läsa och jobba med litteraturen utifrån de uppgifter som de hade fått inför seminarierna.

Den andra delkursen har en mer kontextberoende litteratur där de också utifrån ett ledarperspektiv diskuterar hur olika problem kan hanteras utifrån specifika situationer i en process.

Vi är därför redan uppe på andra steget, utifrån att studenten borde börja likna en *avancerad nybörjare* (Dreyfus & Dreyfus 1986). Eftersom många knappt hade nått novisstadium, hade de problem att ta detta steg. På den andra delkursen finns även olika uppgifter som handlar om att utifrån vissa artiklar och kapitel dra ut det som de finner mest viktigt och essentiellt i varje text. I den bemärkelsen finns ett krav på att man har uppnått en *kompetens* att göra den bedömningen. På seminarierna låter vi givetvis allas subjektiva bedömningar om vad som de ansett vara mest viktigt komma till tals. Dock visar det sig att när man frågade om varför de ansett just detta vara mest essentiellt, hade de svårt att redogöra för sin bedömning. Även här tappade jag många av studenterna på grund av att de inte behärskade grunderna från första kursen. Jag upplevde att jag hade varit tydlig både i olika examinationsuppgifter och inför hela klassen talat om att många behövde se över sitt sätt att studera, men allt för många verkade inte ta till sig av denna feedback.

När de då kom till den tredje delkursen hade de läst två andra kurser sedan jag träffade dem senast. Så här i efterhand kan det synas naivt att tro att allt skulle gå smärtfritt utifrån mina tidigare erfarenheter med gruppen, men troligen hade jag en förhoppning att vissa saker hade fallit på plats och en viss mognad uppstått i klassen. På delkursen, parallellt med att de har seminarier som är kopplade till kurslitteraturen, ska de skriva en finansieringsplan som sträcker sig cirka sex år fram i tiden och i den planen uppvisa att de kan göra relevanta och rimliga bedömningar om hur olika finansieringskällor kan användas och vilka konsekvenser dessa val kan komma att ge under denna sexårsperiod. Pedagogiken på denna uppgift är utifrån problembaserad inläring, där de till största del, men i ändå i grupp, självständigt ska hitta lösningar på uppgiften. Vad jag vill eftersträva när studenterna kommit till denna nivå är att de kan uppvisa spår av ett reflektivt tänkande i förhållande till innehållet i sin utbildning. Alltså: att jag kan se att de har stannat upp och reflekterat över konsekvenserna av sitt eget tänkande.

Jag vill inte påstå att jag ställer krav på att de ska uppvisa att de nått det fjärde steget i Dreyfus & Dreyfus stegmodell, det vill säga *skicklighet*. Visst finns det en förhoppning att de gärna får visa på en förmåga att lägga ett mer holistiskt perspektiv på sin plan och att de gör en bedömning av dess rimlighet i sin helhet, men jag nöjer mig med att de håller sig på steg två och tre, det vill säga att de kan argumentera utifrån vissa lösningar utifrån situation och kontext, samt att de kan göra bedömningar om var i processen olika problem med stor sannolikhet kommer att uppstå och vilka konsekvenser deras lösning kan ge.

Överlag levde inte just detta års studenters arbeten upp till dessa krav. Som jag tidigare resonerat borde jag dock vid det här laget ha insett att den pedagogiska strukturen med problembaserade inlärningen på den tredje delkursen skulle bli en för vid ram att agera inom för denna studentgrupp och att de troligen inte skulle kunna hantera den ökade graden av självständigt tänkande i sin lärandeprocess.

Hannah Arendt (1997) har skrivit om vilka konsekvenser oförmåga till tänkande kan ge. Utifrån en utgångspunkt i Kants distinktion mellan vetande och tänkande argumenterar hon att vi i högre grad behöver reflektera över vad det innebär att tänka. Tänkande innebär att vi stannar upp och samtidigt när vi gör det förflyttar oss in i en annan värld.

Denna situation hänger nära samman med det faktum att tänkandet alltid sysslar med objekt som är frånvarande, som avlägsnats från den direkta sinnliga varelseblivningen. Ett tankeobjekt är alltid en representation, det vill säga något eller någon som egentligen är frånvarande och är närvarande för oss endast mentalt, och som vi tack vare föreställningsförmågan kan få att närvara i form av en bild. (Arendt 1997 sid. 47).

Vad jag ofta upplever är att studenterna brister i denna föreställningsförmåga och därmed också i sitt tänkande. Vad Hannah Arendt främst är ute efter är att denna förmåga krävs för att förstå de moraliska konsekvenserna av sitt ställningstagande.

Självklart för vi in de moraliska övervägandena i utbildningen, men vad jag också är ute efter är att de också har en abstrakt föreställningsförmåga att tänka i termer av olika konsekvenser av problem och möjlighet, samt att ta detta vidare åtminstone i några steg.

Jag behöver ställa frågan varför jag, om jag nu kan anses vara en expert inom mitt ämne och i min lärarroll, inte kunde lyssna av varningssignalerna och på ett aktivare och tidigare skeende hanterat situationen på ett annat sätt?

En person som verkligen reflekterar lär sig lika mycket av sina misstag som av sina framgångar. (Dewey 1996 sid. 22)

Var det studenterna eller jag som lärare som misslyckades i denna situation? Svaret är givetvis båda. Hade jag till exempel kunnat vara tydligare i min kommunikation att deras beteende inte var acceptabelt och inte skulle fungera i det långa loppet? Gav jag dem tillräckligt motstånd som gjorde att de började reflektera över sitt eget beteende? Jag gav feedbacken, men inte tydligt och möjligen i ett försent skeende. Men räcker det med skriftliga eller muntliga anvisningar eller förmaningar?

Vad förmedlade jag egentligen i seminariesituationen? Man kan använda Fredrik Svenaeus perspektiv på känslorna som drivande kraft till handling på den uppkomna situationen.

... världen öppnas upp för människan genom känslan: som ett känslorum som därigenom också blir ett handlingsrum och ett tankorum. Känslorna fyller världen med betydelse. (Svenaeus 2009 s. 93)

Vi behöver nog i högre grad reflektera över känslornas roll i mötet med studenterna. I min kommunikation med studenterna har jag förstått att jag förmedlar olika typer av känslor, där en del har benämnt mitt sätt att vara på seminarierna som snällt. I bedömningarna av olika examinationer har jag i stället setts som krävande. Mitt sätt att vara i seminariet tolkas inte bara utifrån

studenternas tankar utan även från de känslor mitt beteende förmedlar, som gör att studenterna läser av och företar visst agerande utifrån detta. I detta fall blev det inte något bra beteende. Om jag själv skulle få bestämma vilka känslor som jag vill förmedla mot studenterna skulle det nog vara en kombination av både snäll och krävande. Inte antingen snäll eller krävande. En annan viktig känsla som jag skulle vilja förmedla är en känsla av tillit. I detta fall en tillit till att följa mina anvisningar på kursen.

Hur gör jag egentligen för att utveckla detta tänkande hos studenterna? Arendt (1997) tar i sin text upp Sokrates tre liknelser han använde om sin roll i dialogen i en lärandesituation. Tar jag lärarrollen som Sokrates förlösande "barnmorska", förlamande "darrocka" eller stingade "broms" (Arendt 1997 s. 57f) i mötet med studenterna? Själv har jag nog i första hand sett mig som barnmorskan. Grossessen pågår under en period av cirka sju månader och där jag har en förhoppning att förlösa deras tankar i termer av att de ska ha en förmåga att reflektera över konsekvenserna över det de har läst på kurserna. Jag tar den stödjande rollen i deras egna lärande process men också som expert att avgöra om de tankar de ger uttryck för i sina reflektioner utvecklas som livsdugliga skapelser eller ej. I den rollen kan jag dock inte anta att enskilda eller grupper av studenter utvecklas i samma takt eller som tidigare studenter har gjort. Vad som händer i grossessen varierar mellan studenter och över tiden.

Jag vill bidra till att deras ibland förutfattade och oreflekterade tankemönster då och då kritiskt ifrågasätts, eftersom de som oftast är ett hinder för att förlösa deras tänkande i relation till det ämne de studerar. Det finns nog också inslag av Sokrates darrocka i mitt sätt som lärare där jag "smittar dem med min egen häpnad" (Sokrates i Arendt 1997 s. 56), där jag inte bara avslöjar paradoxer och orimligheter i deras tänkande, men också påvisar min egen häpnad över paradoxer och motsägelser i forskningen och litteraturen. I bästa fall kan detta ge en förlamande effekt som ger möjlighet för studenterna att faktiskt stanna upp, tänka och reflektera, vilket i sin tur aktiverar dem att

utveckla sitt tänkande. Men i värsta fall kan det bara skapa en förvirring hos studenten som ger en handlingsförlamning och därmed också förlama tänkandet. Här behöver man som lärare vara vaksam på hur denna förlamning utvecklar eller låser studentens tänkande.

Dock tror jag utifrån berättelsen ovan, att jag i högre grad måste fungera som en ”stingande broms”, speciellt i min roll som seminarielärare. Inte med en stor nål i baken på studenterna, men genom att skapa förutsättningar för en seminariekultur som i högre grad och kontinuerligt genom utbildningen aktiverar studenternas tänkande. Seminariet är en få arenor i massutbildningens tidevarv där dialogen och samtalet mellan lärare och studenter fortfarande har en potential att överleva. Som erfaren lärare har jag en potentiell förmåga att ganska snabbt känna av förutsättningar hos studenterna för att denna dialog ska kunna aktivera tänkandet hos studenterna. Som lärare kan man inte fastna i en invand seminariekultur.

Seminariet måste väckas! Studenterna behöver aktiveras! Tänkandet kan befrias och utvecklas!

Referenser

- Arendt, Hannah 1997. Tänkande och moraliska överväganden. I *Tanke, känsla identitet*, Ulla Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.). Göteborg: Anamma.
- Dewey, John 1996. En analys av det reflekterande tänkandet. I *Reflektion och praktik i läraryrket*, Christer Brusling & Göran Strömquist (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Svenaesus, Fredrik 2009. Känslornas kunskap, exemplet emotionell intelligens. I *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaesus (red.). Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge.

Om författarna

David Birksjö är sedan hösten 2011 doktorand inom företags ekonomi på Södertörns högskola. Hans avhandlingsområde är innovation, branschstudier och innovationers spridning.

Jonna Hjertström Lappalainen, som disputerade i teoretisk filosofi 2009 med en avhandling om Sören Kierkegaards förståelse av ”den enskilde” (*Den enskilde*, Thales), arbetar nu med ett högskolepedagogiskt forskningsprojekt om tänkande och är anställd som lektor på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Hon har tidigare publicerat artiklar om tänkande, däribland ”Tänkandets gryning. Praktisk kunskap, bildning” tillsammans med Eva Schwarz i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Södertörns högskola 2011).

Ann-Sofie Köping Olsson, filosofie doktor i företagsekonomi, med inriktning mot organisationsteori, forskar främst om kulturorganisationer och kulturpolitik. Hon har utvecklat och undervisat på utbildningsprogrammet Konst, kultur och ekonomi och arbetar med högskolepedagogiska frågor.

Tommy Larsson Segerlind disputerade i företagsekonomi 2009 med avhandlingen *Team Entrepreneurship – A Process Analysis of the Venture Team and the Venture Team Roles in relation to the Innovation process*. Han arbetar nu som avdelningsföreståndare för företagsekonomi vid institutionen för samhällsvetenskaper vid Södertörns högskola. Han har tidigare varit ämnesan-

svarig för företagsekonomi och i den rollen haft ansvar för och drivit flera pedagogiska utvecklingsprojekt. Hans forskning rör främst frågor som är relaterade till ledning av innovationsprocesser.

Helena Löfgren är sedan 2011 doktorand i företagsekonomi vid Södertörns högskola. Hennes avhandlingsarbete handlar om kommunala privatiseringar och den politiska diskurs som omfattar privatiseringsförfarandet. Avhandlingen är till stor del en språklig granskning som med hjälp av kritisk diskursanalys undersöker språkliga förändringar som omgärdar strukturella förändringar av det offentliga och dess ägande.

Jurek Millak är Ekon. dr verksam på institutionen för samhällsvetenskaper vid Södertörns högskola. Han disputerade 1998 med en avhandling om organisatorisk kompetens med titeln *Organisatorisk kompetens- organisatorisk kompetens och inläring vid IT-satsningar i tre sjukvårdsorganisationer*. Han arbetar som lektor i företagsekonomi inom områdena ekonomistyrning, finansiering och redovisning. Forskningsintresset ligger inom området Health Care Management i Sverige och Östersjöregionen. Han har dessutom en mångårig praktiskt erfarenhet från näringslivet som konsult och linjeförman.

Gustaf Onn är adjunkt och har undervisat i Företagsekonomi sedan 1995 och i Turismvetenskap sedan 2005. Han arbetar nu som programsamordnare för Turismprogrammet och kursansvarig för kandidatuppsatser inom Turismvetenskap vid Södertörns högskola.

Pamela Schultz Nybacka disputerade 2011 på en avhandling om bokläsning ur ett konsumtionskulturperspektiv. Hon är lektor i organisation och management vid Örebro Universitet och undervisar på Södertörns högskola och Stockholms universitet inom organisationsteori, marknadsföring, förlagskunskap och Art ma-

nagement. Hennes forskningsintressen berörolika aspekter av kultur och ekonomi, främst inom områdena litteratur, konst och organisering inom kultursektorn.

Jens Martin Svendsen arbetar som universitetslektor och är ledare för marknadsföringssektionen vid Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet. Han disputerade 2010 på en avhandling om hur teorier inom marknadsföring genom dolda premisser kan fungera som legitimering för handlingar på en marknad. Jens Martin Svendsens forskningsintresse faller inom det område som kallas för Critical Marketing Studies. Han har tidigare bland annat varit verksam som konsult med inriktning mot marknadskommunikation.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönnyby (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.
3. Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*, 2014.
4. Anders Burman (red.), *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 2014.
5. Anders Burman (red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, 2014.
6. Jonna Hjertröm Lappalainen, Ann-Sofie Köping Olsson, & Tommy Larsson Segerlind (red.), *Att lära en företagsekonom att tänka*, 2014.

Här beskriver åtta högskolelärare i företagsekonomi egenupplevda undervisningssituationer utifrån vilka de, med hjälp av pedagogiska och filosofiska teorier, undersöker och reflekterar över sin praktiska kunskap.

Vad kan dessa lärares redogörelser och reflektioner säga oss om universitetslärares arbetssituation? Hur gör de för att lösa de problematiska situationer som uppstår? Hur kommer det sig att de lyckas få studenter med vitt skilda förväntningar, varierande bakgrunder och förutsättningar och med olika grader av motivation, att lära sig nya sätt att tänka och att med tiden utvecklas till självständiga yrkesutövare?