

# Om att tänka fram sin kunskap

*Ann-Sofie Köping Olsson*

**E**tt 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 hemtentamen<sup>1</sup> 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-

---

<sup>1</sup> 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 böttna 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 pojkarne” som i gymnasiet alltid hade lyckats lista ut vilket svar läraren ville ha? Resultatet av tentamenssena 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 medelmåtta. 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 tragglade 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.<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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 bröstmjölk ersättning 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 spekulation. (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 tillägnet 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 broms<sup>3</sup> 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)

---

<sup>3</sup> "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”.<sup>4</sup> 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.

---

<sup>4</sup> 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.