

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 samarbetssvårigheter. 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 samarbetssvårigheter? 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 trigger igång en aktiv lärprocess hos den stora majoriteten av studenterna. Med aktiv lärprocess 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.