

# **Pedagogisk portfölj**

Hans-Edvard Roos

Sociologiska institutionen  
Lunds universitet  
[Hans-Edvard.Roos@soc.lu.se](mailto:Hans-Edvard.Roos@soc.lu.se)

Lund 2011-04-26

(red. 2011-08-15)

# Innehållsförteckning

Pedagogisk biografi	1
Pedagogiska lärandetyper	3
<i>Pedagogisk filosofi</i>	5
<i>Urval av pedagogiska lärandetyper</i>	10
Redovisning av pedagogiska erfarenheter	11
<i>Lärandetyp "omvärldsgöra"</i>	11
<i>Lärandetyp "inomvetenskapliggöra"</i>	15
Intentionsdjup	16
Lärandeoptimering	18
Avslutning	19
Anförda källor	20
Bilaga 1	CV – urval av pedagogisk verksamhet
Bilaga 2	Referenspersoner
Bilaga 3	Publicerade läromedel och populärvetenskap (urval)
Bilaga 4	Erfarenheter av lärandetyper "mellandisciplingöra"
Bilaga 5	Erfarenheter av lärandetyper "omvärldsgöra"
Bilaga 6	Erfarenheter av lärandetyper "mellandisciplingöra" i kombination med "omvärldsgöra"
Bilaga 7	Tjänstgöringsintyg Lunds och Göteborgs universitet
Bilaga 8	Nominering samt tidningsartikel
Bilaga 9	Intyg, Socialhögskolan i Lund
Bilaga 10	Intyg, Lärarhögskolan, Malmö
Bilaga 11	Intyg, Centrum för välfärdsforskning, Eskilstuna
Bilaga 12	Nationell C-kurs om fritid
Bilaga 13	Utnämning till extern censor av samhällsvetenskapliga fakulteten samt kallelse till seminarium om lärande för handledare
Bilaga 14	Syllabus "Communicative Leadership", EU-baserad Internationell Masterskurs på distans
Bilaga 15	Internationell Masterskurs vid samhällsvetenskapliga fakulteten
Bilaga 16	Informationsblad om workshop i teorikurs
Bilaga 17	PM om rekrytering samt utvecklingsarbete i utbildningsprogram
Bilaga 18	Kursbeskrivning "Participatorisk kunskapsutveckling"

## Pedagogisk biografi

Min första mer sammanhängande undervisningserfarenhet under första hälften av 1980-talet var att undervisa i ämnesdisciplinen sociologi vid socionomutbildningen på Socialhögskolan i Lund. Den största utmaningen var att motivera ämnet för studenter som inte valt ämnet sociologi, utan som i första hand såg sig som studenter på en yrkesutbildning. För att möta kraven på en sammanhängande syn mellan de olika disciplinerna i utbildningen, organiserades en ämnessamverkan i form av lärarlag. I mitt fall fördjupades denna ämnessamverkan till en ämnesintegration då sociologi och nationalekonomi integrerades i en gemensam examinationsform (*se Bilaga 4, punkt 1, samt intyg i Bilaga 9*). Under samma tidsperiod undervisade jag i de nybildade kurserna "Boende och samhälle" och "Brott och samhälle" vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet. Kurserna riktade sig till yrkesverksamma i samhällsplanering respektive kriminologi. Särdraget för kursen "Boende och samhälle" var att den bestod dels av en flerdisciplinär samverkan (sociologi, kulturgeografi, byggnadsfunktionslära etc.), dels i lärarlagsarbete, dels i att kursmålen formulerades efter att ha identifierat omvärldsrelaterade kunskapsbehov genom kontakt med olika sektorer i samhället, vilket jag ansvarade för (*se Bilaga 4, punkt 2*).

Mina särskilda erfarenheter av ämnessamverkan och omvärldsorientering i undervisningen aktualiserade och fördjupades då jag från 1980-talets andra hälft anställdes som forskarassistent vid Göteborgs universitet. Jag initierade och var ansvarig för fyra doktorandkurser där även studenter från andra institutioner deltog. I min handledning av doktorander aktualiserade ämnessamverkan mellan sociologi, psykologi och socialt arbete särskilt i en av mig handledd avhandling om mobbning. Denna kom att uppmärksammas i en inventering av forskningsområdet och gavs omdömet att ge ett nyskapande perspektiv på fenomenet (*se Bilaga 4, punkt 4a och 4b*). Under 1990-talet var jag ansvarig för två arbetsgrupper i "Seminarier för ungdomsforskning" (direkt underställt Rektorsämbetet, Lunds universitet) som bland annat hade till syfte att tillsammans ett flertal institutioners doktorander förmedla kunskapsutbyte i ett mångvetenskapligt perspektiv (*se Bilaga 4, punkt 3*).

Från slutet av 1980-talet och under 1990-talet fick jag möjlighet att i mitt pedagogiska arbete ytterligare fördjupa ämnessamverkan, men framför allt arbeta med omvärldsintegration. I det senare fallet deltog jag i pionjärarbetet i Sverige då det gällde att utveckla användningen forskningscirkel som en pedagogisk länk i utbytet mellan akademisk kunskap och praktikens erfarenhetskunskaper, både i urbana områdesmiljöer och i yrkesutvecklingen inom den sociala välfärdssektorn (*se Bilaga 5, punkt 1, 2 och 3*). I denna fas innehade jag också positioner med ledaransvar för att driva en sådan omvärldsorienterad kunskapsutveckling i praktiken och i gränssnittsytan mellan akademi och omvärld. Detta skedde för det första genom min roll som vetenskaplig ledare för Centrum för välfärdsforskning i Eskilstuna mellan åren 1992-1997 (*se Bilaga 4, punkt 5*). Och för det andra genom min roll som ledare för Fritidsledarskolornas vetenskapliga råd under åren 1995-2002. Jag representerade då ett trettiotal folkhögskolor i Sverige med utbildning för fritidssektorn och dess knytning till akademisk kunskapsutveckling (*se Bilaga 4, punkt 6*).

Under hela 1990-talet och den första halvan av 2000-talets första decennium, hade jag möjlighet att på ett mer fokuserat sätt tillämpa min dittillsvarande pedagogiska erfarenhet av omvärldsorientering och ämnessamverkan på ett brett utbud av kurser och på uppsatsexamination vid Lunds universitet. Då det gäller uppsatsexamination har jag från mitten av 90-talet varit extern censor för magisteruppsatser vid Socialhögskolan i Lund. Dessutom bidrog jag med som extern censor till skriftliga PM om kvalitetskriterier för uppsatsbedömningar, vilka låg till grund för seminarier, reflektion och erfarenhetsöverföring för uppsatshandledare och examinatorer för C-D-uppsatser vid Socialhögskolan. På uppdrag av fakulteten deltog jag även i en grupp av nordiska deltagare för kvalitetsuppföljning av uppsatser inom socialt arbete (*se Bilaga 4, punkt 7*).

Då det gäller kursgivningen kastades jag in i en renodlad ämneskurs i sociologisk teori på grundnivå som hade en klart inomvetenskaplig prägel (*se avsnittet Lärandetyp "inomvetenskapliggöra" nedan*). Denna kurs exporterades dessutom till Halmstad högskola med mig som kursgivare under ett läsår. Tillsammans med en kollega utvecklade vi en ny metodkurs i partcipatorisk kunskapsutveckling som hade en klart omvärldsorienterad inriktning (*se avsnittet Lärandetyp "omvärldsgöra" nedan*). I slutet på 1990-talet deltog jag i initieringen av ett nytt tvärdisciplinärt utbildningsprogram vid Lunds universitet (Fritidsarbete och fritidskultur), och mellan åren 2000-2009 var jag programmets ansvariga koordinator och ordförande i ledningsgruppen. Frågor som då aktualiserades, diskuterades och dokumenterades handlade om rekrytering av underrepresenterade grupper och om hur omvärldens kompetensbehov påverkade utbildningsprogrammets kunskapsbehov (Roos 2003-01-29; Roos & Herslow 2003-04-1) (*se Bilaga 6 och Bilaga 17*).

Under 2004 och 2005 deltog jag i uppbyggnaden av den av EU-finansierade (INTERREG III) internationella mastersprogrammet "Transnational Management". Utbildningen utgjorde ett program i Baltic Sea Virtual Campus, ett transnationellt partnerskap mellan universitet i Östersjöländerna som erbjöd internationell och multidisciplinär onlineundervisning (e-learning). Jag producerade år 2005 en antagen kursplan för en nätkurs (Communicative Leadership) inom detta internationella mastersprogram (*se Bilaga 14, samt referens Anders Järnegren, se Bilaga 2*).

Efterhand drogs jag alltmer in i institutionsverksamheten. Jag har under två perioder varit suppleant respektive ordinarie ledamot i institutionsstyrelsen. Jag medverkade i samhällsvetenskapliga fakultetens Bolognagrupp och producerade ett PM om progression (Roos 2006-03-22).

Frågan om progression kom att aktualiseras i kursutbudet på institutionen då ordningen med A- och B-kurser nedmonterades till förmån för ett kursutbud av smörgåsbordskaraktär där olika typer av kurser kunde läsas i valfri ordning. Under 2005-2006 var jag och en kollega sammankallande för samtliga lärare på grundutbildningen i syfte att genomföra denna omfattande omorganisering av hela grundutbildningen i sociologi. Jag är sedan dess sammankallande i lärarlaget för ämneskursen Sociologi. Jag initierar och följer upp diskussioner om bl.a. kursutveckling, examinations- och progressionskriterier. Ett exempel på

ett konkret initiativ är att på kandidatnivå till viss del integrera uppsatsskrivandet i teorikursen. Jag är också en av initiativtagarna, ansvarig koordinator och lärare på en fakultetsgemensam, internationell masterskurs vid samhällsvetenskapliga fakulteten med studenter från hela världen (*se Bilaga 15*). Jag deltar dessutom i undervisningen på utbildningsprogrammet för Samhällplanering, Lunds universitet. Där använder en kollega och jag ett system med basgrupper och handledning. Från slutet av 1980-talet och fortfarande, har jag på olika institutioner och utbildningar examinerat och handlett uppsatser på alla nivåer.

Ytterligare ett spår i min pedagogiska verksamhet är för det första produktionen av läromedel och populärvetenskap, och för det andra publikationer om reflektioner kring läro- och utvecklingsprocesser. I det första fallet rör det sig om flera publikationer på bl.a. Studentlitteratur, Liber, signerad artikel i Nationalencyklopedin, artikel i Forskning och Framsteg, artikel i uppslagsboken När Var Hur, etc. (*se bilaga 3*) I det andra fallet är det publicerade texter som förmedlar reflektioner om lärande i forskningscirklar, aktionsforskning, utbyte mellan olika kunskapsformer m.m. (*se Anförda referenser i denna portfölj*).

I den fortsatta framställningen kommer jag först att urskilja några huvudsakliga typer av erfarenheter utifrån min pedagogiska biografi. Jag kommer sedan att anknyta dessa pedagogiska typer av erfarenheter till teoretiska begrepp som kan belysa den övergripande frågan om hur kunskap kan växa genom undervisning, och den mer specificerade frågan om relationen mellan vetande och lärande i undervisningssituationen. Därefter kommer jag att skissera den pedagogiska filosofi vilken fungerar som en referensram för min pedagogiska grundsyn och som genomsyrar självförståelsen av mitt undervisningsengagemang. Sedan motiverar jag mitt urval av de fall från min undervisningspraktik som kan exemplifiera och belysa de lärandetyper som jag anser karaktäriserar mina pedagogiska utmaningar. Då jag redovisar mina fall, försöker jag göra det processuellt, dvs. utifrån ett lärandeperspektiv där jag utgår från stegvisa reflektioner då det gäller relationen mellan ämne, lärare och student. Slutligen ger jag några kortfattade tankar om mitt fortsatta pedagogiska arbete och en vision om pedagogikens roll i universitetet.

## **Pedagogiska lärandetyper**

Mot bakgrund av den översiktliga beskrivningen av mina huvudsakliga undervisningserfarenheter, skulle jag vilja lyfta fram tre olika typer av undervisningserfarenheter som jag tycker mig urskilja, och som i viss mån skiljer sig från varandra genom att de kräver olika pedagogiska strategier. Den undervisningsroll som inriktas på generalistkunskap kring en ämnesdisciplin fokuseras på ett ”görande” jag skulle vilja kalla för ”inomvetenskapliggöra”. Den undervisningsroll som inriktas på ett lärostoff som förenar olika ämnesdiscipliner fokuserar på ett ”görande” som jag skulle vilja kalla ”mellandisciplingöra”. Den undervisningsroll som inriktas på en akademisk förberedelse för professioner i yrkeslivet och aktiviteter i samhällslivet, fokuserar på ett ”görande” som jag skulle vilja kalla ”omvärldsgöra”.

Etableras dessa undervisningsroller och lärandetyper i den grundläggande högre utbildningen, finns förutsättningar för en bred akademisk förberedelse för forskning. Dessutom skapas förutsättningar för intellektuell stimulans då det gäller studentens egna färdigheter att hävda sin individualitet, sitt deltagande som samhällsmedlem och i sin roll som aktör i samhället. En poäng hos Parsons och Platt är att om universitetet hävdar sin mångfunktionalitet och breda "academic role set" i dessa avseenden, finns en stabilare grund för universitetet att uppnå sin institutionella legitimitet i samhället (Parsons and Platt 1973:404-419).

(a) "Inomvetenskapliggöra"

Då det gäller pedagogens förhållningssätt att föremedla kunskaper om den egna disciplinen, vilket i hög grad har aktualiserats i min undervisning, är det enligt Shulman (1986) inte tillräckligt att enbart förmedla de accepterade sanningarna inom en disciplin. Pedagogerna måste också förklara *varför* detta är värt att veta och relatera det till andra påståenden och begrepp, både inom disciplinen och utanför, både i teori och i praktiken (Shulman 1986:9). Shulman refererar till Schwab som i sin essäsamling "Science, Curriculum and Liberal Education", skiljer mellan substantiella och syntaktiska strukturer hos en disciplin. Den substantiella strukturen innebär på vilket sätt grundläggande begrepp och principer i en disciplin är organiserad för att inkorporera sina påståenden. Den syntaktiska strukturen visar på de sätt som sant och falskt, giltigt eller ogiltigt, etableras. Då det existerar konkurrerande anspråk ifråga om ett givet fenomen, avgör disciplinens syntax reglerna för att bestämma på vilket sätt anspråken kan rättfärdigas. En syntax utgör en sorts grammatik där reglerna avgör vad som legitimt säga och vad som "bryter" reglerna. Pedagogerna måste enligt Shulman visa att det finns varierande sätt att organisera en disciplin. Om konkurrerande kunskapsanspråk förekommer om ett och samma fenomen – hur ska då kontroversen bedömas? En pedagog ska enligt Shulman inte bara förstå hur någonting är (knowing that), utan också förstå varför det är så (knowing why). På vilka grunder kan anspråket hos ett yttrande bedömas och under vilka omständigheter kan vår tilltro till dess rättfärdigande försvagas eller till och med förnekas? Vilka är de grundläggande argumentationskedjorna i disciplinen, dess premisser, konklusioner och förutsättningar? Vilka begränsningar finns i dessa argument, dvs. vilka argument finns det mot argumenten? Utifrån detta ska pedagogerna förstå varför ett givet ämne/tema anses vara särskilt central i en disciplin, medan andra ämnen/teman anses vara mer perifera. Shulman betecknar dessa typer av skickligheter som "content knowledge".

(b) "Mellandisciplingöra"

Jag har i min undervisningserfarenhet, i skilda sammanhang och på olika nivåer bidragit till att utveckla olika former av interdisciplinära kurser i undervisningen, men också ett interdisciplinärt synsätt i forskarutbildning och doktorandhandledning. Detta anknyter till det Shulman (1986:10, 12) beskriver som "curricular knowledge". Här handlar det om att finna material, instruktioner och examinationer, dvs. att via de praktiskt pedagogiska verktygen hitta ämnesöverskridande möjligheter som kan ligga till grund för ett samförstånd mellan olika ämnesföreträdare i synen på sina ämnen (curriculum knowledge). Här krävs flexibilitet och ett omdöme som klarar att vara öppen för alternativ hur respektive ämne kan kvalitetssäkras i undervisningen i ett sammanhang där det

förekommer flera anspråk på tolkningar hur man ska förstå substansen i ett kunskapsområde. I en undervisningssituation som kännetecknas av en samverkan mellan olika ämnesdiscipliner, ökar betydelsen att ha kunskaper om vad Shulman (1986:10) kallar "alternative curriculum" som kan belysa en fråga. Då jag också har erfarenhet av att gå ett steg längre att inte bara *samverka* mellan olika discipliner, utan också att *integrera* discipliner i undervisningssituationen, anknyter det till vad Shulman (1986:10) betecknar som "lateral curriculum knowledge".

(c) "Omvärldsgöra"

Mina tidigare pedagogiska erfarenheter bestod i att bedriva utvecklingsarbete kring en pedagogik som via dialogorienterade metoder kopplar samman akademisk kunskap med yrkeskunskaper eller medborgerliga erfarenheter. I mitt fall utgjorde verktyget för detta forskningscirkeln, som jag själv både varit med om att utveckla i Sverige i ett pionjärbete, och reflekterat kring detta i olika publikationer (t.ex. Roos 1999; Roos & Järnegren 2003a). Att "omvärldsgöra" kunskap anknyter till vad Shulman (1986:12-13) kallar "strategic knowledge", dvs. då pedagogen konfronteras med situationer eller problem (vare sig de är teoretiska, praktiska eller moraliska), där principer kolliderar och där enkla eller givna lösningar utifrån givna påståenden eller en särskild regel inte är möjliga. Enligt Shulman handlar kunskapen här om att på ett flexibelt sätt reflektera över alternativ, att använda ett förnuftsbaserat omdöme och reflektera över de vidtagna besluten och åtgärderna. Utifrån min pedagogiska erfarenhet skulle jag vilja skilja mellan undervisningssituationer som är *omvärldsorienterade* och undervisningssituationer som är *omvärldsintegrerande*. I det förra fallet skapas relevans genom att i en indirekt tillämpning anknyta till kontakter, material och intryck utanför universitetet. I det senare fallet skapas relevans genom att i en direkt tillämpning hantera en reell, praktiskt situation i ett skarpt läge.

### ***Pedagogisk filosofi***

I det konkreta pedagogiska arbetet behöver det inte finnas vattentäta skott mellan dessa lärandetyper, utan de kan mer eller mindre överlappa varandra, t.ex. där ämneskunskap, ämnessamverkan och omvärldsorientering ingår i en och samma undervisningssituation. Poängen är att det krävs en medvetenhet om vilka typer av kunskaper som aktualiseras i de olika lärandetyperna. Detta har tydliggjorts i Shulman's distinktioner mellan olika kunskapstyper. Enligt Shulman (1986:10) kan varje undervisningssituation aktualisera olika typer av kunskap som finns inneboende i alla "innehåll", dvs. i de frågor och teman som tas upp. Det innebär att pedagogen ska kunna "frigöra" denna mångfacetterade potential hos kunskapen som då utgör en källa till lärande. Undervisning består traditionellt i att hantera en kunskap som är uppbyggd av påståenden om vad som är fallet och vad som inte är fallet. Detta är en kunskap som härrör från empiriskt forskning. Men en sådan kunskap har inte endast teoretiska anspråk och kan inte alltid bekräftas genom forskning. Här pekar Shulman (1986:11) på att propositionell kunskap också innehåller maximer som inte representerar teoretiska anspråk, utan praktisk visdom vilka i många fall tjänar som vägledning i praktisk handling. En tredje aspekt, enligt Shulman (1986:11), är att propositionell kunskap också representerar normer och värden kring t.ex. rättvisa och anständighet. Denna kunskap är

varken teoretisk eller praktisk utan normativ och som vi förutsätter ska ingå i en pedagogs färdighetskunskaper.

Det finns alltså kunskaper utöver ”ämnet” som vägleder en pedagog, inte enbart för de är sanna i vetenskapliga termer, eller därför de fungerar i praktiska termer, utan också därför de är moraliskt och etiskt försvarbara. Ett exempel på detta är att förmågan att förse varje student med lika möjligheter till lärande.

Den filosofi som Shulman aktualiserar är vad Zeichner (2002:274-275) beskriver som ”the bottom-up curriculum”. Denna reducerar klyftan mellan forskningskunskap och praktiken i den pedagogiska undervisningssituationen, och gör lärandet mer relevant för den livsvärld som omger studenternas liv. Detta innebär att ett kursinnehåll kan rekonstrueras till livsvärldsorienterade teman och att instruktioner transformeras från att vara förmedlande till att vara interaktiva.

Denna syn på lärande som kommunikativ interaktion, anknyter enligt Jarvis (1992:65-67) till Jürgen Habermas och hans teori om kommunikativ handling som i grunden är dialogisk. Jarvis understryker att social interaktion är kärnan i kommunikativ handling och att den förutsätter *språket som ett medium* för den sociala interaktionen. Vad innebär det mer precist att språket är socialt och att det har betydelse för hur lärandet sker? Det innebär att om vi ska förstå ett yttrande, så måste vi också vara införstådda i vad som gör yttrandet giltigt. Detta innebär att språk användning har två dimensioner – då vi yttrar oss framför vi inte bara ett propositionellt innehåll i vårt yttrande, utan också ett anspråk att detta innehåll är giltigt. I den vardagliga kommunikationen inlöses inte alltid detta anspråk, utan det tas ofta för givet och överskrider sällan vår förteoretiska kunskap. Vi anser oss besitta visshet om inte våra förtolkade livsvärldar överskrider. I en pedagogisk situation vid en högre utbildning kan denna förförståelse tematiseras, revideras eller ifrågasättas. Det gäller både studentens förtolkade värld och lärarens expertkunskap.

Det finns större möjligheter att uppnå denna ”språkliggörande” samtalsituation i universitetet som institution än i andra delar av samhället där språket mer reduceras och underordnas till att användas strategiskt för att manipulera och genomdriva icke ömsesidiga intressen som underordnar kunskapsintresset. Habermas pekar på att universitetets läroprocesser kan utgöra en ”kommunikativ offentlighet” där utbyte av erfarenheter och argument överskrider både expertkunskaper och vardagsopinioner genom att förhålla sig hypotetiskt till fakta och normer. Habermas talar här om utbyte av argument som ”the force of reason” (Habermas 1989:100-127). Vad menas då mer specifikt med ”språkliggörande” och ”argumentets kraft”? Det innebär att innebörden av det propositionella innehållet i varje yttrande alltid är beroende av *hur* det framförs. Det kan framföras som ett påstående, som en försäkran, som en uppmaning, som ett löfte, som en bekännelse etc. Varje innehåll i ett yttrande kan alltså göras explicit genom ett performativt modus. Denna performativa aspekt betyder för det första att varje yttrande samtidigt gör flera anspråk på giltighet – det jag säger är sant, det är rättfärdigt att jag säger det och jag menar vad jag säger. För det andra är jag som ”talare” förpliktad att inlösa dessa anspråk, vilket är beroende av om ”lyssnaren”



accepterar dessa anspråk eller inte genom att anta en ja/nej-position. Även om ett yttrandes propositionella innehåll är konstant, kan dess innebörd och giltighet förändras genom en performativ attityd som tematiserar innehållet utifrån olika giltighetsanspråk. Dessa villkor för kommunikation är enligt Habermas universella. Varje yttrande reser alltid flera giltighetsanspråk samtidigt (sanning, rättfärdighet, uppriktighet). Detta betyder att giltigheten aldrig kan begränsas till giltigheten för enbart talaren eller för en specifik grupp (Habermas 1994:94-101, 295-328). Med giltighet menas här potentiell giltighet för *varje* subjekt som är kapabel att tala och handla. På detta sätt överskrids alltid potentiellt den plats och det sammanhang där yttrandet görs.

För att avgöra giltigheten i ett yttrande handlar det enligt Habermas inte om att jämföra ett påstående med olika sakförhållanden som anses som "fakta". Det handlar snarare om att undersöka *skälet* som talaren kan ge som stöd för det sagda. "Fakta" består inte av egenskapen i tingen, utan av anspråk på sanning grundade i argument. Finns det goda skäl som stöder en utsaga? Faktas giltighet i ett bredare handlingsperspektiv är också avhängigt av anspråk på rättfärdigheten i att hävda denna sanning. Vad är grunden och avsikten med yttrandet? Dessa olika typer av skäl bedöms i sin tur huruvida de är *intersubjektivt* acceptabla som goda skäl för att hävda vad som är fallet eller vad som inte är fallet, samt vad som är rättfärdigt och inte rättfärdigt. Detta är anledningen till att en talares yttrande aldrig helt kan abstraheras från en ja/nej-ställningstagande som en lyssnare antar då denne förhåller sig till talarens yttrande. Även om dessa ställningstaganden och skäl inte framförs eller är frånvarande, är innebörden i varje talakt *bunden till de potentiella skäl* som kan ha gett stöd eller kritik till yttrandet. Även om en undervisningssituation skulle sakna explicit respons till talaren (t.ex. i en föreläsningssituation), kan ändå utförandet av talakten innebära en lärandesituation och en inre dialog för både talaren och lyssnaren genom denna immanenta prövning av hållbarheten. I andra fall kan de potentiella skäl som på förhand stöder ett ställningstagande även göras explicit prövbara i undervisningssituationen.

Den sociala relationen blir pedagogiskt rationell om de ställningstaganden, som bär upp en given konsensus, härrör från deltagarnas tolkningsprestationer, vare sig detta sker implicit eller explicit.

Då Habermas talar om idealiseringar i kommunikationen handlar det inte alls om ett visst ideal som ett önskvärt framtida tillstånd. Det handlar istället om vad som händer i en kommunikativ situation där varje yttrande har anspråk på att bli förstådda och accepterade och förutsätter att mottagaren är tillräknelig i sin språkanvändning. Sådana idealiseringar är alltid kontrafaktiska – dvs. de representerar något som icke är, eller ännu icke är, dvs. något som potentiellt kan rekonstrueras som en inbördes förståelse. Detta idealiserande antagande hos alla språkanvändare, dvs. en "övervärdering" av gemensam förståelse, utgör en källa för inomvärldsliga läroprocesser av "språkliggörande" på icke-metafysiska grunder där övertygelser grundade i skäl, argument och förnuft står i fokus för kommunikationen.

Sammanfattningsvis: Då jag talar om "språkliggörande" i en undervisningssituation, betyder det att skapa en kommunikation i rummet som är orienterad efter att pröva kritiserbara

giltighetsanspråk. Detta förutsätter möjligheten till ett arbetssätt som gör deltagarna *införstådda* genom att involvera deras egen förståelse i lärandet. Enligt Habermas består en språkhandling alltid dels av en propositionell komponent (det man talar om), dels av en förpliktande komponent (illocutionary component -- stöd för det sätt man talar om det och avsikten hur det ska förstås) hos "talaren" att inför "lyssnaren" inlösa det man talar om, dvs. visa på giltigheten i talarens intention: Är det sant? Är det rättfärdigt? Är det uppriktigt? Ur vilken aspekt vill talaren i första hand att hans eller hennes yttrande ska förstås? Genom att språkliggöra dessa kommunikativa dimensioner (modus) antar talaren en "performativ" attityd till det propositionella innehållet i talet. På detta sätt konstitueras en dialog. Denna konstituering av språklig förpliktelse sker inte alltid av olika orsaker, men utgör grunden för ett optimalt lärande och utgör ett ämne för pedagogiska innovationer.

För att ett lärande ska uppstå i en kommunikativ situation krävs således att jag som lärare inte enbart förhåller mig direkt till innehållet i det jag säger, utan *indirekt* via studenternas ställningstaganden (deras performativa attityd) till mina påståenden. Det ska också understrykas att detsamma gäller studenternas påstående och yttranden i förhållande till läraren. Genom att ömsesidiga anspråk på detta sätt reses i själva den språkliggjorda kommunikationen, blir den som talar inte bara förstådd (innehållet i yttrandet), utan också *införstådd* i grunden och motivet för yttrandet, dvs. varför och på vilka grunder yttrandet görs (jmf. distinktionen mellan "substantive" och "syntactic" struktur hos Shulman 1986:9). Med Habermas' hjälp är det alltså möjligt att utveckla Shulman's resonemang om propositionell kunskap och dess beroende av maximer och normer, och även hans begrepp "pedagogical content knowledge" där Shulman pekar på betydelsen av studenternas bakgrundsattityder för lärandet av ett ämne (Shulman 1986:9).

Inom internationell pedagogisk diskussion menar Jarvis att den kommunikativa handlingen utgör själva grunden för möjligheter till lärande, reflektion och att skapa en "experimental situation" (Jarvis 1992:67). Även Burbules (1993:78) ser i enlighet med Habermas dialogen som ett engagemang i en kommunikativ process där användningen av språket ger den dubbla möjligheten att både uttrycka anspråk (empiriska, moraliska etc.), och att utlova försäkringar att kunna inlösa dessa anspråk som en mer vittgående förpliktelse (Burbules 1993:75).

Därför är det viktigt att skapa "pedagogiska rum" för den typen kommunikation där utbytet av argument är den styrande principen för intresset, t.ex. genom seminariet vilket inte är en så vanlig samtalsform utanför universitetet.

En viktig aspekt i en pedagogisk relation är den etiska dimensionen av språkliggörandet, nämligen ett erkännande för varje individs tillräknelighet att resa kunskapsanspråk. Detta erkännande innebär också att individen ses som tillförlitlig att delta i en kommunikativ situation (Habermas 1998: xix). Dessa två typer av erkännande som aktualiseras av Habermas – dels rätten att yttra sig som unik individ, dels rätten (och förpliktelsen) till att få grunden till yttrandet prövat – utgör centrala element för att skapa motivation i lärandet.

Mot bakgrund av denna diskussion om lärandetyper och pedagogisk filosofi, kan min pedagogiska grundsyn sammanfattas i följande tablå.

Tablå 1: **Kommunikativt lärande**

<u>Förhållningssätt</u>	<u>Lärandetyper</u>
<p>(pedagogical content knowledge)</p> <p><b>"Språkliggöra"</b></p> <p>propositionell kunskap:</p> <p>olika sfärer för vetande:            -empiriskt-teoretiskt vetande            -moraliskt-praktiskt vetande            -estetiskt-expressivt vetande</p> <p>performativ kunskap:</p> <p>intersubjektiv förståelse:            tolkning <i>via andras ställningstaganden</i> och            ömsesidiga anspråk, dvs. förstå            genom att vara <i>införstådd</i> via den            andres motivering av grunden            (argumentet) för yttranden</p>	<p>(learning processes that together bundles functions - academic role set)</p> <p><b>"Inomvetenskapliggöra"</b>            (content knowledge)</p> <p>Ämneskunskap            (knowing that -- substantive structure)</p> <p>↓</p> <p>Ämnets giltighetsanspråk            (knowing why – syntactic structure)</p> <p><b>"Mellandisciplingöra"</b>            (curricular knowledge)</p> <p>Ämnessamverkan            (alternative curriculum)</p> <p>↓</p> <p>Ämnesintegration            (lateral curriculum)</p> <p><b>"Omvärldsgöra"</b>            (strategic knowledge)</p> <p>Omvärldsorientering            (strategic knowledge – theory)</p> <p>↓</p> <p>Omvärldsintegration            (strategic knowledge – practice)</p>

## ***Urval av pedagogiska lärandetyper***

Syftet med mitt urval är att mina exempel ska belysa de lärandetyper jag urskiljt mot bakgrund av min pedagogiska biografi. Eftersom det finns flera exempel för varje lärandetyp behövs ytterligare överväganden för urvalet. Ett centralt sådant övervägande är att undervisningssituationen har bäring över tid och att det därmed är möjligt att se en utveckling i enlighet med den s.k. Kolbcirkelns olika faser av utförande, observation, förståelse och planering (Ryegård, Olsson och Apelgren 2010:117-119). Detta synsätt kommer att prägla redovisningen av de slutligt utvalda exemplen, där olika reflektionsnivåer kommer att urskiljas. Med ”nivå” menas här att ett nytt pedagogiskt inslag implementeras i kursen på grundval av tidigare erfarenheter.

Även med hänsyn till längre erfarenheter av en kurs har jag flera alternativ att välja mellan. Den slutgiltiga prioriteringen grundar sig i att det kommunikativa elementet i lärandet, som jag beskrivit i avsnittet om min pedagogiska filosofi, kan belysas och problematiseras. Ytterligare en prioritering är att jag valt undervisningssituationer som har direkt knytning till Lunds universitet eftersom det är här jag fortsättningsvis kommer att verka.

För att i görligaste mån begränsa framställningens omfång i portföljens löpande text, har jag i sista ögonblicket lyft ut redovisningen av min illustration till lärandetypen ”mellandisciplingöra”. Detta har jag gjort med stor tvekan. Exemplet utgörs av utbildningsprogrammet Fritidsarbete och Fritidskultur vid Lunds universitet som jag var ansvarig koordinator för, samt ordförande i programmets ledningsgrupp. Dessutom deltog jag i initieringen och utvecklingen av programmet som helhet. Programmet utgjorde en särskild utmaning då ämnet inte tidigare förekommit vid Lunds universitet samtidigt som yrkesområdet var vagt preciserad av aktörerna i sektorn. Ytterligare en utmaning i programmet var det stora inslaget av studenter från studieovana miljöer, vilket aktualiserade frågan om rekrytering till högre utbildning (*se Bilaga 17*). Ett annat inslag i programmet var ämnesintegrationen, dvs. steget utöver ämnessamverkan då några kurser var tematiskt definierade särskilt för programmet, och där ämnesdisciplinernas närvaro (sociologi och pedagogik), utgjordes av perspektiv studenterna själva skulle urskilja och reflektera över. En knytning fanns också till folkhögskolor genom ett organiserat tillgodoräkningsförfarande mellan folkhögskola och högre utbildning. Dessutom utgjorde min medverkan i en lärobok om fritid en grundbok i utbildningen. Jag hänvisar till Bilaga 6 och dess referenser för en redovisning av detta fall (*se även den första punkten i nominering, Bilaga 8*). Fallet representerar mitt pedagogiska ansvar och utvecklingsarbete för en kohort av studenter över tiden, medan de i portföljen redovisade fallen representerar studentgrupper i en rumslig utbildningssituation.

Andra undervisningserfarenheter som har relevans för denna portfölj, men som exkluderas för en närmare presentation, redovisas på ett kortfattat och beskrivande sätt i Bilaga 4.

Då det gäller fall som illustrerar kombinationer av lärandetyper, hänvisas till Bilaga 5.

## Redovisning av pedagogiska erfarenheter

### *Lärandetyp "omvärldsgöra"*

Jag har tillsammans med universitetslektor Anders Järnegren (Lunds universitet) under många år medverkat till att utveckla en ny typ av metodkurs på kandidatnivå och senare på internationell mastersnivå -- Participatorisk kunskapsutveckling. Metoderna i kursen grundar sig på principer hämtade från olika traditioner t.ex. inom "action research", "participatory action research," "co-operative research," eller "collaborative research" (Greenwood & Levin 2007; Reason & Bradbury 2002; Creighton 2005). Dessa ansatser försöker behandla olika frågor som har att göra med ett ömsesidigt utbyte mellan akademisk kunskap och praktisk kunskap. (En poäng hos Habermas är att det inte enbart handlar om en förmedlande relation mellan teori och praktik, utan att det finns en intern relation mellan dem. Detta lyfter fram betydelsen av pedagogikens och lärandets roll i kommunikativa interaktioner). Vilka metoder kan användas för att forskningsbaserad kunskap ska kunna användas i olika praktiska och organisatoriska sammanhang? Vilket utbytesförhållande finns mellan forskningskunskap och olika typer av erfarenhetskunskap? Vilka metoder kan användas för att initiera en kunskapsutveckling som involverar och explicitgör flera olika kunskapsformer hos olika individer och aktörer?

I detta avsnitt redovisar jag främst hur relationerna mellan metodanvändning, omvärld och uppsatsskrivande utvecklats i ett reflekterande perspektiv inom kursens ram över en längre tidsperiod. Detta innebär att detaljerade beskrivningar av "klassrumssituationer" inte framhävs här. Denna aspekt redovisas dock på ett mer framträdande sätt i avsnittet om "Lärandetyp inomvetenskapliggöra".

### *Reflektionsprocess -- nivå 1*

Från år 1995 initierade jag och Anders Järnegren kursen "Participatorisk kunskapsutveckling" som en metodkurs på kandidatnivå vid Sociologiska institutionen i Lund. Kursen gavs till och med 2007, dvs. under drygt tio år. För en kort beskrivning av upplägg och metoder, *se Bilaga 18*.

Vi märkte tidigt att studenterna uppmärksammade att de i kursen kunde tillgodogöra sig praktiska verktyg som de direkt kunde använda i yrkeslivet. Kravet att involvera människor i kunskapsutveckling aktualiserades vid den tiden, inte minst genom utvecklingsprojekten från EU:s strukturfonder som krävde att målgrupperna involverades i sin egen kompetensutveckling. Även företag och offentlig sektor som hade att hantera personal eller klientfrågor, efterfrågade metoder som utvecklar kunskap och kompetens genom att involvera deltagare. Kursen gav metoder och tekniker för att utföra detta. Vi fick feedback från studenter som hade fått jobb just på grund av kunskap om participatoriska metoder och praktiska färdigheter att använda dem. Dels handlade det om företag i telecombranschen där en participatorisk personalpolitik som frigör individers idéer står i fokus. Dels handlade det om temaorienterade projekt i kommunal regi kring arbetsmarknads- och integrationsfrågor där metoder för involvering står i fokus.

Vi arrangerade nu möjligheter i kursen att söka upp miljöer där studenterna kunde få praktisera metoderna i en verklig situation. De skulle sedan reflektera över sina erfarenheter och anknyta till den internationella forskningsdiskussionen kring "action research" och dess frågeställningar. Exempel på sådana de praktiska sammanhangen kunde vara:

- Att integrera en gymnasieskola med ideell skateverksamhet på Bryggeriet i Malmö.
- Att en arbetsförmedling skulle finna nya arbetsformer för att skapa kompetenser för arbetsmarknaden.
- Att driva en rehabiliteringsverksamhet för synskadade.
- Att Osby kommun och dess aktörer inom privat, offentlig och civil sektor på ett samordnat sätt skulle locka till sig utflyttade till orten och få ungdomen att stanna kvar.
- Att integrera invandrare till arbetsmarknaden genom utbildning i Malmö, etc.

### *Reflektionsprocess -- nivå 2*

Ett exempel på en övning i skarpt läge var att i Malmö försöka hantera en konflikt som uppstått i den lokala integrationspolitikens tvärsektoriella arbetsformer. En ideell förening från folkbildningssektorn skulle samarbeta med lärare från den offentliga skolsektorn i syfte att hitta nya utbildningsstrategier för arbetslösa med utländsk bakgrund. Mötet mellan en professionsorienterad yrkeskår och en ideell föreningsgemenskap medförde att samarbetet skar sig då synsätten var alltför olika. Studenterna fick inom kursens ram och med oss lärare som ledare, träna på att använda olika kombinationer av "small group interventions" och "large group interventions", och även ICT-plattformar. De fick en verklig upplevelse "inpå skinnet" av ett verkligt problem som de skulle bida till att lösa. Resultatet blev att det mejslades ut en lösning där beslutsstrukturen både blev tydlig och balanserad mellan de olika intressena mellan den ideella sidan och den professionella sidan.

I våra kontakter med omvärlden genom kursen märkte vi ett växande externt intresse att utbildning och forskning kunde anknytas till praktiska verksamheter. Vi såg också en möjlighet att genom detta stärka forskningsmiljöerna och doktorandernas omvärldskontakter i anslutning till deras avhandlingsämnen.

I institutionens rapportserier producerades nu flera rapporter som kunde handla om olika samverkansprojekt i Malmö som behövde belysas, utvärderas eller diskuteras i genomtänkta dialogformer. Doktorander och lärare fick på detta sätt empiriskt stoff till sina kunskapsområden och till undervisningen, samtidigt som verksamheterna fick feedback och utvecklades.

I kursen användes olika typer av participatoriska metoder. Exempel på sådana är sökkonferens, framtidsverkstad och forskningscirkel. Utrymmet tillåter inte en detaljerad beskrivning av hur dessa genomfördes. En poäng jag vill framhålla är att vi märkte att de olika metoderna "producerade" olika aspekter av "språkliggörande". I sökkonferensen utgår kunskapsprocessens dynamik från en gruppvis beskrivning av en lägesbeskrivning utifrån ett visst tema, sedan urskiljs gruppvis problemen och hindren, och till slut artikuleras en gemensam realistisk vision i storgrupp för samtliga deltagare. I framtidsverkstaden utgår kunskapsprocessen från individbaserade, spontana och emotionella intryck av problem för en viss fråga. Dessa aggregeras till kategorier och deltagarna får sedan utifrån dessa gruppvis

formulera önsketänkande, fantasier och orealistiska visioner utan gränser. I en tredje fas formuleras en konkret handlingsplan som ska vara giltig för samtliga deltagare. I en forskningscirkel sker i smågruppen en mer ”långsam” process där ett tema formuleras och en fråga definieras. Externa synpunkter hämtas in genom dialog från relevanta aktörer då gruppen själv har bildat en formulerad syn på den aktuella frågan. Det reflekterade samtalet ”operationaliseras” till konkreta åtgärder och hur arbetsdelningen ska ske för dess genomförande.

Vi noterade att i det första fallet med sökverkstadens kunskapsprocess, ledde detta ofta till en konsensus utifrån argument om rättvisa och rättfärdighet. Men det var en ”praktisk” konsensus som, enligt studenternas reaktioner, i viss grad tryckte ut andra synpunkter som inte var ”realistiska” för den praktiska situationen. Det faktum att det var flera smågrupper som konfronterades med varandra i en process där visionen var hårt knuten till reella hinder, ledde sannolikt till detta resultat. I det andra fallet med framtidsverkstäder ledde sannolikt kombinationen av aggregerade individuella spontanintryck och fantasirika visioner till att gruppen ”drogs med” i ganska oförsonliga utfall mot en situation som många studenter inte alls kände igen sig i, men som det var svårt att ”argumentera” emot. I det tredje fallet med forskningscirkeln skedde ett mer kontinuerligt ”problemlösande” som gav insikt i och löste gruppens sakproblem, men där de som inte deltog i cirkeln inte var införstådda. Sedan studenterna använt och känt på metoderna ”inpå skinnet”, framkom också reflektioner att sökkonferensen kanske bäst passade att användas i sammanhang som gäller samverkan och samsyn i praktiska frågor, medan framtidsverkstaden mer hade en mobiliserande, engagerande och inte minst kreativ effekt på deltagarna, och därför kunde användas då sådana effekter var efterfrågade. Forskningscirkeln sågs som en bra smågruppsmetod då det gäller att klargöra och lösa en avgränsad sakfråga.

Att på detta sätt använda olika verktyg för dialog i undervisningssituationen öppnar upp för att resultaten av ”lektionen” och undervisningen blir öppet till sin karaktär och därmed inte förutsebara. Det gör kursplanen mindre ”stängd” och förutbestämt i den interaktiva lärandesituationen. Denna form av lärande skulle kunna betecknas som ”kontextuell pedagogik” då det är interaktionen i situationen som definierar lärandeinhåll. Detta kan anknytas till Shulman’s (1986:9) begrepp ”pedagogical content knowledge”, som förutsätter att ett innehåll inbegrips av deltagarna genom att deras egen förförståelse utgör en resurs i undervisningen. Denna erfarenhet av att skapa ett öppet och inte förutbestämt resultat genom dialogen, skulle jag sedan använda i en teorikurs. Syftet var då att utnyttja detta faktum till att studenterna själva skapade den fråga och det tema som de ansåg skulle kunna belysa en viss teori. Ett exempel på hur jag kombinerar dialogen som verktyg för att koppla till teoriförståelse, ges i avsnittet nedan om ”inomvetenskapliggöra”.

Dessa erfarenheter av olika metoder för kunskapsutveckling sätter fingret på olika sätt att språkliggöra erfarenhets- och viljebildning. I Habermas’ mening aktualiseras i det första fallet med sökkonferensen den moraliska aspekten av förnuftet och i vilken grad anspråken är rättfärdiga eller inte. I det andra fallet med framtidsverkstaden aktualiseras den expressiva aspekten av förnuftet och i vilken grad anspråken är autentiska och uppriktiga eller inte. I det

tredje fallet med forskningscirkeln aktualiseras den kognitiva aspekten av förnuftet och i vilket grad anspråken är sanna eller inte. I kursen avsatte vi tid för reflektion om jämförelser mellan lika metoder för kunskapsutveckling. I denna utvärderande dialog mellan lärare och studenter i kursen, utbildades en medvetenhet om att det har betydelse för kunskapsutvecklingen vilken metod som används då en olikhet i utfallen är sannolika. Då det idag används olika typer av processinriktade metoder för kunskapsbildning (t.ex. i konsultsammanhang), saknas ofta denna medvetenhet. På detta sätt kan utbildningen, där teori och praxis förenas, ge ett mervärde då det gäller användningar av demokratiska metoder som syftar till involvering och deltagande i en organiserad kunskapsutveckling.

### *Reflektionsprocess -- nivå 3*

Ett resultat av kursen var att flera kursdeltagare med erfarenhet av undervisningen i participatorisk metod nu skrev om ”participatorisk kunskapsutveckling” i sina kandidatuppsatser. Detta utgjorde ett nytt inslag i uppsatsskrivandet, och det fanns till en början en frågande attityd från examinatorerna över detta metodval som de saknade erfarenhet av att bedöma. Då det gäller den inomvetenskapliga bedömningen löstes det genom att lärarna på metodkursen också fungerade som examinatorer och dessutom förde en dialog med övriga examinatorer. Samtidigt aktualiserade detta frågan om hur examination av denna typ av uppsatser skulle gå till för att ge rättvisa åt den participatoriska ansats de representerade.

Detta betyder att den koppling som uppstod mellan kurs och uppsats vidgade vårt ansvarsområde. Vi såg också dilemmat att studenterna hade sina intressen att skriva uppsatser som skulle examineras i akademien, medan verksamhetsföreträdarna hade sina intressen att lösa praktiska problem enligt sin agenda.

Detta dilemma ledde till en ny pedagogisk strategi för att balansera de interna akademiska kraven och verksamhetskraven hos externa aktörer. Vi utarbetade en pedagogisk modell som både skulle kunna tillgodose kunskapsbehoven hos de forskande studenterna och de externa företrädarnas praktiska intressen. Modellen innebar att en överenskommelse skulle träffas kring fem steg i kunskapsutbytet och som följde en tidplan vilken på ett rimligt sätt tillgodgjorde studentens intressen att bli färdig med sin uppsats inom terminsramen. I korthet innebar denna modell en process i fem steg:

1. Studenterna gör ett studiebesök i den aktuella miljön.
2. Studenterna presenterar sina preliminära data för den externa aktören och klargör eventuella tolkningsproblem som har att göra med hur data har förvärvats.
3. Dialog mellan studenter och den externa aktören om en preliminär analys av data och en kontextsensitiv öppning för alternativa tolkningar.
4. Presentation och diskussion om de preliminära slutsatserna av undersökningen som helhet.
5. Akademisk examination av uppsatsen.

Genom detta förfaringssätt gavs ett vetenskapligt mervärde åt denna examination. Detta mervärde består för det *första* i att studenterna har en djupare förståelse av sitt material som



bidrar till att de besitter en insikt ingen kan ta ifrån dem genom att de tillgodogjort sig kunskaper från omvärlden och att de aktivt integrerat denna omvärldskunskap i det akademiska skrivandet. Även om det skulle finnas formella invändningar mot uppsatsen har de förvärvat en redan kontextknuten kunskap som gör att de vet vad de talar om genom sina insikter i vad Shulman kallar "strategic knowledge". Mervärdet består för det *andra* i att uppsatsen inte enbart utsätts av vetenskapens interna validitetsprövning, utan har genom femstegsmodellen etablerat en kommunikation och ett utbyte av olika argument kring både giltighet och relevans. Därmed slussas uppsatsen inte enbart genom akademins interna validering, utan också genom omvärldens externa validering (se den andra punkten i nominering, Bilaga 8).

#### *Reflektionsprocess -- nivå 4*

Bristande resurser och ökade tjänstekrav gjorde det inte möjligt att fortsätta med detta utvidgade uppdrag i kursen, och som i slutändan innebär en hel del ideellt arbete. I det fortsatta utförandet fick vi ersätta de externa kontakterna med gästföreläsare som pekade på något konkret problem eller utmaning som studenterna genom att tillämpa participatoriska metoder kunde arbeta med. Efterhand fick vi av olika skäl även sluta med gästföreläsningarna och istället tillsammans med studenterna via de participatoriska metoderna "inom klassrummet" generera ämnen som berörde dem.

Sedan kursen lagts ner p.g.a. en omvandling av hela kursutbudet, fanns funderingar på en återuppståndelse i en ny skepnad. Nu fanns fakultetsgemensamma internationella masterskurser och det efterlystes från studenternas sida en metodkurs som skulle kunna upplevas som användbar i arbetslivet.

En ny internationell masterskurs i participatoriska metoder uppstod år 2009 -- "Participatory Methods of Change and Development"-- där flera institutioner ingår som tekniska högskolan, socialt arbete och sociologi. Jag är ansvarig koordinator för denna internationella masterskurs. Studenter från hela världen och från flera olika av fakultetens utbildningsprogram är deltagare. Deras erfarenheter och kunskaper från vitt skilda områden och från olika världsdelar kan tas tillvara och ges utrymme att artikuleras inom kursen (se Bilaga 15).

#### **Lärandetyp "inomvetenskapliggöra"**

Då jag i början av nittiotalet började undervisa på en ämnesgrundande B-kurs i sociologisk teori, var mina tidigare pedagogiska erfarenheter att arbeta omvärldsorienterat med forskningscirkel, samt på grund-, masters- och forskarutbildningsnivå i socialt arbete. B-kursen i sociologi utgjordes av två delkurser (delkurs 1 om klassisk teori och delkurs 2 om modern teori) som sträckte sig över en halv termin. Kursen i denna form upphörde i mitten av tjugohundratiotalet efter en omläggning av hela kursutbudet. Redovisningen nedan tar sin utgångspunkt i två frågor: Hur kan lärandet bidra till en fördjupning i ämnet (intensionsdjup)? Hur kan lärandet ske så effektivt som möjligt inom en kursram (optimering)? Till denna lärandetyp hör också mina tidigare doktorandkurser på forskartbildningen, men de omnämns här enbart i avsnittet om min pedagogiska biografi ovan, samt i Bilaga 4, punkt 4a och 4b.

## **Intensionsdjup**

### *Utföra och observera (nivå 1)*

Då jag fick kursansvaret för ämneskursen i klassisk och modern sociologisk teori, bestod mitt första problem av att enbart hjälpligt kunna greppa de olika teorierna och förmedla dem på ett någorlunda begripligt sätt. Jag märkte att mina egna kunskaper var otillräckliga och det gav mig en osäkerhet i lärarrollen. Min största hjälp var frågor från studenterna som jag ibland inte kunde besvara förrän efter inläsning.

### *Förstå (nivå 1)*

Jag uppfattade att jag hade två val att göra. Antingen att läsa in mig på andras sammanfattningar och i lärobokslitteratur för att göra en förenklad reproduktion av teorierna. En annan väg var att förstå teorierna "inifrån" och försöka förmedla deras konstruktion och uppbyggnad till studenterna. 'Förstår man en sak (i bemärkelsen införstådd), kan man den också', var den pedagogiska tanken.

### *Planera (nivå 1)*

Jag ägnade mycket tid till att läsa in mig från flera olika källor tills jag kände att det uppstod en mättnad i ny information om teorierna. Sedan ramade jag in kursen genom att beskriva den som en "utforskning" av ett fenomen – nämligen framväxten av moderniteten. Eftersom sociologin är en flerparadigmatisk vetenskap, utnyttjade jag detta faktum. Utforskningen bestod i att jämföra olika teorier och tolkningar om ett och samma fenomen, nämligen moderniteten. Delkursen skulle avslutas med en jämförande analys av de presenterade teorierna ifråga om deras förklaringsvärde att förstå relationen mellan individ och samhälle. I vilken utsträckning kunde de olika teoriernas förklaringsanspråk anses vara giltiga? Genom att på detta sätt utforska teoriernas giltighetsanspråk, skulle det kunna bidra till att skapa införståddhet i teoriernas användbarhet och tillämpbarhet. Enligt Shulman (1986) måste pedagogen kunna visa att det finns variationer i sättet att organisera en disciplin, och att det förekommer konkurrerande giltighetsanspråk som gäller samma fenomen. Shulman (1986:9) menar att det på detta sätt finns en särskild pedagogisk poäng att förmedla en "content knowledge".

### *Utföra (nivå 2)*

Jag genomförde ovan beskrivna förändringar och kursen fick därmed en klar karaktär av "content knowledge" enligt Shulman. Texterna som användes i kursen var i hög utsträckning originaltexter av klassiker och moderna klassiker, och lektionstillfällena utgjorde ett "utforskande" av dessa texter genom presentationer och diskussioner.

### *Observera och förstå (nivå 2)*

Det jag så småningom märkte var att studenterna visserligen blev införstådda i teorierna, men de inte fick tillfälle att anknyta denna förståelse till sin egen förförståelse och erfarenhet. Shulman (1985:9) talar här om "pedagogical content knowledge" där själva lärprocessen skulle underlätta att överkomma skillnader i studenternas olika bakgrunder. Jag tolkade detta så att genom att använda flera pedagogiska former får också studenten fler källor och ingångar för bearbetning av stoffet.

*Planera (nivå 2)*

Nu planerade jag ett upplägg där stoffet i undervisningen inte bara skulle komma från lärobok och föreläsningar, utan också att smågrupperna skulle redovisa sin syn på teorierna inför storgruppen. Kursstoffet skulle därmed också språkliggöras av studenterna själva och inte enbart genom språket från läraren eller språket i böckerna.

*Utföra och observera (nivå 3)*

Detta skedde, och reaktionen från studenterna blev så småningom en ”gruppredovisningströtthet” och både de som lyssnade och redovisade kände sig inte stimulerade.

*Förstå och planera (nivå 3)*

Nu planerade jag istället ett upplägg i den första delkursen (klassisk teori) där stoffet skulle bearbetas genom en kombination av smågrupper och storgrupp, och en systematisk växelverkan dem emellan. Jag använde mig av element från en s.k. sökkonferens där idén var att varje smågrupp organiserade en kunskapsutveckling genom att presentera en underbyggd frågeställning till klassen som helhet. Den ansvariga gruppen för presentationen av sitt ämne, delade in klassen i grupper som sedan var för sig fick reflektera över frågan i smågrupper, och för att sedan återkomma och redovisa inför klassen som helhet. Avslutningsvis sammanfattades diskussionen av den ansvariga smågruppen. På detta sätt behandlades varje klassisk teori i kursen via studenternas språk då varje grupp fick ”adoptera” en teori. Tanken var att i den andra delkursen om modern teori skulle den pedagogiska processen på ett betydligt mer påtagligt sätt utgå från deras egna aktiviteter. Utifrån det faktum att den andra delkursen handlade om moderna teorier, hade studenterna redan en grund i de klassiska teorierna från den första delkursen. Det borde då vara lättare att anknyta till ett tillämpningsområde studenterna själva formulerade. Frågan var då hur de på ett reflekterat sätt skulle kunna formulera sitt tillämpningsområde de skulle använda för att ge relevans åt de moderna teorierna. Ett nytt moment i kursen introducerades.

*Utföra (nivå 4)*

Det nya momentet bestod i att redan vid den första träffen i delkurs två arrangera en mer fullskalig sökkonferens i en större lokal i Akademiska Föreningen (AF), och därmed skapa en ”konferensstämning”. Lokalen var grupperad med numrerade småbord och med namnlappar för varje student. De första gångerna fanns också dryck och tilltugg. I en första session fick kursdeltagarna vid varje småbord generera ämnesområden de var intresserade att tillämpa de moderna teorierna på under delkurs två. Dessa redovisades sedan i storgruppen via overhead. I en andra session fick varje bordsgrupp ytterligare specificera vilken frågeställning de ville arbeta med. Detta rensade bort en del ämnen som inte höll för denna närmare precisering. Detta redovisades också i storgrupp via overhead. Utifrån studenternas redovisningar utarbetade jag under en paus fram en mer hanterligt mängd fråge- och ämnesområden som jag presenterade via overhead då studenterna kom tillbaka efter pausen. Vid varje ämne hade jag angett ett bordsnummer. Då studenterna återsamlades fick de studera listan, välja ut ett ämne och därefter placera sig vid det småbord för det ämne de hade valt. Varje småbord representerade alltså ett ämne, och de cirkulerade mellan borden för att välja det ämne de ville

arbete med (som ju byggde på deras egna förslag). Det var alltid lika fascinerande att se hur studenterna bröt upp från sina invanda platser och myllrade i salen för att till slut bilda helt nya gruppkonstellationer vid varje småbord. Innan de lämnade salen, fick varje grupp fylla i en blankett där de fick ange en preliminär frågeställning till det forsknings-PM de skulle arbeta med under delkurs två. De nybildade grupperna hade alltså till uppgift att sedan skriva ett forsknings-PM där ett antal teorier skulle belysa en forskningsbar frågeställning de själva genom en kollektiv process nu initialt hade formulerat. Därmed skulle de själva kunna "testa" teorierna giltighetsanspråk. Detta innebar att de kunde använda examinationsuppgiften redan från dag ett i kursen och tillgodogöra sig undervisningen på ett mer medvetet sätt (*se Bilaga 16*).

### **Lärandeoptimering**

#### *Observera och förstå*

Eftersom kursen fick fler aktiva kursmoment i sitt utförande (ej nämnt alla ovan), uppstod ett logistikproblem i den meningen hur de olika momenten tidsmässigt skulle förhålla sig varandra. Efter de mer kreativa tankarna kring kursens innehåll, följde nu funderingar kring effektiviteten i organiseringen av undervisningen. Schemaflödet skulle "fungera" utan för många oklarheter och "stopp" i systemet.

#### *Planera*

Jag ägnade mycket tid till att på grundval av alla frågor och oklarheter som studenterna uttryckte, förbättra upplägget i alla sina detaljer. Detta ledde till att jag utvecklade ett dialogorienterat sätt att förhålla mig till undervisningsprocessen. Varje undervisningstillfälle inleddes med en "instant feedback" där jag tidigare hade flaggat för att få ta del av deras erfarenheter, och fick då besked om problem som hade med kursens utformning att göra. På detta sätt gjorde jag kurs efter kurs kontinuerligt finjusteringar i kursupplägget och i schemalaggningen. Samtidigt som jag återförde till studenterna att förändringarna var ett resultat av deras synpunkter, även om det kunde ske med en termins fördröjning. Liksom jag tidigare hade utvecklat kursinnehållet med ständig feedback som grund, skedde nu detta också då det gällde organiseringen av kursen och knytningen mellan de enskilda kurselementen. Något år hade jag till och med fått ner antalet frågor om kursupplägget till noll, vilket naturligtvis inte har något egenvärde, utan var mer en iakttagelse.

Det var främst genom denna kurs jag varseblev en kontinuerlig positiv respons som pedagog från många studenter under åren. Om detta finns exempelvis en artikel i Lundagård från hösten 2004 om "lärare vi minns" (Lundagård 2004). Det finns även en övergripande nomineringsskrivelse om pedagogisk skicklighet från prefekt och studierektor (*se Bilaga 8*).

En reflektion är att kurser, vars lärandeuppdrag är att "inomvetenskapliggöra," kräver en pedagogisk medvetenhet om den interna relationen mellan var Shulman betecknar som "content knowledge" och "pedagogical content knowledge." Detta är nödvändigt för att uppnå inte bara kursens kunskapsmål, utan också målen för olika färdigheter, ett kritiskt förhållningssätt, värderingsförmåga och självständighet.

## Avslutning

I ett övergripande och visionärt perspektiv ser jag universitetet som en kulturell resurs i samhället vilken bidrar till förmedla, rekonstruera och kritisera traditioner. Detta ger oss en orientering om hur vi ska förstå människan i samhället och människan i världen. I en tid då människans ingripanden skapar oförutsebara risker och då skilda värden konfronteras med varandra, behövs reflekterande och pedagogiska rum där ett finns ett egenvärde i att läsa, diskutera, undersöka och skriva. Ett rum där olika erfarenheter, kunskaper och anspråk erkänns, men också utsätts för prövning.

Vid sidan av ett civilt, politiskt och socialt medborgarskap, skulle universitetens autonomi kunna sägas säkra ett kulturellt medborgarskap. På ett mer konkret plan menar jag att det ”knippe” av mångfunktionella roller och lärandetyper som jag beskrivit inledningsvis i denna portfölj, i mer eller mindre utsträckning måste kunna integreras i universitetet lärandeprocesser. Enbart då kan universitetets självständighet försäkra sin legitimitet från omvärlden.

I mitt framtida arbete vill jag fortsätta med att utarbeta pedagogiska former som inkluderar olika lärandetyper utifrån ett förhållningssätt som innebär ett språkliggörande och en kommunikativ interaktion så som jag beskrivit det i avsnittet om pedagogisk filosofi. Denna pedagogiska grundsyn kan bidra till ett vidgat ömsesidigt lärande och därmed ett stärkande av den kulturella medborgarrollen. Detta kräver ett pedagogiskt förhållningssätt som tydligt kan bidra till att individen blir del i samhället i kraft av sin självständighet som ett självmedvetet, självbestämmande och självförverkligande subjekt i interaktion med andra autonoma subjekt. I denna mening kan det pedagogiska redskapet bidra till att skapa en medborgerligt *användbar* (och inte enbart anställningsbar) kunskap både inom och utom universitetet.

Denna grundsyn kommer att vara vägledande i min fortsatta verksamhet med samhälls- och beteendevetenskaplig utbildning vid Lunds universitet.

## Anförda källor (inkluderar referenser från Bilaga 4, 5, 6)

\*=egna publicerade reflektioner över pedagogiska erfarenheter

Burbules, Nicholas C. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and practice*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Creighton, James L. 2005. *The Public Participation Handbook*. Dan Francisco: Jossey-Bass.

Eikeland, Olav och Lundahl, Ingrid. 1996. *Utvärdering av Centrum för välfärdsvetenskap*. Rapport nr 5. Skriftserie C. Eskilstuna: Centrum för välfärdsvetenskap.

Greenwood, David J. and Levin, Morten. 2007. *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. London: Sage.

Habermas, Jürgen. 1984 [1981]. *The Theory of Communicative Action*. Volume 1. Cambridge: Polity Press.

Habermas, Jürgen. 1989. "The Idea of the University: Learning Processes" in Habermas, Jürgen. *The New Conservatism. Cultural Criticism and the Historians' Debate*. Cambridge: Polity Press. pp.100-127.

Habermas, Jürgen. 1998 [1988]. *Postmetaphysical Thinking*. Cambridge: Polity Press.

Härnqvist, Kjell. 1993. *Centra för ungdomsvetenskap. En utvärdering av Forskningsrådsnämndens miljöstud.* Stockholm: FRN Dnr 930137:6.

Jarvis, Peter. 1992. *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

\* Kihlström, Anita och Roos, Hans-Edvard. 2000. "Fritid och fritidsarbete i det senmoderna samhället". Berggren, Leif (red) *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur.

*Lunds Universitet Meddelar (LUM)*. 1996. Nr.5. "Extern examination ett lyft för Socialhögskolan"

*Lundagård* 2004, nr 9.

Parsons, Talcott and Platt, Gerald M. 1973. *The American University*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Reason, Peter and Bradbury, Hilary. 2002. *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.

\*Roos, Hans-Edvard. 1995-11-26. *PM om censorsrollen vid magisterkurs, Socialhögskolan, Lunds universitet*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

\*Roos, Hans-Edvard. 1995. *Professioner möter forskare i välfärdsvetenskap. En uppföljningsstudie av forskningscirklar i stadsdelen Bergsjön*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

\*Roos, Hans-Edvard. 1996a. "Tre decennier av aktionsforskning." ("Three Decades of Action Research") I Sahlin, I. (red.) **Projektets paradoxer. (Paradoxes of Projects)** Lund: Studentlitteratur.

\*Roos, Hans-Edvard. 1996b. "Participatorisk forskning som empirisk vetenskap". Eikeland, Olav och Fossetöl, Knut (red.) *Kunnskap og handling – aksjonsforskningens metodologiske og vitenskapsteoretiske status*. Rapport fra en nordisk konferense. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). pp.42-53.

\*Roos, Hans-Edvard. 1997-10-29. *Noteringar om censorsskapet vid magisteruppsatser, Socialhögskolan, Lunds universitet*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

- \*Roos, Hans-Edvard. 1998. "Participatorisk forskning i kunskapsområdet. Några kunskaps sociologiska frågeställningar kring forskning och praktik." Eikeland, Olav och Fossetöl, Knut (red.) *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye kunnskaps- og organisasjonsformer*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- \*Roos, Hans-Edvard. 1999. "Kunskapsprocesser inför fjärde vågen forskningscirklar". Claezon, Ingrid; Hjältn, Bernt; Söderfeldt, Marie (red.) Brobygget. *Kunnskapsutveckling och participatorisk forskning i socialt arbete*. Malmö: Malmö högskola.
- \*Roos, Hans-Edvard. 2000a. "Fritidens kunskapsformer." Berggren, Leif (red) *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- \*Roos, Hans-Edvard. 2000b. "Språkhandling som förmedling mellan social handling och social teori." *Gränsen som mötesplats*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- \*Roos, Hans-Edvard 2003-01-29. *Nya rekryteringsstrategier till högskolan och universitet*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- \*Roos, Hans-Edvard och Herslow, Margareta. 2003-04-14. *Ansökan om medel för utvecklingsarbete inom utbildningsprogrammet Fritidsarbete och Fritidskultur*. Sociologiska och pedagogiska institutionerna, Lunds universitet.
- \*Roos, Hans-Edvard och Järnegren, Anders. 2003a. *Research Circles and Methods for Validation of Work-Based, Tacit Knowledge*. Adults Learning and Participation in Education – A Higher Education Project. Socrates Grundtvig Project.
- \*Roos, Hans-Edvard och Järnegren, Anders. 2003b. *Kommunikativt handlande och organisationsförändring. En empirisk studie hur yrkesidentitet och yrkesroller språkliggörs i omsorgsarbetet*. Rapport. Lund: Sociologiska institutionen.
- \*Roos, Hans-Edvard. 2004. "Estetisk-expressiv handling som kommunikativ rationalitet." *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn*. Vetenskapliga referensgruppens analys av utvecklingsarbetet. Eskilstuna kommun. pp.107-119.
- \*Roos, Hans-Edvard. 2005. "Participatorisk forskning som ofullbordad kommunikativ handling". Eikeland, Olav och Fossetöl, Knut (red.) *Nytt arbeidsliv – nye former for kunnskapsproduksjon*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- \*Roos, Hans-Edvard 2006-03-22. *Anteckningar om progression*. PM till samhällsvetenskapliga fakultetens Bologna-grupp. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- \*Roos, Hans-Edvard 2008-05-26. *Extern bedömning av examensarbeten vid institutionen för socialt arbete, Lunds universitet*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Ryegård, Åsa; Apelgren, Karin; Olsson, Thomas. 2010. *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- \*Sahlin, Ingrid; Järnegren, Anders; Odenmar, Uno; Roos, Hans-Edvard. 1988. *Bostadsområde i förändring. Forskningscirkeln som samarbetsform mellan boende, förvaltare, kommunala tjänstemän och forskare*. 1988. Bygghälsningsrådet, R110
- Samhällsvetenskapliga fakultetens beslutsdokument* 2010-10-28. "System för pedagogisk karriärväg inom samhällsvetenskapliga fakulteten". Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet. Dnr. S. 2010/227
- Shulman, Lee S. 1986. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*. Vol. 15, No.2. pp.4-14.

*Sociologisk forskning*. 2001. Nr 2. pp. 13-15, 18-20.

Zeichner, Ken. 2002. "Educational Action Research" In Reason, Peter and Bradbury, Hilary (ed:s) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and practice*. London: Sage.