

Om pedagogisk atmosfär

LOTTA JONS

” We are always in atmospheres. Every where has, is an atmosphere. We are always affected by atmosphere, more or less consciously, more or less intensively.

STUART GRANT (2013). PERFORMING AN AESTHETICS OF ATMOSPHERES, S. 12.

Som lärare i högre utbildning upplever vi nog alla att där finns något subtilt som undandrar sig vår kontroll men ändå påverkar hur exempelvis ett seminarium "blir". Citatet ovan antyder att vi är omgivna av något som kan kallas atmosfär. Grants fokus är den rumsliga miljöns estetiska atmosfär, och han skriver om den atmosfär som skapas, uppstår och verkar mellan objekten i en miljö och de människor som vistas där. Med den existensfilosofiske pedagogen Otto Friedrich Bollnow kan man också tala om en atmosfär som uppstår och verkar mellan människor. Pedagogisk atmosfär kan då sägas vara något som uppstår i relationen mellan en lärare och hennes studenter, och som har en verkan i undervisningssammanhanget. Frågan är hur en sådan atmosfär ter sig, och hur läraren respektive studenten bidrar till den atmosfär som uppstår. Och frågan är på vilket sätt en sådan pedagogisk atmosfär kan tänkas inverka på studentens möjlighet till lärande. I det här kapitlet utforskas sådana subtila aspekter som kan sägas forma en undervisningssituations pedagogiska atmosfär och som kan tänkas vara avgörande för seminariers potential att stödja och främja studenters lärande.

Den pedagogiska atmosfären och dess betydelse för undervisning och lärande i högre utbildning utforskas här ur ett existensfilosofiskt perspektiv med hjälp av Otto Fredrich Bollnow (1989a, 1989b, 1989c) och Martin Buber (1993a). Både Bollnow och Buber skriver om pedagogisk atmosfär i relation

till barns lärande och utveckling. I syfte att undersöka i vilken mån de aspekter som Bollnow föreslår som avgörande i en pedagogisk atmosfär skulle vara relevanta i högre utbildning och för studenters lärande, kommer jag att relatera dels till mitt eget arbete som lärarutbildare för universitetslärare, dels till andra exempel på seminarier här i antologin. Dessutom vill jag uttryckligen be dig som läser att i tanken sätta den pedagogiska atmosfärens aspekter i relation till dina egen erfarenheter, för att på så sätt prova förslagets resonans i praktiken – en valideringspraktik för övrigt föreslagen av John Stewart (1996) med utgångspunkt i Martin Bubers dialogfilosofi.

Som de flesta existensfilosofer, skriver Bollnow och Buber om relationen mellan *en* lärare och *en* elev och fokuserar som sagt yngre barn. Vi får alltså extrapolera det de beskriver för att utforska seminariets pedagogiska atmosfär i den högre utbildningens kontext och i fråga om lärarens relation till en grupp studenter. Jag tänker mig att universitetslärarens beteende inverkar på en seminarieatmosfär på två sätt. Dels på så sätt att hennes bemötande av varje enskild student fungerar som en slags demonstration av hur hon kommer att bemöta såväl var och en av studenterna som hela gruppen som sådan, dels att det sätt varpå hon vänder sig till gruppen som helhet har i stort sett samma inverkan på den pedagogiska atmosfären som en lärares bemötande av en enskild elev har. Som vi ska se har även studenten en inverkan på seminariets pedagogiska atmosfär, och även här tänker jag mig att enskilda studenters förhållningssätt till läraren inverkar på hela seminariets atmosfär.

Vad är då närmare bestämt atmosfär? Bollnow definierar pedagogisk atmosfär (i skolan) som "all those fundamental emotional conditions and sentient human qualities that exist between the educator and the child and which form the basis for every pedagogical relationship" (1989a, s. 5). Den definitionen skulle lika gärna, enligt min mening, kunna vara en definition av pedagogisk *relation*. Atmosfär är något som sträcker sig utanför en relation mellan två personer, och jag tar därför hjälp av Gernot Böhmes preciseringar av atmosfär. Böhme (1993, 2013) skriver om atmosfär ur ett estetiskt-arkitektoniskt perspektiv och definierar atmosfär som en ontologisk företeelse som inte "finns till", såvida den inte både skapas av någon eller något och upplevs av någon. Det rör sig således om ett relationellt fenomen som trots att det är vagt utövar kraftig inverkan på oss. Han beskriver atmosfär som "a typical intermediate phenomenon, something between subject and object" som vi upplever som "something 'out there', something which can come over us, into

which we are drawn, which takes possession of us like an alien power” (2013, s. 3). Vidare att atmosfär är något som ”seem to fill the space with a certain tone of feeling like a haze, [...] serene, melancholic, oppressive, uplifting, commanding, inviting, erotic etcetera” (1993, s. 114). Som vi ska se, kan ett seminarium färgas av alla dessa stämningar, eller känslotoner, även om de i det pedagogiska sammanhanget får en annan innebörd.

Ytterligare en anmärkning kan vara bra innan vi går närmare in på den pedagogiska atmosfären, nämligen att termen *pedagogisk* i det här sammanhanget inte betyder ’ur ett pedagogiskt perspektiv’ (till skillnad från ett ekonomiskt exempelvis), utan ’pedagogiskt fruktbart’, i meningen att det rör sig om en atmosfär som stödjer och främjar lärande. Med Sharon Todds (2003) definition, är det atmosfärens kvalitet som är pedagogisk, inte dess typ. När jag fortsättningsvis talar om pedagogisk atmosfär, menas alltså en atmosfär som är pedagogisk i motsats till opedagogisk.

Såväl läraren som studenten bidrar till att ett seminariums atmosfär blir pedagogisk, vilket innebär att huruvida den atmosfär som uppstår och verkar i seminarierummet stödjer lärande eller inte ankommer både på läraren och på studenten själv. Låt oss börja med att utforska Bollnows förslag vad gäller lärarens bidrag.

Vad läraren bidrar med till en pedagogisk atmosfär

Läraren bidrar till seminariets pedagogiska atmosfär med vad som här kommer att beskrivas som en oförtruten tillit till studenten som person och en balanserad tilltro till hennes förmåga, med betvingande förväntningar och ett onaturligt tålmod, med oförväget hopp och ansvarstagande kärlek liksom med ett upphöjt lugn, varmhjärtad skämtsamhet och en välgörande godhet.

OFÖRTRUTEN TILLIT TILL STUDENTEN

Läraren bidrar alltså till att seminariets atmosfär blir pedagogisk genom sin tillit till studenterna. Ur det existensfilosofiska perspektivet förstås människans tillit – till andra människor och till omvärlden – såsom given, medfödd (se Bollnow 1969; Buber 1993a; Løgstrup 1994). Vi utgår från att vi kan sätta vår lit till att tillvaron liksom andra människor kommer att behandla oss väl.

Tillit karaktäriseras enligt Suzanne McMurphy (2013) av en beredvillighet att vara sårbar eller att ta en risk i det att man accepterar ett osäkert resultat och samtidigt har positiva förväntningar på den andra. Man talar om att tillit bygger på ”a leap of faith” alternativt ”a suspension of disbelief”. Ett svek som skadar vår grundläggande tillit har därför långt allvarigare konsekvenser än när någon exempelvis sviker ett förtroende. Vi blir då besvikna. Men när någon vi haft tillit till visar sig vara opålitlig, känner vi oss inte bara svikna utan ångrar också att vi kände tillit till personen i fråga. En skadad tillit reser således tvivel kring både den andres karaktär och vårt eget omdöme (McMurphy 2013).

Den tillit som läraren med nödvändighet behöver bidra med till en pedagogisk atmosfär kan betecknas som *oförtruten tillit*. Det rör sig om en tillit som bygger på att läraren utan tvekan accepterar den risk det innebär att – utan att ha träffat studenten tidigare – ha positiva förväntningar på studenten. Avgörande är dock att lärarens tillit till studenten inte tryter när den utsätts för provningar. För läraren innebär det här att hon i alla lägen behöver ha tillit till studenten, och speciellt förmedla den i stunder då studenten har svårigheter eller har misslyckats med något. Tillit är riktad mot den andres karaktär som person. När man som lärare därför visar tillit i de stunder då studentens förmåga sätts på prov, förmedlar man ett förtroende för att studenten, på grund av sin karaktär, kan hantera svårigheterna utan att hennes självkänsla påverkas. I Cecilia Ferm Thorgersens och Ann-Christine Wennergrens kapitel om deltagarstyrda responsseminarier kan vi se exempel på hur seminarieledarna redan när de utformar sina seminarier utgår ifrån att deltagarna klarar av att överta ansvaret för responsen av magister- och doktorandtexter, såväl var och en som kollaborativt i seminariegruppen. Lärarnas tillit till de som kommer till kursen är så att säga förutsättningen för själva seminarieformen, och man får en bild av hur lärarna medvetet upprätthåller sin tillit i syfte att vidmakthålla seminariets pedagogiska atmosfär, även när deltagarna tenderar att ge seminarieledaren större talan än sina kurskamrater.

BALANSERAD TILLTRO TILL STUDENTENS FÖRMÅGA

Lärarens andra bidrag till den pedagogiska atmosfären utgörs av tilltro riktad mot studentens förmåga. Lärarens tilltro till studenten utgör en potent peda-

gogisk kraft eftersom den skapar förväntningar i fråga om vad studenten kan komma att prestera, och för att den leder till att studenten kommer att känna tilltro till sig själv (van Manen 1991).

Tilltro är dock viktig att balansera. För högt ställda förväntningar som gör att studenten inte klarar de uppgifter som åläggs henne, riskerar föra med sig att studenten förlorar tilltron till sin egen förmåga (självförtroende) och även tilliten till sig själv som person (självkänsla). För låga krav signalerar å andra sidan en skepsis i fråga om vad studenten kan tänkas prestera, en inställning som ingjuter missmod i henne och för med sig risken att hon börjar tvivla på sin förmåga och får en knäck i sin självkänsla. En *balanserad tilltro* kommer till uttryck i uppgifter som knyter an till studentens tidigare kunskaper men samtidigt utmanar henne, eller som Buber säger: ”Under spisen i vårt hus är vår skatt begravd” (1993b, s. 74). Ingen lätt uppgift för mig som lärare, eftersom man så att säga behöver ta reda på ”var spisen i studentens hus befinner sig” och samtidigt identifiera vari ”skatten” består. Men om vi inte gör det – och här tror jag vi bäst känner igen oss från vår egen tid som studenter – kommer studenten antingen att blir uttråkad och därför inte engagera sig, eller ge upp eftersom uppgiften blir alltför svår. En balanserad tilltro, däremot, som ställer oss inför uppgifter som visserligen är utmanande men samtidigt går att ro i land, har i stället en möjlighet att få oss att bli verkligen stolta över vår prestation. I Ferm Thorgersens och Wennergrens deltagarstyrda responsseminarier används en mall för responsen som stöd för deltagarnas respons. Mallen har utarbetats av seminarieledarna utifrån en balanserad tilltro till deltagarnas förmåga att vara och en för sig men också kollaborativt i gruppen utbyta respons i syfte att förbättra sina texter. Själva responsmallen fyller således funktionen att det ställs rimliga krav med tanke på deltagarnas förmåga.

Hur kommer det sig då att tillit och tilltro har så kraftig pedagogisk potential? Jo, just för att de bygger upp förväntningar.

BETVINGANDE FÖRVÄNTNINGAR

Lärarens övertygelse i fråga om studentens förmågor i kombination med hennes tillit till henne som person kan sägas locka eller ”lura” fram studentens förmågor. ”The educator is in a sense luring them out with his or her belief”, skriver Bollnow (1989b, s. 40). Och visst har vi ibland som studenter

förmått prestera över våra egna förväntningar när vi haft en lärare som visat större tilltro till vår förmåga än vi själva haft? Jag skulle därför vilja säga att det här rör sig om *betvingande förväntningar*, eftersom det rör sig om förväntningar som blir både infriade och internaliserade i studenten.

Men lärarens förväntningar behöver ligga inom det möjligas gräns för att inte bli kontraproduktiva för studentens lärande. Det gäller sålunda att rusta sig med en kritisk medvetenhet om var gränserna för rättmätiga förväntningar och möjliga prestationer går. Detta är såklart inte en helt enkel sak eftersom sådana pedagogiska förväntningar riktas mot en oförutsebar framtid. Det gäller för läraren att vara öppen och tillitsfull inför en oförutsebar utvecklingsprocess och samtidigt förmedla att man har förväntningar på studenten. I samband med första handledningstillfället av en uppsats tycker jag att sådana här förväntningar kommer väl till pass för att skapa en atmosfär som kan upplevas aningen betvingande av studenterna. Jag jobbar gärna med grupphandledning, där det första handledningsseminariet fokuserar uppsatsens syfte. Genom att metodiskt ställa frågor och problematisera uppsatsernas föreslagna syftesformuleringar, ger jag som seminarieledare uttryck för mina förväntningar på deras arbeten, med resultatet att de oftast lämnar seminariet bekymrade över hur de ska kunna åstadkomma det som nu utlovas i uppsatsens mer kvalificerade syftesformulering. Har man varit med ett tag, vet man att studenterna (i de allra flesta fall) växer med uppgiften bara man som handledare förmår ge sig till tåls och förlita sig på processen. Det betyder att lärarens förväntningar behöver balanseras med tålamod.

ONATURLIGT TÅLAMOD

”[T]he educator needs a forebearing patience which is capable of waiting quietly for the completion of certain processes and which is able to see unexpected new development in a positive manner as enrichment”, skriver Bollnow (1989b, s. 48). Tålamod är ingen enkel sak för en lärare, vilket enligt Bollnow kommer sig av att det är ett onaturligt tillstånd. Tålamodets motsats – otåligheten – har sina rötter i en slags grundläggande mänsklig ”attitude of anticipation” som gör oss ivriga inför det som komma ska. Det krävs medvetenhet och en stark vilja för att övervinna den starka frestelse som otåligheten utsätter oss för, ett slags, kan man säga, onaturligt tålamod.

Den tålmodiga hållning som gör seminariets atmosfär pedagogisk är

således nödvändig men samtidigt svår att vidmakthålla för läraren. För att kvalificera det tålmod som en lärare bör ha, jämför Bollnow (1989b), med det tålmod som en hantverkare respektive trädgårdsmästare behöver. Hantverkarens tålmod behövs för att arbetet ska bli noggrant utfört och otålighet visar sig i resultatet: produkten blir av dålig kvalitet. Trädgårdsmästaren behöver tålmod för att invänta naturens gång, och hon kan inte påskynda plantors utveckling och frukters mognad. Tålmodet kan där sägas vara i viss mening naturligt. För läraren är tålmod inte lika naturligt. Varför? Jo, därför att lärarens uppgift består just i att åstadkomma utveckling; det är själva syftet med utbildning samtidigt som möjligheten att underlätta utvecklingen ständigt är närvarande i lärarens arbete. Vad det pedagogiska tålmodet handlar om är, enligt Bollnow, ”an attentive accompanying of the course of development” (1989b, s. 51). Otåligheten kan således sägas utgöra en ständig frestelse för en lärare och den kommer ofta, menar Bollnow, till uttryck just i ”prematura” pedagogiska interventioner, alltså att vi ingriper i studentens lärprocess i syfte att skynda på den, med resultatet att vi snarare stör den. Risken att falla för otålighetens frestelse uppstår framför allt, vill jag påstå, när vi som lärare genomför samma kursmoment gång efter annan. Anna Hofsten beskriver till exempel hur läraren som leder seminarier på tavlan behöver ge sig till tåls och låta sjuksköterskestudenternas diskussioner få ta sin tid och gå sin egen väg när de diskuterar olika diagnoser och behandlingsalternativ. Om seminarieledaren ger svaret, slutar kommunikationen att vara dialogisk och övergår till att bli en miniföreläsning, och därmed kollapsar så att säga atmosfärens pedagogiska kvalitet och blir i stället förmedlande. Förutom den vedertagna principen att studenterna lär sig bäst när de får ”göra själva”, så kan man med Buber (1993a) betänka att de till och med upplever sådana pedagogiska interventioner såsom orättmätiga ingripanden.

Förväntningar å ena sidan alltså, tålmod å andra. I en pedagogisk atmosfär är emellertid dessa två kopplade till hopp.

OFÖRVÄGET HOPP

”Where hope opens itself onto future possibilities of a more deeply fulfilled life, patience keeps inner quietness [...]”, formulerar Bollnow det (1989b, s. 52). Med tillit till studenten som grund, betyder det här att läraren tar ”a leap of faith” och helt bortser från den risk det kan tänkas innebära att förlita

sig på någon eller något som man inte ”vet något om”. Beteckningen oförväget hopp kan passa på denna hoppfullhet: det är en djärv och kanske kan man säga våghalsig inställning, och den kan liknas vid den grundlösa tillit (eng: *trust without ground*) som Biesta (2005) talar om som en pedagogisk fruktbar hållning.

Det är vidare ett hopp som är inriktat på oförutsägbara möjligheter, inte på specifika förverkliganden, och det låter sig inte bekomma av misslyckanden. Snarare utgörs det pedagogiska hoppet av förhoppningar som på ett djupare och mer övergripande plan är knutna till framtiden jämfört med mer närliggande förväntningar, och då det vilar på den specifikt pedagogiska kärlek som vi strax kommer in på, får den oss lärare att förmedla ”I will not give up on you. I know that you can make a life for yourself” (van Manen 1991, s. 68) till studenten, speciellt i perioder då studenten tvivlar på sig själv. Petra Lundberg Bouquelson beskriver i kapitlet ”Gestaltning i seminarierummet” hur hon arbetar med gestaltning i lärarutbildningen i syfte att få studenterna att utveckla en mer kvalificerad förståelse av teorier och begrepp. Genom att låta studenterna gestalta sina förståelser av olika begrepp och dilemman från praktiken, får de möjlighet att i samarbete med varandra prova sig fram till olika gestalter av exempelvis *demokrati*. Lärarens utgångspunkt är här hoppet om att studenten ska bli en lärare som bygger sin yrkesutövning på kompetens som förutom teoretisk kunskap också inkluderar levd kunskap och värderingar. Såväl när hon planerar som när hon leder seminariet skapar hon en pedagogisk atmosfär genom att bygga in ett utforskande arbetsätt som i stort sett förutsätter stunder av tvivel hos studenterna.

ANSVARSTAGANDE KÄRLEK

En pedagogisk atmosfär är vidare beroende av lärarens pedagogiska kärlek till studenten (Bollnow 1989b; Buber 1993a; van Manen 1991). ”Kärlek” är en vansklig term och nästintill provocerande som tanke i samband med professionella relationer. Samtidigt skulle en pedagogisk atmosfär i total avsaknad av någon slags kärleksfullhet framstå som ofruktbar. Just därför är det viktigt att precisera vilken sorts kärleksfullhet som lämpar sig i en lärar–student-relation.

Till att börja med ska då den slags kärlek som kan kallas ”erotism” – även om den i det här sammanhanget ska förstås som en existentiell hållning,

inte som en sexuell (se Jons 2008; Buber 1993a) – genast avfärdas såsom olämplig i pedagogiska relationer. Erotism utmärks av en vilja att avnjuta andra människor och själv bli avnjuten. En sådan inställning hör över huvud taget inte hemma i professionella relationer. Men visst har vi under vår skoltid stött på lärare vars förhållningssätt utmärkts av erotism, antingen de varit fokuserade på att själva bli beundrade eller på att favorisera någon av sina elever. Med en sådan hållning bidrar snarare läraren till en konkurrensinriktad än pedagogisk atmosfär.

Inte heller är pedagogisk kärlek helt överensstämmande med den kristna tanken om *caritas* (Bollnow 1989b). Lärarens pedagogiska kärlek grundar sig snarare i en tilltro till studenten som människa, än i den barmhärtighet och medkänsla som en god samarit känner inför en svagare människa. Även om den pedagogiska kärleken precis som barmhärtigheten förekommer inom ramen för en asymmetrisk relation, har den inget med den barmhärtiga kärlekens eventuella förtryckande drag att göra.

Den kärlek som läraren bidrar med till den pedagogiska atmosfären bygger snarare på en erfarenhet som Buber (1993a; se också Jons 2008) kallar ”omfattning”. Omfattningserfarenheten – eller ”partnerupplevelsen”, som han också benämner den – sägs grundlägga lärarens arbete, vara upprinnelsen till pedagogiken och konstituera relationen mellan en lärare och hennes elev. Erfarenheten innebär att den mer aktiva parten i en tvåpersonersrelation upplever sin egen aktivitet även utifrån den andras situation och därigenom får ”känna på verkligheten i sina egna handlingar”. Det är resultatet av denna omfattningserfarenhet – speciellt som den upprepas med flera studenter – som blir verkligt pedagogiskt fruktbar för lärarens undervisning och studentens lärande. Läraren lär sig att identifiera såväl studentens väsen och hennes behov som sina egna styrkor och svagheter som lärare. Det är också omfattningserfarenheten som får lärarens kärlek att präglas av ett ansvarstagande för den del av livet som hon fått sig anförtrodd, liksom av en acceptans och ödmjukhet inför varje students existens och särart så att hon ”tar emot och accepterar alla människor eftersom hon i studenternas mångfald och komplexitet ser en motsvarighet i skapelsens mångfald och komplexitet” (Buber 1993a, s. 49–50). Med andra ord kan pedagogisk kärlek sägas handla om en förståelse för mänsklig svaghet och en insikt om att lärare behöver hjälpa studenten att övervinna den. Bollnow talar om ”an unselfish turning toward this human being in his or her weakness” (1989b,

s. 51). Med Emmanuel Levinas (1988) kan man tala om att det är den andres ”nakna ansikte” som instiftar ett ansvar som blir till en kallelse att stå till den lärandes tjänst (se också Jons 2008). Det är alltså lärarens ”överläge” i fråga om såväl ämnes- som ämnesdidaktiska kunskaper som är källa till ansvarighet för studentens lärande. ”Pedagogical authority is really a designation of moral service”, skriver van Manen (1991, s. 69). Den kärlek som läraren bidrar med till den pedagogiska atmosfären blir därmed till en ansvarstagande kärlek. Vi kan se den här ansvarstagande pedagogiska kärleken i Maria Eklund Heinonens kapitel ”Hur pratar man egentligen på ett seminarium? Att stötta studenter i seminariets muntliga diskurs”, där hon beskriver metaseminarier kring seminariets diskurs. Själva syftet med seminarieformen, som är att stötta studenter i akademisk litteracitet och på så sätt ge dem en röst och självförtroende så att de lyckas med sina studier, kan ses som ett uttryck för ansvarstagande kärlek. Sådana seminarier anordnar man nog antagligen inte, tänker jag, med mindre än att man åtminstone genom omfattningserfarenhet levtt sig in i hur det är att hindras i sitt lärande för att man inte behärskar sättet att kommunicera. Seminariets form bygger också på att läraren använder sin akademiska litteracitet i studentens tjänst.

Tillit och tilltro, förväntningar, tålmod, förhoppningar och pedagogisk kärlek alltså. Vad mer kan seminariets atmosfär sägas behöva för att vara pedagogisk, om vi ska utgå från Bollnow? Jo, tre aspekter som han menar bygger på pedagogens mognad, nämligen upphöjt lugn, varmhjärtad skämtsamhet och välgörande godhet. Dessa tre är nära kopplade till varandra och det upphöjda lugnet utgör förutsättning för skämtsamheten och godheten.

UPPHÖJT LUGN

Upphöjt lugn är inte något som utvecklas av sig självt. En sådan upphöjdhet utvecklar man efter att i sitt liv ha brottats med och övervunnit svårigheter på ett konstruktivt sätt. Just därför är ett sådant lugn förbehållet den mogna pedagogen. På vilket sätt bidrar då en lärares upphöjda lugn till studentens lärande? Bollnow skriver; ”[S]erenity is a clarifying medium which brings all the troubles of the world almost naturally to a rest; it radiates to others as well, so that other people entering in the sphere of serenity participate in this clearness” (1989b, s. 56). Lärarens upphöjda lugn skapar alltså en atmosfär som hjälper studenten att se saker klarare. Det är en slags fridfullhet som

skapar en distans till livets mer vardagliga sida och samtidigt förmedlar en värme som får studenten att känna sig accepterad och bekräftad. På det viset kan lärarens upphöjda lugn bidra till att studenten kan känna tillit till sig själv som person och tilltro till sin förmåga.

Den här upphöjdheten innebär dock inte att man som lärare ska ta mindre seriöst på sitt ansvar för studentens lärande. Tvärtom, innebär en atmosfär präglad av sådan upphöjdhet att man som lärare tar sitt ansvar för studentens lärande på största allvar, men utan att göra en så stor sak av de krav som man som lärare behöver ställa studenten inför. Bollnow skriver (om skolläraren) att

serenity does not mean a take it easy approach with respect to one's educational responsibility. The teacher does not excuse the child from real requests and tasks. Rather these are demanded with a quiet self-evidence without making a great deal of fuss about it.

1989B, s. 57.

Examinationsuppgiften i våra universitetspedagogiska kurser kan vara ett litet orosmoln som behöver adresseras för att deltagarna ska känna att den inte kommer att bli ett bekymmer, kanske att de snarare kommer att tycka att den blir rolig att arbeta med. Genom att förklara att uppgiften kan lösas på många sätt, och gärna på det sätt som de själva har störst nytta av, och dessutom resonera kring vad som är ”tillräckligt bra”, avdramatiseras uppgiften, och atmosfären kan bli mer lärandevänlig.

Vad innebär då lärarens nästa bidrag, det som jag vill kalla en *varmhjärtad skämtsamhet*?

VARMHJÄRTAD SKÄMTSAMHET

Trots att man kanske kan tro det när man hör termen, rör det sig inte om att man som lärare avbördar sig sitt ansvar för studentens lärande. Tvärtom: inom ramen för en pedagogisk atmosfär är den här skämtsamheten ett uttryck för lärarens ansvar att hjälpa sin student att sätta eventuella bekymmer, svårigheter och tillkortakommanden i ett större perspektiv. Läraren hjälper studenten genom att visa att det går att ta lite lättare på ett problem som hon för stunden känner sig överväldigad av.

Som forskarutbildad (eller nästintill) doktorand, lektor eller forskningsassistent i ämnen som ligger långt ifrån pedagogikämnet, kan man som kursdeltagare i universitetspedagogiska kurser uppleva ett tillkortakommande som man inte upplevt på länge. Det förhållandet skapar en osäkerhet som sprider sig i rummet i fråga om huruvida vi nu trätt in i ett lärar-studentförhållande, och den trasslar till relationen mellan mig som lärare i kursen och kursdeltagarna. När detta inträffar, är en varmhjärtad skämtsamhet ett utmärkt sätt, enligt min erfarenhet, att på implicit väg hjälpa deltagarna att definiera vår relation enligt det sätt den bör definieras. Genom att skämta på ett varmhjärtat sätt, ofta först med fokus på mig själv, kanske sedan med fokus på kursdeltagarna, definierar jag att vi är jämbördiga och att mitt överläge enbart är förlagt till mitt uppdrag. På det sättet kan vi koncentrera oss på deras lärande och samtidigt förbli jämbördiga kollegor.

Den sista av den mogna pedagogens bidrag till en pedagogisk atmosfär utgörs av det jag ska benämna *välgörande godhet*. Lärarens upphöjda lugn och hennes skämtsamhet behöver förankras i en godhet som både vill och förmår göra studenten väl för att atmosfären ska få en pedagogisk kvalitet som främjar lärande.

VÄLGÖRANDE GODHET

Godhet som förmår göra den andra väl är inte medfödd. Tvärtom utvecklas den endast inom ramen för det som kan beskrivas som en stadigvarande och smärtsam mognadsprocess då man konfronteras med sig eget lidande. Det är först när man landat i en mogen godhet som man är kapabel att öppna sig för och dela med sig av sig själv till andra människor. Det är en godhet som riktar sig till den som lider och tröstar den betryckte. Och det är en godhet som inte förväntar sig att bli återgäldad, men som å andra sidan inte kan fullbordas förutan en smula tacksamhet eller tillgivenhet från den som fått åtnjuta den (se Bollnow 1989b).

Det är denna godhet som ligger till grund för en insikt i och förståelse för mänsklig svaghet hos lärare. Det betyder dock inte att den på något sätt är vek. Godheten innebär visserligen att man har förståelse för misstag, men inte att man därför skulle sänka kraven. Tvärtom, är det genom att bibehålla tillit, tilltro och förväntningar som man som lärare använder sin godhet till att göra studenten väl. Universitetslärare som går kurs ger inte sällan uttryck

för stress över att inte hinna med kursens uppgifter, upptagna som de är med undervisning och forskning. Som kollega och lärare på kursen kan det då vara frestande att ”vara snäll” och sänka kraven. Men, som jag varit inne på ovan, signalerar det en bristande tilltro. Dessutom tror jag att kursdeltagarna av självrespekt vill göra så bra ifrån sig som de kan. Att sänka kraven är då att göra dem en björntjänst. Vad man kan göra för att vara god men ändå göra dem väl är däremot att erbjuda flexibilitet i fråga om hur och när uppgifterna ska genomföras och ett sådant stöd som deras belägenhet och behov påkallar.

Jag tror att de här tre aspekterna, som Bollnow kallar ”den mogna pedagogens”, har särskild betydelse när vi står inför grupper med deltagare som i något avseende är jämställda med oss som lärare. Det kan vara i ålder, i yrkeserfarenhet, i livserfarenhet eller, som i mitt arbete som lärare på universitetspedagogiska kurser, i utbildningsnivå. Jämställdheten ställer då både lärare och kursdeltagare inför en speciell utmaning eftersom det kan upplevas som helt onaturligt att relationen ska vara asymmetrisk. Just i sådana sammanhang tror jag att ett upphöjt lugn, en varmhjärtad skämtsamhet och välgörande godhet är den bästa medicinen för att kunna visa kursdeltagarna tillbörlig respekt utan att abdikera som lärare.

Vad bidrar då studenten med till ett seminariums pedagogiska atmosfär? Bollnow skriver att elever bidrar med trygghet byggd på tillit, förväntansfullhet, en positiv inställning, hängivenhet, tacksamhet, lydnad och kärlek. Som vi ska se kan vi redan i denna preliminära undersökning anta att en students bidrag nog ter sig annorlunda i fråga om flera av dessa aspekter.

Studenternas bidrag till en pedagogisk atmosfär

Medan grundskolan är obligatorisk är studier på universitet och högskola frivilliga. Framför allt är det intresset för ett särskilt ämne eller ett visst yrke som lockar. Om man betänker vad dessa två förutsättningar, frivilligheten och ämnesintresset, kan ha för betydelse för studenten när hon möter lärare under sin utbildning, inser man att läget är ett helt annat än mellan en skolelev och hennes lärare. Frågan blir då på vilket sätt de aspekter som Bollnow menar att en elev bidrar med till den pedagogiska atmosfären är tillämpliga i högre utbildning. Behöver studenter känna sig trygga och förväntansfulla, ha en positiv inställning och vara hängivna till exempel, för att seminariets atmosfär ska bli pedagogisk? Eller i vilken mån behöver de aspekterna tänkas

om? Tacksamhet och lydnad är inte, enligt Bollnow själv, på sin plats i högre utbildning. Men hur blir det om en student är just tacksam och lydig? Och vilken, om någon, slags kärlek kan det vara relevant att studenter hyser för sin lärare?

TILLIT TILL LÄRAREN SOM PERSON OCH TILLTRO TILL HENNES KOMPETENS

Jag vill i alla fall utgå ifrån att seminariesituationen inte blir pedagogisk med mindre än att studenterna upplever den som ett tryggt sammanhang. Och jag förstår i det här sammanhanget tillit som relaterat till huruvida en persons upplevs som pålitlig och tilltro som knuten till kompetensens trovärdighet. Med Bollnow (1989c) kan vi förstå tillit som en källa till trygghet som under människans utveckling är förlagd till olika personer. Medan det lilla barnets trygghet beror av tilliten till föräldern, och skolbarnets är förlagd till skolläraren, har den vuxne studenten internaliserat tilliten till sig själv, och kan därför – så länge hennes utveckling i det här avseendet inte störts – finna trygghet genom att lita till sig själv som person. Därmed blir det nog inte alltför djärvt att tänka sig att studenters tillit till läraren som person inte har lika stor betydelse för deras lärande som skolbarns tillit till sin lärare.

Däremot kan man anta att *tilltron till lärarens kompetens* har större betydelse för den vuxna studentens känsla av trygghet. Med andra ord att de studenter vi som lärare möter i högre utbildning framför allt är beroende av att vi är kompetenta inom vårt område för att de ska uppleva en känsla av trygghet, och att en sådan trygghet behövs för att atmosfären ska bli pedagogisk. I mitt arbete som lärare för universitetslärare märker jag inte så sällan av det här behovet av trygghet. Våra kursdeltagare är doktorander och lektorer (ibland även docenter) med i stort jämbördig kompetens med mig, många gånger inom närliggande och för pedagogiken relevanta ämnen, som exempelvis kognitiv psykologi, ibland till och med inom pedagogik eller didaktik. Frågan om huruvida jag har något att tillföra, som dessutom är relevant för deras yrkesutövning, hänger liksom i luften från det att salen fylls, och det går riktigt att känna av att atmosfären inte blir pedagogisk innan den avhandlats. Det görs enligt min erfarenhet bäst genom att jag, lämpligast i samband med att jag tar upp kursens innehåll och mål till diskussion, faktiskt deklarerar min kompetens och på vilket sätt den kommer att kunna bistå kursdeltagarna

i deras arbete med kursens uppgifter. Först efter en sådan introduktion, som öppnar för kursdeltagarna att ventiler sina farhågor och ställa frågor, och därmed få klarlagt vilken tilltro de kan tillmäta min kompetens, och i vilken mån de snarare bör använda sin egen, uppenbarar sig en atmosfär som är fruktbar för undervisningen och för lärandet.

Det innebär inte att jag menar att *tilliten till lärarens karaktär som person* inte kan ha betydelse för studentens lärande även inom högre utbildning, speciellt i seminarier i sammanhang. I seminarier blir man som student mer beroende av hur läraren är som person än när man sitter på en föreläsning. Jag tänker både på att seminarier försiggår i rum som gör att man sitter närmare läraren, och att de tidmässigt utgör ett tillfälle vars innehåll man både ansvarar för och behöver ta vara på som student. Tillsammans med tanken att, som Bollnow påpekar, vi som människor har behov av att känna oss trygga för att kunna utvecklas, blir seminariet till en plats där även lärarens karaktär, eller bemötande, blir avgörande för om atmosfären blir pedagogisk eller opedagogisk. Bollnow skriver att tillit "allows youths to feel right about their lives, regardless of their need to protest, challenge authority, or disturb established relations" (1989c, s. 19). Är det inte just detta vi ber våra studenter att göra i seminarier: att granska, ifrågasätta, kritisera och utmana, såväl den vedertagna kunskapen som auktoriteter inom det område som behandlas? Min erfarenhet som seminarieledare är att studenter vågar göra detta endast under förutsättning att de känner tillit till mig som person, så att de kan utgå ifrån att jag kommer att behandla dem var och en liksom gruppen som helhet väl, känner en beredvillighet att vara sårbara och kan acceptera att de inte från början vet vad resultatet av seminariet kommer att bli. För att ett seminarium ska karaktäriseras av en pedagogisk atmosfär krävs, med andra ord, "a leap of faith" eller åtminstone "a suspension of disbelief" från studenternas sida. I kapitlet "Speeddating och andra former för reflektion med inspiration från drama" kan du läsa mer ingående om hur en sådan trygg atmosfär skapas när Stina Larsson och Petra Lundberg Bouquelon med tydliga ramar och högt ställda krav stödjer studentgruppers kreativa reflektioner.

Jag vet emellertid av erfarenhet att det faktiskt kan vara i konflikter med studenter eller kursdeltagare som vår största chans att övertyga studenten om vår pålitlighet som lärare uppenbarar sig. Buber (1993a) uttrycker sig poetiskt när han säger att läraren "... inte får tveka att ta vara på all den

kunskap han besitter, han får inte låta sin insikts värjspets bli avtrubbad, och samtidigt är det viktigt att han håller en sårbalsam i beredskap för det hjärta som träffas av hans värjspets” (s. 114). Det gäller alltså att utnyttja konflikten till att deklarerera sin kompetens, och därmed ge studenten i fråga, ja hela gruppen som lyssnar, en förankring för deras tilltro och samtidigt med ett upphöjt lugn och ansvarstagande kärlek försäkra studenterna om att man vill dem väl. Min erfarenhet är att studenternas tillit snarast ökar efter en sådan diskussion efter att, skulle man kunna säga, den pedagogiska atmosfären rensats, och det gäller både tilltron till min kompetens och tilliten till mig som person.

Jag sade i början av kapitlet att tillit här betraktas som något man föds med och ovan att tilliten förläggs till olika personer. Men vår grundläggande tillit – som inbegriper både tillit till person och tilltro till kompetens – kan också bli illa åtgången under vägen. De studenter vi möter i högre utbildning har antingen fått sin tillit bekräftad i relationen med sina föräldrar och/eller med tidigare lärare, eller så har de upplevt svek och fått sin tillit skadad. Om studenten fått sin tillit bekräftad tidigare, är det inte enkom lärare i allmänhet hon känner tillit till, utan troligen också utbildning i allmänhet. En student kan tänka att ”lärare har goda intentioner och kommer att behandla mig väl” och ”utbildningen är förståelig, ordnad, förutsägbar och meningsfylld”. Om hennes tillit däremot skadats, kanske genom att en lärare visat sig inkompetent eller varit illvillig, kanske rentav förlöjligat henne, möter vi en student som präglas av misstro (eng. *distrust*). Studenter kan uttrycka sådan här misstro på olika sätt, dock kanske inte lika tydligt som när en student frågade mig: ”Har du hittat på det där själv” efter att jag under ett handledningsseminarium gett en behövlig miniföreläsning i vetenskapsteori. Men som lärare känner man igen den här misstron, om inte i stunden så kanske efter seminariet, och på ett sätt som får en att känna sig ifrågasatt. Om man bara stannar upp och tänker efter, är det i alla fall min upplevelse att man lika omisskännligt känner att misstron så att säga är ett arv från studentens tidigare erfarenheter. Misstro är förödande för atmosfärens kvalitet, den gör den opedagogisk på så sätt att den lägger sig i vägen för såväl kommunikation som för kunskapsinhämtande och hämmar därför studenternas lärande.

Hur kan vi då som lärare hantera studenters misstro? Kan vi alls återupprätta en vuxen students tillit? Enligt Suzanne McMurphy (2013) har vi som lärare möjlighet att reparera en skadad tilltro. Vad som behövs är att man

visar att lärare är värda att lita på, genom att demonstrera sin kompetens och karaktär:”Characteristics of trustworthiness can include behaviors such as authentic or accurate portrayals or claims of expertise, competence, honesty, integrity, transparency and consistency” (McMurphy 2013, med hänvisning till Rodgers 2009). Genom att visa oss värda att lita på (eng. *trustworthy*) kan vi så att säga återställa bilden av den pålitlige läraren och den pålitliga utbildningen hos en student.

Samtidigt ska sägas att vissa pedagoger (Kovač & Kristiansen 2010) varnar för att studenters tillit till sin lärare riskerar att motverka utvecklingen av deras självständiga, kritiska tänkande, något som ju är ett av den högre utbildningens centrala generella kompetensmål. Min uppfattning är att den problematiken kan hänföras till vad som med Bollnow kan ses som en omogen tillit. En student som fortfarande förlägger källan för sin trygghet enbart till sin lärare, kommer att känna vad som kan karaktäriseras som otillbörlig tillit. Otillbörlig tillit innebär att studenten helt förlitar sig på lärarens sätt att tänka och resonera och varken litar på sin egen kompetens eller har självförtroende nog att ifrågasätta. Jag återkommer till hur vi som lärare kan och bör hantera sådan otillbörlig tillit.

FÖRVÄNTNINGAR

Ett annat, för atmosfärens pedagogiska kvalitet avgörande bidrag utgörs av studentens *förväntningar*. Förväntningar fungerar både som utgångspunkt och framåtblickande. Enligt Bollnows beskrivning av människans förväntningar på framtiden, är vår förväntansfullhet som starkast när vi går i högre utbildning, och vi kan därför räkna med att den utgör en stark drivkraft för studenters lärande. Därmed blir det viktigt att bevara dessa förväntningar under utbildningens gång, vilket ställer krav på att studenterna upplever mötet med det som är nytt och främmande som berikande. Med Buber vill jag påstå att såväl det som väcker genklang och längtan som sådant som framkallar frågor och tvivel eller till och med antipati och motstånd upplevs som berikande (Buber 1993a; se också Jons 2014).

Förväntningar som utgångspunkt ställer krav på lärarens ansvarstagande kärlek, eftersom den tillgängliggör den förståelse och det ansvarstagande som får henne att utgå från studenternas förkunskaper och förväntningar när hon väljer vad det nya och främmande ska bestå i och hur det ska serveras (jfr

Bollnow 1989c). En sådan utgångspunkt liknar principen om att utgå från tidigare kunskap och kompetens för att optimera studenters lärande (som exempelvis Pettersen 2008 utvecklar) och lägger till ett krav på att även ta utgångspunkt i studenternas förväntningar för att studenten ska öppna sig för det nya och främmande som hon ställs inför. Om det är så, skulle vi som lärare behöva ta reda på vad studenterna förväntar sig av en kurs eller ett seminarium och planera innehåll och uppgifter med utgångspunkt däri, eller varför inte utforma uppgifter så att innehållet i studenternas förväntningar får bli en del av den kunskap som behandlas under seminariet. Det flytande kaféet som Jenny Gunnarsson Payne skriver om erbjuder i det avseendet en form där studenterna får en metod för att använda sin egen förförståelse och sina egna förväntningar för att på allvar tillgodogöra sig exempelvis en etnografisk teori.

LUST ATT LÄRA

Studenten ska också, precis som skoleleven, bidra till den pedagogiska atmosfären med en *positiv inställning*. En sådan inställning är nämligen nödvändig för alla människors lärande, eftersom den får människan att öppna sig mot och intressera sig för världen (se Bollnow 1989c). En positiv inställning gagnar på det sättet studentens lärande, eftersom den får henne att öppna sig för utbildningen och speciellt dess innehåll. Man kan få en känsla för vad den här inställningen betyder, om man i stället försöker dra sig till minnes någon period då man som student inte känt sig så positiv och öppen till mods. En dyster och tungsint sinnesstämning, skriver Bollnow, gör att man sluter sig gentemot och förlorar kontakten med omvärlden. Alla har vi väl som studenter erfarenhet av sådana perioder eller tillfällen. Och i alla fall kan jag, om jag förflyttar mig tillbaka i tanken och känslan, minnas hur den tungsintheten var, som Bollnow påstår, direkt hämmande för mitt lärande.

Men om vi nu antar att en positiv inställning är av avgörande betydelse för studentens lärande, vad skulle det innebära för oss som lärare? Med Bollnow (1989c) skulle jag hävda att vi åtminstone bör erbjuda undervisning som är tillåtande och tar vara på studenternas positiva inställning och lust att lära. Den seminarieform som Kerstin Bladini beskriver i ”Dialogseminarier i en professionsutbildning” kan sägas syfta till att göra just detta. Genom att locka fram och utnyttja speciallärarstudenters tidigare erfarenheter tar man

tillvara lusten i att utvecklas till en kompetent samtalspartner på ett annat sätt än när studenterna fick läsa sig till det.

Men hur bör vi som lärare förhålla oss ifall en student inte förmår genomföra sina uppgifter på grund av att hon drabbats av något som gjort henne dystert och tungsint? Det här handlar om hur långt mitt ansvar som lärare sträcker sig, och med Bollnow vill jag påstå att det faktiskt vilar ett rätt tungt ansvar på läraren, även i högre utbildning. Det är ett ansvar som springer ur den pedagogiska kärlek som innebär att jag som lärare har förståelse för mänsklig svaghet och tillika en insikt om att jag som lärare behöver hjälpa min student att hitta vägar att övervinna sina svårigheter. Men det innebär inte att vi ska företa oss mer än att visa studenten i fråga att vi känner tillit till henne som person genom att ge uttryck för att ”jag vet att det här kommer att gå bra till slut” och samtidigt uppbåda lite onaturligt tålamod och ge henne lite respekt i fråga om till exempel inlämningstid. Dock utan att sänka kraven, eftersom en sådan eftergift snarare skulle signalera misstro mot att hon kommer att förmå ta sig igenom sina svårigheter. Hur reagerar då de andra studenterna i gruppen på en sådan eftergift? Tycker de inte att det är orättvist? Inte som jag uppfattat det. Jag har aldrig upplevt annat än att alla kan acceptera en sådan eftergift. Snarare har jag fått uppfattningen att studenterna tycker att det är en rättmätig eftergift, att de har att göra med en ”sträng men rättvis” lärare som ställer rimliga krav och som dessutom kan komma att tillämpa eftergiften på vem det vara må som har svårigheter. Min erfarenhet är att sådana pedagogiska överväganden och eftergifter stärker gruppens sammanhållning och känsla av att tillhöra ett tillåtande och samtidigt ansvarsfullt sammanhang.

HÄNGIVENHET

Till en positiv inställning hör *hängivenhet*. Det handlar om en framåtblickande och framåtsträvande hängivenhet som får människan att göra upp planer för framtiden och att arbeta för att dessa planer ska realiseras. Bollnow (1989c) beskriver hur den här inställningen blir starkare och mer fokuserad med åren, och min slutsats blir att den utgör en stark drivkraft i studenters lärande. Speciellt relevant är nog denna hängivenhet i samband med professionsutbildningar, där möjligheterna att ta till vara potentialen i denna hängivenhet utmanar våra undervisningsformer. ”Seminarier på tavlan”,

som Anna Hofsten beskriver i ett kapitel här, framstår exempelvis som en fruktbar form i det hänseendet.

Hängivenhetens motsats är uppgivenhet. Uppgivenhet är förödande för lärande. Att se till att studentens hängivenhet utvecklas och vidmakthålls utgör därför inget mindre än en av de mest grundläggande fordringar som ställs i utbildningssammanhang enligt Bollnow. Det betyder att det är pedagogens uppgift att bistå studenten att behålla eller återfinna sin glädje och sitt hopp i tider av missräkningar och besvikelse. För uppgivenhet kommer sig av att man misslyckats så pass mycket att man tappat tilltron till den egna förmågan. Men som vi såg tidigare har läraren förmåga att hjälpa studenten att återfå tron på sin egen förmåga genom att visa henne en oförtruten tilltro, alltså en tilltro som inte låter sig bekommas av misslyckanden.

VARKEN TACKSAMHET ELLER LYDNAD

Förutom tillit, förväntansfullhet, en positiv inställning och hängivenhet bidrar skolelever enligt Bollnow med tre ytterligare ingredienser till att det blir en pedagogisk atmosfär. Två av dem är *tacksamhet* och *lydnad* och gäller enligt honom själv inte studenter i högre utbildning. Som student har man mognat till en självständig individ, med all rätt befriad från tacksamhet och lydnad. Som Bollnow uttrycker det:

ungratefulness is not a simple error which must be condemned outright, rather it is something which springs out of a proud will – an attempt to live in complete independence without the need to owe anyone gratitude. Similarly, disobedience is not simply an error to be corrected, rather, it is the necessary stage through which one must pass to arrive at an independent and responsible life.

1989C, s. 32.

Som lärare i högre utbildning bör vi alltså inte förvänta oss att våra studenter ska vara tacksamma eller att de ska lyda oss. Om vi gör det, lägger vi hinder i vägen för självständigheten i deras lärande. Det här betyder att om vi skulle träffa på en student som är tacksam och lydig, på det sätt som exempelvis Velibor Bobo Kovač och Aslaug Kristiansen (2010) varnar för, bör vi aktivt arbeta för att studenten i stället ska förlita sig på sin egen kompetens och

förhålla sig mer självständigt. Hur kan man som lärare då göra det? Här är min erfarenhet att man som lärare får visa en stark vilja och integritet för att inte ”ta emot”, kanske ”inte låtsas om” den tacksamhet som studenten uttrycker och lydnad som hon visar, och i stället oförtrutet visa tilltro till hennes självständighet och egen förmåga att ta ansvar. Dock ska tilläggas, med utgångspunkt i det som tidigare beskrevs som en ansvarstagande godhet, så att jag samtidigt signalerar att jag vill min student väl.

VÖRDNADSFULL BEUNDRAN

Kärlek är den sista aspekt som Bollnow menar att en elev bidrar med som en förutsättning för lärande (1989c). Han pratar om den kärlek som återfinns som självklar och grundläggande i människans tillvaro, men som i pedagogiska relationer förvandlas till en ”upward glance”. Men kan en sådan kärlek vara berättigad när vi talar om studentens relation till sin lärare i högre utbildning? Bollnows beskrivning av denna inställning såsom en ”totally trusting, all believing love” för snarare tankarna till en sådan automatisk och orättmätig stark tillit som till och med kan övergå i ett idealiserande av läraren i fråga (se Kovač & Kristiansen 2010).

Däremot tänker jag mig att den vördnadsfulla beundran (eng. *adoration*) som en elev kan känna inför sin lärare kan vara relevant även i högre utbildning, kanske till och med mycket relevant, eftersom Bollnow (1989c) menar att den fungerar starkt motiverande för lärandet. En lärandes vördnadsfulla beundran för sin lärare ter sig olika beroende på hennes ålder. Den varierar ”from the naive trust of the small child in the invincibility of the father, to the zealous commitment of the teenager to the idolized peer leader, to the matter-of-fact wonderment over the overwhelming knowledge of the adored teacher” (Bollnow 1989c, s. 33). Vördnadsfull beundran är en mer distanserad hållning än kärlek, det är ”a stance apart, an objective observing and therefore a cooler (not necessarily less intense) relationship” (Bollnow 1989c, s. 33). Som vuxna känner vi vördnadsfull beundran även i andra sammanhang, för experter, konstnärer, artister till exempel och den riktar sig mot såväl kompetens som person och i fråga om läraren för att hon har så stor kunskap inom sitt område. Den här vördnadsfulla beundran är det som får studenten att känna sig beredd att ta till sig en lärares kunskap. Och som får henne att också vilja visa sig som en värdig person inför sin lärare. En lärare

som man beundrar och känner vördnad inför vill man gärna bli bekräftad av, och det är häri som det finns en mycket stark motivationsfaktor enligt Bollnow (1989c). När vi frågar deltagare i universitetspedagogiska kurser vad det var som fick dem att vilja läsa vidare inom sitt ämne och börja arbeta som lärare på universitetet berättar de många gånger om en mycket kunnig och entusiasmerande lärare, ofta med höga moraliska ideal, som kom att fungera som en rollmodell för dem, och som de senare använde som måttstock för att själva bekräfta huruvida de var bra som lärare. Man kan säga att de här lärarna så att säga internaliserade sin vördnad och beundran i en idealbild, som de sedermera använde som en källa till bekräftelse. På så sätt kanske man kan tänka att vi som vuxna ”studenter” kan bidra till att atmosfären i ett seminarium blir pedagogisk med hjälp av en vördnad och beundran för oss själva, på liknande sätt som vi som vuxna internaliserat vår källa till trygghet.

Vad händer då om studentens vördnad och beundran får sig en törn? Enligt Bollnow är vi endast beredda att lära oss saker när vi har att göra med någon som gör sig förtjänt av vår beundran och vår vördnad. Det betyder att om vi som lärare visar prov på inkompetens eller en dubiös karaktär, sluter studenten sig för vår undervisning. En lärare ska vara såväl kunnig på sitt område som vördnadsbjudande som person för att studenten ska vara villig att utan förbehåll ta till sig undervisningens innehåll.

Och ...

Efter att ha utforskat seminariets pedagogiska atmosfär med utgångspunkt i Bollnows förslag, kan vi dra slutsatsen att en pedagogisk atmosfärs karaktär i högre utbildning skiljer sig på flera punkter jämfört med en atmosfär som främjar skolelevers lärande. Samtidigt återstår mycket att utforska i fråga om hur atmosfären ter sig, hur den uppstår och hur den inverkar på studenters lärande, såväl teoretiskt som empiriskt. Framför allt är frågan om det finns andra aspekter utöver de som tagits upp här (och av Bollnow).

En annan intressant fråga är på vilket sätt en hel avdelnings eller institutions atmosfär kan tänkas inverka på den atmosfär som blir möjlig för läraren att skapa i klassrummet.

Och till sist: på vilket sätt samverkar rummets utformning och erbjudanden, så som det beskrivs i Lisa Öbergs kapitel ”Rum för seminarium”,

och rumslighetens estetiska atmosfär, så som den förstås av Böhme (1993, 2013), med lärarens och studenternas bidrag för att göra ett seminariums atmosfär pedagogisk?

Referenser

- Biesta, Gert (2005). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education/Nordisk Pedagogik*, 25 (1), s. 54–66.
- Bollnow, Otto Friedrich (1969). Existensfilosofi og pedagogikk. (Översättning och inledning R. Myhre). Oslo: Fabritius & Sønner.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989a). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 5–11.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989b). The pedagogical atmosphere: the perspective of the educator. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 13–36.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989c). The pedagogical atmosphere: the perspective of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 37–63.
- Buber, Martin (1993a). *Om uppfostran*. (Översättning Lars W. Freij). Ludvika: Dualis.
- Buber, Martin (1993b). *Människans väg*. (Översättning Monica Engström). Ludvika: Dualis.
- Böhme, Gernot (1993). Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *Thesis Eleven*, 36, s. 113–126.
- Böhme, Gernot (2013). The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres. *Ambiances*. <http://ambiances.revues.org/315>
- Grant, Stuart (2013). Performing an Aesthetics of Atmospheres. *Aesthetics* 23 (1), s. 12–32.
- Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar: en konstruktion av pedagogisk hållning*. Avhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Jons, Lotta (2014). Learning as calling and responding. *Studies in Philosophy and Education*, (33) 5, s. 481–493
- Kovač, Velibor Bobo & Kristiansen, Aslaug (2010). Trusting trust in the context of higher education: the potential limits of the trust concept. *Power and Education*, 2 (3), s. 276–287.
- Levinas, Emmanuel (1988). *Etik och oändlighet: samtal med Philippe Nemo*. (Översättning Maria Gunnarsson Contassot). Stockholm: Symposion.
- Løgstrup, Knud Ejler (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- McMurphy, Suzanne (2013). Trust, distrust, and trustworthiness in argumentation: virtues and fallacies. I: Mohammed, Dima & Lewiński, Marcin (red.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)*, 22–26 maj 2013. Windsor, ON: OSSA.

- Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stewart, John (1996). Two of Buber's contributions to contemporary human science: text as spokenness and validity as resonance. I: Friedman, Maurice (red.), *Martin Buber and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Todd, Sharon (2003). A fine risk to be run? The Ambiguity of Eros and Teacher Responsibility. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), s. 31-44.
- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.