

DET GODA SEMINARIET

FORSKARSEMINARIET

SOM LÄRANDEMILJÖ

OCH KOLLEGIALT RUM

RED. MARIE CRONQVIST & ALEXANDER MAURITS

MAKADAM

MAKADAM FÖRLAG
GÖTEBORG · STOCKHOLM
WWW.MAKADAMBOK.SE

Utgiven med stöd från
Lunds universitet

*Det goda seminariet. Forskarseminariet som
lärandemiljö och kollegialt rum*

© respektive författare och Makadam förlag 2016
Omslagsbild och illustrationer © Johan Laserna
Formgivning Johan Laserna

ISBN 978-91-7061-719-5 (pdf)

Innehållsförteckning

Förord 7

MARIE CRONQVIST & ALEXANDER MAURITS

Trygga rum, kritiska rum
*Forskarseminariet som kultur,
lärandemiljö och arbetsform* 9

I. RUM OCH ROLLER

ORVAR LÖFGREN

Seminariet som känslorum 33

LISA ÖBERG

Seminariets plats
i forskarutbildningen
*Kriser, kollegialitet och kunskapssyn
mellan 1700-tal och 2000-tal* 51

ULRIKE SCHNAAS

Genusperspektiv
på forskarseminariet
*Betydelsen av en
jämfästlld seminariekultur* 75

LOTTA JONS

Pedagogisk takt

Subtila dimensioner

93 *i seminarieledarens lärarskap*

II. REDSKAP OCH REFLEKTIONER

ANNA DAHLGREN

Seminariet som plats

115 *Torget, laboratoriet och generatorn*

CECILIA FERM ALMQVIST

& ANN-CHRISTINE WENNERGREN

Utveckling av responskompetens

133 *Seminariet som träningsarena*

FREDRIC BAUER & HELENA SVENSSON

Gör om, gör nytt

Reflektioner kring skapandet

157 *av en ny seminariekultur*

ALEKSANDRA POPOVIC

Seminariets roll

i kunskapsutvecklingen

175 *Ett doktorandperspektiv*

ANDERS PERSSON & EVA SÆTHER

Det metareflekterande seminariet

En undersökning av forskar-

193 *utbildningens oskrivna läroplan*

213 Författarpresentationer

Pedagogisk takt

Subtila dimensioner i seminarieledarens lärarskap

LOTTA JONS

Ett forskarseminarium kan vara aldrig så nogsamt planerat och genomfört utifrån principer som ska optimera dess potential att utveckla deltagarnas forskarkompetens, och likväl inte komma att präglas av den atmosfär och därmed det lärandeklimat man som seminarieledare eftersträvar. Både som deltagare i och ledare av högre seminarier har vi nog alla upplevt hur seminarieledarens sätt att bemöta deltagarna kan ha en direkt förödande inverkan på behållningen av sessionen. Och omvänt, hur ett kanske inte så välplanerat seminarium fått oss att utvecklas mer än vi kunnat hoppas, tack vare seminarieledarens förhållningssätt och bemötande.

Den betydelse som en lärares hållning och bemötande har för undervisningens atmosfär och lärandeklimat i den högre utbildningen är emellertid ett relativt outforskat fält, såväl teoretiskt som empiriskt. De undersökningar som gjorts utgår främst från psykologiska och socialpsykologiska perspektiv, och de uppmärksammar lärares handlande snarare än hållningen bakom handlandet.¹ Inom det framväxande forskningsfält som går under beteck-

1. Se t.ex. Gerda Hagenauer & Simone E. Volet, ”Teacher–student relationship at university. An important yet under-researched field”, i *Oxford*

ningen *relationell pedagogik* genomförs dock allt fler studier där fokus ligger på lärares hållning och bemötande², och föreliggande kapitel utgör ett bidrag till detta fält. I syfte att bidra till vår förståelse av den pedagogiska relationens karaktär och betydelse inom högre utbildning provas här fenomenologen Max van Manens existensfilosofiska koncept *pedagogisk takt*³ för att sätta ord på relationen mellan seminarieledare och seminariedeltagare. Kapitlet utgör ett första prov på hur det taktkoncept som van Manen egentligen skrivit fram för att beskriva relationen mellan lärare och elev i skolan, fungerar som ett språkligt och tankemässigt verktyg när det appliceras i en forskarseminariekontext. För att avgöra detta, vill jag be dig som läser den här texten att prova rimligheten gentemot din egen praktik som seminarieledare och -deltagare.⁴

A tactful understanding of when to hold back, when to pass over things, when to wait, when "not to notice" something, when to step back, rather than to intervene, draw the attention, or interrupt.⁵

Review of Education 40, nr 3 (2014); Jonas Aspelin, "How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint", i *International studies in sociology of education* 22, nr 1 (2012).

2. Se www.relationellpedagogik.se.

3. Max van Manen, *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*, 1991.

4. Textens anspråk på giltighet vilar på ett kriterium som John Stewart utvecklar i kapitlet "Two of Buber's contributions to contemporary human science. Text as spokenness and validity as resonance", i *Martin Buber and the human sciences*, Maurice S. Friedman (red.), 1996.

5. van Manen, 1991, s. 151.

Så beskriver van Manen inledningsvis pedagogisk takt som fenomen, och vi förstår att utgångspunkten snarare återfinns i vår hållning än i vårt beteende. Medan takt som social etikett rör sig om att känna till vilket beteende som lämpar sig i skilda situationer – såsom bordsskick – så rör sig takt som mellanmänniskt fenomen⁶ om att känna in och ”läsa” en social situation och med utgångspunkt däri inta ett lämpligt förhållningssätt. I en pedagogisk kontext kommer därmed takt att röra sig om ett förhållningssätt som stöttar lärande. Som framgår av titeln på van Manens bok – *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness* – är takt ett uttryck för tankfullhet, något som utifrån den innebörd den får hos van Manen kan översättas till förtänksamhet, eftertänksamhet och även omtänksamhet.⁷ I boken framgår att denna ”tänksamhet” bygger på pedagogisk förståelse.

Pedagogisk förståelse – pedagogisk förtänksamhet

Vad menas då med *pedagogisk förståelse*? van Manen definierar pedagogisk förståelse som “[...] a practical hermeneutics of a [student’s] being and becoming in a given situation”.⁸ Den pedagogiska förståelsen utmärks av två saker: den är icke-dömande och den bygger på sympati. En icke-dömande hållning står för en aktivt receptiv inställning där man med öppenhet, sympati och äkthet lyssnar på ett sätt som inte bara fokuserar på att uppfatta

6. Se Joachim Israel, *Martin Buber. Dialogfilosof och sionist*, 2000, angående skillnaden mellan social och personlig nivå av mänskliga mellanhavanden.

7. Enligt van Manen förutsätter pedagogisk takt det han benämner ”pedagogical thoughtfulness”, och så som han skriver fram *thoughtfulness* kan den förstås i termer av såväl eftertänksamhet som omtänksamhet, och även tankfullhet. Här används dessa termer omväxlande, beroende på vilken innebörd som står i förgrunden i sammanhanget.

8. van Manen, 1991, s. 85.

och förstå hur doktoranden förstår och förhåller sig till saker, utan också underlättar för henne att ge uttryck för sina uppfattningar eller känslor. Det handlar således om att lyssna på sakinnehållet utan att värdera det, om att vara stödjande utan att ta över ansvaret och kanske ställa frågor i syfte att hjälpa doktoranden vidare. Efter ett seminarium kan man exempelvis säga: ”Det verkar som om du tyckte det var jobbigt att få återkoppling på din text i dag. Är det något du vill ha hjälp med att hantera så säg bara till. Vi kan ha en extra handledning om du vill.” Genom en sådan replik bekräftar man doktorandens upplevelse och visar man att man finns till hands utan att för den skull ”ta över” för mycket. van Manen betonar att denna icke-dömande inställning omfattar en viss pedagogisk intentionalitet, nämligen viljan att utveckla den lärandes självkännet och själv-ansvarighet. Det rör sig om en subtil och samtidigt kvalificerad bedömning om ”[...] when to be silent, where to support, and how to phrase questions [...]”.⁹

van Manens pedagogiska förståelse förutsätter sympati, det vill säga *medkännande*. Inom människovårdande professioners teori och praktik brukar man betona vikten av *empati*, ett *inkännande* som sträcker sig till att man sätter sig själv i patientens situation. Att känna empati innebär att man upplever de känslor som den andras belägenhet skulle framkalla hos en själv om man befann sig i samma situation. Man betonar däremot vikten av att inte gå in i ett *sympatiskt medkännande* – det vill säga att man upplever den andras känslor så som hon själv upplever dem – eftersom man menar att den professionella distansen och därmed förmågan att hjälpa i så fall riskerar att gå förlorad.¹⁰ van Manen hävdar emeller-

9. Ibid., s. 86f.

10. Se t.ex. V. Starcevic & C.M. Piontek, ”Empathic understanding revisited. Conceptualization, controversies, and limitations”, i *American journal of psychotherapy* 51, nr 3, Summer (1997).

tid just medkänsla som en förutsättning för att man som lärare ska kunna förstå sin student i pedagogisk bemärkelse. Han beskriver medkänsla som en förmåga att urskilja subtila signaler i till exempelvis en blick, en gest eller ett uppförande, och att man med utgångspunkt däri kan *känna* den andras frustration eller intresse, så som hon upplever sina känslor.

Frågan är nog, utifrån egen erfarenhet, om inte en kombination av dessa förhållningssätt är mest fruktbar: en pendling mellan medkännande och empatisk förståelse, mellan närhet och distans, i syfte att hjälpa doktoranden vidare: ”Jag förstår att den återkoppling du får på din text känns överväldigande just nu. Det har vi nog alla upplevt när vi lägger fram våra arbeten. Att kunna både ge och ta emot återkoppling på ett fruktbart sätt är så att säga en del i forskarutbildningen.” Med en sådan kommentar visar man doktoranden att man både har uppfattat och förstår hennes känslor – man har varit med om detsamma själv – och att hennes reaktioner är berättigade, samtidigt som man hjälper henne att se sin belägenhet lite på distans och i ett större perspektiv.

Enligt van Manens beskrivning är pedagogisk takt något som vilar på mänskliga förmågor såsom lyhördhet, känslighet, insiktsfullhet och att kunna se saker ur andras perspektiv. Det han beskriver kan närmast förstås som förtänksamhet i form av såväl eftertänksamhet som omtänksamhet, med andra ord en tankfullhet som utmärks av att vara såväl receptiv som reaktiv. Den beskrivs som en sensitiv förmåga att utifrån subtila tecken i den andras gester och kroppsspråk, uttryck(ssätt) och uppförande tolka hur hon tänker och uppfattar saker, vad hon känner och behöver. Den här förmågan tror jag att de flesta lärare besitter, även om vi inte explicit använder oss av eller talar om den. Vi ”känner av” en frustrerad eller uppsluppen stämning, eller när någon deltagare reagerar negativt på ett seminarium. van Manens koncept erbjuder på så sätt ett verktyg att både lägga märke till

och reagera på höjda ögonbryn, bortvända blickar och ett misstroget tonfall. Genom att förstå van Manens koncept *pedagogical thoughtfulness* som en fråga om förtänksamhet, eftertänksamhet och/eller omtänksamhet kan vi få hjälp att finna vägen till den pedagogiska förståelse med vars hjälp motiv kan genomskådas och, som van Manen kallar det, identifiera orsak-verkan i mellanmänskliga relationer. Hur förhåller vi oss exempelvis när två doktorander som under två års tid alltid suttit bredvid varandra på seminarier plötsligt på ett påtagligt sätt väljer platser långt ifrån varandra? Om vi tänker efter kan vi föreställa oss möjliga förklaringar: kanske har den ena varit en stöttande meddoktorand som nu tycker sig ha blivit utnyttjad, kanske har ett förtroende svikits. Eftersom också seminariedeltagarnas beteende inverkar på ett seminariums pedagogiska atmosfär,¹¹ förändras förutsättningarna för ett fruktbart lärandeklimat när sådant inträffar. Utifrån tanken om pedagogisk takt kan detta i sin tur sägas ställa krav på seminarieledarens förmåga att med hjälp av lyhördhet på ett insiktsfullt sätt förstå hur båda doktoranderna upplever situationen och på ett känsligt och subtilt sätt förmedla detta. van Manen talar om förmågan att förstå den psykologiska och sociala betydelse som exempelvis blygsel, frustration eller glädje har för en annan människa i en speciell situation, och om en fingertoppskänsla ifråga om hur mycket man bör engagera sig respektive hålla distansen i olika situationer. Han går så långt att han också talar om en moralisk intuition som säger den taktfulla vad som är rätt att göra i olika situationer. Poängen är här att det är semina-

11. Otto Friedrich Bollnow, "The pedagogical atmosphere", "The pedagogical atmosphere. The perspective of the educator" och "The pedagogical atmosphere. The perspective of the child", samtliga i *Phenomenology and pedagogy*, nr 7, 1989; se också Lotta Jons, "Om pedagogisk atmosfär", i *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015.

riedarens subtila omtänksamhet snarare än explicita åtgärder som har potential att så att säga återställa seminariets pedagogiska atmosfär, i det att hennes lyhördhet, insiktsfullhet och förtänksamhet kommer till uttryck i omtänksamhet. ”Thoughtfulness incarnates itself in thoughtful action”, skriver van Manen.¹² Det taktfulla handlandet utmärks således av sinnesnärvaro och hänsyn. Med van Manens ord:

To exercise tact means to *see* a situation calling for sensitivity, to *understand* the meaning of what is seen, to *sense* the *significance* of this situation, to *know how and what to do*, and to actually *do* something right.¹³

Hur skulle du hantera situationen ovan med de två doktoranderna? Tanken ”att inte lägga sig i...” är frestande, ”...för det ligger utanför mitt ansvar”, men, skulle man nog kunna hävda, vad man än gör så har det en påverkan på seminariets atmosfär. Att vara pedagogiskt taktfull är inte enkelt, utan ställer tvärtom höga krav på oss som handledare och seminarielezare. Hur skulle du tänka? Hur skulle du göra?

Hur pedagogisk takt manifesteras

Max van Manen beskriver sex sätt varpå pedagogisk takt manifesterar sig i en lärares hållning: förmågan att hålla tillbaka; öppenhet för den lärandes upplevelse; att vara inställd på och anpassa sig till den lärandes unika belägenhet och behov; subtil inverkan; att vara och visa sig trygg i skilda situationer, samt att behärska improvisationens konst.

12. van Manen, 1991, s. 143.

13. Ibid., s. 146.

”Sometimes the best action is non-action”¹⁴, skriver van Manen, och därmed sätter han fingret på det faktum att valet mellan att avstå från att företa sig något och att gripa in är både insiktsfullt och avsiktligt i samband med att man leder ett seminarium, ett val som antagligen kräver mer eftertänksam insikt och en mer omtänksam avsikt än när vi intervenerar i en diskussion mellan deltagare.¹⁵ Istället för att ”avgöra” exempelvis en debatt om vilket teoretiskt ramverk som skulle vara mest fruktbart för en viss studie, kan man lyfta fram de olika teoriernas fördelar och nackdelar på ett sakligt sätt. På så sätt utverkar man det ansvar som följer med läraruppgiften och den auktoritet som man förlänas av sin kompetens utan att vare sig abdikera eller på ett auktoritativt sätt ta ifrån doktoranderna ansvaret för deras ställningstaganden.¹⁶

Som citatet i början av kapitlet uttrycker handlar den återhållsamhet som van Manen menar underbygger taktfullhet om att med en pedagogisk intention avsiktligt ”hålla tillbaka”, vänta in, låta saker passera, (låtsas att) inte lägga märke till, ”ta ett steg tillbaka” och om förmågan till insikt om när detta förhållnings-sätt främjar lärandeklimatet. van Manens uppmaning att ”hålla tillbaka” och ”träda tillbaka” verkar speciellt relevant för forskarseminarier eftersom forskarstudier syftar till att studenterna successivt utvecklar självständighet och ansvarighet. Att det är fråga om en successiv utveckling implicerar att seminarieledaren alltmer träder tillbaka, ett slags ”ansvarsväxling”.¹⁷ Howard S.

14. Ibid., s. 149.

15. Bollnow kallar i artikeln ”The pedagogical atmosphere. The perspective of the educator” (1989) detta för ”prematura ingripanden” och Martin Buber talar i boken *Om uppfostran*, 1993, om ”orättmätiga ingripanden”. Se även Jons, 2015.

16. Se t.ex. Jons, 2008.

17. Jag lånar här en term som används inom historisk forskning för att

Barrows har föreslagit en handledningsmodell som bygger på principen om ansvarsväxling.¹⁸ Barrows modell innebär att handledaren i takt med studenternas ökande kompetens gradvis lämnar över ansvaret till doktoranden. I början av doktorandens utbildning fungerar handledaren som ”kognitiv modell” och ”demonstrerar” vilka frågor som ställs, hur de formuleras, hur man går tillväga för att söka svar och vilka typer av svar som söks inom disciplinen. I den andra fasen fungerar handledaren mer som en ”coach” som tränar doktorandens självständighet och kompetens genom att utmana hennes kunskaper och föra meta-kognitiva diskussioner kring hennes sätt att tänka och gå tillväga. I slutfasen får doktoranden alltmer utrymme att själv avgöra om, när och med vad hon behöver handledarens stöd, medan handledaren mer fungerar som konsult.

Pedagogisk ansvarsväxling ställer därmed krav på en kvalificerad pedagogisk receptivitet och insiktsfullhet, beträffande var både enskilda studenter och hela gruppen befinner sig kunskapsmässigt i samband med varje handlednings- och seminarietillfälle. Ett slags pedagogisk diagnos behöver man alltså kunna ställa, på såväl individ- som gruppnivå. Till detta kommer den utmaning som åtminstone jag känner väl igen mig i, nämligen att man behöver ”vänta in” doktoranden, istället för att dela med sig av den kunskap man besitter. Enligt den existensfilosofiske pedagogen Otto Friedrich Bollnow¹⁹ beror detta på att tålmod faller sig onaturligt för läraren. I essensen av läraruppgiften, menar han,

tala om det tillfälle då ansvaret för en gård lämnas över från en bonde (eller gårdsansvarig) till en annan. Se t.ex. Anne-Marie Nilsson, ”Gårdsansvariga i Storhaga 1722–1771”, B-uppsats i historia, Mittuniversitetet, 2013.

18. Se Roar C. Pettersen, *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, 2008.

19. Se Bollnow, ”The pedagogical atmosphere. The perspective of the educator”, 1989.

återfinns en otålighet inriktad på studenternas utveckling. Både van Manen och Bollnow betonar dock nödvändigheten av att vänta in studenten och hennes egen läroprocess just för att stärka hennes självförtroende och självtillit och därmed hennes självständighet och ansvarighet.

I vilket syfte är det då relevant att ”låta något passera” och ”inte lägga märke till” saker? Kanske något paradoxalt förespråkar Suzanne McMurphy²⁰ att man bemöter uttryck för misstro i undervisningssituationer med att just ”låtsas som om man inte lägger märke till dem” eller ”låta dem passera” istället för att bemöta dem explicit verbalt. Även om sådana uttryck för misstro verkar rikta sig mot lärarens kompetens, så visar McMurphys studier att de även har sin grund i negativa erfarenheter av lärares bemötande eller av utbildningssystemet i sig. Med hjälp av den pedagogiska taktens icke-dömande och empatiska förhållningsätt och med hjälp av lyhördhet och insiktsfullhet kan vi identifiera orsaken till misstron i tidigare erfarenheter och därmed förstå studentens oro för att så att säga återigen ”bli lurad”. Som ifrågasatt går man dock lätt i försvar. Det gjorde i alla fall jag när ett par kursdeltagare vid ett tillfälle ifrågasatte min vetenskapliga kompetens. ”Har du hittat på det där själv?” frågade de när jag presenterade en översikt över vetenskapliga teorier och metoder, på vilket jag svarade genom att nämna alla böcker jag läst och kurser jag tagit som ”bevis” på min kompetens, en reaktion som snarast hade motsatt effekt. McMurphys råd är just att inte bemöta misstro genom att verbalt söka övertyga, utan genom att mer implicit visa prov på kompetens och pålitlighet. Endast

20. Suzanne McMurphy, ”Trust, distrust, and trustworthiness in argumentation. Virtues and fallacies”, i *Virtues of argumentation. Proceedings of the 10th international conference of the Ontario society for the study of argumentation (OSSA)*, D. Mohammed & M. Lewiński (red.), 2013.

genom ”bevis” i handling kan, menar McMurphy, tillit återvinas. Med tiden har jag, inser jag nu i efterhand, börjat bemöta misstro mer i handling än i ord, genom att till exempel övergå till mer kvalificerade resonemang, så som att syntetisera eller problematisera innehållet. Eller så kanske jag ”i förbigående” nämner något som visar prov på min kompetens och legitimitet, exempelvis genom att referera till mer avancerade kurser jag undervisar i eller andra kvalificerade uppdrag jag har. Och som McMurphy råder till, räknar jag med att få upprepa sådana saker flera gånger tills jag tycker mig uppfatta att deltagarnas oro stillats och deras tillit är återställd. Det jag här tycker är viktigt att betona, är att om man lyckas med detta så har man återställt studentens tillit inte bara till en själv som enskild lärare, utan även till lärare och utbildningssystemet i allmänhet.

Pedagogisk takt manifesteras vidare hos läraren som en öppenhet för studentens upplevelse. För att denna ska uppstå krävs det att läraren förmår byta perspektiv, från sitt eget till studentens, och samtidigt uppfattar det unika i situationer och omständigheter, alltså bortser från det som är standardmässigt och konventionellt. Denna öppenhet för studentens perspektiv utgör samtidigt förutsättningen för att läraren ska kunna känna in och anpassa sig till varje enskild students unika belägenhet och behov. Den taktfulla seminarieledaren ska alltså kunna dra sig till minnes hur det var att vara doktorand och delta i doktorandseminarier likaväl som förmå ”hoppa ur sina egna skor” och istället uppfatta varje enskild doktorands unika utsiktspunkt och upplevelse av seminariet.

Takt manifesterar sig vidare, säger van Manen, i form av subtil och svårlokaliserad inverkan. Min tolkning av detta är att det kan förstås utifrån en föreställning om mänsklig utveckling som knuten till en immanent pedagogisk dimension och om lärarens uppgift i relation till denna ”naturens och kulturens all-uppfostrande

verkan”.²¹ Principen innebär att lärarens uppgift är att ansvara för en viss del av denna tillvarons inneboende undervisning, nämligen just det ämne hon undervisar i. van Manens taktkoncept för därmed tankarna till Martin Bubers idé om att man ska inverka på studenten med ”medveten avsiktslöshet”.²² Som vi ska komma tillbaka till senare, ställer detta stora krav på insiktsfullhet och förtänksamhet och på hur jag som lärare kan styra mitt kroppsspråk, så att jag inte låter mina personliga reaktioner ta överhand över min pedagogiska intentioner.

Att vara trygg handlar om att lita på sin förmåga att hantera skilda situationer, omständigheter och förändringar, och det är när denna trygghet förmedlas från seminarieledaren till gruppen som pedagogisk takt manifesteras i lärarens hållning. van Manen betonar att den trygghet som avses på intet sätt liknar den auktoritära maktutövning som kommer till uttryck i ett självsäkert beteende, tvärtom. En sådan auktoritär säkerhet ingjuter inte trygghet i studenten, och van Manen menar att den på så sätt kan sägas ”bli kvar” hos den som utövar den. Till skillnad från äkta trygghet främjar ett auktoritärt beteende inte studenters lärande eftersom, säger van Manen, endast pedagogiska relationer baserade på tillit är pedagogiskt legitima. Genom att besvara uttryck för misstro på det sätt som beskrevs ovan kan läraren visa sig trygg i en situation, något som hjälper doktoranden att känna en så stor tillit att hon kan fokusera på innehållet och sitt eget lärande.

En seminarieledares trygghet är nära relaterad till hennes förmåga att improvisera. Som seminarieledare behöver man ständigt

21. Det är Per-Johan Ödman som utvecklar tanken om immanent pedagogik i *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*, 1995. Denna tanke kvalificerar Martin Buber i relation till lärarens uppgift i Buber, 1993.

22. Se Buber, 1993, s. 34–36. Se även Lotta Jons, *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*, 2008.

vara beredd att på ett ögonblick förändra sin planering utifrån hur ett forskarseminarium utvecklar sig. På doktorand- och forskarnivå har man att göra med ambitiösa seminariedeltagare och kvalificerade frågor och därför gäller det att kunna ”följa” deltagarna och den väg som diskussionen tar snarare än en förberedd planering. Således innebär uppgiften att ”planera onsdagens seminarium” snarast att planera för det möjliga behovet att diskutera relevansen av teori X, Y respektive Z och problematisera metod 1 eller kvalificera metod 2 i relation till ett omformulerat syfte, samt bemöta argument rörande tillförlitligheten i tidigare forskning inom ett fält som doktoranden valt att utforska på egen hand inför seminariet och vill diskutera.

Hur pedagogisk takt kommer till uttryck

På vilket sätt kommer den pedagogiska takten till uttryck i lärarens hållning och beteende? Enlig van Manen rör det sig både om att förmedla en specifik form av insiktsfull känslighet och om att utöva en omtänksam omsorg. van Manen talar om att pedagogisk takt därmed innefattar både receptiva och reaktiva dimensioner. Hur kan man då som ledare hinna med att vara både insiktsfull och omtänksam i samma takt som interaktionen utspelar sig i ett seminarium? Något som jag försöker tillämpa är att ”tänka fort och tala långsamt”. Kanske har du som läser andra sätt? Kanske ska vi fundera på hur vi kan utveckla denna kompetens som forskarhandledare, seminarieledare och lärare inom högre utbildning?

Den pedagogiska taktens receptiva dimension handlar om en känslig förmåga att uppfatta studenters behov, förutsättningar och möjligheter. Som seminarieledare kan man därför inte vara taktfull med mindre än att man, som van Manen beskriver det, använder sin syn och sin hörsel på ett samtidigt skarpsynt och omtänksamt sätt. Det handlar om att lyssna och iaktta för att

kunna utröna varje enskild deltagares potential, något som kräver att man är inriktad på samtliga deltagares unicitet samtidigt som man begagnar sig av flera skilda perspektiv, överväganden och utgångspunkter. En aspekt som man som seminarieledare på detta sätt kan notera i subtila detaljer, och på så sätt identifiera både särskilda behov och möjligheter, är exempelvis enskilda seminariedeltagares socioekonomiska bakgrund och förutsättningar eller erfarenheter av andra utbildningskulturer. Det är också i seminariedeltagarens ögon som seminarieledaren kan utläsa huruvida hon är upprymd, trotsig, förväntansfull eller osäker, och därmed ta ut riktningen för sin omtänksamhet, det vill säga på vilket sätt hon kan stötta, vägleda och utmana doktoranden ifråga.

Taktens reaktiva dimension uttrycks på olika sätt. Den kommer till uttryck i vårt sätt att tala liksom i vår tystnad, i vår blick och i våra gester, i den atmosfär vi skapar likväl som i de förebilder vi är. Den pedagogiska taktens närvaro gör sig således påmind när vi som seminarieledare ber en deltagare att redogöra för en text, föreslår hur ett arbete skulle kunna utvecklas eller erbjuder en förklaring. Det innebär att man som seminarieledare, om man vill vara taktfull, behöver uppmärksamma möjligheten att variera sin röst. "A voice can be harsh or gentle, arrogant or modest, demeaning or encouraging, indifferent or caring, depressing or uplifting, sour or joyful, agitating or calming", skriver van Manen.²³ Att uttrycka pedagogisk takt med sin röst innebär dock inte nödvändigtvis att man tilltalar en deltagare eller hela gruppen med en mild, vänlig, uppmuntrande, lugnande eller omtänksam röst, utan snarare att ett exempelvis uppfordrande tonfall är pedagogiskt motiverat och gynnar deltagarnas lärande. Det innebär att vi som seminarieledare behöver kunna kontrollera våra röster så

23. van Manen, 1991, s. 174.

att de uttrycker det vi avser, speciellt med tanke på att van Manen menar att lärarens rösläge har en stark inverkan på undervisnings-situationens atmosfär och relationerna som instiftas däri, och därmed på seminariets lärandeklimat.

Samtidigt är tystnad ett av de mest effektiva sätten att ge uttryck för pedagogisk takt. En taktfull seminarieledare vet när hon ska vara tyst och är medveten om den pedagogiska effekt som tystnad kan ha. Tystnad kommer speciellt väl till pass när man ”håller tillbaka” och ”träder tillbaka” i syfte att skapa utrymme åt deltagarna. Härvidlag räcker det inte att bara avstå från att prata. En tystnad som lämnar utrymme åt den andra utmärks av tålmodig väntan, av att läraren finns där för studenten i en öppen och tillitsfull atmosfär som andas förväntan och som väntar in. Det handlar med van Manens ord om

[...] a quiet trustful acceptance (while not interrogating or probing the [student's] mood), or a resolute turning away (while not really leaving), or a quietly passing over (while not in any way neglecting), or an unobtrusive lingering presence (while not being demonstrative or purposive about being there for the [student]).²⁴

Citatet sätter fokus på hur subtilt pedagogisk takt fungerar och för tankarna till den kvalificering av pedagogiska relationer som Sharon Todd gjort genom att skilja mellan typ av relation och relationskvalitet, där det sistnämnda specificerar hållningen eller intentionen bakom en handling.²⁵

Också med vår blick förmedlar vi som lärare takt. Kanske är det i ögonkontakten som det verkliga mötet mellan seminarieledaren

24. Ibid., s. 177f.

25. Sharon Todd, ”A fine risk to be run? The ambiguity of Eros and teacher responsibility”, i *Studies in philosophy and education* 22, nr 1 (2003).

och deltagaren sker? Kanske är det där som lärar–student–relationens i grunden asymmetriska karaktär²⁶ etableras? Att vi förmedlar takt med vår blick betyder vidare att vi som ledare av ett seminarium ”talar” med våra ögon. En seminarieledares blick kan bland mycket annat vara uppmuntrande, frågande, förstående, tvivlande, lugnande. Det innebär att vi behöver kunna kontrollera vad vår blick ger uttryck för, ungefär som en skådespelare lär sig att kontrollera sitt ansiktsuttryck så att hon förmår att uttrycka känslor med hjälp av det.

På samma sätt som en seminarieledare bör kontrollera sin röst så att den är pedagogiskt adekvat, ska hon medvetet och eftertänksamt använda sin blick för att förmedla pedagogisk förståelse och omtanke. Det betyder att läraren å andra sidan behöver lära sig att hantera andra, pedagogiskt icke-fruktbara känslor som kan dyka upp. Jag tänker exempelvis på frustration över att en student kommer oförberedd till ett seminarium eller irritation över att någon deltagare betar sig dominant. Som professionell lärare ska man undvika att avslöja sådana känslor med sin blick. Här ligger en stor utmaning för oss som lärare. Det är långt mycket svårare att lära sig att bemästra sin blick än att till exempel välja sina ord. På vägen dit måste man se förbi studentens svårigheter och istället försöka upptäcka hennes underliggande belägenhet och pedagogiska behov. Målet är förstås att omtolka det man ser för att på så sätt komma förbi sina kanske något impulsiva reaktioner och istället hitta sin pedagogiska förståelse. Då kan man ”samordna” sin blick med de pedagogiska intentioner som stiger ur förståelsen. ”The sensitive eye of tact mirrors back its caring glance”, som van Manen uttrycker det.²⁷

26. För en utveckling av synsättet att läraren är personligt ansvarig och samtidigt står till studentens tjänst, se Buber, 1993; se även Emmanuel Levinas, *Otherwise than being or beyond essence*, 1998; Jons, 2008.

27. van Manen, 1991, s. 173.

Pedagogisk takt förmedlas vidare via våra gester och vårt sätt att föra oss. Vår gestik och vårt kroppsspråk instiftar enligt van Manen såväl förståelsen och relationerna mellan de närvarande som stämningen och därmed lärandeklimatet under exempelvis ett seminarium. Det innebär att jag som ledare har möjlighet att påverka den stämning som råder i gruppen med mina gester och mitt uppträdande, på samma sätt som jag med min gestik och mitt sätt att föra mig har möjlighet att påverka relationen mellan deltagarna och deras förståelse för varandras perspektiv. Därmed blir det återigen aktuellt att påminna om det ansvar som åvilar forskaren/läraren som seminarieledare, nämligen att kunna behärska sin gestik och sitt sätt att föra sig. Att taktfullhet förmedlas i gester och uttryckssätt innebär också att jag som seminarieledare kan uttyda vilken karaktär deltagarnas inbördes relationer har med hjälp av deras kroppsspråk, bara jag är tillräckligt receptiv – något som kan hjälpa mig att välja mitt eget förhållningssätt och beteende, så att jag främjar ett gott lärandeklimat.

Också i själva rummets atmosfär kommer pedagogisk takt till uttryck, enligt van Manen. Flera saker bidrar till det som han syftar på när han talar om denna rumsliga atmosfär: tystnad, vad man säger och hur man säger det, hur man lyssnar och tittar, vad man gör och hur man gör det. Därutöver instiftas också den rumsliga atmosfären genom det sätt på vilket seminarieledaren väljer att arbeta med rummets spatiala och temporala aspekter. Valet av seminarierum, dess läge och arkitektoniska utformning, hur möblerna är placerade liksom det sätt varpå ledare och deltagare använder till exempel rummets golvyta och väggar, ska således också ses som en del av lärarens takt.²⁸

28. Jfr Gernot Böhme, "Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics", i *Thesis eleven*, nr 36 (1993); Lisa Öberg, "Rum för lärande", i *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015.

Pedagogisk takt kommer slutligen till uttryck även i den förebild man som lärare enligt van Manen alltid kan sägas utgöra. Som seminarieledare fungerar vi som förebilder ifråga om hur man betar sig gentemot varandra under forskarseminarier och andra vetenskapliga sammankomster, och den pedagogiska taktfullhet vi visar har således bäring både på hur deltagarna betar sig mot varandra under den aktuella seminariesessionen och på deras egen taktfullhet, exempelvis som seminarieledare, framgent.

Därmed har vi provat att förstå Max van Manens koncept *pedagogisk förståelse*, *pedagogisk eftertänksamhet/omtänksamhet* och *pedagogisk takt* i en högskolepedagogisk kontext. Vi har fått en föreställning om hur dessa tre begrepp hänger ihop liksom om hur pedagogisk takt manifesteras och kommer till uttryck, och vad den kan tänkas åstadkomma i högre utbildning i allmänhet och i forskarseminariet i synnerhet. Om du har knutit resonemanget till dina egna erfarenheter som seminarieledare kan man säga att du har provat framställningens giltighet utifrån den dialogiska validering som John Stewart föreslagit och som baseras på tanken om resonans, eller genklang.²⁹ På så sätt har du i någon mån kunnat avgöra giltigheten i framställningen i förhållande till din egen praktik, trots att denna framställning enkom representerar början på uppgiften att utforska pedagogisk hållning i den högre utbildningens kontext. Frågan är sedan hur vår förståelse av den pedagogiska relationen inom högre utbildning kommer att utvecklas när den problematiseras och kvalificeras vidare i teoretiska och empiriska studier. Då kan vi också närma oss svaren på om pedagogisk takt förmår, som van Manen hävdar, skapa, bevara och

29. Stewart, 1996. Med utgångspunkt i Martin Bubers dialogfilosofiska tänkande ställer man sig då frågan huruvida det som ska bedömas ger upphov till resonans, igenkännande genklang, när man provar det mot sina egna erfarenheter.

skydda ett ”eget utrymme” å studentens vägnar, bevara hennes integritet, värna det som är sårbart hos henne, förhindra att tillkortakommanden medför bestående men, reparera en skadad självkänsla, förädla det som är unikt hos henne och främja en utveckling av hela hennes person.

Referenser

- Aspelin, Jonas. ”How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint”. I *International studies in sociology of education* 22, nr 1 (2012).
- Bollnow, Otto Friedrich. ”The pedagogical atmosphere”, i *Phenomenology and pedagogy*, nr 7 (1989), s. 5–11.
- Bollnow, Otto Friedrich. ”The pedagogical atmosphere. The perspective of the child”, i *Phenomenology and pedagogy*, nr 7 (1989), s. 37–63.
- Bollnow, Otto Friedrich. ”The pedagogical atmosphere. The perspective of the educator”, i *Phenomenology and pedagogy*, nr 7 (1989), s. 13–36.
- Buber, Martin. *Om uppföstran*. Ludvika: Dualis, 1993.
- Böhme, Gernot. ”Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics”. I *Thesis eleven*, nr 36 (1993).
- Hagenauer, Gerda & Volet, Simone E. ”Teacher–student relationship at university. An important yet under-researched field”. I *Oxford review of education* 40, nr 3 (2014).
- Israel, Joachim. *Martin Buber. Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur & Kultur, 2000.
- Jons, Lotta. ”Om pedagogisk atmosfär”. I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*. Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Jons, Lotta. *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Stockholm: Stockholms universitet, 2008.
- Levinas, Emmanuel. *Otherwise than being or beyond essence*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998.
- McMurphy, Suzanne. ”Trust, distrust, and trustworthiness in argumenta-

- tion. Virtues and fallacies". I *Virtues of argumentation. Proceedings of the 10th international conference of the Ontario society for the study of argumentation (OSSA)*, 22–26 May 2013. D. Mohammed & M. Lewiński (red.).
- van Manen, Max. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ont.: Althouse Press, 1991.
- Nilsson, Anne-Marie. "Gårdsansvariga i Storhaga 1722–1771". B-uppsats i historia, Mittuniversitetet, 2013.
- Pettersen, Roar C. *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem och didaktikbaserad praktik*. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Starcevic V. & Piontek, C.M. "Empathic understanding revisited: conceptualization, controversies, and limitations". I *American journal of psychotherapy* 51, nr 3, Summer (1997).
- Stewart, John. "Two of Buber's contributions to contemporary human science. Text as spokenness and validity as resonance". I *Martin Buber and the human sciences*, Maurice S. Friedman (red.). Albany: State University of New York Press, cop. 1996.
- Todd, Sharon. "A fine risk to be run? The ambiguity of Eros and teacher responsibility". I *Studies in philosophy and education* 22, nr 1 (2003).
- von Wright, Moira. *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos, 2000.
- Öberg, Lisa. "Rum för lärande". I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur 2015.
- Ödman, Per-Johan. *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogik-historia*. Stockholm: Prisma, 1995.