

Bildningsaspekter i högre utbildning – med fokus på professionsutbildning

INNEHÅLL/CONTENTS

Ellinor Silius-Ahonen, redaktör

Redaktörens prolog: Tid, rum och narrativ 4

DEL I BILDNINGENS VILLKOR OCH KUNSKAPERS VÄRDE

Bettina Stenbock-Hult

Emotionell kompetens som förutsättning för ett kritiskt bildningsideal 6

Åsa Rosengren

Forskningen som förbättrar professionell praktik i lokala kontexter 13

Harriet Zilliacus

Kulturell mångfald – några perspektiv på dess innebörder och konsekvenser för utbildning 21

Matteo Stocchetti

Neither Consumers nor Martyrs: A pedagogical response to globalization 27

Ellinor Silius-Ahonen

Meaning-making in educative practices 39

DEL II PEDAGOGISKT UTVECKLINGSARBETE - ETT HÖGSKOLEUPPDRAG

Kimmo Mäki

Kameleonttina kaleidoskoopissa – pedagoginen johtaminen monikytköksellisessä toimintaympäristössä 61

Carina Kiukas

Lärande medarbetare i en ständigt föränderlig kontext – med ett aktionsforskande grepp och en mentors stöd 68

Camilla Wikström-Grotell

Från det traditionella klassrummet till InnoPlace – om sambandet mellan rum och lärande inom professionsutbildningen 75

Denice Haldin

Första studieåret i högskola..... 84

DEL III PEDAGOGISKT UTVECKLINGSARBETE I ETT UTBILDNINGSPROGRAM: PROBLEMBASERAT LÄRANDE

Ellinor Silius-Ahonen, Åsa Rosengren

Towards a learning-centered and competence- based curriculum in Higher Education; Problem-based curricular strategies at Arcada, University of Applied Sciences 90

Bettina Brantberg, Rut Nordlund-Spiby, Ingmar Sigfrids, Ellinor Silius-Ahonen

Dialogen som verktyg i basgruppen - handledarens roll som stöd för dialogen... 107

Arla Cederberg, Maria Forss, Carina Kiukas

Ge oss tid att tänka – argument för längre arbetsprocesser kring en utgångspunkt..... 121

DEL IV OM KREATIVITET OCH TILLÄMPAD KONST I UTBILDNING

Anna-Lena Østern

Dramaturgiskt tänkande som inspiration för undervisningsplanläggning..... 124

Maria Forss

Rubba cirklar – Drama som pedagogisk form för att främja kritiskt tänkande . 136

Elisabeth Öhman

Om maskar, äpplen och konstens möjlighet 146

Christel Gustafs

Exploring the joys of everyday creativity in educational settings..... 150

Mia Portin

**Kreativa medel och metoder som främjar delaktighet i socialpedagogiskt arbete
..... 157**

Birgitta Snickars v Wright

Sanningen föds mellan människor - i mötet skapar vi varandra..... 160

Ellinor Silius-Ahonen, redaktör

Redaktörens prolog: Tid, rum och narrativ

I tider av ekonomisk åtstramning är det ibland som om den fria tanken också skulle åtstramas och narrativen blir ensidigt fyllda av minustecken. Samhällsdebatten rör sig i snävare banor och Finlands stolthet, utbildningen, ses inte alltid som den självklara byggstenen i en demokrati. Vad är det som gör att högre utbildning är ”högre”? Vad är det som på idéplanet skiljer yrkesinstitutet från yrkeshögskolan och har den senare någon framtid när universiteten allt mera går in för att förkorta studietider och utbilda yrkesutövare?

I den här samlingen medverkar skribenter som brinner för det som de skriver om. Narrativen som följer har därför olika karaktär. Många är ställningstagande och svarar indirekt på frågorna ovan genom att beakta det som här benämns bildningsaspekter. Definitioner av bildning som envar hittar i Wikipedia för en helt riktigt till ”odling av själsliga förmågor och förhållningssätt som anses följa av högre studier och förkovran i viss litteratur”. För att förstå det här påståendet och dess gammalmodiga ord är utbildning en processrik väg till begreppen, till att placera bildningsideal i sin samhällseliga kontext, till reflektion och kritiskt tänkande. Skillnaden mellan ”information” och ”kunskap” blir uppenbar. Att ”bildning är den kunskap som blir en del av din personlighet” säger ytterligare något om lärandets karaktär, något med speciell relevans för professionsutbildning. Värdet av kunskap och värdesättande av dess olika former blir angelägen. Kunskapsuppdraget är centralt i högre utbildning och i ett bildningsperspektiv kan det inte förminskas, däremot överskridas.

Högskoleuppdragen som regional aktör har en utforskande och utvecklande ansats. Kopplingen mellan forskning och utveckling behöver vara organisk. För att möjliggöra studenters, arbetslivspartners och medarbetares autentiska medverkan blir uppbyggande av en högskolekultur central. Det är speciellt två funktioner i det kollektiva bygget som har pedagogiska förtecken. Den ena kallas miljö (studie- och arbetsmiljö, lärorum, innovationsarena osv.) och den andra redskap eller medel (förverkligande och design av utbildning). Det kommunikativa rummet med dess olika aspekter blir konkreta i en organisation där det professionella samspelet förankras i en konkret miljö; blir dess ”place”. Samspelet anspelar också på anda, atmosfär, sammanhållning, klimat; dess ”space”. En högskolekultur är något dynamiskt som byggs upp under tid genom deltagande handling och språkbruk i relation till de föränderliga möjligheter som sammanhangen erbjuder. Flera skribenter pekar på kreativitetens betydelse för att hantera verklighetens utmaningar. Tillämpad konst ses som ett resursperspektiv i såväl kulturbygge, medborgaraktivitet som kunskapsbildande där ordet ”tillämpad” speglar den intention och den potential som ligger i begreppet ”tillämpad forskning”; teorins praktik, praktikens teori och sambanden däremellan.

Bildning som demokratiskt verktyg exkluderar inte utan inkluderar människor i det gemensamma skapandet. Vårt gemensamma rum i världen har vidgats, bildningsperspektivet berör inte längre eliter, inte bara dem som har sina rötter i landet eller dem som kan betala för sina studier. Det faller sig naturligt med tanke på temat att således starta i den pedagogiska filosofin där bildningens villkor och kunskapers värde

belyses. Följande kapitel utgår från rummet för pedagogiskt utvecklingsarbete där ledarskap och intern utveckling dryftas medan kapitel III dyker in i en pedagogisk miljö som byggts upp i ett av Arcadas utbildningsprogram; ett där problembaserat lärande utgör berättelsen. Det fjärde kapitlet exemplifierar det kreativa anslag och tänkande som i högskolevardagen- tillsammans med studenter, alumner, närsamhället och medarbetande kolleger - kan utvidga perspektiv och erbjuda alternativa akademiska praktiker.

I publikationen medverkar kolleger vid Arcada samt några utvalda nätverkssamarbetare. Ett av narrativen är skrivet på finska och fyra på engelska.

Del I Bildningens villkor och kunskapers värde

Emotionell kompetens som förutsättning för ett kritiskt bildningsideal

Bettina Stenbock-Hultⁱ

Sammandrag

Utgångspunkten för denna presentation är det kritiska förhållningssättet som högskolepedagogiskt mål. Likheter mellan bildningsbegreppet lyfts fram. Tonvikten i presentationen ligger på den emotionella kompetensens betydelse för det kritiska förhållningssättet. I texten granskas Emotionernas kunskapsfunktion och värderande funktion. Utvecklingen av den emotionella kompetensen bygger på en äkta dialog med kommunikativt engagemang och kommunikativa dygder.

Nyckelord: Kritiskt förhållningssätt, emotionell kompetens, bildning, dialog

1 BILDNINGSPEGREPPET OCH DET KRITISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTTET

Kritiskt förhållningssätt är ett centralt mål i högskolepedagogiken. Målet förutsätter en utveckling av hela människan med karaktär och dygder, tanke och känsla. I denna presentation ligger tyngdpunkten på emotionerna.

Den högre utbildningens bildningsbegrepp utvecklades speciellt av den tyske filosofen och pedagogen Wilhelm von Humboldt under slutet av 1700-talet och början av 1800-talet. Enligt Humboldt innefattar bildning en allsidig utveckling av människans karaktär, såväl intellektuella förmågor som moraliskt och känslomässigt engagemang och ett gott omdöme. Kunskapen och förnuftet har en viktig betydelse för hur man utvecklas och förhåller sig till omvärlden. Det handlar om att utveckla en kunskap som är personlig, etisk, politisk och värderande. (Bohlin et al. 2013, Gustavsson 2015.) Under senare tid

ⁱ Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [bettina.stenbock-hult@arcada.fi]

har den amerikanska filosofen Martha Nussbaum (2010) fört fram bildningens betydelse för det demokratiska samhället.

Man kan säga att bildning handlar om att utveckla ett kritiskt förhållningssätt i vid bemärkelse. På samma sätt som bildning är ett kritiskt förhållningssätt en förutsättning för demokrati. Ett öppet, demokratiskt samhälle bygger på att medborgarna kan granska olika ståndpunkter kritiskt, delta i den samhälleliga dialogen och använda sitt förnuft till att finna lösningar på problem. Det handlar enligt Karl Popper (1966) om att använda rationell kritik i stället för våld för att handskas med konflikter. Rationaliteten är således central både när det gäller kritiskt förhållningssätt och bildning. Det samma gäller den etiska aspekten och förmågan att värdera, att ha ett gott omdöme. Eftersom det kritiska förhållningssättet i grunden handlar om att rätta till missförhållanden och göra förbättringar, bygger det på att individen kan värdera vad som är bättre och sämre och också har ett starkt engagemang för att göra tillvaron bättre. Det kritiska förhållningssättet är ett positivt förhållningssätt, ett moraliskt förhållningssätt som innefattar vilja och tro på att utveckla och förbättra. (Stenbock-Hult 2004.)

Bildningsprocessen innebär en personlig utveckling som tar fasta på de karaktärsdrag, dygder, färdigheter och dispositioner som är centrala i ett kritiskt förhållningssätt. Det handlar om att utveckla en ”sekundär natur”, dvs. en förmåga att uppskjuta omdömen tills man samlat in nödvändiga kunskaper och argument (Paul 1987). Rationaliteten blir en personlig attityd, som innebär att man är villig att delta i en kritisk dialog. Andra centrala komponenter i den personliga attityden hos en person med kritiskt förhållningssätt är självkänedom, självkritik och insikt om egna begränsningar, respekt för andra, öppenhet för andras argument och villighet att gå ut över givna gränser. I den personliga integreringsprocessen och i det kritiska förhållningssättet spelar emotionerna och känslorna en viktig roll. Jag skall i det följande granska den emotionella kompetensen och dess betydelse närmare.

2 EMOTIONELL KOMPETENS

Kritiskt tänkande kan innehålla en stark emotionell dimension och emotionerna kan också väcka det kritiska tänkandet. Exempel på kritiska aktiviteter som involverar emotionell kompetens och intresse är att utmana icke-ifrågasatta antaganden, att se skeptiskt på saker vi tagit för givna och att ändra på invanda beteenden. Dessa aktiviteter kan leda till ångest, rädsla, motstånd och en känsla av att vara hotad men också till glädje, lättnad och en känsla av frihet, när vi upptäcker nya sätt att se på en situation och tillvaron över lag. En känsla av oro eller oklarhet, av att något inte stämmer, kan å sin sida sätta igång ett kritiskt tänkande. Bristande emotionell kompetens kan förhindra ett kritiskt tänkande och göra oss blinda för viktig information i en situation. (Brookfield 1995, Stenbock-Hult 2004, Wheary & Ennis 1995.)

Också i bildningsdiskussionen har känslan en central plats. Burman (2014) hänvisar till den svenska filosofen Hans Larsson, som definierade bildning som kultiverande av människans själsförmögenheter. Enligt Larsson var dessa förståndet, känslan och viljan. Med hänvisning till Hanna Arendt tillägger Burman en fjärde förmögenhet, omdömeskraften.

3 EMOTIONERNAS KUNSKAPSFUNKTION

Emotionerna har en kognitiv funktion och en värderande funktion, vilka båda är grundläggande för ett kritiskt förhållningssätt. Kunskapsfunktionen innebär att de känslor vi har anger den mentala ”ton” som påverkar oss i en situation (Oakley 1993). Den påverkar hur vi tolkar situationen genom att känslorna fungerar som ”ledtrådar”. Känslorna inverkar på vilken information vi tar emot, hur vi tolkar den och vilken information vi ignorerar (Oakshott 1991). På samma sätt som förnuftet kan emotionerna föra oss närmare sanningen – de är inte bara ett sätt att känna utan också ett sätt att veta, som Jagger (1992) påpekar. De innehåller tankar, föreställningar och uppfattningar.

Samtidigt är emotionerna varaktiga drag i vår moraliska karaktär. Känslor är m.a.o. inte tillfälliga eller underordnade utan centrala kunskapsförmedlare. Om vi granskar varför vi känner som vi gör, kan vi märka att det finns strukturer, övertygelser, orsaker och associationer som påverkar det vi känner och som vi också är ansvariga för. Eftersom vi är ansvariga för våra känslor, är det viktigt att vi utvecklar vår emotionella kompetens. Detta kräver självreflektion. Vi måste veta vad som gett upphov till vissa emotioner och vi måste kunna uppskatta hur olika situationer påverkar både våra egna och andras emotioner. På så sätt kan vi utvecklas till emotionellt sensitiva personer. (Oakley 1993.)

När vår emotionella kompetens utvecklas, vidgas och fördjupas vårt medvetande, d.v.s. vår förståelse, våra perceptioner och vårt omdöme. Vi får ny kunskap om världen. För att förstå världen och människorna är vissa emotioner nödvändiga, menar Oakley (1993). Sådana emotioner är t.ex. sympati, medkänsla, omsorg och mod. Känslor som rädsla, bitterhet, avund och självömkan har däremot vanligen en negativ effekt.

Känslorna kan också ge kunskap om moraliskt problematiska situationer genom att vissa känslor kan uppfattas som olämpliga i någon situation. Vilka emotioner som betraktas som olämpliga beror på vilka sociala normer som styr. T.ex. att skratta åt rasistiska och sexistiska skämt kan uppfattas som olämpligt. Men det kan också uppfattas som olämpligt att inte skratta, ifall normen säger att alla skall tycka att sådana skämt är roliga. Då kan det i stället uppfattas som olämpligt att blir arg över skämten. Detta visar hur olika sätt att reagera känslomässigt i en situation kan peka på moraliska problem i situationen. Känslorna förmedlar m.a.o. kunskap om situationen (Jagger 1992).

Emotioner som kunskapsprocesser kan också ta sig uttryck i emotionellt engagemang, d.v.s. ett engagemang som involverar både kunnande och emotioner. Emotionellt engagemang kan ses som en form av praktisk kunskap. Den praktiska kunskapen är komplex och därför ofta till stora delar icke-artikulerad, den manifesteras i adekvata och lämpliga handlingar (Sarvimäki 1988). Den praktiska kunskapen måste innefatta också adekvata och moraliska emotioner, d.v.s. emotionell kunskap och kompetens (Stenbock-Hult 2004).

Den emotionella kompetensen betyder att man har och uttrycker denna kunskap i handling och också att man kan uppfatta emotioner bakom andra personers handlingar. Ofta kan det röra sig om känslor som den andra själv är omedveten om. Personen säger en sak men visar något annat i sitt handlande och sina reaktioner. För att förstå vad den andra personen då egentligen menar krävs det en avancerad emotionell kompetens. När man t.ex. i arbetslivet idag säger att alla är likvärdiga och jämställda men kvinnor ser att

så inte är fallet, vad skall man då tro på? På det som sägs eller det som görs? (Stenbock-Hult 2004.)

Vi kan alltså se att emotionerna har en viktig kunskapsfunktion. De förmedlar kunskap om olika situationer och om andras känslor, de påverkar vårt sätt att uppfatta tillvaron och de tar sig uttryck i praktisk kunskap. Emotionerna har också en värderande funktion. Båda dessa funktioner är viktiga för det kritiska förhållningssättet.

4 EMOTIONERNAS VÄRDERANDE FUNKTION

Synen att emotionerna har en viktig värderande funktion går tillbaka till Aristoteles (1967). En god människa måste enligt honom ha de rätta emotionerna. Att t.ex. bli arg när man bör bli arg är enligt Aristoteles att ha rätt emotion. Han talar då om rättmätig vrede. Emotionerna innehåller mål och kognition, de kan vara både praktiska och intelligenta. En person med de rätta emotionerna utför adekvata handlingar i relation till rätt person vid rätt tidpunkt med ett riktigt syfte och på ett lämpligt sätt. För att vi skall ha de rätta emotionerna behövs praktisk visdom, *phronesis*. Denna kan enligt Sherman (1997) ses som en kapacitet som vägleder våra emotionella responser mot det rätta i en situation. Det handlar inte bara om att känna och handla på ett specifikt sätt i en specifik situation utan om att styra våra emotioner och perceptioner mot det specifikt etiska i en situation. Känslan av indignation, t.ex., gör oss känsliga inför personer som blir utsatta för förolämpningar och kränkningar. Man ser att en person behandlas respektlöst och att hans rättigheter kränks och reagerar med känslor som indignation och moralisk vrede. För att detta skall ske måste man förstå situationen och också ha emotionell kompetens för att reagera moraliskt.

Känslorna ger uttryck för hur vi värderar och uppfattar en situation. Samtidigt påverkas våra känslor av hur vi uppfattar och förstår situationen. Det sker alltså ett samspel mellan emotioner, förståelse och perception. Des Autels (1996) relaterar ett exempel som många av oss kan känna igen. En pappa stiger in i en lugn och tyst tunnelbanevagn med sina tre högljudda barn. Han sätter sig ned utan att försöka tysta dem och de fortsätter att bråka. En av passagerarna frågar irriterat om pappan inte kunde hålla ordning på sina barn. Pappan säger: ”Du har helt rätt, jag borde göra något. Vi har just kommit från sjukhuset där deras mor har dött för en timme sedan. Jag vet inte vad jag skall göra och jag antar att inte de heller riktigt kan handskas med situationen.” Medpassageraren såg med ens situationen annorlunda och känslorna förändrades. Irritationen försvann, han kände pappans sorg och i stället för irritation kände han omsorg och sympati. Eftersom han såg situationen annorlunda, tänkte, kände och betedda han sig annorlunda.

I den här situationen var det ny information som gjorde att personen tolkade annorlunda och därmed också kände annorlunda. Ibland kan vi givetvis tolka rätt utan ny information. Vi använder då våra egna erfarenheter eller vår fantasi.

Emotionerna påverkar våra moraliska omdömen. De påverkar vår förståelse och vår perception. Emotionerna har därmed en vägledande funktion för att kunna göra goda värderande omdömen. Att ha de rätta emotionerna är ändå ingen garanti för moraliskt goda handlingar och omdömen. Man kan känna att något är orättvist men gör ändå

ingenting för att rätta till situationen. Det handlar då enligt Oakley (1993) om viljesvaghet, det som Aristoteles (1967) kallar för *akrasia*.

Känslor är ingenting som bara händer eller som drabbar oss. Det kan finnas vissa biologiska grundemotioner, men en stor del av våra känslor kan ses som sociala konstruktioner och är inlärd. Enligt De Sousa (1980) har varje kultur en hierarki av emotioner. Hierarkin definierar vilka dispositioner som skall betraktas som dygder. Emotionerna och dygderna är ofta olika för olika kön och åldersgrupper. När vi granskar våra känslor och vår karaktär kritiskt, kan vi upptäcka vad de baserar sig på. Då kan vi också ta ställning till om de är önskvärda eller inte. Vi kan kanske inte besluta oss för att ha eller inte ha en viss emotion, men om vi är öppna för argument och bevis, kan vi ompröva våra emotioner, menar Solomon (2003). Genom självreflektion och dialog kan vi bli mera självmedvetna samt utmana och utforska de värdemässiga omdömen som finns i våra emotionella responser. När vi utvecklar våra emotioner kan vi berika våra liv och få en mera nyanserad kunskap om världen och människorna. När de moraliska värderingarna och emotionerna är i balans kan vi tala om moralisk integritet. Emotionella brister däremot kan leda till brister i hur en person ser på sig själv och andra, påpekar Oakley (1993). Det kan leda till att han missar viktiga moraliska drag i en situation. En person med emotionell brist eller inkompetens blir blind i vissa avseenden både i relation till sig själv och andra.

Vi är alltså ansvariga för våra känslor och för att utveckla dem. Eftersom emotionerna är viktiga i det kritiska förhållningssättet, måste utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt också innefatta en utveckling av den emotionella kompetensen. Det handlar om att utvecklas till en person som har förmåga att uppfatta sitt liv som en del i ett större sammanhang (Brookfield 1995).

5 DIALOG

Att utvecklas mot ett kritiskt förhållningssätt innefattar alltid en utveckling av såväl tanke som känsla genom självreflektion och dialog. Dialog förutsätter förmåga till dubbel öppenhet. Dels måste man vara öppen för den eller de andra, dels måste man kunna öppna sig själv och avslöja sina tankar och känslor. För att detta skall vara möjligt måste deltagarna i dialogen respektera varandra, uppvisa tillit och känna sig delaktiga i dialogen.

I en äkta dialog möts personer med ett kritiskt förhållningssätt. Personerna är nyfikna och modiga och har tillit till sig själva. De vågar se nya möjligheter hos sig själva och de andra samt betrakta tillvaron på ett annorlunda sätt. De vågar m.a.o. vara kreativa.

En äkta dialog sker inte utan ansträngning. Det krävs kommunikativa dygder såsom respekt, tålmod, öppenhet, mod och en färdighet att lyssna. Det krävs också kommunikativt engagemang (Burbules 1993), d.v.s ett engagemang som får oss att upprätthålla dialogen också när den känns svår och frustrerande.

En äkta dialog kan också försvåras av ett monologiskt fungerande, då människor egentligen talar till sig själva. Dialogen blir en monolog. Det kan röra sig om människor som har svårt att lyssna på andra, som har ett behov av att framhäva sig själva och blir dominerande. Då sker det inget utbyte, utan den dominerande personen talar sönder hela

dialogen med sin monolog. En sådan person är inte öppen för andras synpunkter och lyssnar inte på andra. Personen tränger undan alla tvivel på den egna ståndpunkten och saknar de kommunikativa dygderna. Det finns en risk för att den som saknar de kommunikativa dygderna inte tar den kritiska dialogen på allvar. Det finns också risk för att en sådan person utövar makt på ett felaktigt sätt, eftersom det kan ligga i hans intresse att andra människor inte är kritiska. De förblir kritiskt hjälplösa och uppfattar sig själva som oförmögna att påverka. De känner sig inte delaktiga utan blir passiva åskådare. (Stenbock-Hult 2004.)

Om vi vill ha aktiva, demokratiska medborgare som deltar i den samhällsdialogen, måste bildningsprocessen stöda ett kritiskt förhållningssätt och de kommunikativa dygderna. Där har den emotionella kompetensen en central plats.

KÄLLOR

Aristoteles. 1967, *Den Nikomachiska etiken*. Helsingfors: Schildts förlag.

Bohlin, H. Burman, A. Edberg, H. & Wolrath Söderberg, M. 2013, Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola. Resultatdialog 2013. *Vetenskapsrådets rapportserie 4:2013*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Brookfield, S.D. 1995, *Developing Critical Thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.

Burbules, N. 1993, *Dialogue in Teaching Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.

Burman, A. 2014, Odlandet av våra sinnen. Hans Larsson och bildningens former. Rapporten A. Burman (red.) Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker. *Södertörn Studies in Higher Education 4*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 122 – 137.

Des Autels, P. 1996, Gestalt shifts in moral perception. I: May, L. Friedman, M. & Clark, A. (Eds.) *Mind and Morals. Essays on Ethics and Cognitive Science*. Cambridge: A Bradford Book, pp 129 – 143.

De Sousa, R. 1980. The rationality of emotions. Ingår i: A.O. Rorty (ed.). *Explaining emotions*. Berkeley, CA: University of California Press, 127-151.

Gustavsson, B. 2015, *Bildning i vår tid*. Tillgänglig www.hsv.se/download/18.../bildning_var_tid Hämtad 5.3.2015.

Jagger, A.M. 1992, Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. I: Garry, A. & Pearsall, M. (Eds.) *Women, Knowledge and Reality. Explorations in Feminist Philosophy*. New York: Routledge, pp 129 – 155.

Nussbaum, M. 2010, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Oakley, K. 1993, *Morality and the Emotions*. London: Routledge.

- Oakshott, M. 1991, *Rationalism in Politics and Other Essays*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Paul, R.W. 1987, Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. I: Baron, J.B. & Stenberg, R.J. (Eds.) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman & Co., pp 127-148.
- Popper, K. 1966, *The Open Society and its Enemies, Volume I. Plato*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sarvimäki, A. 1988, Knowledge in interactive practice disciplines. An analysis of knowledge in education and health care. *Research Bulletin 68*. Department of Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Sherman, N. 1997, *Making a Necessity of Virtue. Aristotle and Kant on Virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solomon, R. 2003, *Not Passion's Slave. Emotions and Choice*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenbock-Hult, B. 2004, *Kritiskt förhållningssätt. En vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Wheary, J. & Ennis, R. H. 1995, Gender bias in critical thinking: continuing the dialogue. *Educational Theory*, vol. 45, no 2, pp 213 – 224.

Forskning som förbättrar professionell praktik i lokala kontexter

Åsa Rosengrenⁱ

Sammandrag

För att svara mot ökande komplexa behov inom välfärdsservicen, behövs ny kunskap för att utveckla och förbättra den professionella praktiken. Det finns behov att tydligare knyta samman forskning och praktik. Frågan är vad denna forskning skall innehålla och hur den skall bedrivas.

Det behövs nya former av kunskapsproduktion, former som fokuserar på aktuella och praktikbaserade frågeställningar i gränslandet mellan praktik och forskning. Syftet med denna artikel är att lyfta fram Praktikforskning som en ansats att möta behovet av långsiktig och hållbar kunskapsproduktion i lokala kontexter.

Nyckelord: Kunskapsbaserad praktik, kunskapsproduktion, praktikforskning, socialt arbete

Abstract

To meet the increasing complex needs of welfare services, new knowledge is needed to develop and improve professional practices. There is a need to more clearly link research and practice. The question is what this research should contain and how it should be conducted. New types of knowledge production is needed, types that focus on current and practice-based issues in the borderland between practice and research. The purpose of this article is to highlight Practice research as an approach to meet the need for long-term sustainable knowledge production in local contexts.

Keywords: Knowledge-based practice, knowledge production, practice research, social work

1 INTRODUKTION

Nya krav på verksamhets- och kunskapsutveckling ställs på grund av stora samhällsförändringar och ökande komplexitet inom välfärdssektorn. På lokal nivå handlar det i praktiken om omorganisering av verksamhet, om krav på att göra lika

ⁱ Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [asa.rosengren@arcada.fi]

mycket eller mer trots minskade resurser och krav på kvalitet. Det ställs också krav på ”rätt” kunskap, ”evidens” som underlag för att effektivisera och förbättra verksamheter (Johansson 2014; Rajavaara 2011). Ökat brukarinflytande vid utveckling av välfärdsservicen (Virtanen et al. 2011) aktualiserar även frågan om hur man kan lägga upp strukturer för att stärka verklig brukarmedverkan både vad gäller utveckling av verksamheter och i kunskapsproduktionen (Jenssen 2014).

I detta sammanhang lyfter Börjeson & Johansson (2014) fram utmaningen med att utbildning, forskning och socialt arbete representerar tre olika praktiker med olika intressen och behov av kunskapsutveckling. Även Uggerhøj (2011) uppmärksammar olika intressenter inom kunskapsproduktionen. Brukare (användare av välfärdsservice) har intresse av att motta så bra service som möjligt. Verksamhetsledare och politiker delar intresset att utvärdera och effektivisera verksamhet. Praktiker (professionella) inom det sociala yrkesområdet har intresse av att förebygga och lösa sociala problem samt stödja utsatta grupper och individer i samhället. Studerande igen önskar erhålla sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i kommande yrke och som ger beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Lärare har intresse att utveckla pedagogiska metoder och lärande miljöer för att på bästa sätt främja studerandes lärande. Forskare är intresserade av att uppfylla krav på forskning som ställer sig kritisk till rådande uppfattningar samt att integrera teoretiska begrepp och abstrakta analyser i det sociala arbetets praktik. Enligt Uggerhøj (2011) är de olika aktörernas intressen av betydelse för utveckling av lokala praktikkontexter. Genom att inkludera dessa i forskningen får de olika aktörerna en större förståelse för varandras kunskapsintressen och behov av ny kunskap för att förbättra den professionella praktiken inom välfärdsområdet.

2 TVÅ STRATEGIER FÖR KUNSKAPSBASERAD PRAKTIK

Olika slags kunskap produceras och används hela tiden i det sociala arbetet – allt från tyst, praktisk och erfarenhetsbaserad kunskap till teoretisk och forskningsbaserad kunskap (Kalman 2013; Trevithick 2008). Varje sammanhang i den lokala praktiken har sin kunskap (Nygren et al. 2013). Utmaningen ligger i att ta till vara all denna kunskap i verksamhetsutveckling och att kunskapsäkra den lokala utvecklingen så att forskningen kommer praktiken till nytta dvs. att professionelle upplever forskningen som relevant och användbar i vardagen där den används (Johansson 2014).

I debatten om kunskapsbaserad praktik inom socialt arbete kan två riktningar urskiljas. Den ena betonar kunskap härledd ur den professionella praktiken, praxisbaserad kunskap (PBK), den andra fokuserar på vetenskaplig bevisning, evidens för att förbättra den professionella praktiken (EBP). Begreppet PBK utgår från en praktisk form av kunskap (*fronesis*) och inkluderar kunskaper som finns hos olika intressenter innanför och utanför det sociala arbetets praktik (Petersén & Olsson 2014). Det kan till exempel handla om olika aktörers erfarenheter och expertkunskaper från de som arbetar med frågor i det sociala arbetet. Enligt Petersén och Olsson (2014) behöver praxisbaserade kunskaper och erfarenheter (dvs. *fronesis*) ges större utrymme i utveckling av nya kunskaper för användning inom socialt arbete.

Phronesis is a relevant point of departure for research in social science, as it fits the dynamic contexts of the social world and touches upon what can and should be done to improve society (Petersén & Olsson, 4, 2014).

I denna strategi för en kunskapsbaserad praktik omdefinieras forskarens roll från att ha varit en auktoritativ expert till en kunskaps agent bland många andra (jfr Flyvbjerg 2004, 300).

Begreppet EBP igen utgår ifrån bästa tillgängliga vetenskapligt grundad kunskap vid beslut om åtgärder (Sackett et al. 1996). Det vetenskapliga stöd som den evidensbaserade praktiken i första hand skall luta sig mot, är utvärderingar av specifika interventioner, helst genomförda med hjälp av randomiserade kontrollerade experiment. (Bergmark et al. 2011, Gray et al. 2012). Vanligt är att en åtskillnad mellan den hårda och mjuka linjens EBP görs. Den epistemologiska utgångspunkten bakom den hårda linjens EBP är mer eller mindre positivistisk och strävar till en vetenskaplig evidens (*episteme*) som bidrar med universella sanningar (Petersén & Olsson 2014). I den mjuka linjens EBP ingår förutom vetenskaplig evidens, även brukarnas önskemål och de professionellas expertis och praktiska erfarenhet. Professionella ger information om olika interventioner och vad de kan bidra med och hjälper brukaren att välja mellan olika alternativ. (Bergmark et al. 2011) Gambrell (2010) framhåller i detta sammanhang vikten av transparens i klientarbetet och att ärligt informera vad som är känt kring insatser och resultatet av dessa, inklusive när det saknas kunskaper. EBP baserar sig på lineär kunskapsproduktion ("one-way traffic") där kunskap i en kontext kan överföras till en annan kontext genom manualer och styrande riktlinjer (jfr Gray et al. 2012). De ovan-ifrån ("top-down") vägledande riktlinjerna presenteras för professionella, som sedan tillämpar dessa i det praktiska arbetet (Bergmark et al. 2011). En jämförelse av de två olika strategierna för en kunskapsbaserad praktik inom socialt arbete görs i nedanstående tabell.

Tabell 1. Två strategier för kunskapsbaserad praktik inom socialt arbete

	Evidence-based practice (EBP)	Praxis-based knowledge (PBK)
Applied knowledge vision	Scientific evidence (episteme) guides social work decision making in efficient ways, through standardised treatments.	Experience-based excellence of social workers makes a difference for clients by using multiple forms of knowledge and upgrading of phronesis.
Governing and implementation approach	Top-down government: instrumental rationality and implementation through general standards.	Bottom-up governance: communicative rationality and contextual knowledge use from below.
Evaluation approach	Evaluation for controlled change.	A phronetic evaluation approach.

Källa: Petersén & Olsson (2014)

3 PRAKTIK OCH FORSKNING I SAMVERKAN

Det finns ofta glapp mellan den forskning som görs inom välfärdsområdet och hur forskningen sedan används i den konkreta verkligheten på lokal nivå i olika verksamhetssammanhang. En ny framväxande, internationellt etablerad forskningstradition Praktikforskning (*Practice research*) försöker underlätta för forskare och praktiker i lokala verksamhetsmiljöer att få ömsesidig professionell nytta av varandra. I praktikforskningen är det viktigt att utveckla kunskaper som är användbara och nyttiga och forskningen förknippas ofta med transdisciplinär forskning och Mode 2 forskning (se t.ex. Uggerhøj 2011). De övergripande målen med praktikforskningen är stödja individer och grupper i utsatta livssituationer (Salisbury Forum Group 2011), producera robust kunskap (Helsinki Statement 2014) och att bygga hållbara broar mellan praktik och forskning (New York Statement 2015).

Praktikforskning utgår från en pragmatisk forskningstradition med ett kritiskt och emancipatoriskt forskningsintresse där kunskap produceras i samverkan mellan olika intressenter eller aktörer. (Saurama & Julkunen 2009; Shaw & Lunt 2012) Innebörden i praktikforskningen kan anknytas till vad Flyvbjerg (2001) refererar till som vetenskapen om det konkreta (*Science of the concrete*). Flyvbjerg (2001, 57) definierar den som en pragmatisk, föränderlig, kontextbunden och praxis-orienterad vetenskap, där kunskapsproduktion sker ”nerifrån och -upp”. Uggerhøj (2011) lyfter fram följande centrala inslag i denna forskningsansats;

- *getting close to reality* (the research is conducted close to the phenomenon during the phases of data, analysis, feedback and publication of results).
- *emphasising little things* (research focuses upon the major in the minor, where small questions often lead to big answers).
- *looking at practice before discourse* (research focuses on practical activities and knowledge in everyday situations).
- *studying concrete cases and contexts* (practices are studied in their proper contexts).
- *joining agency and structure* (focus is on both actor and structural level, their practices are analysed in relation to structures, and structures in terms of agency).
- *dialoguing with a polyphony of voices* (the research is dialogical, including many voices and with no voice claiming final authority).

Praktikforskning bedrivs ofta genom nära studier av olika ”lokala praktiker”, där olika företeelser i deras verksamhetssammanhang (praktikkontexter) studeras (Goldkuhl 2011). Kännetecknade är att forskaren arbetar nära praktiker och deras chefer, vilket leder till att både forskning och det praktiska sociala arbetet utvecklas parallellt (Börjeson & Johansson 2014). Goldkuhl (2011; 2012) skiljer mellan lokala praktikbidrag, som direkt vänder sig till medverkande, studerade verksamheter och generella praktikbidrag, som vidareför användbar kunskap för andra praktiker i annan kontext. Generella praktikbidrag och kan bestå av praktiskt inriktade teorier, metoder, modeller och annan abstrakt kunskap av användbart värde. Den generella kunskap som riktas till forskarsamhället kallas ”teoribidrag”. Kunskapsutvecklingen i praktikforskningen sker ofta som en kontinuerlig växelverkan mellan å ena sidan empiriska undersökningar av lokala praktiker och å andra sidan en reflektion, abstraktion och teoretisering. Teoretisering ses som en stödprocess till den lokala

utvecklingen. Kunskap av abstrakt karaktär tillförs den lokala kunskapsutvecklingen. Avsikten i praktikforskningen är således att skapa kunskaper som går bortom studerade fall och har relevans för generell praktik (Goldkuhl 2011) och samtidigt hålla kvar den pragmatiska relevansen för den lokala praktiken (Nowotny 1999, 15).

Praktikforskningen kännetecknas av förhandling mellan olika aktörers åsikter, kunskapsintressen och behov. I forskningsprocessens inledningsskede behövs tid för att lyfta fram centrala frågor som berör forskningens innehåll och genomförande vid förhandlingar, vid något som Boelens (2010) för fram som rundabordsdiskussioner.

Practice Research must be looked upon as an ongoing process of negotiation between the partners covering questions like: ‘What is the social problem?’, ‘To whom is this a problem?’, ‘Why does it need to be investigated?’, ‘How is it going to be investigated?’, ‘Who is going to investigate it?’, ‘What kinds of analyses are needed?’, ‘How are findings presented and to whom?’ , ‘How is the research process connected to the learning process?’ [...] To answer these questions, and to make it possible to work on these answers, the involved partners must meet to discuss how to connect the different needs within the partnership. In this way, neither research nor practice has the power to decide alone. (Uggerhøj 2014, 46)

Vid dessa rundabordsdiskussioner är det viktigt att alla parter är öppensinnade, flexibla och pragmatiska utan att ge upp det egna särskilda kunskapsintresset – ett kunskapsintresse som dock behöver vara relaterat till det specifika forskningsproblemet i den lokala praktikkontexten (Uggerhøj 2014, 45). I detta sammanhang blir det viktigt att identifiera och kartlägga kunskapsintressens och -behovens mångfald. För detta ändamål har en modell för lokal kunskapsutveckling utvecklats. Modellen vilar på en bred kunskapsbas där olika kunskapskällor respekteras och inkluderas i verksamhetsutveckling och kunskapsproduktion (se Rosengren et al. 2014).

Utmärkande för praktikforskning är också att den utgör en gemensam läroprocess. Både Shaw och Lunt (2012) och Uggerhøj (2014) betonar att praktikforskning bidrar till en ny yrkesidentitet hos professionella. En färsk studie som berör studerandes praktikforskning (Lindqvist och Rosengren 2015) visar att forskningsprocessen dels, gett studerande en ökad förståelse för anknytning mellan teori och praktik, dels bidragit till ett forskande förhållningsätt hos studerande. Att studerande i samverkan med den professionella praktiken kunnat identifiera och definiera forskningsproblemet, att de ansvarat för utvecklingsförslag och fått presentera resultatet för de lokala verksamhetsmiljöerna (och inte enbart för utbildningen) har främjat deras lärande och delaktighet i kunskapsutvecklingen (jfr Barab & Duffy 2012; Bellinger et al. 2014).

Utgångspunkten är att lärande uppkommer genom interaktion i möten mellan människor och det blir därför viktigt att möjliggöra möten och en kritisk reflektion (Julkunen 2011). En av praktikforskningens utmaningar är enligt Julkunen et al. (2012) att skapa forum för att gemensamt behandla frågor, att lära sig av varandra och att göra den individuella kunskapen till kollektiv kunskap. Det handlar om ett kollaborativt lärande, där betoningen inte är på individen utan på kollektivet och på praktikgemenskapen, som tillsammans strävar till att utveckla lösningar och skapa ny kunskap (Julkunen et al. 2012; Muukkonen et al. 2012).

4 AVSLUTANDE REFLEKTIONER

För att forskningsresultat ska få genomslag är det väsentligt att dessa utgår från aktuella kunskapsbehov och -intressen i den professionella praktiken och att de förankras i de lokala verksamhetsammanhangen. Praktikforskningens relevans och användbarhet för den lokala praktiken är avhängig av hur väl forskningen och praktiken lyckats förhandla och samarbeta, hur väl forskningsproblemen är förankrade i den lokala praktiken samt hur väl man lyckats involvera olika intressenter (praktiker, forskare, ledare, politiker, användare av välfärdsservice) i kunskapsproduktionen. När olika aktörer själva ingår i forskningsprocessen så ökar intresset även för resultaten och tillämpningen av dessa i den professionella praktiken. Ömsesidighet och ”two-way relationships” är centrala framgångsfaktorer i detta partnerskap.

Lokala forsknings- och praktikgemenskaper där allas kunskap värdesätts och tas tillvara och där öppna, kreativa och inspirerande miljöer för lärande (jfr *A Place for space* i Silius-Ahonen & Wikström-Grotell 2013) skapas, ger goda förutsättningar för praktikforskningens användbarhet och förbättring av professionell praktik i lokala kontexter.

KÄLLOR

Barab, S. & Duffy, T. 2012, From Practice Fields to Communities of Practice. I: Jonassen, D. & Land, S. red. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. 2. ed. New York: Routledge, pp. 29–65.

Bellinger, A. Bullena, D. & Forda, D. 2014, Practice research in practice learning. Students as co-researchers and co-constructors of knowledge. *Nordic Social Work Research*, nr 4, suppl. 1, pp. 58–69.

Bergmark, A. Bergmark, Å. & Lundström, T. 2011, *Evidensbaserat socialt arbete: Teori, kritik, praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Boelens, L. 2010, Theorizing Practice and Practising Theory: Outlines for an Actor-Relational-Approach in Planning. *Planning Theory*, vol. 9, no 1, pp. 28–62.

Börjeson, M. & Johansson, K. 2014, In search for a model for knowledge production and practice research in Swedish social work. *Nordic Social Work research*, no 4, suppl. 1, pp. 70–85.

Flyvbjerg, B. 2001, *Making Social Science Matter*. New York: Cambridge University Press.

Flyvbjerg, B. 2004, Phronetic planning research: Theoretical and methodological reflections. *Planning Theory & Practice*, vol. 5, no 3, pp. 283–306.

Gambrill, E. 2011, Evidence-based practice and the ethics of discretion. *Journal of Social Work*, vol. 11, no 1, pp. 26–48.

Goldkuhl, G. 2011, The research practice of practice research: theorizing and situational inquiry. *Systems, Signs & Actions*, vol. 5, no 1, pp. 7–29.

Goldkuhl, G. 2012, From action research to practice research. *Australian Journal of Information Systems*, vol. 17, no 2, pp. 57–78.

Gray, M. Joy, E. Plath, D. & Webb, S. 2012, Implementing Evidence-Based Practice: A Review of the Empirical Research Literature. *Research on Social Work*, vol. 23, no 2, pp. 157–166.

Helsinki statement. 2014, Helsinki Statement on Practice Research. *Nordic Social Work Research*, vol. 4, no1, pp. 7–13.

Jenssen, A-G. 2014, User involvement in practice research. *Nordic Social Work Research*, vol.4, suppl 1, pp. 120–133.

Johansson, K. 2014, Praktikforskning. I: Hermelin, B. red. *Kommunstrategiska perspektiv*. CKS: Linköpings universitet, 2014:1, s. 55–65.

Julkunen, I. 2011, Knowledge-production Processes in Practice Research-Outcomes and Critical Elements. *Social Work & Society*, vol. 9, no 1, pp. 60–75.

Julkunen, I. Rosengren, Å. Österlund-Holmqvist, E. & Pihlajamäki, E. 2012, Kollaborativt lärande i levande mångprofessionella kunskapsmiljöer. I: Tuohino, N. Pohjola, A. & Suonio, M. red. *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*. Tampere: SOSNET julkaisuja 5, s. 178–195.

Kalman, H. 2013, Kunskap och kunnigt handlande. I: Blom, B. Morén, S. & Nygren, L. red. *Kunskap i socialt arbete: Om villkor, processer och användning*. Stockholm: Natur och kultur, s. 48–62.

Lindqvist, A-M. & Rosengren, Å. 2015, *Praktikforskning i lokala kontexter – användbar kunskap för förbättring av praktiken?* (Under referee-granskning).

Muukkonen, T. Yliruka, L. & Saurama, E. 2012, Praksis-toiminnalla oppivaa käytäntöä ja kumuloituvaa tietoa? I: Tuohino, N. Pohjola, A. & Suonio, M. red. *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*. Tampere: SOSNET julkaisuja 5, s. 196–212.

New York Statement. 2015, *The Evolving Definition of Practice Research*. New York Statement based on the 3rd International Conference on Practice Research (2014). (Under arbete).

Nygren, L. Blom, B. & Morén, S. 2013, Kunskapens villkor och användning i socialt arbete. I: Blom, B. Morén, S. & Nygren, L. red. *Kunskap i socialt arbete: Om villkor, processer och användning*. Stockholm: Natur och kultur, s. 17–30.

Nowotny, H. 1999, The Need for Socially Robust Knowledge. *TA-Datenbank-Nachrichten*, vol. 8, no 3-4, pp. 12–16.

- Petersén, A. C. & Olsson, J. I. 2014, Calling Evidence-Based Practice in Question: Acknowledging Phronetic Knowledge in Social Work. *British Journal of Social Work*, March, pp. 1–17.
- Rajavaara, M. 2011, Näyttöperusteista sosiaalipolitiikkaa – kansalaiset vaikuttavuushallinnan objekteina ja subjekteina. I: Palola, E. & Karjalainen, V. red. *Sosiaalipolitiikka – Hukassa vai uuden jäljillä* Helsingfors: THL Institutet för hälsa och välfärd, s. 204–226.
- Rosengren, Å. Lindqvist, A-M. & Julkunen, I. 2014, Towards an inclusive knowledge base for community-based research and sustainable knowledge development. *Nordic Social Work Research*, vol. 4, suppl 1, pp. 86–101.
- Sackett, D. L. Rosenberg, W. M. C. Gray, M. J. A. Haynes, B. R. & Richardson S. W. 1996, Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, vol. 312, no 7023, pp. 71–72.
- Salisbury forum group. 2011, The Salisbury Statement. *Social Work and Society*, vol. 9, no 1, pp. 4–9.
- Saurama, E. & Julkunen, I. 2009, Lähestymistapana käytäntötutkimus. I: Mäntysaari, M. Pohjola, A. & Pösö, T. toim. *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 293–314.
- Shaw, I. & Lunt, N. 2012, Constructing Practitioner Research. *Social Work Research*, vol. 36, no 3, pp. 197–208.
- Silius-Ahonen, E. & Wikström-Grotell, C. 2013, A place for space. I: Silius-Ahonen, E. red. *Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena*. Arcada Publikation, 1/2013. Arcada - Nylands svenska yrkeshögskola.
- Trevithick, P. 2008, Revisiting the Knowledge Base of Social Work. A Framework for Practice. *British Journal of Social Work*, vol. 38, no 6, pp. 1212–1237.
- Uggerhøj, L. 2011, What is practice research in social work: definitions, barriers and possibilities. *Social Work and Society*, vol. 9, no 1, pp. 45-59.
- Uggerhøj, L. 2014, Learning from each other: collaboration processes in practice research. *Nordic Social Work Research*, vol. 4, suppl. 1, pp. 44–57.
- Virtanen, P. Suoheimo, M. Lamminmäki, S. Ahonen, P. & Suokas, M. 2011, Matkaopas asiakaslähtöisten sosiaali- ja terveystalvelujen kehittämiseen. Tekesin katsaus 281/2011.

Kulturell mångfald – några perspektiv på dess innebörder och konsekvenser för utbildning

Harriet Zilliacusⁱ

Sammandrag

Den finländska skolan och högskolan liksom samhället överlag konstateras allmänt vara allt mer mångkulturella. Generellt är vi eniga om att denna mångkulturalitet är viktig att beakta och även värna om inom utbildningen. Men i användningen av begrepp såsom mångkulturalitet och kulturell mångfald visar det sig att vi ofta lämnar öppet vad innebörden av begreppen är och vilka egentliga konsekvenser de har för utbildningens innehåll och organisering. Denna essä presenterar några perspektiv vilka uttrycker å ena sidan en traditionell och å andra sidan en modern syn på begreppen mångkulturalitet och kulturell mångfald. De två perspektiven belyser olika vägar när det gäller utvecklingen av en mångkulturell utbildning.

Nyckelord: Kulturell mångfald, mångkulturell utbildning

Abstract

The Finnish educational sector as well as society at large are generally described as being increasingly multicultural. We generally agree on seeing multiculturalism as something that is important to consider and also value in the education. However, the meanings of terms such as multicultural and cultural diversity are often left open as well as their consequences for the content and organization of the education. This essay presents two perspectives, which express on the one hand a traditional and on the other hand a modern view of the concepts of multiculturalism and cultural diversity. The two perspectives illuminate different roads in regards to developing a multicultural education.

Keywords: Cultural diversity, multicultural education

Mångkulturell utbildning hör till ett av de centrala forskningsområden inom utbildning som legat i fokus under 2000-talet. Detta gäller inte minst i Finland där den ökade invandringen från 90-talet har skapat ett intresse för det mångkulturella både i skol- och högskolevärlden. Men om vi ser på vad det mångkulturella och interkulturella inom utbildning står för så är det inte ett homogent fält, utan dessa begrepp representerar ett flertal olika inriktningar varav en del också kontrasterar varandra. En av de viktiga

ⁱ Helsingfors universitet, Finland, Institutionen för beteendevetenskaperna, [harriet.zilliacus@helsinki.fi]

frågor som diskuteras när det gäller mångkulturalitet är hur vi ser på begreppet ”kultur”. Hall (1997, 2) ger en bred definition på kultur som “det som är utmärkande för en “livsstil” hos ett folk, ett samfund, en nation eller social grupp”. Medlemmar i en kultur delar enligt Hall en mängd begrepp, bilder och idéer som gör att de kan betrakta, uppleva och tolka världen på liknande sätt. Genom att individer har liknande meningsskartor uppstår en känsla av samhörighet och identitet. Hur kan vi då upptäcka och förhålla oss till de olika kulturer som finns bland elever i en skola eller bland studeranden i en högskola? Hur ser dessa kulturer ut i praktiken? Är kulturer såsom olika öar som vissa elever i en skola eller studenter i en högskola bebor? Öar som det är möjligt att åka till och hälsa på, lära känna och ha utbyte av? Öar som kan införlivas med fastlandet, dvs. utbildningens majoritetskultur, eller förbli åtskilda och kanske isolerade? Eller representerar olika kulturer snarare ett mer mångfacetterat och rörligt fält av kontexter som elever och studeranden känner tillhörighet till? Ett fält där varje elev eller studerande kan identifiera sig med flera olika kulturer, inklusive språk och religioner, och också ständigt förändra sin relation till dessa?

Den förstnämnda ö-orienterade synen på kulturell mångfald är den syn som skol- och högskolevärlden har haft lättast att omfatta. Den har dock bidragit till en typ av mångkulturell utbildning där kulturell mångfald ofta betraktas som något avvikande från majoritetens kultur. I detta perspektiv är det lätt hänt att elevernas och studerandes varierande kulturella bakgrunder får representera exotiska tillägg i utbildningen. Ett sådant förhållningssätt till kulturell mångfald har gett förhanden det som brukar kallas för ”en högtids-, mat och dans approach” till mångkulturalitet (Banks 2004; Singh 2012). Denna approach kan ge positiva nya erfarenheter bland elever och studerande men har också kritiserats för att uttrycka en statisk och begränsad syn på elevers och studerandes identiteter och på begreppet kultur. Ett lovprisande av olika kulturer tar ofta majoritetskulturen som norm och kan i värsta fall stärka skillnader mellan ”vi” och ”dom” i utbildningen (Kromidas 2011). Genom att betrakta kulturer som skilda öar finns därtill begränsat utrymme att beakta de mångfacetterade och ibland konfliktfyllda situationer som föds i interaktionen mellan människor och olika kulturella aspekter.

Den andra mer kontextuella synen på kulturer reflekteras i en s.k. kritisk eller progressiv orienterad mångkulturell utbildning och inbegriper ett mycket mer komplext synsätt kring vad det betyder att en utbildning är mångkulturell. I detta synsätt innehar alla elever och studenter en mängd olika identiteter och kulturella aspekter som är i ständig utveckling. Begreppet ”mångkulturell” har i detta perspektiv i själva verket kritiserats som missvisande därför att det har en konnotation av att det finns många skilda kulturer och att dessa existerar parallellt eller oberoende av varandra. Det närliggande begreppet ”interkulturell” har också liknande konnotation och har likaledes blivit föremål för kritik, även om en del forskning understryker att begreppet via ”inter-” suffixet uttrycker en större interaktion och dialog mellan kulturer än vad begreppet mångkulturell gör (Holm & Zilliacus 2009). Då kulturer och religioner i ett kritiskt perspektiv betraktas som föränderliga och dynamiska, och elevers olika identiteter likaså, så kan vi inte lika enkelt dela in individer i olika grupper, eller öar, inom utbildningen. Istället behöver vi rekognosera att alla elever och studenter har många olika identiteter, som är bundna till särskilda kontexter. Vi kan inte stämpla t.ex. elever och studeranden med invandrarbakgrund till att representera endast en kultur eller religion. Inte heller majoritets elever och studeranden representerar en enda homogen grupp, utan är en heterogen grupp i sig. I själva verket kan vi fastslå att varje individ är i

grunden mångkulturell och representerar en mängd olika kulturella aspekter. Till dessa aspekter hör enligt Benjamin (2011) bl.a. kön, hemkultur, nationalitet, etnicitet, religion, språk, sexuell identifikation, subkulturer/hobbyer, yrke och social klass. Ur dessa olika aspekter föds mångkulturaliteten hos den enskilda individen, och samtliga aspekter är av betydelse för den mångkulturella utbildningen.

I en kritisk syn på kulturell mångfald behöver vi alltså betrakta ett flertal kulturella aspekter för att få insikt i den mångkulturella skolan och högskolan. Vi behöver också ha kunskap om hur olika kulturella aspekter, så som till exempel social klass och etnicitet, interagerar i skolkulturen. Denna samverkan mellan olika kulturella aspekter benämns inom forskningen för intersektionalitet och avser att skapa en nyanserad bild kring kulturell mångfald och hur olika faktorer påverkar varandra i en mångkulturell kontext (Anthias 2011).

Enligt ett kritiskt synsätt är inte elever eller studeranden med särskild etnicitet eller invandrabakgrund i centrum för det mångkulturella utan i fokus är alla elever i skolan eller studeranden i högskolan, liksom också dess lärare. Den finländska grundläggande utbildningen utgår dock i läroplaner och policydokument från att mångkulturella frågor i första hand berör endast elever med invandrabakgrund. Detta avspeglas i undervisningspraktiken där mångkulturell utbildning generellt riktas till elever med invandrabakgrund medan majoritets elever inte förväntas lära sig om andra kulturer i skolan eller reflektera över sin egen kultur (Holm & Londen 2010; Holm & Mansikka 2013). Likaså tenderar finländska högskolor att förknippa det mångkulturella med internationella examens- och utbytesstuderanden och lämnar majoritetsstuderanden utanför (Se t.ex. Dervin & Layne 2013).

De två ovannämnda synsätten på mångkulturalitet sammanfaller med det som Skeie (2006) omtalar som en traditionell och modern syn på mångfald. Vi kan tala om en traditionell syn på mångfald som definierar särskilda, avgränsade kulturer inom ett samhälle eller en utbildningskontext. En modern syn hänför sig däremot till en modernistisk syn på begreppen kultur och identitet där dessa står för öppna och föränderliga processer i samhället och utbildning, och är förknippade med en ökad fragmentering och individualisering. I en traditionell syn på mångfald ser man elevens och studerandens identitet såsom bunden till en särskild kulturell tradition, medan den moderna synen på mångfald understryker individens frihet att välja och konstruera sin egen identitet och kulturella referensram. I det senare fallet finns större rörlighet att pröva ut olika identiteter och också utveckla multipla eller hybrida identiteter.

Både den traditionella och moderna synen på mångfald är närvarande inom utbildning idag och i synen på det mångkulturella. T.ex. religiös identitet uppfattas ofta som en given identitet bland elever och studenter, som bestämd i den egna familjen. Religiös identitet betraktas ofta som en stabil identitet jämfört med många andra identiteter, men i dagens samhälle finns också mer rörlighet och förändring även när det gäller denna identitet (Anthias 2011). Den finländska grundläggande utbildningen i åskådningsämnen tar som sin utgångspunkt elevens religiösa eller icke-religiösa bakgrund, och delar in elever i undervisningsgrupper i olika religioner och i livsåskådning beroende på elevens tillhörighet till ett religiöst samfund eller till civilregistret. Denna separativa modell strävar till att stöda elevers åskådningsmässiga utveckling i egen religion. Ur ett kritiskt perspektiv är det dock inte självklart om en

indelning i olika grupper svara mot den verkliga mångfald som finns i klassen, liksom att den kan undvika att öka grupperingar i skolorna. Eftersom det finns en stor variation av åskådningmässiga inriktningar inom varje religion och eleverna har varierande, föränderliga, och ibland multipla tillhörigheter kan man ifrågasätta hur adekvat indelningen i separata grupper är i praktiken och hur väl undervisningssystemet lyckas svara mot dagens kulturella mångfald (Zilliacus 2013).

En högtids-, mat och dans approach till mångkulturell utbildning fokuserar snarast på att kategorisera elever enligt särskilda kulturella aspekter och att lära sig om olika kulturer. När det gäller kritisk mångkulturell utbildning skiftar fokus till att istället fokusera på rättvisefrågor och frågor om annorlundaskap i utbildning. Abdallah-Preteuille (2006) argumenterar att vi inte skall betrakta mångfald i termer av karaktäristika eller kategorier, utan frågan om mångfald handlar om att relatera till olikhet och annorlundaskap. I centrum för den kritiska mångkulturella utbildningen blir frågor om social rättvisa. Utbildningens centrala mål är att sträva till ökad förståelse för olikhet och att skapa åtgärder som ökar jämställdhet, jämlikhet och upplevelse av inklusion i utbildning. Frågor om demokrati och mänskliga rättigheter framstår i detta perspektiv ha en essentiell roll (Biseth 2009).

Genom att arbeta aktivt mot diskrimination och rasism inom både utbildningsstrukturerna och undervisningen kan vi stöda den kulturella mångfalden. I denna process framstår det som essentiellt att inte endast fokusera på ”den andre” och annorlundaskap utan att också betrakta den egna kulturen, och den västerländska kulturens dominanta, hegemoniska, ställning. Ur ett kritiskt synsätt utvecklas den mångkulturella utbildningen inte endast utgående från ett utforskande av vår relation till ”andra”. Istället är vägen till att nå utöver den egna kulturen och världssynen att försöka ta in andra, även icke-västerländska perspektiv, och samtidigt utforska oss själva och hur vi bygger upp vår egen världssyn (Singh 2012; Poulter & Riitaola & Kuusisto 2015). Såsom Nieto (2000) framhåller är läraren och lärarutbildningen i en nyckelroll för att förverkliga en kritisk mångkulturell utbildning. Det är essentiellt att läraren aktivt arbetar mot förtryck och tar aktivt ställning för social rättvisa i utbildningen. Läraren och undervisare fungerar som avgörande vägvisare när det gäller att förbättra inlärningsmöjligheter och livskvaliteten för alla elever och studeranden, även de som tillhör grupper som allmänt åsidoses.

Utgående från denna korta inblick i två olika perspektiv på kulturell mångfald och mångkulturell utbildning kan vi konstatera att det är skäl att i diskussioner och forskning specificera vad vi avser med dessa begrepp. Mångkulturell utbildning i dess kritiska, progressiva tolkning är inte en lätt väg att gå och implicerar i praktiken en ständigt pågående process och en strävan till att inkludera alla elever och studerande i utbildningen. I sina mest radikala former är denna strävan till social rättvisa och demokrati ett politiskt program som inbegriper genomgripande och även revolutionära förändringar både på utbildnings- och samhällsnivå (McLaren & Ryoo 2012). Brister när det gäller hur mångkulturell utbildning lyckats i att inkludera alla elever och studerande i utbildning och samhälle kan enligt ett radikalt synsätt delvis bero på att vi inte förverkligat en kritiskt orienterad mångkulturell utbildning utan endast strävat till att stöda kulturell mångfald och inklusion på ett ytligt plan.

KÄLLOR

Abdallah-Preteceille, M. 2006, Interculturalism as a Paradigm for Thinking about Diversity. *Intercultural Education*, vol. 17, nr 5, s. 475–483.

Anthias, F. 2011, Intersections and Translocations: New Paradigms for Thinking about Cultural Diversity and Social Identities. *European Educational Research Journal*, vol. 10, nr 2, s. 204–216.

Banks, J. 2004, Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice. I: J. Banks & C. McGee Banks red. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2 uppl., San Francisco: Jossey-Bass, s. 3–29.

Benjamin, S. 2011, Kulttuuriidentiteetti: Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. I: M. Laine red. *Kulttuuriperintökasvatus identiteetin ja kotouttamisen tukena. Kulttuuriperintökasvatuksen kehittämishanke 2011–2013*, Helsingfors: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura, s. 51–99.

Biseth, H. 2009, Multilingualism and Education for Democracy. *International Review of Education*, nr 55, nr 5, s. 5–20.

Dervin, F. & Layne, H. 2013, A Guide to Interculturality for International and Exchange Students: An Example of Hospitality? *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 8, nr 1, s. 1–19.

Hall, S. 1997, The Work of Representation. I: Hall, S. red. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, London: Sage publications, s. 13–74.

Holm, G. & Londen, M. 2010, The Discourse on Multicultural Education in Finland: Education for Whom? *Intercultural Education*, vol. 21, nr 2, s. 107–120.

Holm, G. & Mansikka, J.M. 2013, Multicultural Education as Policy and Praxis in Finland: Heading for a Problematic Direction? *Recherches en Education*, vol. 16, s. 63–74.

Holm, G. & Zilliacus, H. 2009, Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a Difference? I: Talib, M. Loima, J. Paavola, H. & Patrikainen, S. red. *Dialogs on Diversity and Global Education*, New York: Peter Lang, s. 11–28.

Kromidas, M. 2011, Troubling Tolerance and Essentialism: The Critical Cosmopolitanism of New York City Schoolchildren. I: F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy red. *Politics of Interculturality*, London: Cambridge Scholars Publishing, s. 89–114.

McLaren, P. & Ryoo, J. 2012, Revolutionary Critical Pedagogy Against Capitalist Multicultural Education. I: Wright, H. K. Singh, S. & Race, R. red. *Precarious International Multicultural Education: Hegemony, Dissent and Rising Alternatives*, Rotterdam: Sense Publishers, s. 61–81.

Nieto, S. 2000, Placing Equity Front and Center Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, vol. 51, nr 3, s. 180–187.

Poulter, S. Riitaoja, A.L. & Kuusisto, A. 2015, Thinking Multicultural Education ‘Otherwise’ – from a Secularist Construction Towards a Plurality of Epistemologies and Worldviews. *Globalisation, Societies and Education*, DOI:10.1080/14767724.2014.989964

Singh, M. 2012, Pedagogies of Intellectual Equality for Connecting with Non-Western Theories: Alternatives to Celebrating Multicultural or Sanctioning Fundamentalist Identities. I: Wright, H. K. Singh, S. & Race, R. red. *Precarious International Multicultural Education: Hegemony, Dissent and Rising Alternatives*, Sense Publishers: Rotterdam, s. 237–258.

Skeie, G. 2006, Plurality and Pluralism in Education. I International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions. I: de Souza, M. Durka, G. Engebretson, K. Jackson, R. & McGrady, A. red. *Education*, Dordrecht: Springer, s. 307–319.

Zilliacus, H. 2013, Addressing Religious Plurality – A Teacher Perspective on Minority Religion and Secular Ethics Education. *Intercultural Education*, vol. 24, nr 6, s. 507–520.

Neither Consumers nor Martyrs: A pedagogical response to globalization

Matteo Stocchetti¹

Abstract

In this chapter I make three distinct but related points. First, the misconstruction of Freudian psychoanalysis as a medical practice for the treatment of mental problems rather than an approach designed to help people to address the problems of the soul, has contributed to a dramatic neglect of the relevance of these problems in education. Second, the process of globalization aggravates these problems and generates materialism and fundamentalism as interconnected responses, feeding a spiral of violence that traps the individual and poses unprecedented risks to its integrity as the fundamental repository of core values. Third the notions of dialogicality and critical consciousness are suggested as conceptual coordinates for pedagogical practices aiming at preserving the integrity of the individual against the double threat of materialism and fundamentalism. To rediscover the human soul and the importance of the spiritual needs is important to resist the influence of ideologies that are trying to confine individual freedom and human life in the subjugated roles of consumerism or martyrdom

Keywords: Psychoanalysis, globalization, materialism, fundamentalism, dialogicality

1 LOST IN TRANSLATION? FROM THE MIND TO THE SOUL

In a small and presumably forgotten essay published in 1983, German born psychoanalyst and child psychologist Bruno Bettelheim advanced a point with revolutionary implications on the uses of Freudian and other Freud-inspired approaches. The English translation of the works by Sigmund Freud, originally written in German, has produced so many and fundamental distortions or misinterpretations in the writings of the father of psychoanalysis that the original meaning of psychoanalysis itself and its methods, are nowadays very far from what Freud wanted it to be.

¹ Principal lecturer at Arcada University of Applied Sciences, associate professor in Media and Communication at University of Helsinki, associate professor in Political Communication at Åbo Akademi.

The single and most important of these misinterpretations originates from a translation error of one the most important notion in Freudian theory: 'die Seele', the German word for 'soul', translated by the curators of the *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* with the Greek word of 'psyche' construed as synonymous of the English word for 'mind'. (Bettelheim, 1983, p. 70)

Bettelheim made it clear that Freud was quite fluent in ancient Greek and, in particular, with the meaning of the word 'psyche' that himself translated with 'soul' in an article published in 1905 and quoted by Bettelheim:

"Psyche is a Greek word and its German translation is "soul". Psychological treatment hence means "treatment of the soul". (Bettelheim, 1983, p. 73)

In the Standard Edition, however, Bettelheim reports that the same texts is translated as follows:

"Psyche is a Greek word which may be translated "mind". Thus "psychological treatment" means "mental treatment". (Bettelheim, 1983, p. 74)

As it should be clear to all those even vaguely familiar with psychoanalysis the shift from 'soul' to 'mind' has implications that goes far beyond mere terminology. The 'treatment of the soul' has been a core task that humanities have shared with religions for centuries, all over the world. The treatment of the mind, instead, is the functions that legitimize the power of medico-psychological sciences in the modern (and presumably post-modern) era of Western history. It may also be added that, from the perspective of the politics of knowledge (the competition for the control over what should be considered true) our recent history is the history of the effort of the latter to supplant the former. At the time when Freud lived, this competition was very much alive. It expressed the antagonistic forces of modernity (e.g. Romanticism and Idealism) but already then was hatching the terrifying monsters generated by the supremacy of instrumental reasons later described by Max Horkheimer and Theodore Adorno (Horkheimer, 2004 (1947)) (Horkheimer & Adorno, 2002 (1969))

According to Bettelheim, Freud was aware of the risks associated to the misconstruing of psychoanalysis and its vulnerable conceptual machinery in the 'translation' (in the literary meaning of this notion, from the Latin 'trans-fero': to 'carry across') from the cultural environment of central Europe at the end of the 19th century to the US society of 20th century. In particular, Bettelheim claims that 'Freud repeatedly stressed that the enemies – the detractors – of psychoanalysis posed no danger to its development' while 'his concern was with the naïve friends of his new science and with those who would use it to justify whatever their selfish desires led them to do and to inflict on others' (Bettelheim, 1983, p. 18)

Bettelheim believed that the dominant influence of behaviourism in North America is the fundamental cause of the misinterpretation of Freudian psychoanalysis:

With the mistranslation of Freud's thoughts to make them fit into a behavioristic frame of reference – a frame of reference completely alien to psychoanalysis – it is understandable that in the English-speaking world his concepts were not only examined in this light but found wanting. (Bettelheim, 1983, p. 108)

While 'behaviorism concentrates on what can be seen... what can be studied objectively by an uninvolved observer, what can be replicated and assigned numerical values', psychoanalysis 'is concerned with what is unique to a person's life – with his unique life history, which makes him different from all other people' (Bettelheim, 1983, p. 108).

In his essay, Bettelheim discusses other fundamental problems along these lines (e.g. as the scarce familiarity with Sophocles' Oedipus Rex among American graduate students, lead to a fundamental distortion of the meaning of 'Oedipus complex' in psychoanalytical work) that I cannot address here. He also suggests some reasons for these distortions: reasons that are closely connected to the politics of knowledge and the competition between different forms of truth for the control over the social order. These reasons would surely deserve a more systematic attention than I can offer here. What I can do, however, is to invite the reader to follow me in a discussion of the challenges of our age, resetting our understanding of these challenges from a pedagogy based on the realm of the 'mind' to one participating to the sphere of the 'soul'.

2 GLOBALIZATION AND THE HUMAN SOUL

I find Bettelheim's authoritative suggestion quite fascinating. It suggests that the misinterpretation of Freud's texts brought about a fundamental misconstruing of the social functions of Freudian psychoanalysis: from a tool designed to bring self-emancipation into a protocol to enforce institutional control on the individuals.

The inscription of psychoanalysis into behaviourism results in the reduction of a relevant problem to its material, empirically and objectively observable dimension. 'Objectively' here is an important word. While psychoanalysis was supposed to enable the subject to handle the struggle within the 'I', the eternal competition between Eros and Thanatos and, in the process, to enable the Individual to construct the unique meaning of her own life, the 'objectivity' of psychoanalysis reduced to a science of the mind expropriates the subject of this possibility. The struggle that forces the subject to face difficult questions is reduced to a medical condition.

The attention to the soul, rather than to the mind, shifts attention to the main forces competing for the control of individuals' soul. This is a problem that is especially relevant in education, where the souls of the youth have always been a rather valued stake in the competition for the control of society. But it is also especially relevant in our age, when the seemingly irresistible forces of globalization are deeply changing the nature of this competition.

The notion of interpellation may help to clarify this point. If globalization is a communicative process, a process through which meanings are created, exchanged, negotiated, subverted, etc. then we may ask what the identities are that this process enforces in our social environment directly, as a consequence of the compliance to the values promoted by globalization (e.g. consumerism) or indirectly, in the response of those that oppose these values (e.g. terrorism)

In the conditions of globalization, materialism and fundamentalism are the main competing tendencies we should look at to understand the nature of spiritual problems in our age. Materialism reduces the human experience to its material aspects and, in so doing, feeds a desperate need of spiritual reclamation. Fundamentalism responds to this reclamation with an instrumentalization of the human experience and the subjugation of the Individual to a transcendental truth.

As I will argue in a moment, materialism and fundamentalism appear as opposites but are actually mutually reinforcing attitudes that pose a common (and I would say quite formidable) threat not just to ours but to every civilization.

3 MATERIALISM, FUNDAMENTALISM AND VIOLENCE

Spiritual needs are needs that, like other important needs, have to be in some measure satisfied. Different cultures address these needs differently and different people try to address these needs through the cultural forms of the time and the space they live in. It may be useful also to keep in mind that the strength of these needs is a result of the fear of death. Since the experience of death is common to all humankind, the need to find meaning in our life is a common one too: necessary to avoid the experience of life itself a mere waiting for death.

In this perspective the process of globalization is a process that (for reason ultimately associated to the control of international political economy) pursues the integration of societies with very different cultures by denying the saliency of the needs it cannot address. Unable to deal with the huge diversity of human experience and the spiritual needs associated to that, globalization enforces materialism as the attitude that most functionally serves the purposes of globalization. It offers consumerism as a surrogate and common response to spiritual needs expressed through a variety of cultural forms often incompatible with the values of globalization itself. Globalization and its materialism cannot efface spiritual needs but can effectively remove them from the range of 'legitimate' needs: the needs that global authorities consider deserving of attention. In this way, spiritual needs are repressed at both individual and collective (global) level.

In relation to spiritual needs, the spreading and intensification of globalization as a cultural project compatible with the imperatives of corporate capitalism frustrates spiritual needs and produces materialist and fundamentalist tendency as a result. These tendencies are destructive forces that respond to the spiritual needs of the individual with equally unacceptable options: consumerism or subjugation or even martyrdom.

Materialism is based on at least two ideas. First that each and every aspect of human experience can be reduced to its material dimension. Second, that only the aspects of human experience that can be reduced to and managed through their material dimension are the relevant aspects of this experience. Materialism is a dangerous attitude because it ignores spiritual needs as fundamental aspects of human life and because, in doing this, it generates two opposite effects: alienation and fundamentalism. The first is the condition in which the individual feels disconnected from a world that appears meaningless and an existence that, reduced to its crude materiality, seems not to be worth the effort. The second is the condition of the individual who feels so hurt or deprived by this crude materiality (e.g. because of the gigantic inequalities associated to it) to reject materialism in a radical, uncompromising and often violent way.

In this perspective, therefore, Fundamentalism is not the result of a wrong religion, culture or ideology. Rather it is the attitude generated by a reaction against the materialism of globalization. This reaction engages and gives voice to repressed or denied spiritual needs with such a strength to the point of devaluating the material dimension of human experience (and, in terrorism, human life itself) to the advantage of its spiritual dimension. The actual effects of fundamentalism, however, are ambivalent. While surely a reaction to the cultural effects of globalization, fundamentalism do not significantly weaken the forces of globalization. Quite the opposite, its most radical or terroristic expressions contribute to the justification of global ‘anti-terrorism’: the enforcement of ‘global’ culture as the new form of legal order assisted by legitimate violence.

However, the promise of spiritual ‘satisfaction’ of fundamentalism is not less problematic for our notion of Individual. In fact, fundamentalism is based on the idea that the material aspects of human life (including the body), are of secondary importance compared to transcendental values or truths. Spiritual aspects of human experience are not neglected, like in materialism, but are not dealt with appropriately either. The individual is not acknowledged as the main repository of these needs but rather as a tool for the realization of a transcendental project – usually associated to a deity, or an ideological vision of the future. In this perspective, fundamentalism is dangerous because substitutes the means with the goal: it acknowledges the relevance of the spiritual needs but consider the Individual as a mean to their earthly implementation, rather than the agent repository of these needs. And this is probably one of the reasons why individuals lured in whatever form of fundamentalism have strong destructive and self-destructive inclinations. This neglect for the material dimension of human life, however, is also what ultimately makes fundamentalism a rather unsustainable inclination since the spiritual needs end up destroying, rather than nurturing, the individuals and her connection to the rest of the (material and immaterial) world.

Locked in a confrontation that none of them can win, since the problem of each feeds the popularity of the other, materialism and fundamentalism converge and create the vicious circle of violence in which the Individual is the victim of both. The materialist interpretation of the freedom of expression, for example, cannot accept the idea that certain forms of communication may be perceived as deeply offending to the receiver, independently from the intentions of the sender. The fundamentalist reaction to this kind of offences does not seek to enlighten the sender about meanings she cannot appreciate but rather to re-establish the hierarchy of values that has been desecrated by performing

a sacrifice: a form of violence with strong spiritual features whose goal is not military (to kill the enemy) but rather symbolical: to re-establish an order that has been violated (Girard, 2005 [1972])(Baudrillard, 2003 (2002), pp. 100-101)

The blindness of materialism to spiritual needs, coupled with the fundamentalist destructive disregard for the material dimension of human life, generates a relation of mutual interdependence based on violence. In this relation, the use of violence does not weaken the other, nor is probably designed to do so. Rather the violence of materialism triggers and justifies the aggressiveness of fundamentalism which, in turn, justifies new and deliberate materialist violence.

The vicious circle of violence generated by the influence of these two forces competing for the 21st century humankind, leave the individual in a social and political space squeezed between the seemingly random violence of terrorism and the suspicious gaze of secret forces that, not less violent and in the name of “our own good”, consider us all as suspects or potential terrorist until proved otherwise. We are led to believe that the only alternative to fundamentalist terror and anti-terror is the effacement of the Individual: the transformation of individuals in transparent and predictable resources for the reproduction of a materialistic order that cannot tolerate dissent nor the possibility of non-incremental change – the possibility of becoming something else than what it is.

However, as many have noted, a regime where the possibility of non-incremental social change is precluded and the concept of ‘innovation’ is reduced to its materialistic and administrative dimension (Marcuse, 2002 (1964)) (Baudrillard, 2003 (2002))(Mouffe, 2009) (Mouffe, 2005), is a regime that generates fundamentalist terrorism as the only possible form of resistance. The bad news is that even this form of resistance cannot bring about more favourable changes since terrorism, ultimately, produces fear as a state of being in which the satisfaction of the ‘needs of the soul’ are repressed or sublimated: denied or channeled towards fundamentalist outcomes.

In this perspective the achievements of both materialist and fundamentalist terrorism are ambivalent. What Islamic fundamentalism is achieving, for example, is not victory over Western Crusaders (REF Bin Laden) but rather a radicalization of anti-Islamism in at least two forms: radical atheism and radical Christianity. This radicalization brings the discrediting of our freedoms – e.g. the freedom of speech unveiled in its radical connotation as nothing much more than the freedom of insult. Materialism is similarly failing in its overt goal of defeating terrorism. Substituting a violent God with an equally violent ‘code’ or the ‘market’ to justify practices that ultimately destroy or dehumanize humans is not a good bargain. The global reach of the ‘faith’ in the financial markets and the influence of its institutions (IMF, WB, etc.) and prophets should not make us blind about the growing tendency to embrace fundamentalism among the ‘sacrificial victims’ of this faith. The message is the same: comply or die (by a blade or by starvation).

The true nature of the threat to our civilization consists not in the existence of other civilizations but in the denial of common spiritual needs because it is this denial that fosters fundamentalism and it is the fundamentalist interpretation of spiritual needs that foster the credibility of materialism.

4 SAVING THE INDIVIDUAL

Common to materialism and fundamentalism is a reductive notion of the Individual and the subordination of the Individual to something else. Materialism subordinates the individual to the process of production, as a ‘tool’ or a ‘resource’ (the “human resource” of managerial jargon) in processes ultimately inspired by the pursuit of profit and social control. Fundamentalism subordinates the individual to the realization of ideological or religious utopia, to a mere tool in the hands of God, the State, Reason or some other reified idea construed as agency.

Both these attitudes strive on forms of pedagogical reductionism that deal with the individual in terms of ‘instrumental reason’: a faculty inherent in human reason which, if left unrestrained, leads to all the dangers and ‘terrors’ discussed most famously by the first generation of scholars of the Frankfurt School. It matters little if people are killed in concentration camps, let to starve or otherwise slaughtered in the name of the purity of the race, the “needs of the market”, freedom or a single God.

Every social order that construes the individual as instrumental to something else, independently by the nature of this ‘something else’, is intrinsically a dangerous one.

Materialism and fundamentalism isolate the individual from its fellow humans by restricting the nature of legitimate bonding within the limits of instrumental rationality. The individual is supposed to ‘cooperate’ with fellow workers, identify with the ‘leader’, be a ‘brother and a sister’ to its fellow believers. But ultimately she is alone: alone facing her employer, and alone facing God.

The individualism – where -ism appropriately describe a degeneration of the centrality of the individual – of both materialism and fundamentalism isolate the individual to weaken her will, to manipulate her image to herself, to undermine the possibility of critical consciousness and the realization that a social order, no matter how tyrannical, is always dependent on some measure of consensus. This kind of individualism – the construction of the individual as an isolated individual – is functional to enforce the will of a few on the life of the many.

The individual cannot be construed in isolation. As we know from a large corpus of research, the construction of the individual in virtually every aspects of its persona is a social process: something that cannot simply happen in isolation.

What can be done on pedagogical grounds to counter the challenges of globalization: to break the vicious circle of materialist and fundamentalist violence, to defuse the dangers of these wrong responses to the spiritual needs of the human experience and ultimately to save the Individual as the legitimate repository of these needs?

5 PEDAGOGICAL RESPONSES: DIALOGICALITY AND THE TRAINING OF CRITICAL CONSCIOUSNESS

My suggestion here is that, first of all, we have to recognize spiritual needs as something else than ‘mental problems’. The reinterpretation of psychoanalysis in terms of a discipline of the soul, rather than of the mind offers an opportunity in this direction. Secondly, and to avoid the risks of individualism – the conceptualization of the individual and her needs in isolation - we need to understand the Individual not as a static or even less independent unit but rather as *a form consciousness emerging from relations and, most importantly, in constant evolution.*

This understanding of the Individual is probably more complicated than some of us may feel comfortable with. After all, to conceive of the learning subject as a static unit that can be dealt with independently from the influences of the social-cultural environment releases the educators of their responsibilities towards the nature of this environment. Luckily for critical ones, however, in the last twenty years or so, the notions of dialogism and dialogicality have gained increased currency to discuss the fundamental features of the learning subject that is born and consciously evolves in relations.

Although these notions are commonly used to describe a form of relationship, for our discussion it may be useful to retrieve their common roots in the word ‘dialogue’. This comes from the Greek διά-λογος, a composite word that literally means ‘through speech’ or ‘through reason’ – the difference due to the fact that in ancient Greek the term λογος designs two concepts, speech and reason. A core element in the meaning of this word is the idea that dialogue is a way of accessing truth, through the twin tools of speech and reason. This way is not the way of the scientific method, or at least not that of science in the positivist tradition. The truth that can be accessed through dialogue is not the objective truth that seeks to discover the laws governing the natural and for some also the social worlds. The truth constructed through dialogue is the Socratic truth: a process initiated through the formulation of a captivating question and supported by a moral commitment of those involved to find a suitable answer.

In the Greek notion of dialogue, speech and reason are united in a combination that finds different balance in different cultures. American psychologist Mary Watkins, for example, refers to the work of American theologian Reinhold Niebuhr according to whom

In ancient Hebraic tradition human beings were not distinguished from all other creatures by virtue of their capacity for reason but by virtue of their engagement in three kinds of dialogues: dialogues with themselves, with neighbors, and with God. (Watkins, 2003, p. 87)

Today the notion of dialogism is interpreted within a tradition that usually includes at least a few authors such as Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 1981), William James (James, 1981 [1890]), Lev Semyonovich Vygotsky (Vygotsky, 1978) (Vygotskij, 2012), Hubert Hermans (Hermans, 2010) and, in the domain of emancipative or democratic pedagogy, Paulo Freire. (Freire, 1990 (1972)) (Freire, 2013 (1974))

For Russian philosopher and literary critic Mikhail Bakhtin dialogicality was a distinctive feature of a literary work of art that can apply also to language and, most importantly for our discussion, to thought. In the dialogical tradition, American psychologist William James and Russian psychologist Lev Vygotsky are usually remembered for the attention to the role of the social environment and introspection in the development of the Individual. The ‘spiritual self’ is the notion that William James used to describe the core aspect of our identity. Vygotsky established the connection between language and thought as fundamental in developmental psychology, and considered, with George Herbert Mead, one of the founding fathers of the socio-cultural approach to the study of identity. More recently, Dutch psychologist, Hubert Hermans has suggested a theory of dialogical self, based on Bakhtin’s dialogicality and the James’ theory of the self.

The ideas of these authors in addition to Habermas theory of communicative action, democratic theory and critical theory, converge in the work of Brazilian philosopher Paulo Freire. For our purposes the single most important notion here is perhaps that of dialogic learning or learning through dialogue. For Freire dialogic learning is the fundamental method of democratic education. In essence, this is the kind of learning that results from relations based on equality, inspired by democratic ideals and by the educational goal of ‘critical consciousness’: the capacity to understand what is wrong in the world and what is possible to do about it.

In Freire’s pedagogy, therefore, dialogicality is part of a conceptual framework with strong normative and moral connotations in which the dimension of being, knowing and doing are indissolubly joined in the effort of identifying and removing illegitimate power in whatever form this may presents itself.

6 CONCLUSIONS

Even from this short excursus it should be clear that there is no shortage of tools to oppose the oppressive effects of globalization: the neglect of spiritual needs, the worldwide enforcing of materialism, the feeding of fundamentalism and ultimately the destructive isolation of the individual.

In this essay I described these effects in terms of interpellation of the individual as consumer or martyr. Interpellation is an ideological practice: a practice inspired and directed by ideological purposes that science can expose and reveal in its point of strengths and weaknesses. Science alone, however, is quite harmless when the goal is the formulation of alternative and more productive ‘identities’ for the people of the 21st century.

The main goal of pedagogical action inspired by a dialogicality of the soul is to help the individual to recognize spiritual needs as fundamental and legitimate needs in both self and other.

The main contribution of a psychoanalysis of the soul is the idea that spirituality, like so many other dimension of human experience, is a place of struggle that involves tensions, forces and symbols studied by scholars like Freud and Jung, among many others. We need to accept this struggle as part of the human condition but also, as Bettelheim noted connecting psychoanalysis and literature, "that only in conflict with itself can the human heart (as Faulkner said) or the human soul (as Freud would have said) attain what is best in life" (Bettelheim, 1983, p. 112)

The re-valuation of psychoanalytical approach based on the soul rather than on the mind can contribute, in my view, to develop the spiritual interest within the dialogical tradition, as manifested, for example, in the notion of the spiritual self in William James, or in the role of introspection in Bakhtin.

A pedagogy inspired by a *dialogical psychology of the soul* have enough conceptual tools at its disposal to make a credible case for the relevance of moral rather than cognitive dilemma: not only to learn to distinguish truth from untruth but also good from evil, the influence of constructive and destructive forces as these can be experienced within and without ourselves.

A pedagogy of this sort, one that successfully addresses the spiritual needs of a dialogical individual, may also help to address the problems of globalization. First, it would undermine the ideological reproduction of materialism by fostering critical awareness about the limits and the dangers of the latter at both individual and collective level. Second, by addressing spiritual needs in a constructive way and by undermining materialism such pedagogy would probably make fundamentalist responses unnecessary, scarcely credible and ultimately far less attractive.

Looked at from the lenses of a dialogical psychology of the soul, for example, the meaning and function of 'freedom of expression' in a communicative relationship depends on a preliminary understanding about the nature of interests, sensitivities, and ultimately purposes guiding the practical implementation of this value in communicative practices. When principles and values are applied within practices inspired by a materialist attitude, the blindness or disregard of this attitude for the impact of these practices on the spiritual integrity of the Other bring about a fundamental transformation in the meaning of these practices, principles and values.

Framed within the hegemonic logic of globalization, however, freedom of expression ceases to be a condition for open dialogue to become a weapon to hurt the identity of a communicative Other. In this case, the enforcement of an unconditional 'freedom of expression' become just another form of fundamentalism: one that puts the freedom of the utterer above the integrity of the listener.

When freedom is 'weaponized' and freedom is used not to emancipate but to legitimize disrespect and ultimately cultural colonialism, a pedagogy based on a dialogical psychology of the soul become a needed educational and political tool to break the circle of violence that will ensue.

Without dialogicality every value, not matter how 'good' in itself, become dangerous. The pursue of freedom, democracy, egalitarianism, justice, or whatever without a

dialogical understanding of spiritual needs becomes a process whose outcome is ultimately decided by the balance of power between the antagonistic partners. In practice this is the law of the jungle where values become mere instrumental tools in the rhetoric of the winner. This is, in my view, the largest and most repulsive 'skeleton in the closet' of the materialist West – and presumably the fundamental hypocrisy that inspires, if not justifies, the resentment towards our culture.

REFERENCES

- Bakhtin, M. M. 1981, *The Dialogical Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Holquist, M. ed. Trans by C. Emerson and M. Holquist. Austin: Texas University Press.
- Baudrillard, J. 2003 (2002), *The Spirit of Terrorism and Other Essays*. London: Verso. Translation by Chris Turner.
- Bettelheim, B. 1983, *Freud and Man's Soul*. n.a.: Alfred A. Knopf.
- Freire, P. 1990 (1972), *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. 2013 (1974), *Education for critical consciousness*. London: Bloomsbury.
- Girard, R. 2005 (1972), *Violence and the Sacred*. London: Continuum.
- Hermans, H. J. 2010, *Dialogical Self Theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horkheimer, M. 2004 (1947), *The Eclipse of Reason*. London: Continuum.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. 2002 (1969), *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments*. Stanford (new edition 1969; or.ed. 1947): Stanford University Press.
- James, W. 1981 (1890), *The Principles of Psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marcuse, H. 2002 (1964), *One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. London: Routledge.
- Mouffe, C. 2005, *On The Political*. London: Taylor & Francis.
- Mouffe, C. 2009, Democracy in a Multipolar World. Millennium. *Journal of International Studies*, vol.37, no. 3, pp. 549-561.
- Vygotsky, L. S. 1978, *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Ed by Michael Cole et al. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. 2012, *Thought and Language*. Ed and trans by E. Hanfmann, G. Vakar and A. Kozulin. Cambridge: MIT Press.

Watkins, M. 2003, Dialogue, development, and liberation. I: Joseph, I. E. ed. *Dialogicality in Development*, Westport: Greenwood, pp. 87-110.

Meaning-making in educative practices

Ellinor Silius-Ahonenⁱ

Abstract

In this chapter I reason on meaning-making from three departures, viewing education as a commitment to societal values named Bildung; to participation; and to transformation. These directions are intervened as layers, distinguished for the purpose of examining pedagogy in its wide range of practising education. My optic being “the zones in-between” I focus on the inter-connectedness moving between closeness and distance, arguing for an engaged and reasoned pedagogy where creativity as imagination provides educators with a repertoire for both meaning-making as knowledge production and making meaningful. The arguments I propose, stem from a view immersed in socio-cultural philosophy and pragmatism where dialogue is related to both an existential and a cultural interplay.

Sammandrag

I det här kapitlet resonerar jag kring meningsskapande från tre utgångspunkter, där utbildning ses som ett samhällsfördrag för bildning, delaktighet och transformation. Som lager är de sammanlänkade men åtskilda för att utforska pedagogik i vid bemärkelse av utbildningspraktik. Med mellanrumsglasögon betraktat, ligger fokus på det relationella där jag rör mig mellan närhet och distans. Jag argumenterar för en engagerad medveten pedagogik där kreativitet-fantasi erbjuder lärare och andra som arbetar för utbildning en repertoar för att skapa mening och göra meningsfullt. Argumenten bottnar i en syn präglad av sociokulturell och pragmatisk filosofi där det dialogiska relaterar både till existentiellt och kulturellt samspel.

Keywords: Meaning-making, Pedagogy, Creativity, Dialogism, Non-linearity

1 INTRODUCTION

The purpose of this article is to address meaning-making from perspectives that have made sense and been meaningful to me through the years of teaching, discussing, reading, writing and pondering. This personal departure is grounded in the belief that doing academia is never a neutral or an instrumental enterprise. This makes the “doing”

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [ellinor.silius-ahonen@arcada.fi]

an exciting action – a continuous process of exploration, where questions get provincial answers but which produce suggestions and meaning.

Guided by a drama of pedagogical reasoning, three main directions constantly appear on the scene. Since the context of this article is higher professional education, the first direction leads me to the question: what constitutes the pedagogy that underpins education? As both a discipline and an art, the characteristic of pedagogy is to be located and situated, which makes the concept fluid. My aim is to shed some light on pedagogy by using a particular optic that oscillates between closeness and distance. This polycentric approach merely opens up aspects for further discussion or refers to previous texts².

The second direction appears when moving the lens to examine meaning-making in settings of participation, where the semiotic engagement between the human being and the environment brings the body-space relationship to the fore. Attention is paid to particularities, to the concrete, and by that I wish to bring emotional life and experience into reasoning pedagogy. Situational authenticity occurs in human encounters, where people meet, where they face material to handle, ideas to develop or problems to solve. Where people gather and interact they create culture.

The third direction relates to the socio-economic, political, environmental, and discursive dimensions which mediate the preconditions of educational conduct and accordingly educational culture. Situations occur in contexts; they do not merely mirror them but are intrinsic parts of them. The role of education is salient for giving voice to values where aspects of *Bildung* (Edification) are extra relevant in contemporary times. By reproducing and producing new values, education deals with both the personal and the public sphere of influence. The flood of information, insecurity in society, and increased stress give voice to narratives, which however changing still hold something together, education being one of them. Re-claiming pedagogy, raising a voice from within the university, is rooted in the appreciation of teachers' everyday work. Teachers' work entails more than dialogues with students; a variety of communities, partnerships and networks has changed the work. Striving for a more sustainable attempt to do education is, I find, a way of realizing *Bildung* when based on an integrated work profile of teaching, research and development work.

In this article, meaning-making refers to both the construction of knowledge and meaningfulness. The three directions or tracks above intervene in the concept *practice*, which theoretically makes sense from a non-reductionist perspective, and it is found meaningful when reasoning on education, especially higher professional education, which is the context of this article.

My introduction to context lays the ground by suggesting an intermediate site for education in the sphere of society as well as in the sphere of personal experience, where these spheres are conceived through the concept of practice. I seek to situate myself in the in-between, and first I will explore teaching-learning as a joint practice. The relation between knowledge and learning is addressed when meaning-making as knowledge creation is brought into focus. Providing a background for the interpretation of creativity, I draw my underpinning reasoning on an aesthetic grounding. I finally turn to meaning-making as making authentically meaningful.

² The optic is reasoned on in Silius-Ahonen (2000, 2005, 2010)

2 EDUCATION BETWEEN PUBLIC AND PERSONAL SPHERES

The two spheres referred to here are related to the three tracks described above in the following way. Influenced by Arendt (1998), I distinguish between the political/societal and social/interpersonal sites. The pedagogical voice I wish to raise bridges knowledge as an epistemic agreement on the one hand and an agency as personal and interpersonal meaning-making on the other. In this sense “the world” is intrinsically present in the process of knowledge construction. Education as an important educational challenge in a landscape of several influential voices is not merely “out there” to be critically scrutinized nor just “in there” to provide meaningful experiences - but both. The public landscape, where the context is regarded as a territory, is not a flat map. Rather it exposes a display, “a surface that has been shaped or processed so as to exhibit information for more than just the surface itself” (Gibson 1979, 42), where actions conducted – practices – become the objects both when offering a critique and giving value, and focus on the human beings as actors. What counts in the end is not what is declared or what our good purposes are but how we actually act on that territory on an everyday basis.

2.1. Practice as a communicative space

According to Habermas (2006), communicative practices are characterised by their potential to transform individually and collectively. The reference to both the concrete and the transcendent is inevitable here. Something “happens” that changes what there was before – but what kind of change? I will come back to this after looking at the setting (= the place for space).

Actors on the stage practising acting surrounded by props, décor, and scenery, etc. resemble students and personnel in a design of education. The similarities of the ingredients – located practice, participants, artefacts, organisational agreements, societal contract – place and frame actions when we look at the students and personnel as actors. In one sense, the setting frames the actions; it pre-figures as it enables and constrains the preconditions for what Stephen Kemmis (2005) calls doings, sayings and relating. Practices are so to say held in place by the architecture of the setting. The reciprocity between setting and person is actualized in practices where the person's perspective is relevant for talking education. When activities, procedures, strategy, are considered separately – for example teaching, learning, tutoring, curricular planning, and governance – developing an organization towards a community of practice is limited. This concerns governance as well as personnel. According to Kemmis (2007), the understanding of what practices mean has a strong impact on their potential to either be reproduced or changed. Acknowledging their two-levelness such that practices are culturally-discursively-materially shaped as well as changeable transforms them differently (Kemmis 2007, 466). A community is then understood to evolve, where provision of the inter-connected practices (architecture) is actively taken on by members of that community (in this case personnel at the university). The multivoicedness or heterogeneity of voices (Bakhtin 1981, 1986, 1988) can be orchestrated for true participation to take place, or not.

The spheres of practice are intrinsically part of the context, and as such they are anchored and rooted. At the same time – as was stated above – they function as communicative spaces. This means that as they are changeable they become possibility zones. The provision of arenas for discussions demarcates a starting point for negotiation. Introducing new practices, enhancement of their communicative quality, set-ups where dialogical interplay is taken into consideration require engagement from participants. Practice extends the range of actions that are legitimate in that certain context by introducing alternatives to “business as usual”. A pedagogical design (see Silius-Ahonen & Kiukas 2014) of other practices than teaching at the university aims to make use of the wide range of means that pedagogy entails. An awareness of dramaturgy when the purpose is participatory orchestration (involvement, engagement, mediation) would be another way to describe this kind of related doing.

The potential in practice itself lies accordingly in its transformative character. I find the need to use imaginary words like atmosphere, climate, sense of belonging, and sharing, etc. to make sense of the possibility zone that emerges in mutually con-constructed space. The idea of dialogue as communication³ has to do with listening, respect and recognition of others, and the courage to stand for something. This unpredictable energy in what could be called “free spaces” rises when people are *present* and not only “there”. Authentic participation has the flavour of a foray into the unknown - an adventure - but an environment that feels safe enough is needed for setting oneself into motion. In other words, a free space emerges at the liminal points of intersection, and it is neither brought about merely by an inner disposition from the participant nor as a mechanic reaction to triggers. Kemmis’s argument that architectures enable and constrain practices themselves offers criticism concerning “the goods external to educational practice.... which threaten or even suffocate practices” (Kemmis, 2007, 20).

According to Kemmis (2008), creation architectures through legitimate peripheral participation do enhance learning in organizations. These concepts, which he borrows from Lave & Wenger (1991) and Wenger (1998), expose the social character of learning. The socio-cultural tradition and philosophical pragmatism both consider meaning to be produced by interaction between the human being and the environment. The Greek word *pragma* refers to practice; however there are instrumental readings of words like “instrument”⁴ or “tool” which represent the opposite of what is proposed in the text where some distinctions are touched upon between the two approaches.

Education provides spaces where knowledge production is the core activity. As knowledge is closely interconnected with discourse, according to Foucault (1994), it is shaped by the dialectic relationship between language and practice, throughout history. This notion has almost become a fixation in my own thought as I find myself detecting “the goods external to education” in the vocabulary used in higher education. Managerial vocabulary in contemporary discourse has been the object of critical scrutiny by educators and philosophers because words permeate educational conduct. A battle concerning the discourse of learning⁵ has been important when embracing the offered critique myself however I interpret the word “learning” from my rooted references in liberal adult education, the inspiration from Paolo Freire (2007), and also the shift from “inläring” to “lärande” in Nordic child pedagogy.

³ Communicare: to make mutual

⁴ John Dewey himself uses vocabulary that can be read to contradict his cause

⁵ See a.o. Biesta 2010, Säfström & Biesta 2010

From the perspective of semiotic engagement (Stables 2005), one could easily argue that there are no spaces without any kind of communication. However, I wish to emphasize the concreteness of the combining aspects of what Habermas (2006, 301) calls life world on the one hand and system on the other, in everyday work situations.

The two spheres referred to here are related to the three tracks described above in the following way. Influenced by Arendt (1998), I distinguish between the political/societal and social/interpersonal sites. The pedagogical voice I wish to raise bridges knowledge as an epistemic agreement on the one hand and an agency as personal and interpersonal meaning-making on the other. In this sense “the world” is intrinsically present in the process of knowledge construction. Education as an important educational challenge in a landscape of several influential voices is not merely “out there” to be critically scrutinized nor just “in there” to provide meaningful experiences - but both. The public landscape, where the context is regarded as a territory, is not a flat map. Rather it exposes a display, “a surface that has been shaped or processed so as to exhibit information for more than just the surface itself” (Gibson 1979, 42), where actions conducted – practices – become the objects both when offering a critique and giving value, and focus on the human beings as actors. What counts in the end is not what is declared or what our good purposes are but how we actually act on that territory on an everyday basis.

2.2. Teaching + learning = a pedagogical dialogue

Teaching and learning illustrate practices that we traditionally refer to as pedagogical. Everyday work has changed for teachers in professional higher education, which gives reason to emphasize the extended understanding of what constitutes pedagogy. Nevertheless, an event with teachers and students lies at the centre of education. I aim to pay attention to the situational character of these practices. The interplay – dialogue – going on in lectures, workshops, seminars, tutorials, labs, is using the Russian word *obuchenie* covering both as a joint practice in the vocabulary of Vygotskij.

A teacher learns as well in the educational events and students teach each other. Still, teaching is not to be disregarded. A student-centric positioning in educational conduct sometimes leaves the teacher in the margins. A traditional teacher-centric positioning on the other hand easily pushes the learners into a passive audience. The in-between of the public and personal spheres, the inter-subjective and inter-textual arena, display knowledge claims to consider and humans being in their being and becoming. In the socio-cultural tradition “conflict” between these considerations is not seen as a limitation but as triggering tension to deal with it.

I will turn to Lev Sem. Vygotskij for my argumentation. His departure in theatre and literature when moving to reasoning on psychological development is shown in the metaphors he uses. He constructed his famous law of the zone of approximate development (1978) on language from theatre where “stage” refers to simultaneous activities that take place in space-time. This intrinsic density I find salient when understanding his law of development processes as actually asserting a theoretical standpoint.

Every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, first on the social plane and then, on the psychological plane i.e. first between people as an inter-mental category and then within the child as an intra-mental category.

Arguing that the social precedes the individual, i.e. that development processes have their origin in asymmetric cultural dialogue is one of the points Vygotskij makes. A simplification of this law is that a teacher or a more mature pupil/student makes it possible for a child or student to “achieve more than he/she could do by himself.” Collaboration, peer-support and good teaching are themselves admirable, but as such do not make us understand situated and located learning. It will not tell us about the elaboration – or in another term, appropriate for students, the epistemic work – that is a premise for “stuff” to become a part of the body of knowledge.

When “something appears twice,” first on a stage and then within the actor, the assumed chronology has its relevance when we recall how Vygotskij contradicted the theory of Piaget of biological maturity as the origin of “managing a task.” Biology is naturally not disregarded in the generic law, which also would be a reduction, but it is contextualized. The theory refers to the social plane, which has to do with a structural level and societal aspects and to the social plane that refers to situational interplay. The complexity of these “planes” is better understood when our attention moves from the idea of “first and then” which has, according to Veresov (2004) in the English translations been problematic. In a non-linear reading that he suggests, the contradiction between the internal and the external is comprehended as a dramatic event. What happens on the stage of calls and responses setting new acts into motion is dense, i.e. dramatic.

For example, in Vygotskij’s (1973) argument of speech development through social interaction into a unit of thought and language, much attention is paid to children’s inner speech. Thought, he argues, develops socially, and inner speech for a child sounds like external speech. Theoretically it becomes a bridge between externalization and internalization. In learning processes with adults, incomplete utterances seem to serve this process of shared inner speech when people start to make sense of material, and they begin to think about the content and reflect upon what it actually says.

Deeply embedded in human orientation toward meaning, there is a driving force linking separate elements together. When we claim that we have understood something, this ability to put things together has shaped a small unit of coherence. We have storied pieces of information with fragments of tacit knowledge, and experience, etc. so it makes sense. Construction into an image, a hint or a narrative give meaning. This ability to link and relate Vygotskij regarded as acts of imagination.

In knowledge construction, leaving habitual thinking – even for a moment – expands the ability to novel thinking. It is fascinating to observe the teaching-learning interplay when a conflict of knowledge that emerges between what somebody knew and what somebody tries to understand triggers elaborative attempts. What counts as knowledge is something we can assume that teachers of academic disciplines in an educational institution will be able to examine. Teachers will embrace the fact that some constructions by students move far beyond expected outcomes, as they find that some constructions move to other orbits or that some lack accountability.

According to a contextual perspective, cultural concepts are material in the sense that they are historically developed in analogy to material tools (Vygotskij 1973, 1978,

1995). It grounds the socio-cultural recognition of the individual meaning-making as inter-subjective and context-sensitive. Individual actions towards an extended understanding therefore have a personal and collective significance.

We find resemblances and differences to learning as inquiry from a Deweyan perspective. Dewey (1960, 1999, 1980) refers to the process of dialogue between the individuals and the material at hand in the situation which covers the activities called learning (the likeness) as meaning is reached through searching for it. Dewey's emphasis is put on the creativity in this process and the aesthetic experience involved. His approach in constructing his theory was, I find, to go close; he had observed children and young people and learnt from their actions.

He argues (1960, 104-105) that inquiry is a directed transformation of an indeterminate situation into one determinate in its constituent distinctions as to convert the elements into a unified whole. In that sense it is to a certain point like questioning but Dewey emphasizes how uncertainty, being a bit unsettled and disturbed in learning processes is what is required.

Learning, an appropriation of cultural tools in social practice, according to Säljö (2000) relates to artefacts and their mediating function. One example he makes, is that music notes "are not" music itself, but they represent it in visual code. The tool communicates to those with access. The tension in this form of representation is of an aesthetic nature. A precise description does not give the ultimate value, while a creatively improvised piece very well might express music. According to Säljö (2007), inscriptions or representational tools are not there to be copied but approached as something with which to do. The notes are an invitation and guidance but require a stand from the musician.

Finding the notion of knowledge as ambiguous and historically contextual challenges the idea of an output from a certain study input. However, some representations of knowledge are even tacit or represented in forms and modes non-familiar to the teacher about to examine why they might be difficult to appreciate. What I suggest here is a teaching that takes on different ways of launching and introducing material, coaching and scaffolding students into examining material through experience to enable a broader range of comprehension. Students' work, to investigate, reflect, elaborate, explore, examine, and collaborate with fellow students illustrates the Deweyan inquiry, or enquiry. The practices of teaching-learning, *obuchenie*, puts focus on the situation, intervened in time and place where Bakhtin's dialogism (1981, 1986, 1988) appears applicable to educational context when highlighting the social situation as a human encounter. Before introducing this underpinning philosophy in a later section, I will for a moment separate the practices that go together in the pedagogical dialogue.

2.2.1. A learning perspective – coming close to the individual by distant concepts

What does participating in practices entail to become learning experiences? When defining learning as an epistemic, dynamic, social act of transformation (Greimas 1987) this starting-point indicates that there will be some change appearing.

The first point here: Meaning-making in mutually constituting processes, according to Rogoff (1995) relates mind, culture and language. In other words, processes of appropriation, are considered means more for becoming, rather than for acquisition.

Appropriation is never mere adoption or adjustment but always a creative process. The material on display in a classroom or other kind of intended space for study constitutes modes of thinking and understanding. An engagement in collective activities constitutes and transforms cultural practices successively.

I find that participatory activities in teaching-learning situations could be utilized more – the fact being that students mostly are gathered together. Just by being somewhere actualizes how authenticity is brought to the pedagogical event. Participants are real people and really there, not representations of, for instance, merely heads with thoughts.

Knowledge produced in the events where students are physically present relates to repertoires bodily cast in the setting where enactments manifest “what is to be confirmed”. Rogoff (op.cit.) uses the term “participatory appropriation,” referring to the process when individuals transform their understanding through their own participation. The process is not viewed as something static taken across a boundary but as gaining facility by taking part. Events and activities are inherently dynamic. According to her, participation involves creative efforts to understand and contribute to social activity.

The second point: Accordingly, the expansion of self is an inter-subjective activity located within a social medium. This relational perspective in this article refers to dialogues between an individual and the environment as well as between individuals and groups. What does it refer to? A relational perspective focuses according to v. Wright (2000) on plurality and action in contrast to a punctual perspective that considers subjectivity as enclosed within the individual. Individuality is not seen as a property of the self but rather found in the intersubjective in-between. When a teacher turns to inter-subjectivity as a departure in the pedagogical encounter it will have consequences. Focusing the relation to the student as the concrete other directs the attention to who the other person is. The uniqueness of each individual is thus based on plurality (v. Wright, 2000). In other words, the polycentric approach strengthens the becoming of self – the process of coming to presence.

My third point when discussing human participation is that participants in the social activity of education are physically somewhere and respond to the surrounding signs through their senses and sense. Corporeality becomes an indispensable dimension of participation. It is not the only blind spot even though body is often disregarded in pedagogical planning. It is rather an example of all kinds of particularities, those small things that you have to come close to in order to trace. A characteristic of a practice is its practicality. For example, the curriculum is a practical matter – practices of planning, arrangements, realizations are also practical matters. Somebody has to do something which takes time, involves others, occurs somewhere, has an impact, expresses values, presuppositions, habits, and appears *in actu*.

Human involvement in particular situations, e.g. carrying out procedures, acting out single gestures and utterances, all have an impact on the experience of those present. The notion of presence is easy to sense. Are you there when you are there? Engagement in a class situation is performed differently as people have their own personalities and styles. One is taking a silent listening position where the dialogue takes place within that person (the intra-activity) where others express themselves in external dialogues. Any authentic questions that are raised in the situation will affect the silent participator as well, and in the best of cases create an atmosphere for a range of temperamental approaches. His/ her own physical presence will also be sensed by others.

A corporeal approach to practice entails dialogue in the broadest of sense of

communication. As soon as we regard practices as processes of lived experience taking place somewhere, either so that we ourselves participate in them or that we read about them or examine them for research purposes we seem to find that descriptions reduce them. Particularities are often neglected in critical approaches to education because they escape discourse.

The fourth point concerns the process of engaging in an activity and contributing in concrete actions. Stretching to understand the ideas of others, participation becomes an act of appropriation gaining facility in the collective activity as a process of transformation.

Cultural anthropologists, like Turner (1982), find that transformation evolves from the tension between two cultural sub-systems clashing. The concept might therefore sound farfetched but that is, I argue, what happens when learning means something more than reproduction. Transformation, defined as the alteration or change in person or culture where understanding turns into something new or deeper by expansion, without rejecting the point of departure, occurs in a possibility zone. The change without rejection emphasizes the becoming and being of the human, not concentrating on a lack, the opposite of focusing on bits or pieces that are “missing”.

Turner considers here the concept of liminality, which refers to the zone in between as a site of potential. It suggests in this context that a process of construction (learning) has clashed with a claim and triggered a “conflict.” It opposes a mechanical instrumental approach (often named learning on the surface) where a learner repeats and reproduces without the process of inquiry or elaboration. So why not stick to “deep learning?” My argument here makes use of the word competence, which is relevant in professional higher education. This often misunderstood concept encompasses not only knowing (facts, theories) but being able to do and act, to reason and to know why (skills and attitudes/values) and reflect on that.

The intermediate feature of pedagogy, with its reference to a broader engagement between man and the world implies that activities appear in “a third” space where two parts, meet. I will argue that this confrontation has an intra-active relevance in knowledge creation and meaning-making. An inter-active dialogue, the one between teacher and student performs a corresponding process.

The fifth point draws on location as environment with impact. According to Stables (2005), people learn how to live by reading and responding to a series of signs around them. The relevance for education is argued for and its emphasis on materiality in settings brings about the dialogue between the individual and the surroundings. The dialogue is carried out, not merely in talk but as a matter of doing. As soon as plans are put into practice, ideas acted out, a whole range of practicalities become necessary to solve. The concreteness of performativity reveals human orientation in its spatiality and bodily experience of the real world.

The physical interior of a communicative space has been regarded a particularity, something which has been found irrelevant – but not anymore. In the “in-between” we find how practices are located and what kind of impact location has. There are environments to make use of outside an institutional building, there are digital platforms and placements. However, the location where *obuchenie* traditionally takes place needs consideration as it anchors many everyday activities to a physical place. And the point here is that the essence is of an environment, which according to Gibson (1979, 9), is something that *surrounds* people. The available paths of locomotion in a medium or

physical space constitute the set of all possible points of observation. Gibson points out considerations for the layout of surroundings with reference to a moving point of observation. His conceptual creation, affordance represents a range of possibilities to act and try out meaning. Artefacts talk. Walls, equipment in study spaces, design and interior, all affect conscious and sub-conscious levels of the mind. As messages from the environment they become experiences for the attendant in the event. These layers of materiality underpin also place of knowledge construction, concretely and tangibly, and place appears a locus for individual and collaborative experience. However – situatedness and locatedness are asymmetrically related to each other.

The individual learner is like the musician in the example above. Learning as transformation, actually does concern “taking a position”, referring to taking a stance or taking meaning (Silius-Ahonen 2005). Habitual behaviour shapes conventional thinking (Boal 1980), which indicates that imagination expands the ability to think. The mechanical repetition of actions and words, proceeding “as usual” in classes fails to introduce alternatives to enlarge the scope of reflective inner dialogues. Small changes in habitual behaviour, for example, from the continuous sitting position open up a free space around the individual. Using one’s own head and voice is more easily done where there is an atmosphere of fresh air and unexpected triggers are welcome. The sense of being puzzled and challenged sets reflection into motion. Where people meet each other, they perform bodily presence in nonverbal communication as gestures, para language, proxemics and facial expressions.

2.2.2. A teaching perspective – distancing at close range⁶

Teachers read situations while attending, trying out different approaches, listening and figuring out what processes are going on; they learn. However, their inquiry is directed towards the others – which is the art of teaching.

Reasoning on knowledge production today when embracing different forms of knowledge cannot disregard the question of what counts as knowledge. In the processes of coming to know for students, the tools used in re- and con-construction, reveals the importance of scaffolding. The situational, contextual nature of events where teaching-learning takes place, all influence the actors and the dramatic events on the stage (using Vygotskijan vocabulary).

Mediation in teaching is not necessary about interventions. Säljö (2007) refers to a significant gaze, to an interrogative tone, to the event itself as mediation. In all interaction, expressions of thought and reason function as a resource for meaning-making. Participation requires engagement of the meaning of shared endeavours but not necessarily symmetrical or even in joint action. Teacher mediation takes forms of inspiration, tutoring, challenging, instructing, coaching, mentoring, for example by launching theoretical elements for broadening perspectives, inviting students to reflect and think critically, giving examples, offering tools and equipment, introducing research-based “latest news in the field”, suggesting and organizing participatory activities, re-organizing furniture and sitting orders, problematizing by questioning what is taken for granted, answering, arguing and telling stories. Scaffolding however, is never about “curling”, the teacher has a reason for her facilitating as well as for her

⁶ I borrow here the subtitle “distancing at close range” from Eriksson (2009)

interrupting. The latter is asked for in processes of challenging students in their processes of transition. Biesta (2010) and Løvlie, (2007) who both argue for pedagogy in a time of measurement, put their emphasis differently as the first has the university setting in mind and the second a school setting.

A university's mission of qualification, socialization and subjectification (Biesta 2010,) covers different aspects of pedagogical expertise. According to Løvlie, pedagogy of place comprises attunement, materiality and situation. Attuning in teaching-learning situations manages to manifest the responsibility a teacher always carries when taking on different roles. For example, paying attention to listening instead of constantly talking avoids miss-recognition of a learner in a process. The understanding of a learner as one who lacks something is much a result of how schooling has been used for disempowerment and division. From my background experience in adult liberal and popular education on the one hand and child pedagogy on the other, the word *learning* itself opens up numerous other connotations. They assert adventure instead of "lack".

"Coming to presence" and "coming to the world" (Biesta 2010, 82-91) express the two sides of subjectivity where teachers are in the position of enabling processes of emancipation. The first requires – in Løvlie's words – an attuned teacher. When coming to the world, however, the possibility of disruptions of the normal order through a teacher's mediation represents another kind of guidance where the student is challenged to take charge of her own standpoint.

Formal education is based on knowledge claims, which does not contradict the non-linear understanding of the relation between knowledge and learning. It merely pushes a discussion forward where educators have to take their stands regarding the old questions of what, when, how and why. As these questions engage academic staff into collaboration, new practices of teaching, in pairs, in teams, move educational culture to more collective forms of commitment.

Shifting perspective to the stage itself, a question that is crucial here concerns knowledge. This turns the *stage* into a discursive place where the actors have real-world material to handle and respond to. However ambiguous and changing the notion of knowledge is, never episteme in the purest Aristotelian form⁷, in formal education disciplinary knowledge makes a difference compared to other settings of learning and development. One could probably think that this is self-evident in any educational establishment. Problematizing the notion is necessary as a taking-for-granted attitude will not promote students' critical awareness. The relevance of discussing these questions among teachers and educators is also found to open up the potential that lies in collaborative development on hand. The flood of information in contemporary society evokes criticality and the ability of giving priority.

Forms of knowledge consist of more or less tacit dimensions, but nevertheless they represent understanding and insights. In education, a student needs to demonstrate knowing in such a way that a teacher recognizes this product, even how provincial. Finding representations that in some way match the process and the bricks in the construction is relevant in teaching. In professional universities, the enactment of skills plays an important role. As for episteme, the form of *techne* has moved from Aristotle's (1988) original notations to the form of *phronesis*; there are no neutral, transparent skills but they are embedded with underpinning values.

⁷ Challenged by Foucault 1994 where episteme is examined through layers of history and society

The claim that learning is situated and also located placed both in a practical sense and also contextually has been discussed earlier in the text. It is valid for knowledge as a terrain located and situated in the past or the near past. In my study (2005) I emphasized the non-linearity by distinguishing between the learning (process) and the knowledge (product). Valuing the process (learning) was a main concern for me for many years – the whole idea of inquiry is drawn on the elaborative experience and its excitement, even joy. In current times I have found that “information” is often mistaken for knowledge and that the educative mission of education sometimes is disregarded. Valuing the product (knowing) is important when we talk formal education. The distinction expresses the topological asymmetry and keeps both aspects as valuable.

3 CREATIVITY IN MEANING-MAKING AND MAKING MEANINGFUL

In this part of the article, my aim is to devote attention to the zone that emerges where creativity and imagination melt into one concept. I have already dealt with *obuchenie* from the place in between. The art of teaching implies being present for the others, embracing the beings and becoming subjects, and the art of learning, exploring and engaging in the matter, meeting in dialogue, I distinguish the word imagination from words like speculation and fantasy. Here, I have found Vygotskij’s *voobrazenie*, as it holds more than one aspect and functions like a verb rather than a noun. The force of the mind (=translation of the Russian word) is the means to understand meaning-making as intra-activity as well as inter-activity. The word covers imaginative acts and the creation of understanding by these acts.

I have briefly touched upon how incomplete sentences and utterances of query in educative situations bare a learning potential in the same way as a child’s expressed inner speech. The process of coming to know consists of both production and the rationale for that. Above I have suggested that constructing knowledge in its deep and pure form is about meaning-making. In the process of meaning-making, forms of knowledge (professional, disciplinary, artistic etc.) are shaped to somehow enact these meanings. These forms are rarely pure as a formula, but there is something coherent enough to make the fragments cling together intelligibly. This is also the case with tacit knowledge when, for example, it finds its form as “know-how” or in practical, corporeal form or intuition. The production of discursive knowledge is not automatically best expressed in the same form as it was launched. Habitual thinking might interfere and the reproduction of facts without internal or external meaning might be the result. For the sake of learning, proposing new perspectives and alternative ways of demonstrating are tools in teaching that promote the expansion of thought.⁸

First I outline the departure to the intermediate site in my reasoning. I have chosen to invoke Bakhtin’s dialogism as it encompasses existential and cultural dimensions, the corporeal and material concreteness, creatively interpreted in the aesthetics.

⁸ See more in this publication

3.1. Dialogism as a metaphor for the in-between

Concepts function metaphorically because they direct us into more than one interpretation. However, in pragmatic reasoning, one defines which meaning the concept stands for and thereby opening up spheres of meaning that are accessible to study. Metaphors on the other hand refer to something both concrete and something beyond. Their form indicates that these two linked together shed light on dimensions that otherwise are difficult to capture. A metaphor offers a special kind of meaning as it does not illustrate or accompany the deeds but refers to them concretely and symbolically. A symbol can act without the concrete object or act, but not the metaphor. Both rhetoric figures resemble the icon in the sense that “a picture tells more than a thousand words,” because a word of depth can tell more than the picture.

One dimension in the text that is brought to the fore is that practice is processual. Accompanied by concepts, metaphors are brought to the understanding through “a creative jump”. Some, like myself, find that this jump is necessary in all interpretation, which distinguishes the act from analysis and synthesis⁹.

I cannot resist to call on another reference here – Walter Benjamin- who draws on topicality when seeking to organize the in-between. He resists the dualistic opposition of content and form as they by this contrast are able to shape the “chiasmus”, a third (ein Drittes), the mode and material of which he calls the image (Benjamin in Weigel 1996). In relation to knowledge construction, his argument that “the object of knowledge, determined as it is by intention inherent in the concept, is not the truth” (Benjamin, 2009, 36) makes sense from the point of view of historical development. As educators, ambiguity makes us alert to what is yet to come, and we cling to “what counts” with more sensitivity and nevertheless we go on looking for more than the trustworthy. Benjamin’s “now of cognizability” expresses what I have found difficult to illustrate, the very moment of chiasmus.

Mihail Bahktin (1981) offers metaphors when seeking a vocabulary for the act of transformation as this chiasmus referred to above. For comprising of process and coming to know these make sense: threshold, path (road), and encounter. They are expressions of the rhetoric figure chronotope¹⁰. The figure is an organizing centre that indicates a wholeness (op.cit. 1981, 250). It enables the reader/ researcher to concretize and situate representation (op.cit. 1986, 76). He anchors his philosophy, where motifs of identity and transformation are related to spatial places of occurrence, to literature but the relevance for pedagogy I will try to illustrate in three examples.

First, chrontopicity is an optic of observing, reading, exploring within “the third” where time and space are configured. This kind of observation is acted out as perception, recognition, and significance made in given context, and active dialogic understanding to a certain degree of depth (op.cit 1986). That is, I would argue, what the attuned teacher does in the pedagogical encounter.

Second: Tertiary relations that are created in situations where utterances appear as responses, links in a chain, illuminated through the interdependence of temporal and spatial categories (op.cit, 1981, 1986) enable a reading act for the purpose of grasping

⁹ Silius-Ahonen 2005, 2006

¹⁰ With its origin in Einstein’s relativity theory, coined by Bakhtin for its use in philosophy and literary theory

these processual features to make meaning of them. Focusing learning practice and recognizing process is a way to give it credit. “Coming to presence” as an individual in groups often requires the scaffolding of a teacher who links dissimilar utterances together to make students aware of how phenomena are related.

Third: “Coming to the world” of knowledge, metaphorically depicted as walking down the learning path, is full of breaks and interruptions when “the hero” (subject, learner) changes place, moves in another direction and the duration of time is disrupted. The path is not straightforward but rather a plot that will make sense when looking back. The learner meets both matter and other people, and turning points (comprised to the one of no return) emerge. The threshold is something that demarks a border, implies a choice at the crossroads, which exposes clearly how it becomes necessary to overcome an obstacle. Climbing over a threshold stands for transgression (op.cit. 1988), in learning we would call it transformation.

Sixteen years ago I observed tutorials at Arcada aiming to spot these moments of learning as transformation. Reading through the Bakhtian optic, I found that “climbing the threshold” caught my eye several times. Transformative movements, when leaving doubts and being able to express new connections, novel thinking, insights and understanding in that communicative space of negotiation – how obvious the challenge in the liminal space appeared and how performative the expressions! Afterwards I realized that eyes trained to detect form (*forma*) and to shift perspectives in drama practice had been influential, whereby I found more and more reasons to advocate art and creative approaches in higher education.

“Polycentric” perception actualizes *attention* on the spot. Subtle nuances are thus immersed, which is not remarkable, as experience, for example, observing children, when they quite naturally move around, attend to the surroundings, make connections by linking idea to objects and objects to ideas. One thing leads to another as the child responds to what the environment affords, embodying meaning when moving from one place to another. What Bakhtin suggests here is a conceptualization of experience. We live and act, and engage ourselves in the world, but when we wish to make sense of our life-world in a verbal manner words become our tools. Language expresses the sense and/or the meaning embedded and without our verbal and non-verbal languages we would not be able to communicate and share with others. For example, the chronotope provides the interpreter with situated acts and utterances for the purpose of being able to rise above description to meaning.¹¹ Meaning emerges into *form*, dissolves, and seeks new forms but an image is shaped. In meaning-making, the notion of interconnectedness is a crucial underpinning for highlighting inter-subjectivity, referring to humans as beings in relation to each other. Benjamin’s “Jetztzeit” read through the chronotope, is the extraction of time and space aspects into an experienced unit where located practice holds the moment. This kind of unifier functions as a reference point to the encounter at present time because it is an ongoing structure, an un-finalized totality.

According to Bakhtin (1986), aesthetics and all its expressions manifest humanity. This notion I find is one of *Bildung* and might remind us of what we find important. In pedagogical terms, the expressions or languages of form, according to Dewey (1980) convey a multitude of experiences in imaginative form. And, as the pedagogue he is, he states that aesthetics becomes the circumference of all knowledge. He also states that

¹¹ The meaning is the result of the correlations among all elements which make upon internal organisation (Propp 1934 in Eriksson 2009)

the aesthetic experience is always more than aesthetic; in it a body of matter and meaning become a manifestation of life and development (1980, 326). Let us turn to some of the languages in knowledge construction when the imaginative form is actualized.

3.2. Knowledge creation as acts of imagination

As language (in its different modes of representation) is expressive, purposive and communicative and usually all at the same time, in learning a student will need time to discover embedded meaning and make sense of that. These elaborations go together with constructions of personal meaning like “how can I apply this in my work? “Do these concepts open a new understanding for me?”, “When I relate this information to my rucksack, does it widen a perspective on what I know already?” or “Could I explain this theory to a newcomer?” Whether this searching is enacted by reading books or in confrontation with a computer, alone or with other participants, it is never just decoding, but de- construction and construction nurture each other. New meaning for the individual becomes meaningful when authentic queries have been set into motion and matters that he/she finds urgent to understand better or wish do something about, direct the inquiry. That is one perspective of authenticity.

At this point, I will illustrate three representations of producing knowledge – iconing, acting out and narrating.

A picture, a model or other kind of visualization of understanding exposes often distinctly how relationships hang together, for example an ecology of interdependence. On the other hand one has to take a distance to be able to capture visualization while simultaneous inter-activity seeks other forms. Narrative reasoning is based on syntagmic logic – however you always find yourself in “the midst of everything” (Clandinin & Connelly, 2000). Telling a tale is not linear in the causal sense. By using words in a narrative like for example these...

“what the hero did not know while walking down that path in the woods was that the king had already left the castle and when she saw the crown lying in the ditch she suddenly remembered where she had seen it before and why it was important not to touch it without gloves but where she could find gloves she did not remember so she had to return back to the cottage and ask...”

Listeners and readers get the picture *gradually*. This specific mode is always a challenge as its benefit of enrichment and depth might escape as one can see in the example of Vygotskij’s generic law (or for that matter, reading of this text). Even more complex is the kind of enactment where embodiment is improvised and performed at the spot. When rehearsed, a play requires an audience who lets the suspense of plot little by little become a united lived experience. Improvisation is even more an incomplete mode of response where the reader has to move along with the unfolding experience and not get stuck. Both the process of the improviser and the one of an observer resemble the fluidness of learning. A dramatic play can also function as demonstration of knowledge. It exposes understanding on a deeper more integrated level, with reference to reasoning and to professional conduct.

In dealing with art the use of metaphors and trying out different “languages” or modes to express or explore are examples of what one expects. I have commissioned myself to

mediate between the spheres of drama as art and as pedagogy and without reducing one to the other I argue that tools accompany both. One of them being “the aesthetic doubling” as a shift of perspectives (Østern, A. & Heikkinen 2001) I find one of the most useful when aiming for both involvement and critical examination. Moving from one to the other back and forth enables a learner to be familiar with the jump of imagination where the mind combines and links ingredients of facts. The fictional movement of thinking from another angle can then be a step in the elaboration constructing knowledge as a process of doubt and new understanding.

What about the transition itself? The intra-activity is led through meaning existing in the world and the act of creation of new meaning, a kind of semiosis. According to John-Steiner (2010), Vygotskij regarded this construction into understanding with others within and across a variety of contexts and codes, as a human need to organize life experience as individuals and communities. He found this not a private collage of concepts residing within a person’s head (which in this text is already established), but as a complex synthesis of interdependent processes, emotion and thought paired together as equitable processes that occur simultaneously.

Meaning is processed through the individual prism of *perezhivanie*, a lived emotional experience, a term he borrowed from the theatre director Stanislavskij (1988). The “making” of meaning derives both to content and significance from communications in the ZPD. The stage (the situational context) acts as a bridge to provide access between meaning makers and learning resources in a variety of forms and manners. The important issue here for understanding authenticity is the emotional self. For meaning to be meaningful the whole self is there to be present, disturbed, attuned to and recognized.

Creativity enriches learning, it triggers innovations – new solutions often asked for because of economic constraints. Why is there often resistance to creativity? In education, where students gather in groups, applications of social and collaborative modes of creativity can be regarded as either troublesome or as fruitful pedagogy from an arrangement perspective. The contradiction here might lie in the time aspect. It might be difficult to acknowledge that creative processes are more time consuming and their emergence is more environment-sensitive than information delivery. You cannot be that “effective”; nevertheless creativity is a precondition for making use of the potential that we have as human beings.

Wyobrazenie, Vygotskij’s (1995) concept of imagination-creativity gives reason to find educative practices thrilling rather than boring. When regarding both teaching and learning as creative dialogue, the uncertainty and ambiguity just exposes the function and joy of process as process. The product (knowledge) often blurs the very experience of coming to know. It does imply that products will continuously change and move, whether they are ideas or artefacts, artistic performances or scientific evidence. This is good news for the artist and the researcher, but how is it for the educator? Knowledge claims, how local and provincial they might seem in a historical time perspective, demark the terrain on which students move.

3.3. Supporting social creativity

One could argue, strictly from a learning perspective, that a wheel can be invented over and over again and that the inventory act can be meaningful for the one that discovers

the wheel for the first time, experiences a “eureka”. When the subject is activated within the individual, she/he holds the motifs to accomplish something herself. However, meaningfulness emerges not merely on the individual level but mutually, devoting to real-world problems with others in the zone of proximal development (ZPD) (see participatory processes above).

The point here is that in education the opening of creative spaces is a practice. A curriculum planner (hopefully a team of teachers) has to design opportunities in the schedule. That is a first step. A teacher or a teacher team then will provide an atmosphere of inspiration in the situation of “orchestrating a multi-voiced dialogue”, using terms of Bakhtin. The criteria for creative spaces according to Palmer (1998) are built on a balance between solitude and community, individual reflection and sharing, and silence and speech. Creating a climate of both safety and challenge is tricky because what feels secure enough for one person is boring for the next, and what is excitingly challenging for one is scary for another. Creative enterprise leans on an attempt to move from comfort zones but is inspiring only when people find that they are accepted in their current being and truly respected.

At this point, I would like to return to the word authenticity. Practice is said to be something both tangibly experienced and something on which to reflect. The art of teaching and learning refers to real people acting in everyday educational functions. Let me present a citation: “Authentic learning refers to a pedagogical approach that situates learning tasks in the context of real-world situations or the one of future use” (Herrington, Reeves & Oliver 2014, in Røkenes & Krumsvik 2014, 263). This notion was present in many studies where student teachers developed digital competence; situatedness does not only concern physical presence or surroundings. Real-world problems might require applications of learning activities in real-like environments. They are especially effective when wishing to experience how to act in a lab, ambulance, a kitchen, in a refugee camp, etc.

Authenticity is potentially felt on any occasion, however abstract. That is because people’s minds are not detached from their feelings, experiences, bodies or the unconscious dimensions. Actually, I find that the emphasis when discussing authenticity might be too often put on “future use”. The Deweyan part in me sees problems when “school” is separated from “life”. The Vygotskijan part puts together what often is separated, like teaching and learning, creativity and imagination. I will give some examples.

I have argued (2012) that the disposition to obtain silent messages for a teacher is due to imagination. Reading between the lines and recognizing nuances in learning aspirations are important in all kinds of scaffolding. We also tend to forget that many answers for the future are not at hand; many questions are still not asked or even thought. Being silent can create community, enhance listening and recognize the other.

On the other hand, there is a risk of what Freire (2007) calls the dictatorship of silence. Benjamin (2009 p. 108) writes “The tragic hero has only one language that is proper to him: silence.” In pedagogical situations we come across people tragically pressing down their voices. We can sense that ideas are hidden and their true values are not expressed. This silence is often filled with fear and shame. The significance of orchestrating multiple voices becomes a core characteristic in the art of teaching. Accordingly, teachers’ personal engagement and commitment not only give reason to successfully examine students but to reason and reflect on educational matters, creating the culture of

the educational institution. Their expertise has an agentic value in shaping an educational culture where free spaces are achieved. The internal dialogical relationship between the acts of teaching and learning is as we realize complex, and it encompasses dialectical relationships of asymmetry between knowledge claims and meaning-making, between power relations, between the pre-figuration of settings and the individuals, between collective bodies of knowledge and intra-activities of epistemic work. Call it imagination when I argue in the spirit of Freire (2007) that tension between agency and structure generates something beyond what is already known and what is possible to question, to hope for and dream to fulfil.

4 CONCLUDING REMARKS

The layers I have touched upon encompass an aesthetic optic for exploring complex creative acts in education. Their relevance for *Bildung* – aspects, that is, for learning as transformation and teaching as attuned and disruptive, for the pedagogy of place, is found to ground a dialogical educational culture. I find that navigating between sites that are asymmetric in their topoi, however unified in subjective experience, is enabled by a polycentric optic. The lens opens up zones where creativity-imagination is the vehicle when moving back and forth among the wide range of vectors of depth in meaning-making. *Wyobrazenie* stretches out to the world with ideas, tools, objects and practices, and it moves to touching “the being” both referring to the potential of meaningfulness and to meaning in the sense of forming a meaning.

Transformation from the aesthetic optic is found to be an exposition of relationships between asymmetric phenomena, the subject’s creative improvisatory action on the one hand and cultural artefacts on the other, clashing into something that was not yet there. Collisions or liminal gaps of structure emerge and spur meaning-making. These changes of understanding when corresponding with criteria for formal learning are here called knowledge creation. Transformation can, however, move far beyond or relate to other aspects of life, making sense and meaning for different purposes. This can be observed in practices of learning-teaching, play, art, professional growth, organizational development, and so on. The relational perspective is theoretically non-reductionist, but also attained on a concrete level where human beings act and become, authentically in real circumstances. Participatory social situations where real people are present with bodies and minds, pasts and potential futures open up communicative spaces where playfulness and joy should not be forgotten.

I have argued that a non-linear interpretation of processual features captures “tensions at the boundaries” as the human being and the material at hand very concretely “are there” in the situated, located event. The metaphor of in-between displays a topological landscape aimed to depict a dialogic interplay between opposite, dialectical or otherwise asymmetric modes of representation. It enables personal transformation, production of knowledge, and cultural transformation.

Concepts and metaphors have been my means in writing how the patch of reality conjoins into a world of ascribing significance. They have accompanied me in exploring how educational culture can be constituted where the idea of *Bildung* becomes a reminder of educational values. Education has been viewed from the in-between of public and personal spheres, whereas pedagogy has been conceived as the extraction of what education is in practice. In pedagogy, the intersections between the layers of inner

and outer environment are concrete; creatively chosen acts heading, for grounded reasons, towards meaning.

REFERENCES

- Arendt, H. 1998, *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles 1988, *Den Nichomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Bakhtin, M. 1981, *The dialogic imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986, *Speech Genres and other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1988, *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Benjamin, W. 2009, *The origin of German Tragic Drama*. London and New York: Verso Books.
- Biesta, G. 2010, *Good education in an age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Bolder. London: Paradigm Publishers.
- Boal, A. 1980, *Förtrollad, förvandlad, förstenad*. Stockholm: Gidlunds.
- Clandinin, J.D. & Connelly, F. 2000, *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. 1960, *Logic. The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Dewey, J. 1999, *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. 1980, *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Eriksson, S. 2009, *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education*. Åbo Akademi University Press. (Diss.).
- Foucault, M. 1994, *The order of things. An archeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books Edition.
- Freire, P. 2007, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gibson, J.J. 1979, *The ecological approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Greimas, A. G. 1987, *On meaning. Selected writings in Semiotic Theory*. London: Frances Pinter Publishers.
- Habermas, J. 2006, *The Theory of Communicative Action. The critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- John-Steiner, V. Connery, C. & Marjanovic-Shane, A. 2010, *Dancing with the Muses. I: Connery, C. John-Steiner, V. & Marjanovic-Shane, A. Play, Meaning Making, and the Arts (Educational Psychology: Critical Pedagogical Perspectives)*. New York-Oxford: Peter Lang.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005, Participatory action research. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. ed. *The SAGE handbook of qualitative research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA : Sage.

Kemmis, S. 2007, Action research as practice-changing practice. *Educational Action Research Journal*, vol. 17, no. 3, pp. 463-474.

Kemmis, S. 2007, Situating practice. Cultural, social and material conditions for practice. I: Kemmis, S. & Smith, T. eds. *Developing praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. 2008, Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I: Kemmis, S. & Smith T.J. eds. *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lave, J. & Wenger, E. 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Løvlie, L. 2007, The pedagogy of place. *Nordic Educational Research*, 1/ 2007. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 32- 37.

Parker, J. & Palmer 1998, *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Rogoff, B. 1995, Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. I: Wertch, J.V. del Rio, P. & Alvarez, A. eds. *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp 139-164.

Røkenes, F.M. & Krumsvik, R.J. Development of Student Teachers 'Digital Competence in Teacher Education. I: *Nordic Journal of Digital Literacy*. Special Issue. Universitetsforlaget, p. 250-280.

Silius-Ahonen, E. 2000, Att skapa ett analysredskap. I: Björlund, M. & Yli-Kallio, R. eds. *Språkfärdigheter och läroprocesser. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi*, nr 36, Vasa: PF, s. 29-44.

Silius-Ahonen, E. 2005, *Lärande som text. En dramapedagogiskt förankrad läsning av det kroppsliga, rumsliga och retoriska i kunskapsbildande processer. (Diss.)*. Åbo Akademis förlag.

Silius-Ahonen, E. 2006, *Fantasi i kunskapsbildande*. I: Silius-Ahonen, E. red. *Vägen till yrkeskompetens. Hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskolepedagogiken?* Helsingfors: Arcada Rapport 1/2006.

Silius-Ahonen, E. 2010, The dialogue between narrative and dramaturgical tools in transformative contexts. I: Østern, A-L. & Kaihovirta-Rosvik, H. eds. *Arts education and beyond*. Åbo Akademi University: Report 28/2010, pp. 215-243.

Silius-Ahonen, E. 2012, *Silence, Imagination and the Pedagogy of Place*. I: Fiskå Hägg, H. & Kristiansen, A. eds. *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Kristiansand: Portal Academic, pp.102-118.

Silius-Ahonen, E. & Kiukas, C. 2014, *Pedagogiska caféer som ett led i att utveckla "a place for space"*. Arcada Working papers, 2342-3064. - 978-952-5260-59-5. - 17/2014, s. 56-65.

Stables, A. 2005, *Living and learning as semiotic engagement. A new theory of*

- education. Lampeter Ceredigion, Wales: The Edwin Mellen Press.
- Stanislavskij, K.S. 1988, Arbetet med rollen. Vichtis: Sahlgrens förlag Ab.
- Säfström, C-A. & Biesta, G. 2010, A manifesto for Education. Contribution to NERA
- Säljö, R. 2000, Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. 2007, Lärande & Kulturella redskap. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Turner, V. 1982, From ritual to theatre: the human seriousness of play. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Veresov, N. 2004, Zone of proximal development: the hidden dimension? In: Østern, A-L. & Heilä-Ylikallio, R. red. Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Language as Culture – Tensions in Time and space. Åbo Akademi University, Report. 11, vol.1, s.13-30.
- Vygotsky, L. S. 1973, Thought and language. Cambridge: Mass. Press.
- Vygotsky, L. S. 1978, Mind in society. The development of higher psychological Processes. Cambridge Mass, London England: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. 1995, Fantasi och kreativitet i barndomen. Göteborg: Daidalos.
- Weigel, S. 1996, Body- and Image-space. Re-reading Walter Benjamin. London and New York: Routledge.
- Wenger, E. 1998, Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: University Press.
- von Wright, M. 2000, Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet. Göteborg: Daidalos.
- Østern, A-L. & Heikkinen, H. 2001, The aesthetic doubling. I: Rasmussen, B. Kjølnér, T. Rasmusson, V. & Heikkinen, H. eds. Nordic Voices in Drama, Theatre and Education. Oslo: Idea Publications, pp 110-123.

Del II Pedagogiskt utvecklingsarbete: ett högskole- uppdrag

Kameleonttina kaleidoskoopissa – pedagoginen johtaminen monikytköksellisessä toimintaympäristössä

Kimmo Mäkiⁱ

Tiivistelmä

Pedagoginen johtaminen mielletään usein oppilaitoksen rehtorin työksi. Kompleksisessa, monikytköksellisessä maailmassa tämä ei enää riitä pedagogisen johtamisen panokseksi. Kyky kokeilla, havainnoida ja reagoida on koko yhteisön osaamisalueeseen kuuluvaa. Pedagogisesta johtamista tulee kehittää yksilön työstä ennakoivaan ja ketterään johtamistoimintaan, jossa osallisena on koko ammattikorkeakouluyhteisö toimintaympäristöineen. Pedagoginen johtaminen paikantuu tulkintafoorumeilla, jossa yhdessä ennakoidaan, tulkitaan, jaetaan ja yhteiskehitetään osaamista, jota tulevaisuuden ammattilaiset tarvitsevat..

Avainsanat: Pedagoginen johtaminen, kompleksisuuden johtaminen, tulkintafoorumit

1 MOSAIIKKIMAINEN MAISEMAMME

Yksilöllisyyden vahvistuminen korostuu entistä enemmän oppimisessa ja osaamisen hankkimisessa. Ammattikorkeakoulut hakevat entistä joustavampia, ketterämpiä ja opintoja nopeuttavia väylä koulutuspalveluissaan. Samaan aikaan osaaminen erottuu ohjaavaksi tekijäksi ammatillisen koulutuksen kentällä. Aiemmin opitun tietotaidon hankkiminen tulee kyetä hyödyntämään ammattikorkeakouluopinnoissa joustavasti. Reaaliaikaisen työssäkäynnin kasvattamaa ammatillista osaamista tulee olla mahdollisuus hyödyntää samaan aikaan käynnissä olevissa opinoissa aina

ⁱ Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Suomi, ammatillinen opettajankoulutus-ohjelma [kimmo.maki@haaga-helia.fi]

opintopisteiksi saakka. Opettajista kehittyä pedagogisia personal trainereita, joita ostetaan yksilöllisiin ohjaustarpeisiin. Räättälöinti, henkilökohtaistaminen, ahointi (aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen) käytännöt ja työn opinnollistaminen ovat se työkalupakki, jolla ammattikorkeakoulu pyrkii vastaamaan monimuotoistuviin opiskelijoiden tarpeisiin. Edellä mainittu keinovalikko muokkaa myös ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, opettajan työtä ja johtamisen käytäntöjä korkeakoulussa.

Toisaalta yhteisöllisyyden vahvistuminen haastaa myös ammattikorkeakoulua. Opettajien tulee löytää yhteisöllisempiä työtapoja entistä monimuotoistuvimmissa yhteisöissä. Yhteisöllisyyttä edistävät teknologiset ratkaisut, kuten pilvipalvelut, virtuaaliset toimintaympäristöt ja alustat, sekä vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Ei riitä, että osaamme jakaa tietoa ja taitoamme kasvokkain saman alan kollegojen kanssa, vaan sen on tapahduttava erilaisissa, hybridisissä toimintaympäristöissä eri työkuultuuritaustaisten asiantuntijoiden kesken. Osaamisen jakamisen lisäksi tulee kyetä yhdessä luomaan jotain sellaista, mitä yksin ei saisi aikaiseksi. Opettajien korostama työn autonomisuus murtuu.

Luonnollisesti tämä on haaste ammattikorkeakouluopettajalle, jolle oman työn koskemattomuus on scheinilainen perusolettamus työssä. Nykyiset ja tulevat työn kentät edellyttävät monitaitoista yhteisöllistä osaamista asiantuntijoiltaan, joten opettajan tulee osata ohjata myös opiskelijaa yhteiskehittämisen työtapoihin. Miten hybridisiä toimintaympäristöjen toimijoita ohjataan yhteisöllisiin työkuultuureihin, millaista johtamista se edellyttää?

Monimuotoiset oppimisympäristöt ovat yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen konteksteja. Ne haastavat ammattikorkeakoulutoimijan kyvyt hallita ja hyödyntää kulttuurisen monimuotoistumisen ja vuorovaikutuksen lisääntymisestä johtuvia ristiriitaisia tilanteita. Jotta monimuotoisuus kulttuurisissa konteksteissa muuttuu rikastuttavaksi osaamiseksi, tarvitsee pedagogi kykyä tunnistaa kulttuurit, niiden erot ja hyödyntää erilaisuus synergiaksi. Teknologian kehitys oppimista laajentavana välineenä ja kontekstina näyttäytyy eniten tässä kehityksessä. Ajan ja paikan ylittäminen tapahtuu huomaamattomasti sekä vapaa-ajan, koulutuksen ja työelämän kontekstit yhdenyivät ja sekoittuvat toisiinsa. Johtamisen korkeakoulussa tulee hahmottaa oppivan organisaation sijaan oppiva alue. Oppivassa alueessa yhdistyvät erilaiset toimintaympäristöt, työkuultuuritaustaiset toimijat, oppijan ja ohjaajan roolit kietoutuvat toisiinsa sekä omistajuus oppimisen prosessissa kuuluu usealle (Mäki & Saranpää 2012).

Osaamisen ylivalta on läsnä jo nyt ammatillista koulutuskenttää läpikulkevassa osaamisperustaisuus-buumissa. Esillä on autenttisen työn integrointi formaaleihin korkeakouluopintoihin. Osaamispuhe, jolla tarkoitetaan kykyä sanallistaa ja argumentoida työstä kehittyvää osaamista. Käyttäjälähtöisyys, jolla halutaan kasvattaa oppijan ja elinkeinoelämän osallisuutta formaalin oppimisen suunnittelussa, ohjauksessa ja osaamisen arvioinnissa. Osaamispainotteisuus ohjaa ammattikorkeakoulua työelämäläheisempään suuntaan, yhdistäen aidosti tietoa ja taitoa toisiinsa. Toisaalta kehitys voi johtaa formaalin tutkintomaailman murtumiseen. Korkeakoulu oppivalla alueella menettää merkityksensä tutkinnon antajana ja elämän verkostoissa, epämuodollisilla foorumeilla hankitut osaamiset ovat rekrytoinnin peruste.

Edellä maisemoitu kuva koulutuksen toimintaympäristöön kohdistuvista skenaarioista pohjautuu viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun tekemään tutkimukseen opettajankouluttajan työn tulevaisuudesta (Opettajankouluttajan osaaminen – ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025). Tutkimuksessa päädyttiin yksilöllistymisen vahvistumisen, yhteisöllisyyden vahvistumisen, monimuotoistuvien oppimisympäristöjen ja osaamisen ylivallan skenaarioihin. Skenaarioita ohjailivat tutkimuksen mukaan kuusi muutosvoimatekijää, jotka loivat jänniteitä ja ristivetoa mahdollisille tulevaisuuspoluille. Muutosvoimatekijöitä olivat: 1) Kiristynvä talous, 2) monimuotoistuvat kulttuurit, 3) oppimisen teknologisoituminen, 4) koulutuksen eriarvoistuminen, 5) oppimisen ja työ muutos sekä 6) kestävä hyvinvointi. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Guttorm, Mäntylä, Stenlund & Weissmann 2015.)

Näin moninainen, monitarpeinen ja osin toisilleen ristiriitainen toimintaympäristö asettaa korkeakoulujohtamisen kyvyt ja toimintakulttuurin koetukselle. Kyseessä ei olekaan enää yksittäinen koulu, joka tuottaa valmistuvia opiskelijoita heitä odottavaan työelämään. Opiskelija ei keskitykään enää ainoastaan hänelle tarjottuun opintorupeamaan, käyden välillä hänelle osoitetussa harjoittelussa. Opettajien työ ei ole viimeisen 20-vuoteen liittynyt vain luokkaopetukseen ja tiedon jakamiseen. Julkisen sektorin ja elinkeinoelämän työpaikat toimijoineen eivät enää ole passiivisia valmiiden opiskelijoiden vastaanottajia, vaan haluavat lisätä osallisuuttaan ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Mahdollistaako oppilaitoksen johtamiseen usein yhdistetty pedagoginen johtaminen monikytköksellisen toimintaympäristön johtamisen? Millaiseksi johtamistyö muuntautuu kaleidoskooppisessa maailmassa, jossa jokaisen heilahduksen jälkeen on pyrittävä hahmottamaan selkeä visio ja toimintakonsepti? Jotta näihin kykenee tarjoilemaan vastauksia, on avattava ensi kompleksisuuden johtamista ja toimintaympäristöä.

2 KOMPLEKSISUUS JA JOHTAMINEN

Kun toimintaympäristö eri työkuultuureineen ja toimintatapoineen on vaihtuvaa sekä toisistaan poikkeavaa, nousee onnistuneen johtamistyön avaimeksi johtamistapojen ja toimintaympäristöjen toimiva yhteys. Generiset johtamisoppaat tai johtamisen ismit eivät kannata kaleidoskooppimaisessa ympäristössä. Snowden ja Boone (2007) korostavat johtamisessa soveltuvan johtamistavan tärkeyttä ja osuvuutta kullekin kontekstille. He erottavat toisistaan neljä johtamisen ja päätöksenteon näkökulmasta erilaista toimintaympäristöä (ks. kuvio 1). 1) Yksinkertainen toimintaympäristö mahdollistaa rutinoituneen toiminnan ennalta arvattavissa ja tutuissa toimintaympäristössä ja konteksteissa. Johtaminen rakentuu toimintakaavalle: havainnoi – kategorisoi – reagoi. Eteen tulevat haasteet on mahdollista sijoittaa johonkin etukäteen tunnetuista kategorioista, joille on luotu hyväksi havaitut ja omat toimivat käytäntönsä. Ennakointityötä tarvitsee tehdä harvoin ja yllätyksiä ei tule. Myöskään toimijoiden ja heidän edustamiensa organisaatioiden välillä ei tapahdu muutoksia tai rajojen ylityksiä. Johtamistyö pyrkii ylläpitämään vakauden tilaa. Toimintaympäristön tila mahdollistaa johtajakeskeisen toiminnan.

2) Myös monimutkainen toimintaympäristö on ennustettava. Tässä kontekstissa tarvitaan kuitenkin kykyä yhdistää monenlainen, korkeatasoinen tieto-taito verkostojen avulla. Johtamisessa on tällöin luontevaa hyödyntää kaavaa: havainnoi – analysoi – reagoi. Vaikka toimintaympäristön monimutkaisuus lisääntyy verkostomaisten työtapojen ja ympäristöjen takia, yllätyksellisyys ja poikkeamat puuttuvat. Näin ollen johtamisen omistajuuden jakamiselle ei ole painetta. Nopeasti reagoivia tarpeita ei nouse verkostosta. Verkoston jäsenet ja yhteisöt tuntevat toisensa ja tapansa ja kaikilla on tarve ylläittää vakautta 3) Kompleksinen toimintaympäristö on etukäteen tuntematon toiminta-alue, josta ei ole olemassa varmaa tietoa, jolloin päätöksenteko ei voi perustua tietoon. Johtamisen tulee tällöin perustua löyhiin, jatkuvasti tarkistettaviin ja muuttuviin toimintamalleihin sekä toisaalta avoimelle neuvottelulle ja uusien mallien kehittälylle yhteisössä. Johtamisen on hyvä noudattaa tällöin toimintakaavaa: kokeile – havainnoi – reagoi. Kun johtamistyön välineenä ovat neuvottelut, yhteiset tulkintafoorumit ja muuttuvien toimintatarpeiden yhteinen sanallistaminen, syntyy painetta jakaa johtamista yhteisön jäsenille. Asiakasrajapinnassa tapahtuvat nopeat muutokset vaativat nopeaa reagoimista ja matka ”pääkonttorista” on tähän liian pitkä. Johtaminen muuttuu johtamistoiminnaksi (Mäki & Saranpää 2010). Snowdenin ja Boonen viimeinen jäsenyys on 4) kaoottinen toimintaympäristö. Kyseessä on konteksti, jossa normaali toiminta ei ole mahdollista jonkin erityisen yllättävän muutoksen vuoksi. Kyseisessä tilanteessa kriisijohtamisen välineet on otettava käyttöön. Toimintakaavana: toimi – havainnoi – reagoi. (Snowden & Boone 2007, 68–74.) On selvää, ettei aina voi ennakoida kaikkea ja kriisijohtamista tarvitaan. Toisaalta myös liian keskittynyt johtajuuskulttuuri johtaa kaoottiseen kontekstiin. Jos johtajuuskulttuuri pitää yllä yksinkertaisen tai monimutkaisen toimintaympäristön toimintatapoja, yhteisön todellisuudessa kamppaillessa kompleksisessa ympäristössä, johtaminen ja yhteisö kriisiytyvät..



Kuva 1. Johtaminen erilaisissa toimintaympäristöissä (mukaillen Snowden & Boonea 2007)

Korkeakoulujohtaminen tapahtuu yhä enemmän kompleksisessa toimintakentässä, jossa yhteistyökumppanit, rahoittajat, asiakkaat ja valtiovalta haastavat korkeakoululaitoksen. Tulevaisuuden oppimisyhteisöt toimivat monimutkaisen ja kompleksisen

toimintaympäristön maastossa. Ennustettavuuden mahdollisuus vaikeutuu yhä enemmän ja havainnot sekä tulkinnat rakentuvat oletuksiin ”oikeasta” suunnasta. Tämä muokkaa pedagogista johtamista. Kompleksisuusjohtajuus pyrkii huomioimaan toimintaympäristössään johtaja-johdettava-suhteiden sijaan laajemmin toimintakenttää. Näkökulma painottaa monimutkaisen ympäristön ja organisaatiosysteemin johtajuutta muokkaavaa ja ohjaavaa vaikutusta. Johtamistoiminta tapahtuu myös välillisten mekanismien, mm. erilaisten rakenteiden ja käytäntöjen välityksellä (Hooijberg ym. 2007, 289), ei aina kasvotusten tapahtuvana vuorovaikutuksena. Kompleksisuusajattelussa ei kompleksisuudella tarkoiteta monimutkaisuutta, vaan asioiden kytköksellisyyttä toisiinsa. (Mäki 2015).

3 PEDAGOGISEN JOHTAMINEN KOMPLEKSISESSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Pedagogista johtamista on kirjallisuudessa jäsennetty kahteen traditioon. Af Ursin (2012) paikantaa ne seuraavasti: 1) pedagogisen johtajuuteen opetusorganisaatiossa sekä 2) johtajuuteen henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina. Johtajuus organisaatiossa (1) sisältää opetustoiminnan järjestämistä, valvomista ja ohjaamista. Toisaalta oppilaitosympäristössä koulussa kehittyvä johtajuus kasvaa yhteisönsä jakamista uskomuksista ja arvoista. Johtajan oma tarve kasvuun ja kehitykseen on sidoksissa muun henkilöstön kasvuun ja sen tukemiseen. Tässä traditiossa korostuu pedagogiseen sisältöön liittyvän organisaation perustehtävän erityisyys sekä johtamisen osallistava ja jaettu luonne.

Kompleksinen toimintaympäristö korostaa johtamisessa mahdollistajan roolia. Toiminnan puitteet omassa korkeakoulu yhteisössä tulisi olla mahdollisimman ketteriä ja joustavia. Tämä asettaa vaatimuksia myös opetus- ja ohjaushenkilöstölle. Rakennammeko tulevaisuudessa korkeakoulua, joka on ajateltu kokoaikaiselle opiskelijalle vai opiskelijalle, joka pyrkii yhdistämään työtään ja oppimistaan? Johtajan oma henkilökohtainen kasvu ja kehittymien on taattava moninaisessa toiminnassa. On äärimmäisen tärkeää, että johtaja on tietoinen omasta pedagogisesta orientaatiostaan ja sen suhteesta opettajayhteisöönsä ja toimintaympäristöön. Oman henkilökotaisen kehittämistarinan muotoutuminen ja sen sparraaminen ovat työssä tunnettavan koherenssin avain kohtia.

Johtajuus henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina (2) sisältää mm. esimiehen kyvykkyyttä ohjata henkilöstöään kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, ohjata ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Samaa kohtaamistaitoa tarvitaan opettajan ja opiskelijan välillä. Pedagogisella johtamisella on suora kytkös oppivan työyhteisön toimintaan ja voimaantumiseen työssä. (af Ursin 2012, Taipale 2004). Pedagogisella johtamisella on myös merkityksensä pedagogista identiteettiä korostavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisessa (Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011). Samalla kehittyi myös oppivan yhteisön työ- ja organisaatiokulttuuri.

Pedagogista johtamista tapahtuu verkostoissa silloinkin, kun varsinaisia johtajarooleja ei ole tai ne hämärtyvät mosaiikkimaisessa asiantuntijatyössä. Tuolloin kehittävä toiminta rakentuu asiantuntijoiden välille konsultatiivisena vaikuttamisena ja yhteiskehittelynä. (af Ursin 2012, Mäki 2012)

Pedagoginen johtaminen on parhaimmillaan avaintekijä yhteistoiminnallisen organisaatiokulttuurin rakentajana. Kun toimintaympäristö on kompleksinen ja iso korkeakoulu sisältää useita, osin toisilleen jännitteisiä olevia työkuultuuriheimoja, pedagoginen johtaminen voi pyrkiä yhteisen ymmärryksen ja tulkintojen rakentamiseen. Korkeakoulu yhteisö on usein otollinen maaperä tiettyjen totuuksien syntymisille. Totuudet rakentuvat usein pedagogisten ismien, pedagogisten toimintatapojen ja eri substanssien ympärille. Tämä johtaa siiloutumisiin ja heimoleireihin, joissa elää ja pidetään yllä yhden totuuden kulttuuria. On muistettava, että osaamisen ja oppimisen maailmassa, olemme tekemisissä tulkintojen kanssa. Omat kokemuksemme ja käsityksemme löytävät hengenheimolaisia ja muodostavat toisiaan vahvistavia tulkintayhteisöjä. Nämä nousevat esille usein muutostilanteissa, kuten opetussuunnitelmauudisuuksissa tai organisaatiouudistuksissa. Pedagoginen johtaminen on tulkintojen johtamista, jotta erilaiset tulkinnat voivat kohdata, on yhteisöstä löydettävä tulkintafoorumeja. Jos pedagoginen johtaminen on samaan aikaan opettajayhteisön yhteisen suunnan johtamista ja mahdollistamista sekä konsultatiivista yhteiskehittelyä verkostoissa, ovat tulkintafoorumit sen toimivin paikka.

Tulkintafoorumeilla ei keskustella, viestiä, valuteta tai jalkauteta, vaan neuvotellaan. Foorumeilla neuvotellaan työn keskeisistä käsitteistä: mitä me olemme ihan oikeasti tekemässä ja miksi? Työtoiminnan tavoitteista sekä toimintatavoista, joilla tavoitteisiin päästään: mihin olemme menossa ja miten sinne pääsemme? Foorumeilla jaetaan myös onnistumisen kokemuksia ja keisejä ja nostetaan esiin työssä ilmenneitä haasteita. Missä olemme nyt, minkä olemme tehneet oikein ja missä on vielä kehitettävää? (Mäki & Saranpää 2010)

Foorumin paikkoja ovat mm. johtamishierarkian eri tasot, johtotiimit, tiimipäälliköiden kokoukset ja käytäntötyöyhteisöjen kokoukset. Tulkintafoorumeita on toimintahierarkian eri tasoilla aina strategia työstä opintojaksojen suunnittelukokouksiin opettajatiimeissä. Jotta tulkintafoorumi olisi luonnollinen osa organisaation elämää ja toimintakulttuuria, tulisi sen muodostaa vuodenkierrossa looginen kokonaisuus. Sille tulee asettaa ajat ja paikat vuodenrytmissä osana luonnollisen kohtaamisen tiloja (henkilöstökokoukset, työryhmät, kehityskeskustelut jne.). Avain paikkoja ovat ison organisaation nivelkohdat, jolloin siirrytään organisaatiotasolta toiselle. Näihin kohtiin tulee asettaa pedagogisen johtamisen tulkintafoorumeja, joissa yhteistä asiaa, muutosta tai määränpäättä tulkitaan yhdessä, ei viestitä. Näin onnistutaan liikuttamaan tuotettuja tulkintoja toimintaa edistävasti ja kehittävästi foorumilta toiselle. Tulkintafoorumit muokkaavat pedagogisen johtamisen yksilö- ja positiojohtamisesta johtamistoimintaan, johon kaikki yhteisön jäsenet ovat osallisia.

Pedagoginen johtaminen on vaikeaa kompleksisessa toimintaympäristössä, mosaiikkimaisen organisaatiokulttuurisen työyhteisön kanssa. Uudistuvan pedagogisen johtamisen tulee pyrkiä yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen ja kykyyn luoda yhteisiä tulkintoja tulevaisuudesta. Pedagogisen johtamisen tulee olla neuvottelevaa, yhteisöllistä sekä päätöksentekoon pystyvää. Jotta kaottiselta toimintaympäristöltä

vältytään, tarvitsee opettajayhteisö ja sen johtajat pedagogiseen johtamiseensa kompleksisuuden johtamisen taitoja. Nämä aidosti koskettavat kaikkia opettajayhteisön jäseniä.

LÄHTEET

Hooijberg, R. Hunt, J. G. Antonakis, J. & Boal, K. B. 2007, *Leading through strategy, structures and systems: Concluding thoughts*. I: Hooijberg, R. Hunt, J. G. Antonakis, J. Boal, K. B. & Lane, N. eds. *Being there even when you are not: Leading through strategy, structures and systems*. Monographs in leadership and management, vol. 4. Amsterdam: Elsevier.

Korhonen, V. Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011, *Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa*. I: Mäkinen, M. Korhonen, V. Annala, J. Kalli, P. Svärd, P. & Värri, V-M. toim. *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press.

Mäki, A. 2015, *Asiantuntijaorganisaation johtajuuskulttuuri - olemus, ulottuvuudet ja kehittämisen mahdollisuudet*. Väitöstutkimus, käsikirjoitus. Vaasan yliopisto.

Mäki, K. 2012, *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulun toiminnan kontekstina*. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2010, *Paradokseja ja tulkintafoorumia – johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa*. HAAGA-HELIA kehittämisraportteja 1/ 2010.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2012, *Johtamistoimintaa kehittämässä*. Julkaisematon käsikirjoitus. I: Mäki, K. & Palonen, T. toim. *Johtamisen paikat ja Tilat*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 50.

Mäki, K. Vanhanen-Nuutinen, L. Guttorm, T. Mäntylä, R. Stenlund, A. & Weissmann, R. 2015, *Opettajankouluttajan osaaminen – ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025*. Haaga-Helian julkaisut. Unigrafia, Helsinki.

Snowden, J. & Boone, M. E. 2007, *A Leader's Framework for Decision Making*. *Harvard Business Review*, s. 1-9.

Taipale, M. E. 2004, *Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajana ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. Acta Universitatis Tamperensis 1033. Tampere: Tampere University Press.

af Ursin, K. 2012, *Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota*. I: Mäki, K. & Palonen, T. toim. *Johtamisen tilat ja paikat*. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, s. 79–104.

Lärande medarbetare i en ständigt föränderlig kontext – med ett aktionsforskande grepp och en mentors stöd

Carina Kiukasⁱ

Sammandrag

Detta inlägg diskuterar lärarens professionella lärande i en ständigt föränderlig högskolekontext. Tre perspektiv används för att närma sig de utmaningar som dagens högskolelärare står inför i sitt arbete. För det första föreslås ett aktionsforskande grepp. För det andra belyses möjligheter som finns i mentorskap.

Den tredje infallsvinkeln betonar nödvändigheten av att förhålla sig reflektivt till det egna lärandet. Genom att kombinera dessa tre perspektiv exemplifieras individuell kompetensutveckling i förhållande till ett allmänt utvecklingsarbete i högre utbildning som kontext.

Nyckelord: Professionellt lärande, aktionsforskning, mentorskap

Abstract

This contribution discuss teachers' professional learning in the constant changing context of higher education. Three perspectives are used to confront the challenges that teachers of higher education meet today. Firstly an actions research approach is suggested. Secondly the possibilities within mentorship are illustrated. The third angle of approach stress the necessity of being reflective according to your own learning. By combining these three perspectives an individual development of competences in relation to a general development process within higher education is exemplified.

Keywords: Professional learning, action research, mentorship

Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.

Benjamin Franklin

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [carina.kiukas@arcada.fi]

1 INLEDNING

Med detta kapitel vill jag föra in en dimension av pedagogiskt arbete som berör oss själva som aktörer och lärande pedagoger, utbildare och forskare i förhållande till en ständigt föränderlig högskolekontext. Det finns orsak att reflektera över och ge exempel på perspektiv för hur vi kan ta oss an de utmaningar vi möter i vårt arbete och i vårt professionella lärande i en värld där kraven på förändring och utveckling är stora. Flexibla och alternativa lärarroller där en pedagogisk medvetenhet och större fokus på integrerad forskningsverksamhet i utbildningen är ett exempel på krav dagens högskolelärare ställs inför. I stället för att traditionellt fortbilda sig inför nya utmaningar är alternativet ett medvetet pedagogiskt grepp i förhållande till den egna kompetensutvecklingen (Snoeren et al. 2015).

Jag diskuterar tre olika strategier för att tackla detta. För det första föreslår jag ett aktionsforskande grepp i förhållande till den kontext vi som lärare fungerar i. Som en andra infallsvinkel lyfter jag fram de möjligheter som finns i mentorskap. Jag använder mig slutligen av lärandebiografi som metod för att ge exempel på detta och använder mig själv som exempel. Detta kan samtidigt ses som en tredje infallsvinkel i strävan efter att förhålla sig reflektivt till det egna lärandet. Ambitionen är att genom att kombinera dessa tre perspektiv diskutera och ge exempel på förhållningssätt till och underlag för individuell kompetensutveckling som bidrag till ett allmänt utvecklingsarbete i högre utbildning som kontext.

2 ETT AKTIONSFORSKANDE FÖRHÅLLNINGSSÄTT I FÖRÄNDRINGSARBETE

När man talar om en ständigt föränderlig verklighet inom högre utbildning idag handlar det både om de förväntningar och krav som finns på högskolorna, men även på det som bör ske inne i högskolan. De övergripande samhällstrukturella utmaningarna som ligger som grund kräver åtgärder och nya lösningar på konkret nivå. Detta i sin tur får som följd att de som förverkligar undervisningen, d.v.s. lärarna utsätts för ett hårt tryck (jmf. Kemmis & Smith 2008). Konsekvensen blir att den akademiska personalen står inför individuella lärande processer då arbetets karaktär förändras. De sociala förändringar som sker i förhållande till t.ex. yrkeshögskoleutbildning idag påtalar en kritisk aktionsforskning med bred social analys. Det kritiska perspektivet erbjuder ett alternativ då det sätter fokus på underliggande värderingar och mera övergripande mål och ambitioner än många andra ansatser gör. Kritisk aktionsforskning är emancipatorisk till sin karaktär och därmed finns det en strävan att finna nya sociala strukturer för att handskas med de utmaningar som finns. (Kemmis & McTaggart 2005 s. 567)

Stephen Kemmins och hans forskarkollegor (2014) hävdar att det är vissa saker som man bäst närmar sig genom deltagande aktionsforskning. Detta på grund av att man som aktör i ett sammanhang har en fördjupad förståelse för de omständigheter som är kopplade till den aktuella verksamheten. Deltagande aktionsforskning involverar förutom uttalade forskare även medarbetare och andra aktörer i den konkreta

verksamheten. Ett kollektivt lärarskap där man arbetar och utvecklar undervisningen tillsammans är således början till att ha ett aktionsforskande grepp. Som lärarlag strävar man då efter ett samförstånd kring vad som är det bästa för praktiken och vilka långtgående konsekvenser förändringar kan medföra. Ett genuint intresse av den egna praktiken blir en förutsättning, men också ett kännetecken. (Kemmis & McTaggart 2005; Kemmis et al 2014 s. 6) I stället för att uppfatta att man enbart får instruktioner eller blir hänvisad att göra förändringar i sitt arbete från ministeriet eller högskolans ledning kan en fungerande arbetsgemenskap naturligt vara involverad och engagerad i det gemensamma arbetet så att man ser behov, utreder förutsättningar och möjligheter och har ett medansvar och insikt i vad de långtgående konsekvenserna är efter en viss förändring.

Aktionsforskning har som syfte att ta fram ny kunskap för att förändra och förbättra praktiken. För att göra detta behöver man dels närma sig förståelsen av praktiken dels förhållandena kring praktiken. Lärarnas lärande blir en del av detta. Bl.a. Carr och Kemmis (1986) argumenterar för en dialektisk aktionsforskning som kännetecknas av en självreflektionsspiral. Forskningsprocessen går framåt i cyklar och varje cykel omfattar planering, handling och observation och reflektion (Koshy, 2010 s. 4-8). Aktionsforskning blir härmed att studera, få ny förståelse och omkonstruera social praktik – den praktiska verksamheten. Dessa faser är typiska för arbete man gör med avsikt att utveckla en verksamhet och med ett mera medvetet aktionsforskargrepp kan denna struktur förstärkas och tydliggöra förändringsprocessen. Ett kännetecken deltagande aktionsforskning är att det involverar de som är ansvariga för praktiken i alla skeden av processen. Om man använder sig att detta tankesätt, något jag kallar för ett aktionsforskande grepp, genomgående i det arbete man gör kommer fokus att ligga på medvetenhet och kontextförståelse och strävan efter att förbättra den verksamhet man är en del av. Det kommer också automatiskt att leda till lärande i och med att medvetenhet leder till att man får fatt i vad det är som behövs, vad som behöver göras. Detta beskrivs ofta som reflekterande praktiker (Schön 1987; Bryant 2003).

Fördelen med ett aktionsforskande grepp i förhållande till det förändringsarbete som görs är också en typ av helhetsförståelse och en fråga om hållbara lösningar (Kemmis et al. 2014, 14). I en värld där vi ofta jobbar mer projektfokuserat finns det risk för att sammanhang och verkligheter avgränsas till enskilda delar som behandlas eller åtgärdas skilt för sig under en viss tidsperiod. Med ett medvetet aktionsforskande grepp som kan blir en del av en arbetskultur finns det större möjligheter till kontinuerlig uppföljning och en förståelse för sammanhang och eventuella konsekvenser.

3 MENTORSKAP SOM STÖD FÖR LÄRANDE

En fungerande arbetsgemenskap innehåller bland annat gemensamma mål och en ständig dialog för att tillsammans nå dessa mål. En fungerande arbetsgemenskap omfattar även en ömsesidig respekt för var och ens kunnande. Det är naturligt att vi i ett team har olika styrkor och kompetenser. Det uppfattas även som var och ens rättighet och till och med skyldighet att ständigt utvecklas i det arbete vi gör. Om man dessutom kan finna ett intresse för att stöda varandra utöver det vanliga teamarbetet i en individuell kompetensutveckling blir en typ av mentorskap eventuellt verklighet. En mentorsrelation kan vara formell eller informell till sin karaktär. Och det informella

mentorskapet uppstår naturligt just till exempel som en del av ett fungerande kollegialt samarbete eller teamarbete. I motsats till det formella strukturerade mentorskapet kännetecknas detta av lösa ramar där mentorskapet inte ens alltid är uttalat. Det kan till och med vara så att det först i efterskott blir uppenbart att en form av mentorskap funnits i en relation. (Mathisen 2009)

Ofta handlar det om att utvecklas både professionellt och som person (Mathisen 2009, 36). Det handlar om att som adept bli motiverad, inspirerad och ibland också utmanad. Som adept få du nya infallsvinklar som innebär att du får insikter och bli medveten om saker du inte tidigare tänkt på. Ibland kan det till och med handla om att få goda råd. Lärande och utveckling kräver en trygg miljö och att man har förtroende för sin mentor.

En gedigen karriär med mycket erfarenheter i bagaget är oftast det som kännetecknar mentorn i relation till adepten. Drivkraften finns i form av att det finns en vilja och ett intresse hos mentorn att stöda sin medarbetare eller adept till att utvecklas. Inom områden där den ena känner sig trygg och kompetent och den andra känner sig osäker och som novis kan balansen stegvis förändras så att adepten känner att en utveckling skett. Men det handlar också om ett ömsesidigt utbyte i diskussioner kring sådant som är angeläget för både adepten och mentorn.

4 EXEMPEL PÅ LÄRANDEBIOGRAFI I VÄXELVERKAN MED EN MENTOR

För att handskas med att jag själv är aktör eller en del av det jag själv utforskar har jag här tagit ett självbiografi perspektiv i förhållande till det jag upplevt (jmf. Learmonth 2007). Det självbiografiska greppet är ett sätt att utveckla en kritisk medvetenhet till det egna handlandet och upplevelsen. Jag har med korta exempel belysa uppenbara tillfällen, t.o.m. vändpunkter, i mitt lärande eller förståelse av det jag varit engagerad i (Cousin 2009 s. 93). I dessa beskrivningar har jag även sett min mentors betydelse i läroprocessen. Dessa exempel på lärande är biprodukt till en ständigt pågående aktivitet och växelverkan i en strävan efter att arbeta med det som känns meningsfullt och viktigt, en del av ett arbete som görs.

I den arbetsgemenskap jag funnits i under många år uppfattar jag att det finns ett kollektivt lärande i förhållande till det arbete vi gör på ett allmänt plan. För några år sen när jag själv började fokusera på att utveckla min forskarkompetens blev det uppenbart att ett informellt mentorskap fanns i relation till en av mina kollegor. Vi hade arbetat sida vid sida i många år och kände varandra väl. I och med att vi intresserade oss för liknande saker blev det naturligt att vi också forskningsmässigt samarbetade. I detta sammanhang blev det tydligt hur mycket av den forskningserfarenhet som min kollega hade var något som jag i det skedet saknade och strävade efter.

Följande tre exempel beskriver lärande situationer jag upplevt i dialog med den arbetskamrat jag uppfattar som min mentor;

I min kamp att komma vidare från en beskrivande nivå till analys för jag gång på gång samtal med min mentor. Vid ett tillfälle klagar jag på att resultaten är ambivalenta. ”Å ena sidan ges det uttrycka för en sak och plötsligt ges det uttryck för något som till och med står direkt emot det som kom upp för en stund

sen”. ”Ja så är det säkert, vad mer hittar du?” säger E. För mig var det ett problem, för henne var det ett faktum och en möjlighet. Vid följande tillfälle har jag hittat ännu ett tema som betar sig på samma sätt. ”Det här börjar likna en först analys” säger E. Det känns bekräftande, detta är möjligt. Snart vågar jag mig på att kombinera de två temana som dimensioner i förhållande till varann. Plötsligt ser jag att det jag kallat ambivalens egentligen handlar om spänningsfält och när jag kombinerar de två dimensionerna stiger en ny förståelse fram.

”Det är fortfarande oklart för mig vad du menar med begreppet development” säger E då vi samarbetar kring en gemensam text. Jag förklarade så gott jag kan vad jag menat då jag använt begreppet. Jag blir igen utmanad genom att få frågan om det finns något annat begrepp jag kunde tänka mig i stället. Jag går tillbaka till min text och gör ett försök att finna ny infallsvinklar utan att egentligen veta vad det är jag söker. Senare på eftermiddagen fortsätter vi diskussionen och begreppet change kommer upp. Jag blir ivrig och tror att det ligger något i det. Efter en stund är jag helt säker. I det sammanhang jag rör mig ligger begreppet change så mycket närmare kärnan i mitt resonemang. Den dagen var det ett stort steg i min egen förståelse av vad det var jag försökte uttrycka i vetenskaplig text.

”Har du tänkt på X konferensen på våren?” frågar E. ”Jo, men jag kom till att det kanske inte riktigt är för mig” säger jag. Vi talar om konferensen en stund och vad vi tillsammans kunde lägga fram. Efter några dagar återkommer jag till saken och samtalet slutar med att jag föreslår att jag skriver ett utkast till abstrakt. Sagt och gjort – det var det första abstraktet jag själv skriver från början till slut. Jag skickar iväg det till E. Efter en stund kommer svar – ”Ser bra ut, det kan gå in som sådant. Jag rättade till ordföljden på ett ställe och lade till någon källa”.

För mig var ett delmål för 3 år sedan att bli trygg på internationella vetenskapliga konferenser. Resultatet blev tre paper presentationer tillsammans med min mentor. Arbetsfördelningen mellan oss har stegvis förändrats och i detta skede känns det som om jag kommit ett betydande steg framåt i min forskarkompetens. I samtliga fall har jag blivit utmanad att ta itu med, ta ställning till eller reflektera över något jag stått inför och som inte var självklart eller tydligt för mig. I de ovan beskrivna situationerna har jag vid samtliga tillfällen känt att motivationen att gå vidare i det jag gör växt. Jag har även känt mig inspirerad till att våga tänka nytt i det jag gör.

5 KONKLUDERANDE DISKUSSION

Eftersom de samhällsförändringar som ligger som grund är så omfattande som de är krävs ett övergripande och förankrande grepp. Syftet med ett aktionsforskande grepp blir att involvera och tillsammans utforska för att bli medvetna om vad som behöver göras. Det kritiska förhållningssätt som är en del av det aktionsforskande greppet utmanar till att knyta an till ett mera övergripande syfte med det vi gör; Det är studerandens lärande som är i fokus och nyttan med de förändringar som görs bör ligga i att det stöder just detta. Detta ger mening till det arbete vi gör och kopplingen till mera övergripande värderingar blir synliga både för oss själv och för andra. Med ett

aktionsforskande grepp och där med ett aktivt förhållningssätt gentemot det som händer sker förändringarna mera inifrån. I stället för att i värsta fall känna sig maktlös inför ett starkt yttre tryck på förändring kan en medarbetare förhoppningsvis kännas sig som aktör i den verklighet som han eller hon fungerar i. Den största utmaningen blir därmed att skapa en miljö där alla medarbetare kan involveras i ett gemensamt utmanande förändringsarbete.

Om vi utgår ifrån att lärande har en social dimension är lärarlaget som ger utrymme för kollektivt lärande en nödvändighet. För att dra nytta av detta ytterligare och synliggöra mera erfarna kollegors kunskaper och kompetens kan det krävas en diskussion och t.ex. formalisering kring mentorskapets möjligheter. Det informella mentorskapet kan i vilket fall alltid uppmuntras eller till och med spontant uppstå.

Betydelsen av att reflektera över det egna handlandet, det egna lärandet och utvecklingen kan inte betonas tillräckligt. För detta behövs olika typer av verktyg eller strukturer. Framtidsorienteringen kan och bör förstås ske på ett individuellt plan, men för att möta upp mot kontextbundna utmaningar krävs också att det finns en gemensam målbeskrivning.

Jag tror på att modigt våga sig på nya utmaningar. Jag drivs av att skapa utrymme för en kompetensutveckling jag medvetet eftersträvar genom att integrera nya moment i det dagliga arbete jag gör. Ovan har jag föreslagit ett sätt att göra detta på. Om vi närmar oss vår arbetsvardag i högskolan med ett aktionsforskande grepp, en beredskap till en aktiv självreflektion och med hjälp av medarbetares stöd så ger detta oss möjlighet att titta på och kritiskt granska vårt eget agerande och den verksamhet som vi är en del av. Detta ger grunden till att vi kan vara aktiva subjekt i vårt eget lärande och i vår ständigt föränderliga arbetskontext.

KÄLLOR

- Bryant, I. 2003, Action research and reflective practice. I: Scott, D. and Usher, R. eds. *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986, *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Cousin, G. 2009, *Researching Learning in Higher Education. An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York: Routledge.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005, Participatory action research. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. eds. *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S. McTaggart, R. & Nixon, R. 2014, *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. & Smith eds. 2008, *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Koshy, V. 2010, *Action Research for Improving Educational Practice*. 2nd ed. London: SAGE Publications Ltd.

Learmonth, M. 2007, Critical Management Education in Action: Personal Tales of Management Unlearning. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, nr 1, pp. 109-1013.

Mathisen, P. 2009, *Mentor – i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Schön, D. 1987, *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Snoeren, M. Niessen T. & Tineke, A. 2015, Beyond dichotomies: Towards a more encompassing view of learning. *Management Learning*, vol. 46, nr 2, pp. 137-155.

Från det traditionella klassrummet till InnoPlace – om sambandet mellan rum och lärande inom professionsutbildningen

Camilla Wikström-Grotellⁱ

Sammandrag

Detta inlägg behandlar utvecklingen av olika lärmiljöer på professionshögskolan Arcada. För att förankra och synliggöra de underliggande pedagogiska processerna beskrivs först några centrala milstolpar i den pedagogiska utvecklingen ur ett ledarperspektiv. Betydelsen av ett studentcentrerat lärande belyses därefter med caset "det aktiva klassrummet" som konkretiserar olika aspekter på den fysiska miljön och den kroppsliga dimensionens betydelse för lärandet ur ett lärar- och hälsofrämjande perspektiv.

Nyckelord: Aktivt lärande, lärmiljöer, pedagogiskt ledarskap

Abstract

This paper deals with the development of different learning environments at Arcada. In order to consolidate and make visible the underlying pedagogical processes, some key milestones in the educational development from a leadership perspective are first described. The importance of student-centered learning is then illuminated as a case story "the active classroom" that embody different aspects of the physical environment and the importance of the bodily dimension for learning from a teacher and health promotion perspective.

Keywords: Active learning, learning environment, educational leadership

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd [camilla.wikstrom-grotell@arcada.fi]

1 INLEDNING

Yrkesutbildningarna inom området för hälsa och välfärd har under en tidsperiod på några hundra år utvecklats från ett hantverk där lärandet baserades på modeller för lärling-mästare till akademiska professioner. En tidig styrande idé inom professionsutbildningen var det dikotoma synsättet på kunskap som teoretisk eller praktisk. Utbildningsinstitutionen stod för den teoretiska utbildningen i det traditionella klassrummet och var lärarcentrerad. Praktiska övningar på skolan ingick som förberedelse för praktikperioder i arbetslivet. Idag bygger den högre professionsutbildningen på aktuell och beprövad yrkeskompetens samt gedigen forskning. Yrkeskunskapen och utbildningen har två grundpelare: högskolans lärmiljöer och arbetslivet, som ger ramarna för samhällsuppdraget. Nämligen att tillgodose behovet av kvalificerad arbetskraft med kompetens att utveckla det framtida arbetslivet och för tillämpad forskning.

2 INNOVATIVA LÄRMILJÖER INOM PROFESSIONSUTBILDNINGEN

Den Europeiska högskolereformen, den s.k. Bolognaprocessen, som anger riktlinjerna för den högre utbildningen, har medfört att gränserna mellan olika typer av kunskap suddats ut och ett integrerat synsätt på kunskap. Det integrativa närmelesättet fokuserar på verklig kompetens definierad i termer av kunskap, färdighet och värden, dvs. handlingskompetens i praktiken. Det kompetensbaserade närmelesättet gjorde att utbildningsarenorna och lärmiljöerna blev mångsidigare och den pedagogiska diskussionen inkluderade relationen mellan lärande och kontext (Wikström-Grotell, Ståhl & Silius-Ahonen 2013). På Arcada där socionomutbildningen tillämpar PBL som närmelesätt var tidigt verkliga eller simulerade case ett naturligt inslag i utbildningen. Lärande i verklighetstroga lärkontext; labb- och simuleringsmiljöer på högskolan och verkliga miljöer i arbetslivet (se närmare Silius-Ahonen 2006 a, b) samt det s.k. Living Labb konceptet som närmelesätt för brukarorienterad utveckling präglar utbildningen (se närmare Silius-Ahonen 2013 a-d; Silius-Ahonen & Rosengren 2014). Med avstamp i verklighetsförankrat lärande infördes det pedagogiska varumärket för Arcada som innovativ lär- och utvecklings miljö: *"A place for Space"* (Silius-Ahonen & Wikström-Grotell 2013; Silius-Ahonen & Wikström-Grotell 2014). A Place for Space utgör en modell för brukarorienterad utveckling inom ramen för den s.k. kunskapstriangeln, som står för samverkan mellan utbildning, forskning och innovation. Idén är att via samverkan med externa aktörer bidra till utveckling och ökad konkurrenskraft. Det aktiva greppet på lärande och reflektioner över olika lärmiljöer: de fysiska, sociala och virtuella rummens betydelse i relation till kunskap och lärande ställer ökade krav på pedagogisk medvetenhet och kompetens.

Den akademiska synen på professionsutbildning utgår från krav på en innovativ lärkultur som förutsättning för kvalitet i utbildningen. Clark (1998) framhåller att en innovativ högskola är stadd i ständig förändring och därför måste fokusera på ett starkt stöd för den akademiska kärnverksamheten. Han framhåller vidare betydelsen av strategiskt valda externa partnerskap i linje med kärnverksamheten, integrerat entreprenörskap och förändringsledarskap. En förutsättning för en innovativ

högskoleverksamhet är en öppen arbets- och studiekultur, som bygger på nyfikenhet, engagemang och dialog mellan medarbetare, studerande och ledning. Vidare behövs balans mellan ansvar och frihet samt personligt mod och ledningens stöd för risktagande. Arbetslivet utgör en central lärmiljö för högskolan där kreativitet och innovativitet i samverkan är en ledstjärna. Också det framtida arbetslivet behöver innovativa arbetsgrepp och kompetens för innovativt ledarskap. Arcadas överlärare bedriver därför forskning kring innovativt ledarskap och utvecklar modeller för samverkan med arbetslivet¹².

3 FRÅN STRATEGISKA MÅL TILL UTVECKLING AV GOD PRAXIS

Buller (2015) framhåller att en top down styrd strategisk planering sällan leder till förväntade resultat på förändring. I stället framhåller han betydelsen av en strategisk karta som anger riktningen för den önskade utvecklingen. Vidare är det ledningens ansvar att skapa en innovativ och lärande kultur som uppmuntrar nya idéer, självständiga arbetssätt och en öppen dialog på alla nivåer (ibid s.151). Enligt Scott (2014) kan verksamheter vid en högskola granskas utgående från regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva faktorer som inverkar och samverkar. En organisation som betonar regler och lagar är ofta kontrollerande och kan vara effektiv men sällan nyskapande. Normativa institutionella system i sin tur bygger på värderingar och normer, förväntningar, kollektivt avtalade överenskommelser och sociala skyldigheter, där tydligt uttalade roller utgör drivkrafter. Dessa typer av system betonar situationsanpassat beteende och handlingar styrs av olika moralkoder (ibid, s.60, 64-66). Kulturellt-kognitiva system i sin tur står för kollektivt bildade uppfattningar av den sociala verkligheten som referensram för skapandet mening. Alla närmelsesätt förekommer och i en organisation, men en innovativ högskolekultur måste förankras i kollektiv samverkan och meningsskapande. Arcadas pedagogiska utveckling bygger idag på lärarlagsarbete och samarbete i interna och externa forskarteam, vilket kan ses som en viktig förutsättning för en innovativ lärkultur. En drivkraft för denna utveckling utgörs av Arcadas pedagogiska policy¹³. Den innovativa arbets- och studiekulturen syns i verksamheten i form av medarbetares pedagogiska initiativ och utvecklingsprojekt i labbmiljöer och arbetsliv.

Utvecklingen av lärmiljöer och kulturer på Arcada är resultatet av målmedvetna strategiska val (se närmare Wikström-Grotell 2013; Silius-Ahonen 2013a; Wikström-Grotell & Tigerstedt 2014): 1. en kompetensbaserad studieplansdesign som ställer kompetens- och kunskapsutveckling i fokus 2. satsningar på labbmiljöer och verklighetsförankrade lärande, som lyfter fram problemlösning, rekonstruktionism och living labb-konceptet 3. aktivt lärande och effektiva studieprocesser som strategiskt

¹² Se närmare webbsidorna för projektet osuva (osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtamista edistäviä tekijöitä) <http://www.osuva-foorumi.fi/> och Saarisilta & Heikkilä (toim. 2015) samt det nationella projektet Yamk-koulutus vahvaksi tki-vaikuttajaksi <http://www.hamk.fi/verkostot/yamk-koulutus-vahvaksi-tki-vaikuttajaksi/sivut/default.aspx>

¹³ https://my.arcada.fi/webfm_send/924

mål 4. uttalade förväntningar på forskningsbaserad och –integrerad utbildning och 5. organisatoriska lösningar och satsningar på överlärarskap i pedagogik och nätpedagogisk utvecklare. Pedagogisk expertis är av central betydelse för en långsiktig forskningsförankrad pedagogisk utveckling och intern kritisk granskning av den egna verksamheten. Andra viktiga organisatoriska lösningar på Arcada har varit bildandet av en pedagogisk expertgrupp och ett pedagogiskt team för ökad reflektion och dialog mellan olika intressenter i organisationen. Dessa uttalade strategiska val och mål för verksamheten har gett ett lyft för den pedagogiska medvetenheten och resultatorientering i verksamheten.

4 DET AKTIVA KLASSRUMMET – A PLACE FOR SPACE

Professionshögskolans tredelade uppdrag – utbildning, nyttoforskning och regional påverkan – kan granskas via helhetsarkitekturen. Högskolan formar en kulturell, social, fysisk och virtuell miljö som har många brukare: studenter, personal och utomstående aktörer, alla i olika roller. Utvecklingen av innovativa lärmiljöer som stöd för kompetens- och kunskapsutveckling är ett mångfacetterat uppdrag. Innovation förutsätter kreativitet, öppenhet och utrymme för reflektion. Högskolan har fysiska platser som på olika sätt anknyter till utbildnings- och forskningsområden. Lärandet har flyttat ut från det traditionella klassrummet till olika formella och informella arenor. Den bestående och oföränderliga kärnan i lärandet oberoende av arena är dialogen (Wikström-Grotell, Ståhl & Silius-Ahonen 2013).

Den fysiska miljön var utgångspunkten när projektet med arbetsnamnet ”det aktiva klassrummet” inleddes. Iden var att göra om det traditionella klassrummet, som skapats för ett lärarcentrerat föreläsande grepp, till fysiska miljöer som bättre stöder aktiv dialog och kreativitet i klassrummet. Arenan för de aktiva klassrummen (flygel B3) fick namnet ”*InnoPlace – en arena för nyskapande*”. Projektet utgör ett steg i utvecklandet av Arcadas pedagogiska varumärke ”*A Place for Space*”. Det övergripande målet är att forma ett traditionellt klassrum till en levande lärmiljö, ett living labb som en plats för nyfikenhet och utforskande verksamhet. Synen på lärande och kunskap är utgångspunkten för all verksamhet på högskolan. ”Place” utgår från dialogen mellan lärare och studerande och relationen mellan situation och kontext som grund för lärande i en dynamisk miljö. Utan rum av varierande slag kan man inte åstadkomma en experimentell miljö. ”Space” står för det kommunikativa rummet, frihet till självständigt tänkande och ansvarstagande som grund för mänsklig utvecklingspotential.

Då de nya studieplanerna som infördes år 2014 utvecklades utgick det pedagogiska nytänkande från följande frågeställningar: Hur kan man främja ett kompetensbaserat pedagogiskt nytänkande med fokus på problemlösning i verkligheten och samhällsrelevans i utbildningen? Hur stöder man integrering av forskning, utveckling och innovation i undervisningen? Hur stöder man studenternas aktiva och självstyrda lärande samt flexibla och individuella studieprocesser? Hur stöder man de nya lärarrollerna där lärarlagstänkande och ett kreativt grepp på lärprocesser står i fokus? En kompetensbaserad utbildning i motsats till en kursdriven studieplan förutsätter en aktiv syn på lärande samt ett student- och kunskapsdrivet grepp som möjliggör synergier i studierna mellan utbildning och forskning (Rosengren et al 2014; Wikström-Grotell

2014). ”Det aktiva klassrummet tar i avstamp i dessa frågor och har som mål är att öka delaktighet och dialog mellan medarbetare och studenter och att bidra till en kreativ högskolekultur och -miljö där alla lär sig och medverkar till nytänkande och -skapande av kunskap.

5 RELATIONEN MELLAN DET KROPPSLIGA OCH RUMSLIGA I DESIGN AV FYSISKA MILJÖER

Silius-Ahonen (2010) betonar lärandets kollektiva och rumsliga karaktär och har i olika sammanhang lyft fram betydelsen av det kroppsliga och det rumsliga som centrala begrepp för resonemang om ”studenten i klassrummet”. Kroppsfenomenologin ställer individen som kroppslig varelse i fokus. Rörelse och kroppsupplevelse förläggs i individens upplevelsefär, hur det känns att vara i rummet. Upplevelsen ses som betydelseskäpande; det som sker i själva rummet är att ny mening uppstår i samspel med individens tidigare erfarenheter så att dessa kan förändras (Bengtsson 1993). Man lär sig olika saker och på olika sätt beroende på rummets utseende och karaktär. Orientering i rum som uttryck för betydelseskäpande verksamhet utgår från att det fysiska rummet och dess föremål kommunicerar med individen. Formationer, färger och estetiska intryck präglar alltså lärandet. Dialogen får en djupare mening och innefattar mer än det tankemässiga kognitiva, sociala och verbala. När människan byter ställning (kroppsposition) förändras hennes mentala orientering (Duesund 1996). Det ligger m.a.o. rent didaktiska möjligheter i att hitta meningsfulla, integrerade rörelsebetonade handlingar inom undervisningen.

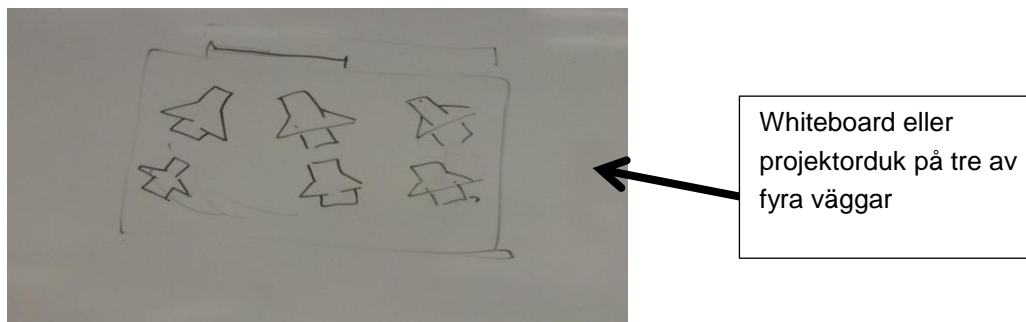
Ett annat perspektiv på studenten i klassrummet som får speciell relevans inom en högskola med utbildningar inom området för hälsa och välfärd är det hälsofrämjande perspektivet. De hälsorisker som en fysiskt inaktiv livsstil och sittande arbete medför är allmänt kända. Ny forskning påvisar dessutom att motion under fritiden inte kan kompensera de hälsorisker som långvarigt sittande medför (Biswas et al. 2015). Också detta perspektiv är viktigt att beakta i planeringen av lärandeprocesser under studiedagen så att aktiva pauser och möjlighet till fysisk aktivitet ingår både i och utanför klassrummet.

6 CASE INNOPLACE – ATT UTNYTTJA DET FYSISKA RUMMET SOM STÖD FÖR AKTIVT LÄRANDE

”*InnoPlace*” beskrivs här som ett exempel på hur god pedagogisk praxis kan utvecklas och förankras teoretiskt. Arbetsgruppen bestod av lärare, forskare och representanter för HR- och kommunikationsenheten med ett speciellt personligt intresse och engagemang för lärmiljöer och studenternas aktiva lärande¹⁴. Utgångspunkten var principen om ”hållbarhet” i de pedagogiska strategierna och en fysisk miljö där rummet

¹⁴ Mikael Forsström, Andréa Högberg, Ira Jeglinsky-Kankainen, Monica Löf, Valeria Poliakova, Kerstin Stolt, Camilla Wikström-Grotell och Sara Åström.

och möbelformationen stöder aktivt och nyskapande lärande. En annan central premiss var att en innovativ högskolekultur måste förankras i kollektiv samverkan som grund för meningsskapande (jfr Scott 2014). Arbetsprocessen byggde på ett närmelesätt där vars och ens personliga idéer och beprövade erfarenheter togs till vara och utnyttjades som grund för den nya rumsdesignen. Projektet byggde på gemensamt överenskomna principer om att utnyttja möblernas formation och färgskala i syfte att skapa klassrum som underlättar dialog mellan lärare och studenter och studenter emellan, som utnyttjar rummets dimensioner mångsidigt och som uppmuntrar till rörelse och aktiv mental orientering. För att skapa estetiskt tilltalande och levande miljöer utnyttjades färg i form av tejpning av den formation som visualiserar den pedagogiska idéen samt fotografier av den autentiska miljön. Vidare införskaffades sittpuffar, sittbollar och balansplattor för att uppmuntra till rörelse och aktivt sittande under lärsessioner. Strävan var här att skapa en inspirerande helhetsatmosfär och variationer mellan klassrummen. De nydesignande klassrummen fick arbetsnamnen raketen, krysset, kugghjulet, slingan, hörluren, datorn och innohörnan i enlighet med den formation som de pedagogiska idéerna bygger på. Ett exempel på hur miljöerna utformades beskrivs i figur 1,2 & 3.



Figur 2. Brain storming skiss som beskriver möbelformationen i klassrummet



Figur 2. "Raketen" som formation för gruppbord



Bild 3. Aktiverande redskap

Planen för de nydesignande klassrummen färdigställdes i april 2015 och de tas i bruk inför läsåret 2015-2016. Resultaten av projektet kommer att utvärderas inom ramen för befintlig kursutvärdering, som direkt feedback och mera specifikt i form av fokusgruppintervju med studenter och lärare.

7 AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH KONKLUSIONER

Yrkeshögskolan har under hela sin livscykel utforskat sin egen verksamhet, med de yrkeshögskolor i spetsen som ansvarar för yrkesärarutbildningen nationellt. Den marknadsorienterade synen på högskoleutbildningen liksom den nya finansieringsmodellen ställer kvantitativa mål i fokus för utvärdering och ranking av högskolor. Men också de kvalitativa aspekterna måste utvärderas. Att ta tillvara, synliggöra och systematiskt utvärdera de pedagogiska utvecklingsinitiativen och resultaten är en förutsättning för kvalitet i högskoleverksamhet. Det är viktigt att en högskola uttalar vad man vill uppnå med utbildningen. Att fastställa en studieplan med tydliga kompetensmål och läranderesultat som svarar mot framtida samhällsbehov är nödvändigt, men inte tillräckligt. Vid en högskola måste också gemensamma pedagogiska strategier uttalas. Ett dynamiskt samhälle där villkoren på arbetsmarknaden förändras i snabb takt gör att det ställs nya krav på studenterna. I framtiden måste studenterna kunna skapa sin egen arbetsplats, vilket kräver både kompetens och förmåga att ständigt lära nytt. Betydelsen av det pedagogiska ledarskapet ökar eftersom lärarrollerna och verksamhetsbetingelserna förändras. Digitaliseringen medför nya möjligheter och krav på utveckling. Kraven blir större och flera för både lärare och studenter.

De pedagogiska utmaningarna är många. Ökade volymer på studenter gör att det behövs nya pedagogiska grepp. Flexibla studieprocesser och studenternas aktiva självständiga insatser måste stödjas. En annan utmaning handlar om hur förutsättningar för delaktighet, dialog och meningsfulla individuella lärupplevelser kan skapas i allt större studerandegrupper. Ett studentaktivt lärande och kollektivt grepp i form av lärarlag och kamrattstöd är en bra utgångspunkt, eftersom sårbarheten minskar och stödet ökar. Utan engagemang, pedagogisk kompetens och förändringsvilja bland den akademiska personalen och studiemotivation och hög ambitionsnivå bland studenterna klaras inte utmaningarna. Strategiska riktlinjer och en aktiv och innovativ pedagogisk diskussion är nödvändiga. Utvärdering och kritisk reflektion av den egna verksamheten kan stödjas upp på många olika sätt. Arcadas koncept för pedagogiska caféer är en metod som främjar spridandet av god praxis och intern pedagogisk dialog (se Silius-Ahonen & Kiukas 2013). Ett forskningsprogram i pedagogik inom ramen för ett nationellt och nordiskt nätverk utgör en annan möjlighet att öka reflektionen kring de pedagogiska grundfrågorna och stöda aktiv pedagogisk utveckling.

KÄLLOR

Bengtsson, J. 1993, *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Biswas, A. Oh, P. Faulkner, G. Bajaj, R. Silver, M. Mitchell, M. Alter, D. 2015, Sedentary Time and Its Association with Risk for Disease Incidence, Mortality, and hospitalization in Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, vol. 162, nr 2, s. 123-132.

Buller, J. L. 2015, *Change Leadership in Higher Education. A practical Guide to Academic Transformation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Clark, B. R. 1998, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. IAU Press/Pergamon.

Duesund, L. 1996, *Kropp, kunskap, självuppfattning*. Stockholm: Liber Utbildning.

Rosengren, Å. Eklund, K. Löf, M. Tigerstedt, C. & Wikström-Grotell, C. 2014, Forskning, utveckling och innovation: en förutsättning för kvalitet i högskoleutbildningen. *Arcada Working papers*, 17/2014, s. 38-55.

Saarisilta, J. Heikkilä, J. (toim) 2015, Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatio toiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveystalouden muutoksessa. *Terveystalouden ja hyvinvoinnin laitos*. Raportti 4/2015.

Scott, W. R. 2014, *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities*, 4 uppl., Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC: SAGE.

Silius-Ahonen, E. (red) 2006 a., Vägen till yrkeskompetens: hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen? Helsingfors: Arcada – Arcada-rapport 1/2006.

Silius-Ahonen, E. 2006 b., PBL och verklighetsanknutet lärande. I: Silius-Ahonen, E. (red). *Vägen till yrkeskompetens: hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen?* Helsingfors: Arcada, – Arcada-rapport 1/2006, s. 138-154.

Silius-Ahonen, E. 2010, Kroppen som text: om läsning av det kroppsliga i lärande. I: *Plastkassar och andra texter*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 20/2010, s. 89-100.

Silius-Ahonen, E. (red) 2013 a., Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena. *Arcada publikation*, 1/2013.

Silius-Ahonen, E. 2013 b., Från Living Lab till Adia: ADIA-projektet. I: Silius-Ahonen, E. (red). *Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena*. *Arcada publikation* 1/2013, s. 16-21.

Silius-Ahonen, E. 2013 c., Från Adia till Arenan. Yrkehögskolepedagogisk bakgrund. I: Silius-Ahonen, E. red. *Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena*. *Arcada publikation* 1/2013, s. 54-55.

Silius-Ahonen E. 2013 d., Från Adia till Arenan. En möjliggörande högskola med personal som utvecklare. I: Silius-Ahonen E. (red). *Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena*. *Arcada publikation* 1/2013, s. 60-66.

Silius-Ahonen, E. Kiukas, C. 2014, Pedagogiska caféer som ett led i att utveckla "A place for space". *Arcada Working papers*, 17/2014, s. 56-65.

Silius-Ahonen, E. Rosengren, Å. 2014, A new model: different approaches seek a platform for collaborative knowledge creation in real-life contexts. What happens when PBL meets LL? *Arcada Working papers*, 17/2014, s. 66-76.

Silius-Ahonen, E. Wikström-Grotell, C. 2013, A place for space. I: Silius-Ahonen, E. (red). *Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena. Arcada publikation 1/2013*, s. 67-70.

Silius-Ahonen, E. Wikström-Grotell, C. 2014, Innovative learning sites: higher education as a place for space. *Arcada Working papers*, 17/2014, s. 24-37.

Wikström-Grotell, C. 2013, Från Living Lab till ADIA. Introduktion. I: Silius-Ahonen, E. (red). *Adia: att utveckla högskolan som innovationsarena. Arcada publikation 1/2013*, s. 8-9.

Wikström-Grotell, C. 2014, En kunskaps- och kompetensbaserad studieplansdesign som grund för aktivt lärande. *Arcada working papers*, 17/2014, s. 4-13.

Wikström-Grotell, C. & Tigerstedt, C. (red.) 2014, Pedagogiska steg mot en kompetensbaserad studieplan, aktivt lärande och samhällsorienterad nyttoforskning. *Arcada Working papers*, 17/2014, s. 1-120.

Wikström-Grotell, C. Ståhl, T. & Silius-Ahonen, E. 2013, Arcada - A Place for Space. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, nr. 1. Helsinki: Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.

Första studieåret i högskola

Denice Haldinⁱ

Sammandrag

Studierande som inleder högskolestudier behöver stöd och handledning för att utveckla studiestrategier och engagemang i studier som stöder studieframgång och livslångt lärande. Internationell forskning visar på betydelsen av smågruppsarbete och meningsfulla sociala relationer mellan studerande och lärare som stöd för lärande. För att möjliggöra delaktighet och engagemang i studier för första års studerande finns det ett behov av ett pedagogiskt förhållningssätt som involverar hela högskolan och som konkretiseras i första studieårets studieplan.

Nyckelord: Första års högskolestudier, studiestrategier, engagemang i studier

Abstract

Students entering higher education require support to engage and succeed in their studies and in lifelong learning processes. Previous research shows that group work and meaningful relationships between teachers and students are important factors to support learning and first-year student engagement and participation are enhanced by a holistic pedagogical approach.

Keywords: First-year in higher education, study strategies, student engagement

1 INLEDNING

Inom högskoleväsendet sker en rad förändringar som ställer nya krav på både högskolor och studerande i Finland. Den nya finansieringsmodellen för yrkeshögskolor medför fokus på att studerande genomför sin examen inom beräknad studietid samt att studerande avlägger minst 55 studiepoäng per läsår eftersom dessa är centrala mätare för grunderna för finansieringen av yrkeshögskolor (Undervisnings- och kulturministeriet 2014 a). Det nya ansökningssystemet till utbildning på tredje stadiet (Undervisnings- och kulturministeriet 2014 b) medför att de studerande som söker om sin första studieplats prioriteras, att studerande blir erbjudna endast en studieplats och

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [denice.haldin@arcada.fi]

att det inte längre är möjligt att anmäla sig frånvarande under sitt första studieår. Detta innebär att det blir viktigt hur första studieåret struktureras och organiseras så att studerande kan få ett aktivt grepp om sina studier och hittar motivation och engagemang för sina studier och sin studieinriktning.

De politiska ställningstagandena i vårt samhälle handlar om att försnabba studiestigar från andra till tredje stadiet, möjliggöra flexibla byten av utbildningsstig både inom och mellan högskolor samt att försnabba övergången från högskolestudier till arbetslivet och därmed öka antalet sysselsatta. När det gäller högskoleverksamhet finns det tydliga krav på kostnadseffektivitet som bland annat syns som minskade resurser och i praktiken innebär bland annat större grupper och fler studerande per lärare. Det blir centralt att den resurs som finns tillgänglig används på ett sätt som ändamålsenligt främjar studerandes egen studie aktivitet och möjliggör för studerande att utveckla relevanta studiestrategier och akademiska studiefärdigheter. En av grundförutsättningarna för att lyckas med detta är att sätta studerandes lärande i fokus och stöda studerandes engagemang i studier (Wikström-Grotell 2014, 4-13). Höjda krav på effektivitet förutsätter en utbildningsverksamhet som är förankrad i ett bildningsperspektiv och i humanistiska värden.

Jag har ett genuint intresse för studerandes lärande och för hur vi i högskolan kan stöda studerande studiestrategier och engagemang i studier. Jag har valt att skriva en forskningsplan i pedagogik vars syfte är att öka förståelsen för hur första års studier vid yrkeshögskola kan organiseras och utvecklas för att stöda studerandes studiegång och studieframgång.

2 VAD SÄGER FORSKNINGEN?

Studier på tredje stadiet kräver akademiska färdigheter och studerande som inleder sina högskolestudier behöver stöd för att kunna utveckla studiestrategier som stöder studieframgång. Studerande gagnas av höga förväntningar men behöver stöd för att kunna möta dessa förväntningar i högskolestudier. (Tinto 2012) Studerande behöver utveckla relevanta studiestrategier och engagemang för sina studier för att bli kvar i sina studier och för att klara sina studier med framgång (Kift 2008; Chandler & Potter 2012; Nelson et al 2012). Högskolan har ett ansvar för att utbilda de studerande som antagits till studier, det ger positiva ekonomiska konsekvenser och det stöder studerandes livslånga lärande.

I Finland har man nationellt inom högskolor och universitet uppmärksammat behovet av att på olika sätt främja studerandes studiegång, studiegemenskap och studieframgång och under de senaste åren har det pågått nationella projekt såsom Valti-, Kyky-, CDS- och Campus Conexus-projektet (jfr korkeakoulusta.fi). Genom projekten har man haft för avsikt att ta fram kunskap samt olika modeller och metoder för att på olika nivåer kunna främja studerandes studier i högskolor och universitet. I resultaten från Valti-projektet lyfter man upp handledningens betydelse för att stöda studerandes studiegång, man betonar även handledningens betydelse för att främja akademiska studiefärdigheter och studieplanering och särskilt förmågan att planera användning av tid har betydelse för studieframgång. Det blev även tydligt hur studiegemenskapen och studier i grupp

kan påverka studiefärdigheter positivt. (Liimatainen et al 2010) Inom Kyky-projektet utvecklades en modell för studieförmåga (Kujala 2009) där man utgår ifrån att studiefärdigheter, studiemiljön, studerandes egna resurser och undervisningen utgör centrala komponenter. Det finns faktorer både i kontexten och hos studerande som interagerar och som i högskolestudier behöver stödas för att möjliggöra studieframgång och som i förlängningen stöder arbetslivsfärdigheter och livslångt lärande.

Det första studieåret vid högskola och universitet (first-year experience) har internationellt sett fått stor uppmärksamhet och forskning har påvisat hur avgörande studierna under första året är för studieframgång och engagemang i studier (Yorke & Longden 2008; James et al 2010; Zepke 2013; Nelson 2014). Upplevelsen av det första studieåret är unik för varje studerande och det blir följaktligen en utmaning för högskolor och universitet att möjliggöra studieframgång för alla studerande (Yorke & Longden 2008; Gibney et al 2011; Maunder et al 2013). Det finns ett behov av att stöda övergång till universitetsstudier med en tillräcklig lång insats över tid och med olika studentfokuserade aktiviteter (Brooman & Darwent 2014).

När det gäller studerandes egen uppfattning om vad som påverkar en lyckad övergång till universitetsstudier har Bowles et al (2014) identifierat sju faktorer som studerande uppfattar som centrala: studier (ss. studiefärdigheter), prestation (ss. motivation, arbetsinsats, interaktion), introduktion (orientering till studier), webbportal, kultur (upplevelse av tillhörighet), faciliteter (infrastruktur) och sociala faktorer. Studien visade på en stark korrelation mellan prestation och webbportal, vilket innebär att studerande såg sin egen motivation och vilja att arbeta hårt som en viktig faktor för lyckad övergång till universitetsstudier samtidigt som en webbportal som stöder övergången även var central. De identifierade faktorerna kategoriserades i möjliggörande faktorer som är mer studerande-fokuserade och möjliggörande faktorer som är mer styrda av universitet och för att kunna stöda studerandes övergång till tredje stadiet blir det viktigt att uppmärksamma båda perspektiven. (Bowles et al 2014).

Studerandes förväntningar på första års universitetsstudier och hur väl förväntningarna uppfylls har en stor betydelse för upplevelse av engagemang i studierna. Maunders et al (2013) studie, som fokuserade på hur första och andra årets studerande resonerar och reflekterar kring sin övergång till universitetsstudier, visar på betydelsen av vilken föreställning studerande har av universitetsstudier eftersom studerande tenderar att mäta sin upplevelse mot den föreställningen. Detta styrker betydelsen av sociala relationer som stöd både för övergång till ett nytt sammanhang och för att kunna skapa sig en realistisk uppfattning om studierna (Maunder et al 2013). Meningsfulla sociala kontakter med andra studerande och mellan lärare och studerande medför en känsla av tillhörighet som stöder framgång i studierna (Thomas 2012). Forskning har visat att studerande ofta har en orealistisk förväntan i förhållande till att få feedback på halvfärdiga uppgifter, på att snabbt få resultat på sina examinationer och kunna kontakta lärare genast de behöver det. Studerande har inte klart för sig vilken arbetsinsats heltidsstudier vid högskola innebär. (Brinkworth et al 2009; Crisp et al 2009; Willcoxson et al 2011) En tidig kontakt med akademisk personal och möjlighet för studerande att jobba i smågrupper stöder studerandes engagemang i studier (Brooman & Darwent 2014). Det finns ett behov av att upprätthålla en konstruktiv dialog mellan studerande och lärare för att förväntningarna i högre grad ska kunna vara realistiska i förhållande till första års studier. Lärare och studerande tenderar att ha olika

förväntningar och erfarenheter vilket påverkar studerandes studiestrategier och lärande. (Brinkworth et al 2009; Crisp et al 2009)

Studerandes förmåga till självstyrt lärande, tillit till den egna förmågan och social integrering är centrala faktorer som påverkar på studerandes övergång till högskolestudier (Brooman & Darwent 2014). Studerande behöver stöd för att kunna identifiera sina studiefärdigheter och kunna utveckla relevanta strategier för sina studier. Särskilt under andra studieåret behöver studerande ha uppnått en tilltro till sin egen studieförmåga för att inte avbryta sina studier. Studerande har behov av sådana strategier för undervisning och lärande som hjälper dem att se helheter och mål i undervisningen samt konkret stöder dem att hantera tid och arbetsbelastning i studierna. (Willcoxson et al 2011) Introduktionsprogram som stöder aktivt lärande genom smågruppsarbete och engagerade studentfokuserade lärare stöder övergången och engagemang i studier (Vinson et al 2010). En lyckad övergång till tredje stadiets studier kräver en förståelse för vad självständighet och ansvar för studierna innebär, övergången är en process som fortgår även efter första studieåret. (Brinkworth et al 2009; Maunder et al 2013; Brooman & Darwent 2014)

Kift & Nelson (2010) har på basen av omfattande forskningsarbete utvecklat filosofin kring ”transition pedagogy”, som handlar om helhetsinsatser under första studieåret, de påtalar ett behov av ett holistiskt perspektiv som involverar hela organisationen och ett pedagogiskt förhållningssätt som möter mångfald bland studerande och stöder engagemang och delaktighet i studier. De lyfter fram vikten av en integrerad läroplansdesign för första års studier och har identifierat sex principer som grund för läroplansarbete: att övergången till tredje stadiets studier ses som en process (transition), en tillgänglig och inkluderande läroplan (diversity), att skapa en grund för studerandes lärprocesser (design), att möjliggöra aktivt och kollektivt lärande (engagement), en progression i bedömning och feedback (assessment) samt integrerade strategier för tidigt ingripande och för utvärdering av läroplan (evaluation and monitoring). (Kift 2009; Kift & Nelson 2010)

Det finns ett behov inom den professionsinriktade högskolan att utveckla pedagogiska koncept som stöder studieframgång, studiestrategier och engagemang i studier för första års studerande. Övergången till högskolestudier är en process som kräver pedagogiska insatser där studerandes lärande är både den naturliga utgångspunkten och målet.

KÄLLOR

Bowles, A. Fisher, R. McPhail, R. Rosenstreich, D. & Dobson, A. 2014, Staying the distance: students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, vol. 33, nr 2, s. 212-225.

Brinkworth, R. McCann, B. Matthews, C. & Nordström, K. 2009, First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education*, vol. 58, s. 157-173.

Brooman, S. & Darwent, S. 2014, Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*, vol. 39, nr 9, s. 1523-1541.

Chandler, L. & Potter, A. 2012, Failure as Opportunity-reflection and Retention: Approaches to Supporting First Year University Students Experiencing Early Assessment Failure. *The International Journal of Learning*, vol. 18, nr 7.

Crisp, G. Nettelbeck, T. Sarris, A. Palmer, E. Ward, L. Strelan, P. Turnbull, D. LeCouteur, A. & Schneider, L. 2009, First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *The journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 6, nr 1, s. 11-26.

Gibney, A. Moore, N. Murphy, F. & O'Sullivan, S. 2011, The first semester of university life; 'will I be able to manage it at all?' *Higher Education*, vol. 62, s. 351-366.

James, R. Krause, K-L. & Jennings, C. 2010, The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne.

Kift, S. 2008, The next, great first year challenge: Sustaining, coordinating and embedding coherent institution-wide approaches to enact the FYE as "everybody's business". I: *Proceedings 11th International Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, An Apple for the Learner: Celebrating the First Year Experience*, Hobart.

Kift, S. 2009, Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education. Final report for an ALTC Senior Fellowship Program. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.

Kift, S. Nelson, K. & Clarke, J. 2010, Transition Pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 1, nr 1, s. 1-20.

Kujala, J. 2009, Studieförmåga och gemenskap. Främjande av studieförmågan – rekommendationer för universiteten. Kyky-projektet. Tillgänglig: <http://www.syl.fi/wp-content/uploads/2010/11/Studieformaga-och-gemenskap-rapport.pdf> Hämtad 21.1.2015.

Liimatainen, J. O. Kaisto, J. Karhu, K. Martikkala, S. Andersen, M. Aikola, R. Anttila, K. Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010, Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina – projekti. Oulun yliopisto, Ohjaus – ja työelämäpalvelut.

Maunder, R. E. Cunliffe, M. Galvin, J. Mjali, S. & Rogers, J. 2013, Listening to student voices: student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, vol. 66, s. 139-152.

Nelson, K. 2014, The First Year in Higher Education – Where to from here? *The International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 5, nr 2, s. 1-20.

Nelson, K. Quinn, C. Marrington, A. & Clarke, J. A. 2012, Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, vol. 63, nr 1, s. 83-96.

Thomas, L. 2012, Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: Final report from the What Works? Student Retention & Success programme. York: The Higher Education Academy.

Tinto, V. 2012, Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 3, nr 1, s. 1-8.

Undervisnings- och kulturministeriets förordning om beräkningskriterierna för yrkeshögskolornas basfinansiering 1457/2014, a. Tillgänglig: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/lait_ja_saeaedokset/liitteet/fs20141457.pdf Hämtad 21.1.2015.

Undervisnings- och kulturministeriet. Reform av högskolornas studerandeantagning, 2014 b. Tillgänglig: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/opiskelijavaliinat/index.html?lang=sv Hämtad 21.1.2015.

Vinson, D. Nixon, S. Walsh, B. Walker, C. Mitchell, E. & Zaitseva, E. 2010, Investigating the relationship between student engagement and transition. *Active Learning in Higher Education*, vol. 11, nr 2, s. 131-143.

Wikström-Grotell, C. 2014, En kunskaps- och kompetensbaserad studieplansdesign som grund för aktivt lärande. I: Wikström-Grotell, C. & Tigerstedt, C. red. *Pedagogiska steg mot en kompetensbaserad studieplan, aktivt lärande och samhällsorienterad nyttoforskning*. Arcada Working Papers 17/2014.

Willcoxson, L. Cotter, J. & Joy, S. 2011, Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, vol. 36, nr 3, s. 331–352.

Yorke, M. & Longden, B. 2008, The first year experience of higher education in the UK. Final report, The Higher Education Academy.

Zepke, N. 2013, Student engagement: A complex business supporting the first year experience in tertiary education. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 4, nr 2, s. 1-14.

Del III Pedagogiskt utvecklingsarbete i ett utbildningsprogram: Om Problembaserat lärande

Towards a learning-centered and competence-based curriculum in Higher Education

Problem-based curricular strategies at Arcada, University of Applied Sciences

Ellinor Silius-Ahonenⁱ, Åsa Rosengrenⁱⁱ

Abstract

In this paper we wish to reflect upon some of the possibilities and limitations of curriculum building at a degree programme in Higher Education within the framework of Problem-based learning, PBL. Our aim is to highlight own experiences from the last decade and to come up with some suggestions for further development in a discussion on the PBL script. We address the problem of curriculum formation as a question of how to design for learning and competence for professional relevance. How a curriculum enhances or restricts arenas where competences are fostered through learning, is a matter to continuously reflect on in Higher Education. We suggest that a Problem-based design might provide participatory learning opportunities for students in Higher Professional Education. The aim of curriculum formation is to make a problem-based curriculum a collaborative learning environment or in other words, a community of praxis. In the following part we will present and discuss the pedagogical approach, PBL in the degree programme of social studies at Arcada, Helsinki

Keywords: Problem-based learning (PBL), curriculum development, competences, contextual understanding of learning, Higher education, degree programs

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [ellinor.silius-ahonen@arcada.fi]

ⁱⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [asa.rosengren@arcada.fi]

1 REFLECTIONS ON A DECADE OF PBL

When the programme for social studies at Arcada in August 1996 realized its first problem-based curriculum it was a starting point for a new era. At the same time, it was a closing up of former educational decisions in relation to the degree programme. The idea of changing the pedagogical setting had started years earlier through collegial contacts with the Faculty of Health Sciences at Linköping University. When their representative Charlotte Silén visited Folhålsans Yrkesutbildningsinstitut¹⁵ in 1994 the initial planning processes started on an idea basis. When the new Polytechnics were built on the former Institutes the time had come to carry out the PBL curriculum.

At our educational programme, students participate in courses in which subject-matter and skills are integrated around themes covering main aspects of the future profession. Most of the courses are cross-disciplinary. At a start of a course, students are offered a guide or manual, which provides the information about the learning objectives and learning outcomes of the course, scheduled activities (i.e. lectures, workshops, study-visits, seminars, examinations etc.), criteria for assessment and a range of references.

In the midst of the student's learning process is the small tutorial, which consists of about 6-8 students and a tutor. In this group students meet twice a week. They decide upon a learning agreement, a contract aiming for co-operation pedagogically and socially. During a 1.5 h session students elaborate theoretical or practical problems based on scenarios with relevance for the working life. Scenarios, cases, triggers and other curricular strategies are made by a team of teachers who are involved in the course. These reality based problems aim to support the students to get a notion about the kind of context within the knowledge is to be constructed. Conducting the tutorial according to phases in the learning cycle started 1996 with a model of seven steps and was later visualized as nine phases. To be able to identify what kind of knowledge is required the students share some previous experience and former knowledge on the matter.

The most important issue when looking back at a decade of PBL is the empowerment involved in the transition. Empowerment of students to be owners of their learning processes requires empowered teachers. Firstly the degree program made decisions autonomously without the other departments in the Polytechnic changing their pedagogical approach. Secondly teachers found themselves dealing with curricular planning and realization of the programme in a collective manner. The teachers involved had different backgrounds and brought together alternative views on the idea of PBL. Constant negotiation in informal and formal meetings enhanced participation as the construction of a problem-based curriculum is a participatory activity.

The initial rules surrounding the transition were conducted as mutual agreements in decision-making. The process was experienced by the teachers involved, both as reductive and expansive. A commitment towards the programme and the team grew as the negotiation uncovered personal standpoints and tacit knowledge. Collectiveness and pedagogical engagement had an impact of how teacher-ship was carried out. When

¹⁵ Marianne Panelius invitation, Caritha Sjöberg conducting the team of teachers in formation of the first curriculum.

years passed and some routines were established, the management needed less consideration and the student involvement increased. The negative impact was the lack of informal discussions as they were not as urgent as in the beginning. Teachers working together show similar patterns as students in a tutorial process. A commitment needs nurturing. The organizational changes and the involvement of teachers in regional and other projects seem to diminish time for reflection and innovation in relation to restructuring and configuration of the PBL script.

2 THE DIMENSION OF TUTORING

When focusing on learning the teacher has three main roles in a PBL curriculum: the facilitator, the creator of learning experiences and the designer for learning¹⁶. We will briefly consider these roles in our contextual framework. A student-centered curriculum is based on the notion of the learner as subject. When students are taken seriously as learners, the teachers responsibility for promoting learning processes appear as choices for the most appropriate approach according to the student, group of students, situation, context. Giving feedback, initiating new perspectives, scaffolding, for the purpose of guiding, counseling, instructing, supporting, encouraging, challenging, exemplify some of these approaches.

Individual counseling that each student gets by the tutor, at the end of a course in our degree programme, has been supporting the student's self-directedness. These are situations of trust when the encounter teacher – student is based on dialogue and encourages students to take charge of their learning.

The tutorial offers an arena for knowledge generation when this notion is regarded as a possibility. If educators expect that students offer reproduction of information without reflection that is what is often what will happen. The tutorial process is significant for developing student's critical thinking and reasoning skills in dealing with professionally relevant situations, problems in the future. It is significant in enhancing independence and self-directed actions as professionals. Traditional curricula orientate in propositional knowledge to be applied and students mental attitude towards learning follow these scripts until new experiences are made conscious by teachers guidance.

Learning how to learn is an important educational goal which aims to assure (future) relevance of (for the further development of) professional knowledge (and skills) in a changing society. In the early years in our realization of a PBL-setting, the tutor quite often struggled with two opposite modes of involvement. A tutor could take the observer-role and students gave feedback on the inconvenience that they felt in the learning climate. Another tutor could offer background information and students gave response "no lecturing please". Often students had to deal with their insecurity when the tutor chose to look down so no immediate feedback was to be read on the tutor's face. Trying to foster students to talk to each other, to take notes, to either trust their peers or question what they formulate - without any distrust of them as persons - and to articulate ideas that spontaneously grew, has been time consuming but rewarding.

¹⁶ See e.g. Silén 1996, Rosengren 2006

The tutor supports the cooperation between group members as participation is a matter of doing and a matter of making sense of a situation. Collaboration is pushed forward by the tutor when s/he regards it within his/her zone of responsibility. Students are expected to be independent and self-directed in their learning process in between scheduled time. When commitment towards the group and the peers is experienced by the student s/he involves herself in her/his studies and finds it important to contribute.

In the tutorials the role function of “secretary” is used for writing on the white board which seems to give an overview for students. Sometimes s/he also writes summaries of the negotiation. Other role takings are not a part of the tutorial. In skills training group roles from co-operative learning are actualized especially to make group collaboration a more conscious process for students.

Competence is fostered as it is regarded valuable for the professional growth. The responsibility taken by Higher Education is that the qualifications which are agreed upon in society are guaranteed by examining students. Checking and controlling functions are related to the limitations of assessment.

The role of the tutor according to content, methodology and group-dynamic process¹⁷, expands in repertoires of mediation. If the aim is that students reflect upon their reading, thinking, involvement in professional action, these modes of activities are to be challenged. Encouragement of a student is to show confidence of the student’s capacity to involve herself/himself in learning.

During a process of analysis and synthesis in the tutorial, the tutor has a range of approaches to choose between. S/he guides by orientating students into a theoretical and/or work based contexts. The tutor functions on a meta-cognitive level, challenging and inspiring inquiry, reflection and critical appraisal. In her/his facilitating role s/he supports and enables students to go deeper in their elaboration of the reality based problem.

School tradition often divides activities in either student-centered or teacher-centered. The tutorial process is significant for developing student’s critical thinking and reasoning. These skills in dealing with professionally relevant situations and problems are to be guided. A discussion around practical matters or about what one has read in literature is not elaboration. The experience of the conflict in knowledge production seems to require a process of resistance. It is sometimes a habit for a student to take the easiest way out or cling to a snap opinion, a superficial solution etc. The teacher has an obligation to encourage the students to go beyond the most obvious solution and to deepen their reflection.

The learners also very often need practical advice how to manage an examination as it differs from school exams. They are obliged to be informed about how to read literature, work self-directly and come up with authentic questions to theoretical dilemmas as this is something that they do not learn at school. In our experience these school habits – as sitting off lectures, studying merely what is decided in the previous tutorial, making notes on what is shown on a power point etc. - should be given more attention as they

¹⁷ Hård af Segerstad et al. 1997

do happen in spite of a curriculum presented as an opportunity for learning. Scaffolding is often intriguing for a teacher in Higher Education as one easily takes for granted that students know how to grasp key ideas from an abstract text.

Shortly after entering the degree programme students are presented the ideas underlying PBL and they receive initial training in PBL skills. After a while they seem to forget ideas underpinning PBL, especially the ideology of inquiry in each of the different nine phases in PBL. The problem solving process can become making a product through an instrument. We have experienced that it is important on a regular basis to discuss with students the theoretical ideas underlying PBL and tell them about the advantages of PBL (e.g. problem-solving, self-directed learning, collaborative skills required in working life).

2.1. Curriculum formation towards competences

One point of departure in this article relates to the importance of participatory activities, as co-presence involve students towards competences. The other departure for a curriculum construction is an awareness of the students as human beings with purposes of their own in making meaning of their professional growth. The primary task for curricular formation is for teachers to direct students learning processes towards something worth striving for. The aims for their endeavor are clarified in the learning objectives and indicated competences, competences that today are emphasized in European Higher Education on line with the Bologna process¹⁸.

In the following part curricular building is put into a specific educational context. The curriculum developmental work at the Finnish Universities of Applied Sciences are here described, how these Higher Educational Institutions are moving towards a more learning-centered and competence-based curriculum.

During the past years European Higher Education has witnessed a great paradigm shift from a teaching-centered into a learning-centered and competence-based approach that takes into account and supports the personal and professional growth of the student. Higher Education Institutions are moving from the fragmented atomistic curriculum based on separate subjects and disconnected courses towards a holistic competence-based curriculum¹⁹.

The integration with the European Higher Education area (EHEA) has caused the Universities of Applied Sciences to review and renew their curricula alongside with the establishment of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). As well in Finland as in many other countries in Europe, the Bologna process has been seen as a possibility to reform educational contents and pedagogical solutions²⁰. The establishment of the ECTS credit system has in practice meant a transfer to a student-centered approach where the focus of curriculum design is on learning rather than on

¹⁸ See Gonzáles & Wagenaar 2005

¹⁹ See ARENE 2007

²⁰ Tauch 2006

teaching²¹. At the universities of applied sciences this educational structural change has entailed flexibility, integration of subjects, working life orientation and student-centeredness of the curricula. It is teachers' task to create learning environments and situations, study materials, assignments, to counsel and assess in ways that support the learning process of the individual student and student community²².

The learning process is supported by learning situations that promote student activity and learning. The students' prior knowledge, skills and attitudes in relation to the targeting learning objectives and outcomes in term of competences make the foundation for the curriculum design²³.

The universities of applied sciences have in principle freedom to decide on their curricular contents and the pedagogical approaches and methods²⁴. It is up to these Higher Education Institutions how they successfully design for learning and competence of professional relevance. Within the framework of PBL we will in the next section present a competence profiled degree programme in social studies at Arcada.

2.2. The competence profile

Currently, the focus in the curriculum developmental work at our educational programme has been on renewing the curriculum in line with the recommendations from the National Qualifications Framework (NQF) for Finnish Higher Education and Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences, ARENE ry. This means we are advised to present the learning outcomes and objectives as competences and to use a matrix as their curricular outline. Right now, we work actively on the implementation of these recommendations in the curriculum development. For an educational programme that has realized PBL for twelve years it is congruent to combine the learning-centered foundation and competence-based objectives in the curriculum.

The competence-based curriculum in the degree programme is outlined by learning outcomes, i.e. core competences, to which the education aims at. Competences are here understood as wide-ranging combinations of know-how, combinations of knowledge, practical and procedural skills and attitudes and illustrate the person's proficiency, capacity and ability to perform in professional tasks²⁵. Arcada, like the other Universities of Applied Sciences, have decided to use a distinction between program-specific or subject-specific (professional) and generic competences (see figure 1). The objective has been to create competence categories that are clearly distinguishable and easy to evaluate as learning outcomes. This process requires negotiation on how the forms of knowledge accurate in social and pedagogical disciplines are to be examined.

²¹ European Commission 2005

²² ARENE 2007

²³ See Koli & Silander 2002

²⁴ See Ammattikorkeakoululaki 351/2003

²⁵ See ARENE 2007

<i>Subject-specific competences</i>	<i>Generic competences</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ethical competences in social work</i> • <i>Client work</i> • <i>Social services</i> • <i>Social analysis</i> • <i>Reflective development and management</i> • <i>Community and society</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learning competence</i> • <i>Ethical competence</i> • <i>Communicative competence</i> • <i>Development competence</i> • <i>Organizational and societal competence</i>

Figure 1. Competence profile. Degree programme in Social Studies at Arcada

While the subject-specific competences form a base for the student’s development in his/her career and expertise (professional development), the generic competences lay a foundation for the person’s participation and collaboration in working life and for the further development of professional knowledge and skills²⁶. In social pedagogy these competences intervene.

The competence profile of the degree programme above can be useful in many ways. From the student perspective the professional competence profile can assist the student to see in practice what kind competences are required from him/her and how to self-evaluate his/her learning. The competence profile of our degree programme facilitates the teachers to focus their teaching on core competences and contents. Furthermore they display the abilities, knowledge and skills of our graduates for the representatives of working life and other interest groups.

2.3. Creation of learning experiences

As the learner participates differently according to a repertoire of activities, it is a responsibility for the curriculum builders to offer various learning activities to promote multimodality of student participation.

Curriculum planning is a practical matter as it is based on a theory of action. Its central task is to define and pursue desired ends. It has to give account to the events that are objects of the action. Curriculum planning theory has often been dominated by conceptions derived from administrative perspectives on planning²⁷. Grounding in Higher Professional Education also derives from the core discipline behind a profession. One can criticize curricula that are based on a scientific paradigm, for example in medicine. Curriculum formation deals with pedagogical knowledge. Critical, reflective and sensitive reasoning does not manifest itself in “facts” and is therefore regarded as “values”. This dichotomization makes the epistemological foundation of PBL problematic²⁸. A view of knowledge that has moved from the idea of universal reason relates the epistemological questions to diversity in contexts and the sharp line between fact and value is passed history.

²⁶ ARENE 2006

²⁷ Reid 1994

²⁸ See a discussion in Maudsley 1999

Curriculum formation deals with questions how studies are designed, structured and scheduled for students towards the indicated learning outcomes. It has therefore an agentive and dynamic function; it is one of the features that set into motion learning processes. If that is the aim of formulating a curriculum the actions and strategies are to be notified and planned. That is why verbs tell more than nouns. How to organize participatory activities for students to get involved in indicates various methodological approaches. As a “content” always is linked to “form” questions of where and when (place in scheduled time, physical space etc.) are important, as the traditional why and how in pedagogical reflection.

Competence regarded as knowing (a verb, not a noun) is understood as a capacity which never is out of fashion or “wrong” as the concept of knowledge is not grasped as absolute or value free. Old habitual thinking and facts that have changed in society tell us about societal developmental processes. Reflecting these changes the student is included in the process of making the future.

3 EPISTEMOLOGICAL CONSIDERATIONS

The reasoning in this paper is primary based on the socio-cultural argumentation where human learning is seen as a communicative, shared and mediated cultural practice²⁹. Learning is referred to knowledge building - creating – construction – and production³⁰. “Knowing”, the concept in use when referring to the pragmatic comprehension of personal knowledge, is defined as the human ability to exert agency in social practices through the situated use of cultural tools³¹. Learning viewed as a semiotic engagement³², is in its appearance transformative. When looking back at learning processes, it manifests itself as a co- and re- constructing of knowledge. The notion of knowledge is the ambiguous one³³.

The shift in understanding knowledge in what we often refer to as the postmodern view and its origin in the 1970-ties (the linguistic turn). “What is the truth?” and “which learning objectives are we going to define in this curriculum?” are not compatible questions. The linguistic (rhetoric) turn concerns the vocabulary of formal Higher Education. A non-transparent language is due to interpretations. The radical consequence is that it changes the grounding of curriculum formation. Moving from universal reason to ambiguity, the responsibility of examining knowledge claims still remains. For a group of teachers to act empowered and negotiate on the decisions they have to make regarding curricular strategies they have to function as a team.

Understanding knowledge, not as diversity in opinions but as diversity in cultural agreements, relates knowledge to context³⁴. This is a challenge not only for scholars of a particular discipline but teachers in the institutions where these disciplines are taught.

²⁹ Vygotskij 1978, Säljö 2000, for an overview in the Nordic perspective, see Dysthe 2001

³⁰ See a discussion on views in Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004

³¹ Säljö 2005

³² See Stables 2005

³³ Lave 1993

³⁴ Contextualism is defined as a context-sensitive epistemological position.

People respond to affordances³⁵ in the environment. Implications for curriculum builders would be to consider what students actually do in attending the educational programme. Do they sit and in what kind of order? Are the main actions talking, listening, and writing?³⁶ PBL is a conscious movement from both traditional and modern ideals of how to do education.

The defining of competences is in this sense congruent with PBL-reasoning. In our program of social studies the discipline of social pedagogy emphasizes how competence is a reflective practice.

Another question deals with the position of the student. If the learner is regarded as a constructor, how does this affect the role of the teacher and the role of propositional knowledge embedded in the sources (literature or other) the student is going to be examined on? The third question deals with the changing society and the demands on curriculum from outside the institution like working life.

The second and third questions are interdependent. If the student is defined as a learner s/he is investigating, shaping and creating, formulating and reformulating knowledge. Involvement in learning processes is the opposite of simply knowing “as it is so” or “as I can refer it to a written document”. Poikela & Poikela (2005) argues thoroughly how information outside the learner functions as potential knowledge. For the student to transform the ideas from sources into statements of her/his own, s/he needs to put her/himself in the dialogue with the literature s/he reads, the lectures s/he attends and other kind of information s/he comes in contact with. The student’s mental capacity, her/his values, her/his former understanding, her/his feelings and guesses are put into the epistemic work. When she/his knows, she/his also knows why s/he does so. From the perspective of the learner, knowing is a result of the involvement in learning processes. The personal orientation towards inquiry and a fruitful participatory activity are interwoven. The individual inquiry and a fruitful participatory activity are interwoven. To know something is not the opposite of guessing or to be mistaken, but to believe something to be more accurate than something else according to the context. Facts, required in the examinations in formal education are never just listed; they are questioned and reflected upon.

As soon as the learner reads more, listens more, negotiates in new environments, applies and tries out ideas in new practices s/he knows in a different manner. Educational systems in society rely on the possibilities to gain capacity to perform more accurately toward competencies agreed upon during the years of educative processes. The tension between expectations formulated in competence demands and individual agency is regarded as a dynamic feature in Education.

In a learning-centered curriculum where students are regarded as subjects in their learning processes an ambiguous constellation appears to occur if students in assessment are reduced to objects. In formal Higher Education this has been regarded a dilemma. When knowledge was related to the transparent language of the truth³⁷

³⁵ A network of artefacts, see Gibson 1979

³⁶ Silius-Ahonen 2006

³⁷ Normative pedagogy

students were examined on “what they knew”. In PBL- settings the act of imposing is changed by three claims. One concerns the view of knowledge, another is the role of the teacher and the third the role of the student.

3.1. Designing for learning

During the years, the effort to design curricula that are based on PBL- ideology, has been more clarified, not at least because of practical dilemmas but also due to reflections on meta theoretical issues as the teachers views on knowledge and learning. Our aim has been to design schedules where all activities that students attend are linked together to support the current process in the tutorial. That has led to some struggles against technicalities, availability of classes, mutual program planning in our Educational Institution. Constraints seem to expose the basic ideas of a PBL curriculum.

Another question has risen from epistemological considerations. Theoretical questions constitute the basis for the learning goal. Is for example a knowledge dilemma, when regarded as a problem for the team of educators, considered reality based also for students? As all these activities they are framed by the learning objectives and outcomes in the specific the course. That is one reason why epistemological considerations are to be taken in advance by the educators.

During a period of self-study, students individually or in peers, try to find sources of information that fits their learning goals. They attend lectures, read books, articles and search the Internet. After this period of self-study, they meet again in the tutorial group to synthesize and integrate the newly acquired potential knowledge. The tutorial starts with sharing and it is concluded with sharing. Self-evaluation, peer evaluation and tutor feedback concerning collaboration, contribution and conduction of the epistemic work³⁸ in the group are considered.

The different situated activities in the curriculum and the planning by a team of teachers are shortly described in the following table, which aims to summarize the characteristics of the PBL curriculum in our educational programme.

Table 2. Characteristics of the PBL curricular

<i>Learning activities/situations and settings</i>	<i>Content, role and function</i>
<i>Facilitating learning processes</i>	
<i>Learning agreement in the tutorial group</i>	<i>A contract aiming for co-operation pedagogically and socially.</i>
<i>Tutor in the tutorial group</i>	<i>Supporter, mediator, mentor, coach and other approaches.</i>
<i>Student participation</i>	<i>6-8 active learners; roles in use approx.</i>

³⁸ See Poikela & Poikela 2005

<i>Assignments</i>	<i>1/year for targeted purposes.</i>
<i>Evaluation</i>	<i>Usually 1-2/course. Meditative function.</i>
<i>Creation of learning experiences</i> <i>Scenarios, triggers</i>	<i>Self-, peer-, tutor- evaluation and feedback.</i>
<i>Lectures</i>	<i>1- 3 /course, framing the context.</i>
<i>Workshops</i>	<i>4/week, Clarifying role, also to deepen reflective thinking by challenging mental scenarios.</i>
<i>Seminars</i>	<i>Usually 1/course. “Skills training” in PBL vocabulary.</i>
<i>Practical training</i>	<i>Usually 1/course. Deepening of subject matter, theoretical thinking and training on communication and evaluation.</i>
<i>Resource occasions</i>	<i>Experiential and reflective learning at work.</i>
<i>Study visits</i>	<i>Usually 1/course. Deepening of subject matter, theoretical thinking and training on communication and evaluation.</i>
<i>Designing for learning</i>	<i>2-3/course. Seen as a research occasion, as a link between theoretical thinking and practical training.</i>
<i>Course manual</i>	<i>Contains learning objectives and learning outcomes of the course, scheduled activities, criteria for examinations, list of references. Guiding role, providing information.</i>
<i>Scheduled activities per week</i>	<i>Approximately 16 h.</i>
<i>Examination</i>	<i>Educational responsibility towards society.</i>
<i>Teacher community</i>	<i>3-4 teachers/course, informal and scheduled meetings for the planning each course. Collaboration forming a PBL culture in the whole team of 7-9 teachers.</i>
<i>Curriculum in context: The students, the</i>	<i>An overview of the design for learning</i>

<i>profession, the team, department, the field, the Educational institution, globalization</i>	<i>opportunities in relation to agreed competences for professional relevance.</i>
--	--

4 SUGGESTIONS FOR FURTHER DEVELOPMENT OF THE PROCESS OF PBL

In our final section we will move to three of the suggestions for developing PBL: The promotion of participative learning activities, the function of mediation and the team of teachers. The first two are related to the zone of transformation, here merely noted from the perspective of curricular planning. Teachers share a learning arena with the students by forming a community of praxis. This issue is briefly highlighted.

4.1. Curricular planning towards participation

To be able to offer students more variety in learning formats within the context of a PBL environment we propose a creative approach where meaningful experiences are related to participation. The students make sense and meaning on arenas open for their involvement. Strictly structured time diminishes the liminal³⁹ space where a flow in the experience of inquiry is experienced by learners. Liminal space relates to the possibility zone of how learning as transformation might occur. Contradictions in mental scenarios set reflection in motion. The “movement” requires improvisation and a climate where trying out solutions is trustful.⁴⁰

On the other hand participatory activities are able to be designed as strategies in a curriculum. Educational settings as Problem Based Learning offer arenas for negotiation and a down-to-earth understanding of action involving the whole person, not only the mind. A liminal space is often found scary by the students. When teachers themselves handle insecurity and celebrates the fact that what is to be known emerges from the foray into the unknown, the students dare to enter an authentic inquiry.

An enhancement of participatory activities in the curriculum does not diminish the agency of the student. The purpose of participation is to involve students in dialogues according to the mutual agenda, professional and personal development and growth. Innovations are often requested in the educational discourse of today. Still, when creativity is set into motion it is not always welcome because it might disturb mechanical and habitual thinking. Sometimes creativity that actually has occurred is not noted on a larger scale because it appears in small classrooms with young people discussing matters of importance and nobody outside knows about these peak experiences.

³⁹ See Turner 1982, Barret 2006

⁴⁰ Silius-Ahonen 2005

Creating new forms of assignments will influence the student community as a whole. The purpose of communities of practice among the students, in and outside tutorials, is supported by occasions between scheduled times. Cross-tutorials and small seminars are efforts that we have experienced during the years at the educational programme. Students' production of written texts is more than a "task" by other tasks. It gives an opportunity for collaborative work as the production of a play, a happening for children and so on. These products foster the sense of responsibility as they have been conducted in manners of commitment and reflective learning. The feeling of inclusion is the one that leads students to actively participate, and participation enhances inclusion.⁴¹

Continuous documentation of decisions concerning PBL has an impact on the internal developmental process in the team of teachers. It is also found important to tell stories about experiences why we have included a bit of our own history in this paper.

Critical questions that rise are for example: what kind of classrooms and buildings (physical learning environments), curricular decision making and agendas, promote improvisation in negotiation on knowledge matters? How do artifacts like technology, white boards, and fixed furniture influence the representation of knowledge? What kinds of processes precede the fashion and trends in didactic means? How does the rhetoric of collaboration match the factual responsibility of the participants? What kind of epistemological choices are imposed? How does the form of knowledge implied construct potentialities of learning? What kind of action helps the student to enter the educational setting? It is therefore found important to strive for arenas where knowledge authentically is negotiated.

Considering the pedagogical possibilities between scheduled activities promotes improvisatory solutions which is required for meaning making. The premise for involving oneself in inquiry is trust and for that purpose education has to fight against demands of effectiveness as processes are time-consuming. A learners' imaginative capacity is without limit if encouraged and challenged. The purpose of Higher Education is to both orient students towards epistemic knowledge and to open up spaces where the urgency of the topic is felt by the learners.

4.2. Building communities of practice

Though the curriculum mainly aims at supporting the students' targeted learning, a well-designed curriculum can also provide for the competence development of teachers, partners and other stakeholders (e.g. the training supervisors) alongside their daily work. In practice this can lead to the formation of so-called communities of practice, where teachers and students cooperate very closely with working life.⁴²

The desirable competences in a degree programme can be achieved through choosing appropriate educational contents and pedagogical approaches or methods. The choice of contents is primarily done in line for subject-specific or professional expertise. The development of generic competences often takes place while the student is acquiring

⁴¹ Lave & Wenger 1991, Wenger 1998

⁴² See e.g. Barab & Duffy 2000, Koli & Silander 2002

special expertise. The solutions relating to pedagogical decisions and learning environments play an important role in the development of generic competences required in working life.⁴³

In our degree programme we would like to improve the manners how teachers and students cooperate with professionals in working life. Also in making curricular choices relevant for students' future profession, collaboration with professionals in the planning process makes the shared arena even more visible. Activities such as students and teachers together invite representatives from society with a specific expertise or alumni connecting practical and learning experiences in their profession are examples of building a community of practice. Project oriented learning could also be easily built in to a PBL environment. In this arrangement, students work in larger teams to solve reality based problems designed by teachers in collaboration with representatives of working life.

A community of praxis is seen as a goal for the team of teachers in their own reflective learning process. Being a teacher today in Universities of Applied Sciences concerns not only interaction with students but with colleagues, partners inside and outside the educational institution.

The collectiveness in being a teacher today is emphasized. One of the main gains of a PBL-setting is the expectation of teachers' collaboration. Without involvement in a mutual cause, heading for commitment to values beyond "lecturing", "assessing" or "going to work", PBL becomes a mere organizational transition. The teachers have to arrange time for negotiations.

Epistemological considerations for the team of teachers direct teachers to consider their own stances in relation to strands of the disciplines in the professional field. While they do so by themselves they are obliged to formulate these standpoints in front of the other teachers. A community of teachers takes thereby the form of a tutorial. By working together on manuals and scenarios teachers work on their own prejudices and assumptions according knowledge and learning. Theoretical groundings open new perspectives especially when elaborated in an informal atmosphere where a quality of the tutorial where human beings spend time resolving knowledge conflicts. As students, they need to formulate and articulate benchmark, negotiate and listen carefully to others. By doing so they are able to view differently on the active potentials in competences. By getting access to alternative ways of planning procedures they start develop a mutual vocabulary where changes and new ideas are shared.⁴⁴

Whether the negotiation leans on respect and genuine interest in other people's views this way of working sets an example for the students. Congruence between what a teacher articulates and how s/he acts is a core value in teacher-ship.

⁴³ ARENE 2006

⁴⁴ See Wenger 1998

5 CONCLUDING REMARKS

A student-centered curriculum is a learning-centered curriculum. This educational standpoint, related to the underpinning idea of a PBL framework, does not follow the assumptions where the student is free to choose educational pieces like vegetables on the market place. The competences that are required in Higher Professional Education shape a framework where learning outcomes are considered relevant for working-life and its development in society. Competencies for co-operative action, theoretical reflection and for lifelong learning are relational qualifications. The notion refers to learning processes as collectively constructed and they cannot be performed in solitude. A PBL-setting where involvement and engagement are core dimensions of the educative process, mental capacities and attitudes are fostered simultaneously as a repertoire of professional tools are handled.

When curriculum formation is taken seriously, the teachers in a PBL team need to involve themselves in constant development – i.e. learning processes. Working together in a community of praxis is a continuous negotiation on important matters, as curricular considerations. Understanding knowledge as ambiguous pushes forward the urgency of a trustful relationship among teachers in a team. When agreement on scenarios, triggers, learning outcomes, literature and suggested activities to realize the objectives, are taken, students can trust that the design is aimed for a current, changing society. A design aiming for learning outcomes in a specific context is constrained and set into motion by that context.

The transformative processes of learning are never controlled by educators. When constructing structures and spaces for learning, open arenas are to be noted. Underpinning epistemological choices are already made in the curriculum. Curricular strategies mark arenas for activities that foster competence of professional relevance and by that they offer contradictions and borders of tension. A learning centered environment is therefore shaped on how knowledge conflicts trigger, not limit individual inquiry. A dialogical perspective of students as agents in their own process, subordinates neither the learner nor Education. We argue that in a PBL concept the possibilities of designing for learning and competence predominate. The limitations can be examined on the structural level, such as societal change and demands of effectiveness and “results” that are not based on education theories. Also the vulnerability of interdependence in a team that is nurtured by personal commitment is to be considered. The experience that students, teachers and others working in Higher Educational Institutions as well as professionals in the working life, share a mutual arena is something to strive for.

REFERENCES

Ammattikorkeakoululaki (351/2003)

ARENE. 2006, Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. Available:

<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoitain%2019042006.pdf> Read 10 January 2008.

- ARENE. 2007, Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurollalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Projektin loppuraportti. Helsinki: Arene.
- Barab, S. & Duffy, T. 2000, From practice fields to communities of practice. I: Jonassen, D. H. & Land, S.M. eds. *Theoretical foundations of learning environments*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 25–55.
- Barret, T. 2006, A problem as a provoker of a space betwixt and between old and new ways of knowing. I: Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. eds. *Understanding problem-Based learning*. Tampere University Press, pp 33-50.
- Dysthe, O. 2001, *Dialog, samspel og læring. (Dialogue, interaction and learning)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- European Commission. 2005, ECTS User's Guide. Available: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf Read 16 January 2008.
- Gibson J. 1979, *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- González, J. & Wagenaar, R. eds. 2005, Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. *Final Report. Phase Two*. Bilbao: Universidad de Deusto. Available: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> Read 17 January 2008.
- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 2004, *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Hård af Segerstad, H. Helgeson, M. Ringborg, M. & Svedin, L. 1997, *Problembaserat lärande*. Stockholm: Liber.
- Koli, H. & Silander, P. 2002, Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Verkko-oppiminen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Lave, J. 1993, The practice of learning. I: Chaiklin, S. & Lave, J. *Understanding practice*, Cambridge University Press. pp. 3–32.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Maudsley, G. 1999, Do we all mean the same thing by “Problem-based learning?” A review of the concepts and a Formulation of the Ground Rules. *Academic Medicine*, vol. 74, nr 2, pp.178-185.
- Poikela, E. & Poikela, S. eds. 2005, *PBL in Context. Bridging work and education*. Tampere University Press.

Reid, W. 1994, Curriculum Planning as Deliberation. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitut, rapport nr 11.

Rosengren, Å. 2006, Att handleda lärprocesser: - Lärarens roll i problembaserat lärande. I: Silius-Ahonen, E. red. *Vägen till yrkeskompetens. Hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen?* Arcada Rapport, 1/2006, s. 129-137.

Silén, C. 1996, Ledsaga lärandet – om handledarfunktionen i PBL. Licentiatarbete. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.

Silius-Ahonen, E. 2005, Lärande som text. En dramapedagogiskt förankrad läsning av det kroppsliga, rumsliga och retoriska i kunskapsbildande processer. (Diss.) Åbo Akademis förlag.

Silius-Ahonen, E. 2006, PBL och verklighetsanknutet lärande. I: Silius-Ahonen, E. red. *Vägen till yrkeskompetens. Hur syns pedagogiken i den professionsinriktade högskoleutbildningen?* Arcada: Rapport 1/2006, s. 138-154.

Stables, A. 2005, *Living and learning as Semiotic Engagement. A new theory of Education*. Lampeter, Ceredigion, Wales: Edwin Mellen Press.

Säljö, R. 2000, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. 2005, Cultural tools, externalisation of human knowing and the transformation of learning practices. Key note at Interlearn conference in Helsingfors December 2005.

Tauch, C. 2006, Understanding the Characteristics of European Degree Structures: The Reintroduction of Bachelor and Master Degrees. I: Froment, E. Kohler, J. Purser, L. & Wilson, L. eds. *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. European University Association. Berlin: Raabe.

Turner, V. 1982, *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.

Vygotskij, L.S. 1978, *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. London: Cambridge Mass.

Wenger, E. 1998, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dialogen som verktyg i basgruppen - handledarens roll som stöd för dialogen

Bettina Brantbergⁱ, Rut Nordlund-Spibyⁱⁱ, Ingmar Sigfridsⁱⁱⁱ
Ellinor Silius-Ahonenⁱⁱⁱⁱ

Sammandrag

I den här artikeln lyfter vi fram en av grundstenarna i problembaserat lärande, dvs. dialogen. Fokus ligger här på basgruppsarbetet och på handledarens olika roller och funktioner för att skapa ett gynnsamt klimat för lärande. Vi särskiljer dialog från diskussion, debatt, diskurs och vanligt samtal. Handledarens roller lyfts upp och rollkonflikter nämns. Utgående från tre dimensioner i högre utbildning - kvalificering, socialisering och subjektivering - argumenterar vi för att kulturella och existentiella aspekter i lärandeprocesser förutsätter en handledarflexibilitet med betoning på olika funktioner. Den gemensamma nämnaren - dialogen - framstår som ett dynamiskt verktyg i problembaserat lärande. Handledaren spelar här en avgörande roll som i bästa fall fungerar som ett stöd.

Abstract

In this article we are looking into the dialogue as one of the corner stones in problem based learning (PBL). We are focusing on the tutorial groups and on the different roles of the supervisors aiming for a positive climate for learning. We distinguish dialogue from discussion, debate, discourse and ordinary discussion. The role of the supervisor is highlighted and role conflicts are mentioned. Starting from the three dimensions in higher education - qualification, socialization and subjectification - we argue that cultural and existential aspects of learning processes requires a supervisor flexibility with an emphasis on different functions. In problem based learning the dialogue tends to be a dynamic tool. The supervisor plays a crucial role and at its best a support.

Nyckelord: Dialog, lärande, basgruppsinteraktion, handledarroller.

ⁱ Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [bettina.brantberg@arcada.fi]

ⁱⁱ Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [rut.nordlund-spiby@arcada.fi]

ⁱⁱⁱ Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [ingmar.sigfrids@arcada.fi]

ⁱⁱⁱⁱ Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [ellinor.silius-ahonen@arcada.fi]

1 INTRODUKTION OCH BAKGRUND

Vi skribenter representerar en del av vårt lärar-team vid socionomutbildningen vid högskolan Arcada i Helsingfors, Finland. Erfarenhet av att arbeta med problembaserat lärande härrör sig från år 1996. Syftet med denna kria är att belysa en erfarenhetsbaserad kunskap som vi kollektivt resonerar kring från såväl filosofiskt som pedagogiskt och psykologiskt perspektiv. Eftersom begreppet dialog är allmänt förekommande i vardagligt tal ser vi betydelsen av att problematisera det i relation till basgruppsprocesser.

En övergripande tanke i vårt pedagogiska utvecklingsarbete är att höja kvaliteten inom högre utbildning. Från ett ålderdomligt universitetstänkande där forskare och undervisande personal kunde se sig som ägare av kunskap har senare tiders utveckling gått mot en marknadsanpassad högskola. Man kan m.a.o. tala om att gå från ett dike till ett annat. Förskjutningen från ett kunskapsintresse som delades av få har tack vare det nordiska samhällets demokratiseringsprocesser skapat möjligheter för ett flertal att idka högre studier. Den potentialen behöver högre utbildning ta till vara; övergången från lärarstyrdhet till studentens lärandeperspektiv innehåller öppningar för ett pedagogiskt tänkande.

I vår kontext vid professionshögskolan Arcada fungerar handledaren i flera pedagogiska roller. Vi väljer här att kalla handledaren hon och studenten han. Vilka roller har då hon? Hon handleder basgruppsarbete och examensarbete i smågrupper, hon fungerar också som examinator i kursmoduler. Hon är medlem i lärarlag och planerar studieaktiviteter tillsammans med andra, bygger upp studieplaner, hon håller föreläsningar och leder workshops och seminarier. Eftersom syftet med alla funktioner är att möjliggöra lärandeprocesser har funktionerna flera likheter men med lite olika betoningar. Ibland behöver hon möjliggöra genom att direkt underlätta lärandeprocesser, ibland utmana studenter att gå in i processer, dvs. ge sig själva en chans.

1.1. Utgångspunkt Arcada

Då man nästan 20 år senare ser tillbaka på hösten 1996, så känns det som om vi då ändå var rätt så modiga. Idag har vi mera erfarenhet och vi är betydligt säkrare i handledarrollen. Men i viss mån är det samma typ av problem vi brottas med:

- Hur ska en bra utgångspunkt (vinjett) se ut? Borde man kanske testa en filmsnutt?
- Hur ska lärandemål och läranderesultat formuleras så att de blir tydliga och ändamålsenliga?
- Hur ska man få alla studerande att vara aktiva och engagerade? Och hur ska man få studerandena att inse hur viktigt det är att lägga ner tillräckligt med tid på studierna?

1.2. Vinjett – vårt case

”Jag sitter med mina studenter i basgruppsmöte. Jag lyssnar på varje ord, aktivt och samtidigt tänker jag på lyssnandets konst. Hur lyssnar man här och nu? Är det för att själv kunna kommentera (inväntar att den andra skall sluta tala)? Det är så viktigt att skapa en atmosfär där ett äkta lyssnande kan äga rum. Nu lyssnar jag fragmentariskt. Pendlar genom att lyssna genuint och att inte lyssna alls. Min uppgift är skapa ett lyssnande klimat, hur? Kan man själv vara det goda exemplet? Hur få studenter att berätta för varandra istället för- det som fortfarande kan hända- handledaren? Om vi eventuellt skulle filma basgruppsdiskussionen? Som simulering. De kan följa med sig själva. Analysera sig själva, sitt kroppsspråk osv. Men visst, en i vårt lärarlag filmade basgruppsstillfällena för sin avhandling, men för studenternas egen reflektion kunde vi filma igen, som underlag för diskussion. Hur skapar vi ett diskuterande klimat? Och vad är min egen agenda? Förresten - måste någon alltid ”ha rätt”?”

2 DIALOG SOM FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Interaktionen mellan basgruppsmedlemmarna är hjärtat i PBL. Interaktionen är väsentlig då det gäller hur basgruppsarbetet lyckas. En viktig uppgift för basgruppshandledaren är att vara medveten om klimatet för växelverkan och samarbetet som råder i gruppen. Avgörande är också hur handledaren lyckas stöda gruppen att få ett fruktbart samarbetsklimat.

Heikkilä & Heikkilä (2001) lyfter upp dialogen som den ultimata interaktionen mellan människor i grupper. Dialogen ses här som en kommunikativ process och handling där växelverkan sker med andra men också med det egna jaget. Enligt författarna framstår växelverkan mellan individer som ett kontinuum där vi befinner oss på olika plan eller inom olika delområden i vårt sätt att kommunicera. Den mellanmänniska och mest konstruktiva kommunikationen når vi då vi nått upp till dialog. Heikkilä & Heikkilä refererar till Rossi (1981) för att åskådliggöra de olika dimensionerna. Dialogen beskrivs som den mest subtila formen av växelverkan. Här finns möjlighet till utvecklandet av förståelsen.

Dialogen som redskap för lärande förutsätter en lärandeatmosfär som är tillåtande i den bemärkelsen att de halvfärdiga tankarna får utrymme och bekräftelse. Rätten till det bristfälliga tillhör såväl studenten som handledaren. Även om handledaren kan erkänna sin bristfällighet kan det tidvis vara svårt att inför studenterna blotta denna. Denna ärlighet är dock enligt Stenberg (2011, s.67-68) nödvändig för den äkta dialogen.

Basgruppsarbetet är en kombination av individ och grupp. Kombinationen av personligt och kollektivt ansvar gäller både för den lärande studenten deltagaren och för handledaren. Det som här stiger fram är att det som sker i utbildningen blir en gemensam angelägenhet. Delaktighet betyder då att den enskildas deltagande i ett sammanhang överskrider de individuella gränserna för kunskapskonstruktionen.

2.1. Ett lärande perspektiv

Dialog i PBL handlar i bästa fall om kunskapsförhandling. När studenters läsning väcker frågor och olika perspektiv på den lästa litteraturen möts och sker lärande under tillfället. Man kan jämföra arbetet som studenterna ägnar sig åt under basgruppsmötet med studiecirkelverksamhet. Ju mera de talar om det de läst och reflekterat över och ju mindre de talar kring dess bättre kan det lästa fördjupas. Kunskapsfragment formar sig till helhetsuppfattningar i en yttrande-lyssnande kedja. Att tänka högt hjälper den egna och andras tankeprocess. Olika syn på samma frågor vidgar förståelsen av ett fenomen. Så småningom blir den nya kunskapen en del av personen, något integrerat som bildar en ryggrad för hennes professionella värv. Dessutom skapas en gemensam bas, ett sätt att relatera till varandra i sitt kunnande. Man hjälper och sporrar varandra. Basgruppen blir en social arena på vilken den enskilde individen intra- och interagerar för att internalisera ny mening.

Planeringen och förberedelserna, hela upplägget handlar om ett intensivt lärarlagsarbete. Där är dialogen a och o i valen av kunskapsproblem, studieaktiviteter, läranderesultat och kompetensmål.Handledarna/lärarna lär sig i bästa fall som om de satt tillsammans i basgrupp.

2.2. Debatt kontra dialog

Lauvås och Handal (2001) lägger fram tre ord på d som har betydelse i den här diskussionen. Dialog som vi här lyfter fram, bär på något som stiger över ett samtal, vilket som helst. Dialog är enligt Heikkilä & Heikkilä (2001) och Stenberg, (2011) en innovativ relation och den form av kommunikation som handledaren och gruppen bör eftersträva. Dialogen fungerar då man inte behöver koncentrera sig på att finna sätt att ifrågasätta den andras tankar, för att lyfta upp sina egna i första hand.

Dialogen karaktäriseras av en känsla av trygghet. Ingen behöver försvara sina tankar genom att förminska andras. Det är möjligt och önskvärt att hämta olika, också halvfärdiga tankar och synpunkter till en öppen granskning. Olika åsikter är i sig bra. Genom dialog möjliggörs det äkta lärandet. Förutom att den andras tankar blir synliga, synliggör också dialogen de egna tankarnas mönster för en själv. Vi vet att ett dialogiskt klimat råder i rummet (det fysiska eller virtuella) då det mellan deltagarna råder ett öppet respekterande av varandra där ingen känner det nödvändigt att ifrågasätta den andra för att ge de egna tankarna företräde. (Heikkilä & Heikkilä 2001, Stenberg, 2011)

Debatten i sin tur kännetecknas av ett icke lyssnande, argumenterande förhållningssätt. Den är attackerande till sin natur. Man talar inte med varandra utan på varandra. (Heikkilä & Heikkilä 2001, Stenberg, 2011) ”Debatt” ser Lauvås & Handal (2001) som en sakinriktad form samtidigt som en maktproblematik lätt inträder. Kamp om tolkningsföreträde och att vinna över någon i en diskussion uppstår då och just det hör inte hemma i de pedagogiska situationer som vi här talar om.

Det som Lauvås och Handal (op.cit) kallar ett vanligt samtal förlägger Stenberg (2011) mellan dialog och debatt. Den "typiska diskussionen" är en form av kommunikation

som är vanlig i vardagliga samtal, men också enligt Stenberg i de samtal som förs mellan studenter och mellan studenter och lärare. Riskerna med det vardagliga samtalet/typiska diskussionen är mer svårupptäckta. I den typiska diskussionen är målet ofta att ha rätt och att bevisa detta för sig själv och andra. Detta leder i förlängningen till ett förminskande av andras tankar, i stället för att nya upptäckter görs och till synes ny kunskap konstrueras som i själva verket stärker och stöder vedertagna uppfattningar. Denna form av samtal är ett rotat mönster i vår kultur och därför svår att märka. Lauvås & Handal (2001) varnar också för detta ”vanliga prat”, men påpekar att en vardaglig samtalsform är också något som behövs i professionella sammanhang, men att den inte utgör handledningens kärna.Handledning är inte konversation.

Enligt Lauvås & Handal är ”dialog” också ett ord som kan användas på suddigt sätt. I en viss tappning (2001, 257) blir det lätt en ”snällhetens – vi – måste – prata ihop oss-attityd”. Som man kan se ur ett lärande perspektiv är just det missförståndet av ordet något som kan förhindra lärande. I deras vokabulär blir därför ”diskurs” central. Det betonar likvärdighet och att ”det bästa argumentet” ges största tyngd. Sakintresset i debatt är gemensamt för diskurs, medan avsaknad av maktkamp i den senare är förenlig med dialog som betonar det jämbördiga. (Heikkilä & Heikkilä 2001, Stenberg, 2011)

Resonemanget ovan har många likheter med Bubers (1932) tankegångar kring dialog där han lyfter fram den äkta dialogen i kontrast till den till monolog förklädda dialogen. Paolo Freire (1921-1997) hade ordet ”dialog” som sitt nyckelbegrepp. Autentisk dialog uppstår enligt honom (1976) när man överbygger ”aktivism”, ett mekaniskt görande och ”verbalism”, ett predikande som saknar förbindelse med de reella omständigheter människor lever under. Hoppets pedagogik föds inte ur verbalismen som abstraherar orden, inte ur aktivismen som sysselsätter kroppen. I den frigörande och kritiska pedagogik som han stod för är relationen mellan individ och samhälle asymmetrisk. M.a.o. - det maktdilemma som ligger på konkret nivå mellan lärare och studenter i t.ex. basgruppsmötet – hör hemma i en vidare diskussion som vi inte här går in på. Men dilemmat aktualiseras av de olika roller handledaren har i form av att bl.a. examinera kontra stödja lärandeprocesser.

2.3. Empowerment

Utgående från ett empowermentperspektiv väljer Starrin (2007: 63-75) att använda exemplet med Astrid Lindgrens sagofigur Pippi Långstrump i skolan då han vill lyfta fram empowerment som förhållningssätt. Det handlar om när Pippi går till skolan och fröken Rosenblom har kommit till skolan för att hålla förhör med barnen, samtidigt som hon ”gör välgörenhet” genom att ge belöning till de duktiga barnen. De som svarar rätt får soppa, pengar och karameller, medan de som svarar fel skickas till skamvrån för att skämmas. Dessutom tillägger fröken Rosenblom att Pippi är ”det okunnigaste och otrevligaste barn hon någonsin har sett”. Eftersom Pippi är stark, rik, modig och snäll med ett starkt självförtroende är hon inte rädd för att utmana de vuxna då hon tycker att något är orättvist eller fel. När Pippi svarar fel och fröken Rosenblom dessutom blir upprörd över hennes beteende skickar hon Pippi till skamvrån, där det redan finns flera ledsna och dystra barn. Pippi vill muntra upp barnen i skamvrån med en egen frågesport som alla kan svara rätt på. De får beröm av Pippi som säger att "det inte finns så duktiga

barn som dem någon annanstans", och de får belöning i form av guldpengar och karameller. Detta exempel visar på att Pippi Långstrump och fröken Rosenblom är varandras motpoler. Kännetecknande drag hos individer som har egenmakt (empowerment) (t.ex. Pippi) eller inte (t.ex. fröken Rosenblom) är att individen med empowerment som förhållningssätt uppmärksammar förtjänster men ignorerar brister och kan uppmuntra andra genom att skapa trygga relationer, sprida energi och ge stolthet. Motsatsen då man inte använder sig av ett förhållningssätt som bygger på empowerment, utan bemöter andra på ett helt annat sätt genom att uppmärksamma brister och ignorera förtjänster, kan leda till otrygga relationer, rädsla och skam.

Exemplet med Pippi Långstrump och fröken Rosenblom handlar om yngre skolbarn, men det kan mycket väl överföras på studenter som är ungdomar, unga vuxna eller vuxenstuderande.Handledarens roll i små basgrupper som används inom PBL kan ha en verkligt stor betydelse beroende på hur handledaren bemöter studenten i gruppen. Genom ett uppmuntrande arbetssätt som bidrar till trygga relationer inom gruppen kan alla fyllas med en energi som avspeglar sig i stolthet över det de har att bidra med i gruppen.

I detta sammanhang känns en annan saga, av en annan sagoberättare, aktuell. Vi tänker här på Ninni, Tove Janssons (1962) osynliga barn. Pippi, det starka barnet som fått klara sig själv och har en hel del "girlpower" att dela med sig av, representerar samtidigt det ensamma och övergivna barnet i oss. Ninni är ett annat övergivet barn. Ett barn som utsatts för så mycket ironi och ignorans att hon blivit osynlig. Först då hon kommer till muminfamiljen där hon möts av acceptans, tålamod och värme av i synnerhet Muminmamman men också hela muminfamiljen, börjar det hända saker. Hon får känna på alla de komponenter som behövs för att bygga upp en tillitsfull relation som möjliggör tillväxt. I Mumindalen omsluts Ninni av både omvårdnad och utmaning förknippad med en stor dos lekfullhet. Småningom blir hennes klänning och skor synliga. Sist av allt får hennes ansikte konturer och för att detta skall ske krävs den verkliga existentiella konflikten. Då Muminpappan tänker skuffa Muminmamman i det stora kalla havet, blir Ninni både arg och handlingskraftig. Hon springer fram och biter Pappan i svansen. Hennes engagemang är så starkt att det gör henne synlig igen.

I hörsammandet kan, som vi ser det, ingå relationella element som stöder växandet utan att ta det i besittning. Enligt Bowlbys (1994) anknytningsteori finns hos människan ett begär efter en relation till en annan som framstår vara i stånd att bättre hantera tillvaron. (Jmf. Stenbergs resonemang om mentorskap i stycket om handledarens roll.) Människan har sedan tidig ålder byggt upp arbetsmodeller för att uppnå denna relation med en annan. Arbetsmodellerna i sig är interpersonella scheman som individen handlar enligt för att erhålla den bekräftelse hon så innerligt behöver från de för henne viktiga personerna och omgivningen. Ofta härstammar dessa scheman från en tidig ålder då barnet lärt sig strategin för att få den mest givande relationen till den närmaste vårdaren som ofta är föräldern. Dessa scheman kan bygga på trygga eller otrygga anknytningsmönster som individen senare kopierar till nya relationer i sin nära omgivning. Genom att granska komponenterna i en trygg relation finner man engagemang, struktur, utmaning, omvårdnad och lekfullhet som viktiga komponenter. (Bowlby 1994, Booth & Jernberg 2009)

Hur vi ser på världen, tingen och människorna i den har att göra med vilket ontologiskt närmelsesätt vi intar. Tänker vi oss att vi förfogar över världen och varandra har vi enligt Buber (1993) ett iakttagande, avbildande förhållningssätt medan vi om vi förhåller oss hörsammande i första hand delar, deltar, lyssnar, upplever, accepterar och bekräftar.

I den handledande relationen som i stället för förfogande bygger på hörsammande i syfte att låta den andra finnas som den hon är utan avsikt att göra henne till en erfarenhet att bemästra, förhåller vi oss lyssnande och bekräftande. Växandet är en naturlig del av varandet och stöds i relationen av den hörsammande handledaren.

I hörsammande handledande relationer ingår engagemang som förutsätter (eller skapar) en ömsesidig kontakt, en förmåga hos handledaren att om och om hitta tillbaka till denna kontakt. I den engagerade kontakten kan studenterna i basgruppen vila i känslan och vetskapen att de inte är ensamma i världen och att kunskapsbyggandet sker tillsammans med andra. Lekfullheten kan här ses som humorn som möjliggör självinsikt och möten, men också ger utrymme för kreativitet och det halvfärdiga och orädda. (jmf. Booth & Jernberg 2009)

3 HANDEDARENS MÅNGA ROLLER

Hur handledaren genom sitt eget varande kan inverka på studentens vara kan vi utläsa av såväl Buber (1993) som Freire (1976). Man kan t.o.m. utgå från att handledarens viktigaste uppgift blir att just genom sitt vara bereda rum för studenterna att växa. Om handledaren bemödar sig att skapa en medvetenhet om studenternas verkliga behov kommer hon utan att vara direkt pådrivande och aktiv, gå in och möjliggöra lärandet. Hon kommer att skapa miljöer där studenten utsätts för olikhet. Olikheten i sig kan framkallas av t.ex. utgångspunkten/vinjetten i PBL-processen. Då vinjetten väcker detta motstånd i studenten uppstår en existentiell konflikt.

I enlighet med Buber (op.cit.) kan motståndet vara existentiellt provocerande för studenten, antingen för att det väcker en längtan att eftersträva eller ett tvivel. Både begäret och antipatin provocerar studenten och basgruppen till lärande. Handledarens roll blir här att se konflikten som en förutsättning för lärande och inte undvika den. Dessa existentiella konflikter är fruktbara då de ger studenten möjlighet, ja i själva verket försätter studenten i en situation, där hon måste reagera och därmed växa. Handledaren skapar alltså situationer där studenterna i basgruppen konfronteras med diversitet, det okända, det som innebär konflikt, för att locka fram frågorna, nyfikenheten och osäkerheten som i sin tur leder till växandet. Allt detta sker med yttersta respekt för den privata sfären och inga personliga övertramp får ske mellan handledare och student. (Buber 1932/1993) Resonemanget stöder tanken om vikten av att skapa det trygga, tillåtande klimatet för vilket handledaren bär huvudansvaret.

Erfarenheten visar att det finns intressanta skillnader mellan samtalskulturer i basgruppsarbete. En fri diskussion tar ofta fram de bästa sidorna hos dem som lätt tar spontant till orda. Andra, mera eftertänksamma vill begrunda och känner att de inte får

komma till tals. Individuella och personliga aspekter spelar roll men vad vi här betonar är själva kulturen som skapas under basgruppsträffen.

En mera strukturerad agenda hjälper upp balansen mellan de talföra och de tystlåtna eftersom en runda (sharing) aktiverar alla och förhindrar att någon tar över. Det skapar den mångfald, polyfoni, som är kommunikationens kraft (Bachtin 1988). En överstrukturering däremot förminskar kommunikationens djup. Om för stor försiktighet är rådande i gruppens kultur blir diskussionen lätt ytlig.

Många studenter bär med sig sitt tidigare skolliv, sin hemkultur och sin förväntan på högskolestudier i det nya sammanhanget av problembaserat lärande. När en ny grupp håller på att etablera sig väcks ofta en diskussion om att avbryta. Får man avbryta när någon annan talar? För de spontana är det välkommet med avbrott, för de begrundande är det ofta mindre angenämt. Självfallet behöver invikningar göras med respekt så att följande s.a.s. tonar in sig på det den andra sagt och går in där utan att en paus uppstår. Tempo och frasering har betydelse i hur samtalskulturer uppstår, inte enbart gruppdynamiska aspekter, produkt - eller processororientering.

Begrepp som delaktighet och egenmakt ramar in en praktik där människor möts och skapar mening tillsammans. Den stora inspiratören för dialogisk vuxenpedagogik, Paolo Freire (1976) utgick från de verkliga människor som deltog i hans projekt och från den faktiska realitet de levde i. Det kan låta som en självklarhet men så är inte alls fallet. I sitt kända alfabetiseringsprojekt där vuxna skulle lära sig att läsa och skriva, utgick han från ord som var viktiga för just dem. Det betydde inte att målet, själva läskunnigheten, glömdes bort, tvärtom var det just därigenom det lyckades. Hans tes ”människans kallelse är att bli subjekt i sitt eget liv” innebar något mera än ett ytligt självförverkligande. Betoningen låg på ett ansvar för det gemensamma, för det kollektiva.

Handledarens möjlighet att lyfta fram det gemensamma bygger paradoxalt nog på att skapa förutsättningar för den enskilda studenten att synas, inte i form av prestationer utan i form av individ i kollektivet (läs basgruppen). Som synliggjord är det möjligt att stödja och synliggöra andra och gruppen kan då förstärka sig själv.

Vi lyfter upp begreppen mentorskap, coaching och handledning. Enligt Steinberg (2005) äger mentorskap rum då en person som har kunskap, kompetens och erfarenhet och/eller visdom ger vidare sin klokhet till någon som inte har lika omfattande erfarenhet. Mottagaren med mindre erfarenhet kallas adept. Mentorskapet fokuserar på att medvetandegöra adepten om värderingar, alternativ och konsekvenser. Begreppet ”coaching” däremot är mera konkret. Coachningen är mera resultatorienterat och lösningsfokuserat. Ansvar för innehållet och agendan, form, upplägg och metod ligger på coachen. Den goda coachen har huvudansvar för träningen men är naturligtvis lyhörd. Handledning och vägledning ses av Steinberg (2005) som ett mellanting mellan coaching och mentorskap. När deltagaren behöver få perspektiv på sina insatser är det handledaren som hjälper. Handledaren påminner om mål och riktning. Eftersom den moderna pedagogiken handlar om processer agerar en modern pedagog allt mera som en handledare eller mentor. Handledaren hjälper studenterna att strukturera. Som senare framkommer är detta en av flera funktioner i en fungerande handledning.

Handledaren kan i sin roll betona mentorskapet i relation till studenterna. Hon tänker då på hur varje enskild student ska få sin röst hörd, på hur resurser ska aktiveras, hur stöda studenten att våga utvecklas i en riktning som är hans egen. Ibland tar hon coachens mantel och lyser upp vägen till professionalitet genom att föra in arbetslivskunnande eller – ännu bättre – föra ut studenten till den verklighet han kommer att möta.

Alla roller och funktioner är relationella till sin karaktär. Det är i dialog – muntligt, skriftligt, non-verbalt – som möten sker. Handledarfunktionen är ändå alltid asymmetrisk eftersom hon har ett examinerande ansvar och därmed står för högskolans legitimerande utbildningsansvar. Det blir därför aktuellt att granska dialog på ett lite djupare plan. Betydelsen av den ena parten i en dialog – den lärande – i ljuset av den andra, inspiratören – öppnar ett utrymme däremellan som är gemensamt.

3.1. Handledarens ansvar

I kapitlet om handledarens roller, har handledarens ansvar nämnts som den som ger ramar och strukturer.

Handledaren har alltså ett strukturgivande ansvar. Strukturen sträcker sig längre än till de yttre ramarna. Handledarens roll i en dialogisk atmosfär är fri från makt i den bemärkelsen att behovet av strukturerande åtgärder utgår från studenternas behov, inte från handledarens behov av kontroll. Strukturer ger, då de är som bäst, frihet att kasta sig in i lärandet med en trygg förvisning om att ramarna finns där för att fånga upp och leda framåt i den riktning som läroplanen eller professionen förutsätter. (jmf. Booth & Jernberg, 2009, Stenberg, 2011)

Samtidigt som PBL betonar det egna ansvaret är det viktigt att betona stödet för lärande processer. En självständighet utan en organiserad design för lärande är inget att eftersträva, då det mänskliga lärandet långt är beroende av relationer till andra. Det självstyrda skall alltså här inte förväxlas med det självständiga. Här kommer basgruppen och handledaren i denna som den trygga basen.

Handledarens omvårdande roll kan kännas kontroversiell. Ett omvårdande grepp kan verka stressreducerande då det förmedlar att det är viktigt att alla har det bra i gruppen, enskilt och som grupp. Ett omvårdande förhållningssätt som vi ser det, stöder en positiv nyfikenhet på vem den andre är, vad hon tänker och känner och hur hon lär sig. Som kontrast och komplement till ett omvårdande förhållningssättet kan vi se dimensionen av utmaning. Utmaningen som i lärandeprocesser är en naturlig del, blir uppmuntrande då den stöds av engagemang, struktur och omvårdnad. Varje ny utgångspunkt, varje nytt lärandemål som basgruppen ställer upp för sig och varje fråga som ställs av handledaren för att problematisera innebörden i diskussionen i basgruppen, bjuder på utmaning. Att utmaningen är tillräckligt lockande, tillräckligt utmanande utan att vara övermäktig är avgörande för lärandeprocessen i gruppen och enskilt. (jmf. Booth & Jernberg 2009) En curlande person är hon däremot inte. Att underlätta lärande betyder inte att ”undvika lärande”, dvs. förhindra läroprocesser genom att vara den som står för svetten medan studenter blir passiva utan som tidigare nämnt ha modet att gå in i den existentiella konflikten.

I vår vinjett framkommer det att handledaren emellanåt upplever en rollkonflikt. Samtidigt vill hon uppmuntra och komma med konstruktiv kritik. I följande del presenterar vi olika roller som ibland ser ut att stå i ett motsatsförhållande.

3.2. Handledaren som utvärderare

Vid många högskoleutbildningar som använder PBL, på andra håll i Norden har man valt att inte utsätta basgruppsarbetet i sig för bedömning. På Arcada är basgruppsarbetet en del av kursexaminationen där den egna lärandeprocessen, innehåll, grupprocessen och samhällsmedvetenhet utvärderas. Eftersom basgruppsarbetet utgör en så viktig del av lärandeprocessen har man på detta sätt valt att ge den ett värde också i examinationen även om detta inte är oproblematiskt.

Utvärderingen är alltid en viktig del inom alla utbildningar. Som basgruppshandledare gäller det att utvärdera dels hur basgruppen fungerar som grupp och dels de olika studenternas individuella insatser.

För en handledare gäller det fortsättningsvis att bidra till en bra stämning i en basgrupp. Då man har roligt i basgruppen lär man sig mer. Men stämningen i en basgrupp beror naturligtvis inte enbart på handledaren, utan alla basgruppsmedlemmar bör bidra för att man ska uppnå ett gott gruppklimat i basgruppen. En student med en negativ attityd sprider lätt en negativ stämning i gruppen. Då gäller det för basgruppshandledaren att ingripa och initiera en diskussion kring hur man kan bryta det negativa mönstret. Gruppklimatet och hur studenter kan bidra till ett bra gruppklimat hör till de bedömningskriterier, som vi här på Arcada har lagt in under rubriken "Grupprocessen". Andra delar av Grupprocessen handlar om hur aktiv studenten är under basgruppsträffarna och hur studenten lyckas beakta andra i gruppen samt hur man som student klarar av att ge och ta emot respons. Handledaren beaktar också hur medlemmarna stöder varandra genom att involvera dem som inte har lika lätt att komma fram. En student som inte tar över ordet utan istället inleder en diskussion visar aktivitet.

Som basgruppshandledare fungerar man som modell i utvärderingsprocessen. Det gäller att vara tydlig och konstruktiv. Men samtidigt gäller det att komma ihåg att speciellt yngre studenter kan vara väldigt känsliga för negativ respons. Och då bör man som basgruppshandledare kunna avläsa stämningen och vara både lyhörd och diplomatisk. Men det är inte bara gruppklimatet som är föremål för utvärderingen. Som basgruppshandledare ska man även ta ställning till den innehållsmässiga nivån på diskussionen i basgruppen. Har studenterna förberett sig tillräckligt bra och är det relevanta källor de har utgått ifrån? Speciellt första årets studenter behöver bekräftelse på att de är "på rätt väg". De känner sig lätt osäkra på om de har gått till väga på ett sätt som motsvarar kompetensmålen, då det har sökt sitt material och då de har förberett sig för basgruppsträffarna. För en handledare kan osäkerheten - som är det som driver till kunskapssökande - kännas obefogad. För studenterna är bekräftelsen av stor betydelse i början så att de känner tillit till handledarens vägledning i processen. *Basgruppsmötet handlar om lärande och ska ge inspiration till läroprocesser.*

I basgruppsdiskussionerna är det viktigt att kunna göra kopplingar till det som händer och sker ute i samhället samt till egna erfarenheter. Har en student t.ex. någon form av arbetserfarenhet av det område som diskuteras i basgruppen, så kan den studenten berika diskussionen och förståelsen för olika frågor. Men diskussionen i basgruppen kan inte bara handla om erfarenheter. Det behövs även fakta och teorier som grund för basgruppsdiskussionerna. Här gäller det som basgruppshandledare att försöka bidra till att det blir en bra balans mellan erfarenheter och direkt fakta i basgruppens diskussioner.

Under basgruppträffarna kan även den non-verbala kommunikationen vara en viktig del av utvärderingen. Studenter försöker ibland avläsa från handledarens minspel vad handledaren egentligen anser om det som sägs och diskuteras. Det är därför viktigt att handledaren är medveten om att studenten söker en form av bekräftelse, också från handledarens ansiktsuttryck. Här finns också en risk. Som det framkommer i vinjetten finns det tillfällen då studenterna vänder sig till handledaren och inte till varandra, vilket inte betyder att bekräftelse inte skulle vara nödvändig.

4 KONKLUSIONER

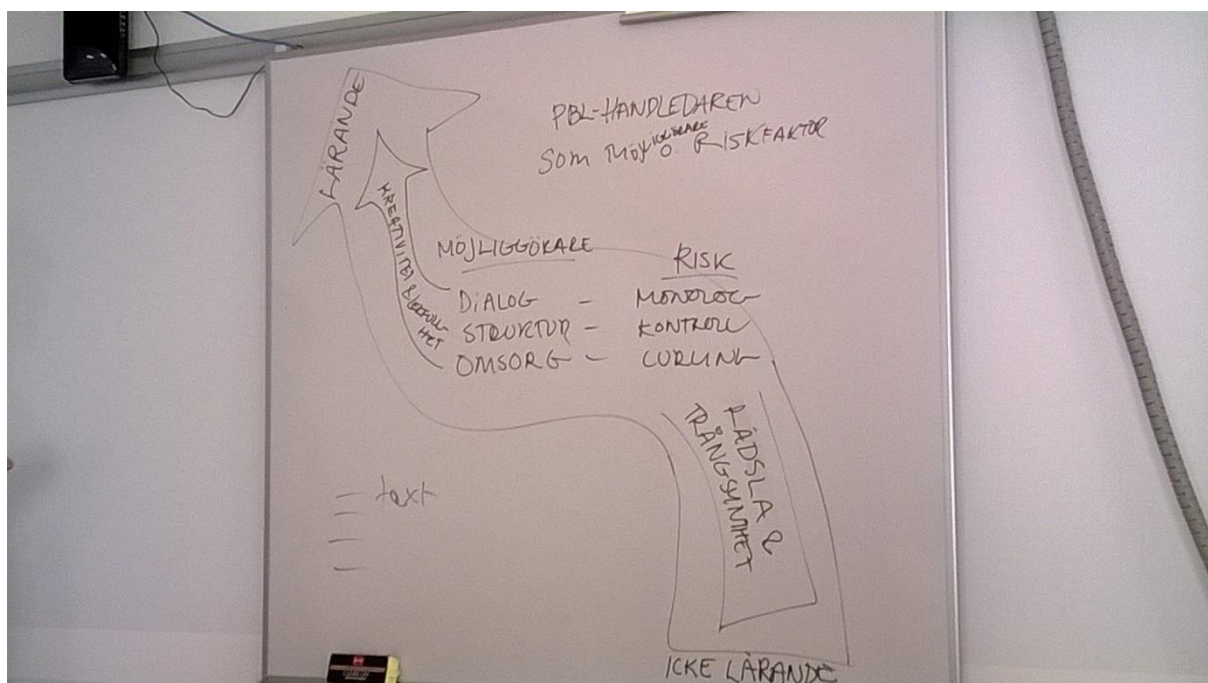
“In doing what I willed to do, I did a thousand and one things I hadn’t willed to do.”
(Levinas 1993)

Professionaliteten i pedagogisk handledning ligger i vår människosyn som bygger på att när människan betraktas som ett subjekt är hon villig och kapabel att påverka sin egen livssituation. När olikheter värderas positivt ur ett mångfaldsperspektiv och individen möts med tilltro till sina resurser så har olika förmågor möjlighet att utvecklas. Buber (1939), Freire (1976) och Levinas (1993) ser t.o.m. olikheten som en förutsättning för konflikten som behövs för att lärandet skall komma igång. Detta gäller även i studiesammanhang. I basgrupper med studenter som jobbar tillsammans kring egna problemformuleringar kan handledarens förhållningssätt ha en prägel av delaktighet och samarbete som bygger på ömsesidig respekt och gemensam problemlösning på det sättet att beslut kan fattas tillsammans. Detta kan förliknas vid s.k. ”makt med” – inte ”makt över”. Det viktiga här är att både studenter och lärare har lika värde och kan lita på varandra. Arbetssättet baserar sig på att handledaren ger ”hjälp till självhjälp” genom att se och uppmärksamma studentens styrkor och resurser. Genom detta ges möjligheter till en utvecklingsprocess och uppbyggande upplevelser som ligger till grund för ett självstyrt lärande. Målet är både en personlighetsmässig och professionell utveckling där studenten utvecklar sina kunskaper och färdigheter i en trygg miljö (i basgruppen). När studenten märker att de klarar sig bra och att de utvecklar sin kompetens så kan de uppleva god självkänsla och via detta få tillgång till ytterligare resurser.

Kopplar man Lauvås och Handals definition av diskurs, relaterad till samtal mellan individer, till dess vidare betydelse av samhällelig diskussion och vetenskaplig genre kunde man framhålla följande: PBL som en diskurs står för ett lärande sammanhang, ett där man skapar kunskap genom förhandling med öppna utforskande frågor och gemensam reflektion. Tre synvinklar stiger fram här. Den ena är det lärande perspektivet, ett annat kunskapsfrågan och den tredje synvinkeln utgår från ett subjektperspektiv. Med utgångspunkt i Biestas (2010) definition på god utbildning

tillämpar vi de tre perspektiven. Kunskapsfrågan kopplar vi till kvalificeringsaspekten; det innebär att det diskursiva "tyngsta argumentet" har betydelse i utbildningssammanhang. Kunskap är inte en "åsikt"; den är däremot kontextuell och föränderlig och olika diskurser kan särskiljas. Kunskapsbildande har en speciell karaktär av epistemiskt arbete i en högskola. När betoningen ligger på utvärdering, ett ansvarsområde som högskolan har, vore en laissez - fair attityd av handledaren att abdikera från uppdraget. Det är en funktion i en dialogisk roll.

Det handlar därför inte om att någon person "har rätt" utan att det som räknas som kunskap bygger på de vetenskapliga överenskommelser som är valda i samförstånd. Studenterna undervisar varandra i basgruppen och där har handledaren ett utvärderande ansvar. När hon noterar att diskussionen snurrar i samma banor, på ytan upprepande det som "alla redan vet" behövs mediering av en annan art, dvs. problematiserande frågor.



Figur 1. PBL-handledaren som möjliggörare och riskfaktor

I figuren (se Figur 1) presenterar vi PBL-handledarens möjligheter att skapa det goda lärandeklimatet, samtidigt som vi lyfter fram de risker som kan uppstå. Vi har kommit fram till att de element som är väsentliga i en relation mellan handledare och student, det finns liknande element som är viktiga även i andra stärkande och uppbyggande relationer. Figuren visar hur klimatet i handledningen kan resultera i och pendla mellan lärande och icke lärande beroende på hur handledaren agerar. Som vi tidigare har konstaterat är ett kreativt, lekfullt och tillåtande klimat ytterst viktigt för att stöda lärande. De element som inspirerar lärande är dialog, struktur och omsorg. Risken att dialogen byter skepnad och istället blir en monolog kan vara överhängande. Detta pga. att handledaren kan falla in i en "gammaldags lärarroll" som stöder monologen. Ibland

faller dialogen på att studenterna inte lyssnar aktivt på varandra vilket leder till på varandra följande monologer. Det hör till handledarens uppgifter att styra diskussionen från monolog till dialog. Detta görs genom att t.ex. ställa inspirerande frågor och uppmuntra studenterna att själva ställa frågor till varandra. Handledaren fungerar också som en modell genom sitt engagemang och aktiva lyssnande.

Det hör till basgruppshandledaren att skapa struktur i basgruppen som leder till trygghet för att studenterna skall våga uttrycka sina tankar. Struktur kan i vissa fall förväxlas med kontroll, vilket i sin tur kan leda till rädsla bland basgruppsmedlemmarna. De kan bli rädda att komma till basgruppen eller rädda för att uttala sig i gruppen. Basgruppshandledaren skall skapa ett tolerant klimat som förhindrar trångsynthet och fördomsfullhet. Förutom strukturen är handledarens omsorg om den enskilda studenten och hela basgruppen viktig för att skapa ett tryggt lärandeklimat. Det är önskvärt att basgruppshandledaren visar omsorg som stöder lärandet men det får inte leda till att handledaren tar över de processer som studenterna behöver gå igenom. En ”curlande” handledare förmedlar lätt känslan till studenterna att de inte klarar av utmaningar. Handledaren jämnar ut vägen i förväg så det blir ”lättare att gå”, ”mindre jobb”, vilket leder till att studenterna aldrig får känna att de lyckas. Det betyder de facto att man förhindrar dem att lära sig. Curling är inte det samma som omsorg eftersom omsorg innebär ett ansvarstagande förhållningssätt i pedagogisk bemärkelse, med tanke på utbildningsuppdraget.

KÄLLOR

Bachtin, M. 1988, *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.

Booth, P.B & Jernberg, A. M. 2009, *Theraplay: Helping Parents and Children Build better Relationships Through Attachment-Based Play*. USA: John Wiley & Sons.

Bowlby, J. 1994, *En trygg bas*. Stockholm: Natur och Kultur.

Buber, M. 1932, *Zwiesprache: Traktat vom dialogischen Leben, (Dialogens väsen, till Svenska av Pehr Sällström 1993)*. Dualis förlag.

Freire, P. 1976 *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

Heikkilä, J & Heikkilä, K. 2001, *Dialogi- Avain innovatiivisuuteen*. Vanda: WSOY.

Lauvås, P. & Handal, G. 2001, *Handling och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

Levinas, E. 1993, *Outside the Subject* (översättning till engelska Michael B Smith) London: The Athlone Press.

Jansson, T. 1962, *Det osynliga barnet och andra berättelser*. Helsingfors: Schildts förlag.

Starrin, B. 2007, Empowerment som förbehållningssätt – kan vi lära oss något av Pippi Långstrump? I: Askheim O. P. & Starrin B. (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s. 63-75.

Silius-Ahonen, E. Rosengren, Å. & Brantberg, B. 2012, Promoting participatory learning opportunities in Higher Education. I: Poikela, E. & Poikela, S. (eds.) *Competence and Problem Based Learning*. Rovaniemi University of Applied Sciences, s. 77 - 89.

Steinberg, J. 2005, *Mentorskap. Coaching och co-coaching. En praktisk handbok*. Stockholm: Svenska Förlaget.

Stenberg K. 2011, *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vänskä, K. Laitinen-Väänänen, S. Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011, *Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveystyössä kehittyminen*. Helsingfors: Edita.

Ge oss tid att tänka

– argument för längre arbetsprocesser kring en utgångspunkt

Arla Cederbergⁱ, Maria Forssⁱⁱ, Carina Kiukasⁱⁱⁱ

Sammandrag

Den här texten är skriven i debattformat och syftar till att argumentera för längre arbetsprocesser kring en utgångspunkt i problem baserat lärande, PBL. Det är vanligt i PBL undervisning att studenterna ständigt presenteras med nya utgångspunkter för bearbetning. I vår text diskuterar vi att

längre arbetsprocesser främjar studenters förmåga att betrakta fenomen från olika perspektiv, det självstyrda arbetet ökar samt att studenters dialog och grupprocesser fördjupas och utvecklas.

Nyckelord: Utgångspunkt, PBL, Professionell utveckling, Fördjupat lärande

Abstract

In this argumentative text we support longer working processes around one trigger in problem based learning, PBL. It is common in education that students in PBL are regularly presented with new triggers for their learning. In our text we however suggest that longer working process around one trigger enhances students' ability to view phenomenon from a variety of different perspectives. Furthermore, students self-regulated learning increases and the group dialogue deepens and develops when they are offered longer working processes around a trigger.

Keywords: Trigger, PBL, professional development, deep learning

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [arla.cederberg@arcada.fi]

ⁱⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [maria.forss@arcada.fi]

ⁱⁱⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [carina.kiukas@arcada.fi]

En omvärldsanalys visar på behovet av studenter som för framtiden flexibelt och kreativt förmår ifrågasätta och arbeta med ständigt nya utmaningar. Det snabbt föränderliga arbetslivet och mångfacetterade problem kräver en bred kunskapsbas, processtänkande och en förmåga att byta perspektiv av blivande professionella.

Socionomutbildning på högskolan Arcada har haft PBL som pedagogiskt koncept sedan 1996. Basgruppsarbetet inom ramen för PBL går i vårt koncept ut på att studenter vanligtvis jobbar 4-6 gånger med samma utgångspunkt. I motsats till många andra utbildningar har vi inom vår utbildning med samhällsvetenskaplig förankring valt att studenter i basgrupper jobbar en längre tid kring samma utgångspunkt.

Studenter behöver tid att tänka – hur kan vi beakta detta i PBL? Vår erfarenhet med längre arbetsprocesser visar att:

- studenters förmåga att betrakta fenomen från olika perspektiv ökar
- studenternas självstyrda arbete ökar
- studenters dialog och grupprocesser fördjupas och utmanas

Detta möjliggör att studenterna kan gå vidare och djupare i sin lärprocess samt utforska olika perspektiv på en och samma utgångspunkt i stället för att i varje basgruppssträff utgå ifrån en ny utgångspunkt. Längre arbetsprocesser med komplexa utgångspunkter erbjuder och förutsätter att studenterna inventerar olika perspektiv och positioner. Ett svar räcker inte som svar på ett problem – varken i klassrum eller i verklighet. Verklighetsförankrade utgångspunkter som utgångspunkt för basgruppsarbete är ett kännetecken för PBL. En verklighetsförankrad utgångspunkt kan vara mer öppen än en fallbeskrivning som har en lösning som kan betraktas som rätt eller fel. En sådan utgångspunkt gynnar tanken om divergenta lösningar och stimulerar till kritiskt tänkande i vilket det inte finns bara ett svar.

Basgruppsarbete i PBL kännetecknas av studenternas självstyrda arbete. Studenterna får återkommande i basgruppsarbete utvärdera sin egen kunskap i förhållande till den tematik som behandlas och ompröva sin egen kunskap och sina egna attityder. Det självstyrda lärande tilltar då studenterna har mera tid och en längre process utan att den blir avbruten av utgångspunktsbyte. Även frågor kring vad som är relevant kunskap och hur man når den blir något som studenterna själva bär ansvar för. Med en längre process kring utgångspunkten kan studenterna gå vidare med fördjupande frågeställningar, de kan välja att ta nya perspektiv i sin bearbetning eller de kan kritiskt granska och argumentera för och emot.

Dialogens och det sociala sammanhangets centrala roll i lärande är ytterligare ett kännetecken för PBL. Långa processer förutsätter mera omfattande dialog studenterna sinsemellan i basgruppen och samarbete på två plan. För det första kräver en mera mångfasetterad bearbetning en utvecklad dialog med möjligheter till fortgående reflektioner och fler återkopplingar. Studenterna stannar upp i processen och reflekterar över ”vad kan vi nu?”, ”vad behöver vi ännu lära oss?” vilket i sin tur är en förutsättning för fördjupat lärande. För det andra ställer detta mera krav på grupprocessen och att studenterna är självstyrda i det gemensamma arbetet. Det betyder att basgruppen gör en mera övergripande planering och utvärdering av det gemensamma arbetet. Detta gör i sin tur att grupprocessen träder starkare fram och kan diskuteras och utvärderas.

Professionsinriktad högre utbildning behöver stöda både ett substansfokuserat individuellt lärande och en mer helhetsbetonad professionell identitetsutveckling. Vårt pedagogiska val med långa arbetsprocesser kring utgångspunkt beaktar dessa två perspektiv. Vi anser att socionomstudenters längre arbetsprocesser kring samma utgångspunkt stöder socionomers professionella utveckling och även främjar kompetenser för arbetslivet. För detta behöver studenterna tid att tänka!

Del IV Om kreativitet och tillämpad konst i utbildning

Dramaturgiskt tänkande som inspiration för undervisningsplanläggning

Anna-Lena Østernⁱ

Sammandrag

Syftet med denna artikel är att ge ett bidrag till ökad kunskap om vilka möjligheter dramaturgiskt tänkande erbjuder lärare i undervisning. Dramaturgi används som ett så kallat 'travelling concept', där begrepp från teatersammanhang tillämpas på pedagogiskt och didaktiskt tänkande. Genom analys av två modeller, som författaren har konstruerat, visar hon, hur dramaturgiskt tänkande kan vitalisera undervisningsplanläggning och bidra till engagemang i lärande. Dramaturgiskt tänkande kan bidra till att iscensätta läroprocesser som kan tåla komplexitet, tvekan och svar som är försöksvisa.

Nyckelord: Dramaturgi, undervisningsplanläggning, dramaturgisk modell, lärarprofessionalitet, värden

1 INLEDNING

Dramaturgi som metafor i andra sammanhang än i teater har använts till exempel av pedagoger som Elliot Eisner (1985, 1994) och Erling Lars Dale (1991, 1993), av sociologer som Erving Goffman (1959), och av kulturanropologer som Victor Turner (1982), och många fler. De argumenterar för att dramaturgi är ett begrepp som berikar och dynamiserar planläggning, genomförande och förståelse av projekt. Dramaturgi kan

ⁱ Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge, Program for lærerutdanning [anna.l.ostern@plu.ntnu.no]
124

förstås som det sätt en berättelse är komponerad, presenterad och genomförd på (Allern, 2010, s. 97).

Den norska lärarutbildaren Arne Engelstad (2000) konstaterar att dramaturgi kan användas i olika sammanhang också utanför fiktionens värld, inte minst i planläggning av timmar i skolan och i föreläsningar för olika mottagargrupper. Han nämner som exempel dramaturgi i nyhetssändningar i TV, i musikvideo och i reklam. Engelstad skriver vidare:

Livet selv har også sin dramaturgi, forresten ikke så ulik den aristoteliske modellen for et veldreid drama med begynnelse, midtparti og slutt samt vendepunkter underveis. Og fordi vi har en intuitiv følelse av rytme, puls og struktur, er det mulig å kommunisere gjennom dramaturgi. (Engelstad, 2000, s. 29f.)

Undervisning och ledning i klassrummet kan likna teaterns form, men som en främmande värld, som ses för första gången med dramaturgisk blick. Den ryska formalisten Viktor Sklovskij (1992) skriver i *Konsten som grepp om ostranenjie eller underliggörande* – att göra något känt främmande genom att till exempel avautomatisera skådespelarens och publikens verklighetsuppfattning. Världen kan genom denna avautomatisering upplevas som ny. Dramaturgi kan tänkas in i hur rum och ytor organiseras. Dramaturgi kan också beskrivas som ledarens tänkande, till exempel genom lärarkroppens dramaturgi i klassrumsledarskap. I denna artikel använder jag dramaturgi som ett 'travelling concept' (Bal, 2002) genom att låta begreppet dramaturgi göra en resa från teaterns värld till pedagogikens och didaktikens. Först motiverar jag, genom att ge exempel på skolans utmaning i det senmodärna, varför en sådan tillämpning kan tillföra pedagogiskt och didaktiskt tänkande något av betydelse.

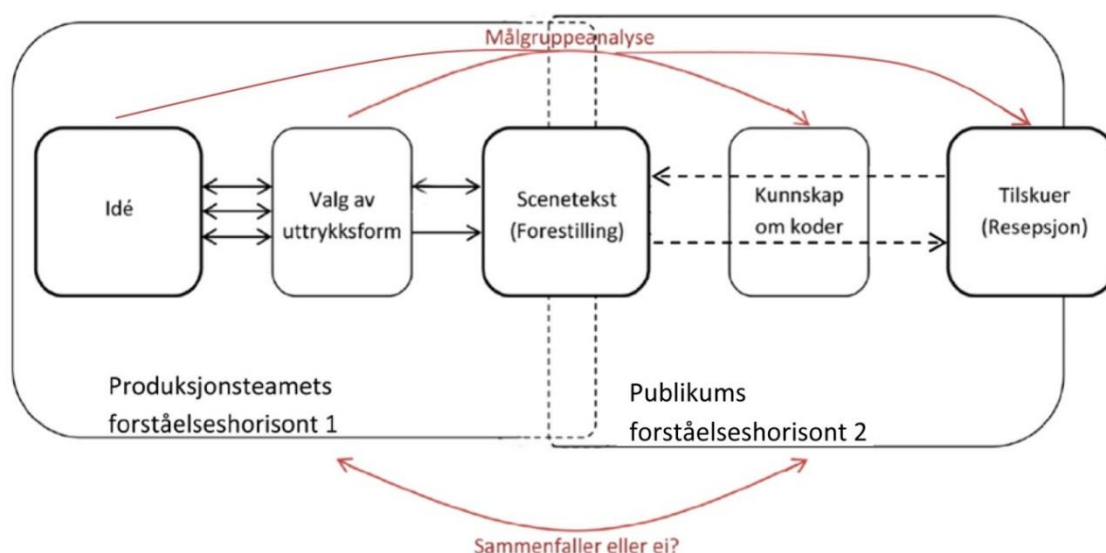
Skolans utmaning i ett senmodernt och alltmer komplext informationssamhälle formuleras av Søren Langager (2010, s. 21) på följande sätt i en fråga: «/.../hvordan styrkes de læreprocesser, som åbner opp for erfaringen med at bedømme, fortolke og handle i situationer, hvor svarene ikke er givne på forhånd, og hvor rutinen ikke rekker.»

Jag skriver om att tänka som en dramaturg i utbildning, och därigenom skriver jag in en tematik knuten till ett grundläggande tänkande om vad utbildning och bildning kan vara i ett hyperkomplext samhälle i snabb förändring. Utmaningarna för skola och utbildning är många, och stora sanningar och traditioner inte längre möjliga att upprepa. Helga Nowotny (2003, s. 152) skriver att det i våra samhällen inte finns någon trygg väg för beslutsfattande: "Decisions are events to distinguish between our observations of the past and anticipations of the future." I den här artikeln föreslår jag att dramaturgiskt tänkande kan bidra till att iscensätta läroprocesser, som kan tåla komplexitet, tvekan och svar som är försöksvisa. I följande del av artikeln besvarar jag frågan, vad dramaturgiskt tänkande kan vara, tillämpat på undervisningsplanläggning. Jag har i en bok på norska, *Dramaturgi i didaktisk kontext* (Østern, 2014), i tre studier utvecklat tre varianter av en dramaturgiskt inspirerad analysmodell; varianter som kan ses både som teoretiska bidrag och också som analytiska verktyg för undervisningsplanläggning. Den kan dessutom fungera som reflektionsverktyg efter genomförd undervisning. Som analysmaterial i den här artikeln använder jag den första och den tredje modellen. Jag förhåller mig till modell 1 och 3 som texter, som jag tolkar genom textanalys. Genom analysen av modell 1 lyfter jag fram hur en dramaturg i teatern kan tänka. Analysen av

modell 3 är mitt bidrag till dramaturgiskt inspirerad modelltänkning i planläggning av undervisningsförlopp i skola och utbildning.

2 DRAMATURGISKT TÄNKANDE

Att tänka som en dramaturg i undervisning betyder att planlägga i helheter som början-process-slutprodukt – evaluering. Detta gör lärare och lärarteam vanligen, och det är i sig själv inte något nytt. Dramaturgens verktyg och tänkande lyfts i denna del fram som möjliga bidrag till pedagogisk-didaktisk kontext. Teater och utbildning är olika sammanhang, men med förvånansvärt många möjligheter för överförbarhet och anpassning, som kan berika utbildningens självreflektion om mål och undervisningsformer. I analysmodellen (variant 1), som visas i figur 1 konkretiseras de olika faserna i det analytiska arbetet, och hur några begrepp i användning kan fungera som verktyg.



Figur 3. Modell for dramaturgisk analys (variant 1) (Østern, 2014, s. 24)

I modellen finns tre stora rutor: idé, scentext, åskådare. Mellan rutorna finns två mindre "filter". Filtret mellan idé och scentext omfattar val av form och genre. Filtret mellan scentext och publik omfattar kodkompetenser. Kodkompetens betyder till exempel kunnskap om och erfarenhet av teaterformer och teaterstecken, och i tillägg av kulturella koder. Kodkompetens kan fungera som förstärkning av kommunikationen, men den kan också fungera som hinder och störande brus i kommunikationen. Mellan filtren flyter kommunikationen fram och tillbaka så som pilarna i figur 1 antyder, men endast om föreställningen kommunicerar väl. Dramaturgen försöker nå målet om god kommunikation genom att göra en målgruppsanalys och vara mottagarmedveten: Vem är föreställningen tänkt för? Vilka förkunskaper om teater och teaterformer har denna grupp? Vad kan introduceras som en del av fiktionskontraktet med publiken? I en traditionell teaterföreställning är till exempel fiktionskontraktet att skiljelinjen mellan

sal och scen upprätthålls. En samtidsföreställning har ofta interaktivitet planlagd in i föreställningen. Ett fiktionskontrakt innebär att publiken på förhand vet några centrala ting om, hur den skall förhålla sig till föreställningen som fiktion.

En god teaterföreställning är aldrig endimensionell. Det kan finnas flera svar på frågorna som föreställningen ställer. Några begrepp som kan beskriva hur teaterföreställningen främjar flerdimensionalitet är öppning och stängning, parallell och kontrast, plantera och skörda.

Begreppet förståelsehorisont har jag lånat in i modellen från filosofen Hans-Georg Gadamer (2010). Begreppet fångar grundtanken att en föreställning skapar en förståelsehorisont. En teaterföreställning är alltid positionerad. Den är ett sätt att se världen på. Åskådaren möter föreställningen utifrån sin förståelsehorisont, sin positionering, sitt perspektiv på världen. Det är nödvändigt med några gemensamma aspekter i förståelsehorisont, annars kommunicerar inte föreställningen med sin publik. Förståelsehorisonterna behöver i någon grad överlappa och närma sig varandra för att åskådaren skall känna att föreställningen angår och berör.

Att tematisera förståelsehorisont ger läraren möjlighet att öppna för engagemang; hitta beröringspunkter med elevens värld, men också tillföra något nytt och okänt för att utvidga horisonten, och kanske bidra till en rörelse från en position som är tagen för given till en mera dynamisk position.

Analysmodellen ger en helhetsbild av hur omfattande planläggning och utmejsling av en teaterföreställning är. Två avgörande förhållanden är att ha något att förmedla, något att säga- och att veta vem som är mottagare av föreställningen. De två filtren i modellen lyfter fram betydelsen av att olika mottagargrupper möter föreställningen med olika erfarenheter i bagaget, och föreställningens form måste anpassas till dessa bakgrundserfarenheter, i val av sceniska tecken och scenisk kommunikation. Föreställningen filtreras genom åskådarens kodkompetens, och för stor oöverensstämmelse mellan åskådarens kompetens att tyda teaterföreställningens tecken och kommunikation gör att upplevelsen uteblir. Föreställningen angår inte. I värsta fall sker en avlärnning av att teater skulle ha något att bidra med som upplevelse, ny insikt eller som underhållning. De gånger då förståelsehorisonterna möts kan en teaterföreställning fungera som ett konstmöte som öppnar världen, och förändrar förståelse. Då är nästan inte något tema för svårt att hantera, och föreställningen har hittat den dörr på glänt som ger något av hopp i en förtvivlad situation, eller ger kraft att säga att livet måste levas oberoende av förtvivlan och otrygghet.

Jag besvarar i den följande delen av analysen frågor som: Kan denna dramaturgiskt inspirerade analysmodell tillföra något i en utbildningskontext? Finns det samma möjligheter utan en teaterföreställnings speciella nerv och intensitet? Jag gör i det följande en försöksvis tillämpning på pedagogisk och didaktisk kontext. För att låna ett begrepp från film och litteratur kan det jag gör kallas en adaptation (Jämför Engelstad, 2013), och låter dramaturgiska begrepp tillföra energi till undervisningsplanläggning och klassrumsledning.

3 DEN DRAMATURGISKA ANALYSMODELLEN I UTBILDNINGSKONTEXT

Den första rutan idé motsvarar i pedagogisk planläggning mål eller avsikt. Parallelliteten är tydlig, och den fråga läraren ställer är: Vad vill jag med denna lektion, denna sekvens, den här terminen i mitt ämne? Hur skall jag nå målet? I pedagogisk kontext är mål beskrivet som något ganska fast och inte så öppet som i initialfasen av ett föreställningsarbete. Väglett av dramaturgiskt tänkande kan didaktisk planläggning gärna ha en dynamik eller flexibilitet i sig, på det sätt något är, medan det är under utformande.

Det första filtret, val av form för att nå målet, kan vara en snubbelsten för lärarens planläggning. En form av traditionell undervisning beskrivs som frontalundervisning, där läraren lägger fram ett stoff, ger så de studerande en uppgift. De studerande får arbeta med uppgiften, och så kontrollerar läraren att uppgiften är gjord. Den här formen kan likna den endimensionella teaterföreställningen som är stängd, utan öppning. Genom medvetet val av form kan läraren skapa ett förlopp med stängda och öppna moment. Öppning kan till exempel ges i form av undersökande lärande, där eleverna i grupper kan finna lösning på problem och där det inte finns på förhand givna riktiga svar. Denna öppna form blir mera dialogbaserad än den stramt styrda. Läraren behöver ha en verktygslåda med varierade ingångar till lärande. Teaterföreställningens önskan om att beröra och bidra till att världen öppnas, kan också vara önskan om en undervisning där studenterna möter faktakunskap och själva kan tillföra personlig erfarenhet och engagemang.

Anslag är ett dramaturgiskt grepp som fungerar som intresseväckare. Ett gott anslag skall ge en klangbotten för hela den sekvens som startar. Ett exempel från den lärarutbildning där jag arbetar, är inledningen till ett personalseminarium där vi skulle arbeta med arbetsmiljö och strategier två dagar.

En lärarutbildare i roll som kursledare som skall ha bli bekantövning. Hon har med sig olika lådor med teman som är aktuella för personalgruppen (Se bild 2). Hon talar för sig själv och designar samtidigt en rörelseserie som alla kan göra. Så gör alla det hon komponerat (Se bild 2), och lärargruppen är engagerad, energifylld och med. Efteråt lägger hon sig ned på sina lådor, kollar idén och säger ”ganska bra, vi gör det här i morgon”.



Figur 4. Anslag för teamutvecklingsdagar i en lärargrupp. [Foto: Nora Sitter]



Figur 3. Anslag: idéfasen i undervisningsplanläggning. [Foto: Nora Sitter]

Själva scentexten (ruta 2) motsvarar undervisningsförloppet som det sträcker sig ut över tid. Här är ensemblespelet det som lärare och studenter gör tillsammans. I en teaterföreställning är allt motstånd och konflikter regisserade och spelas ut efter en plan. Improvisationsgenrer som teatersport, impro och playbackteater har öppna förlopp under föreställningarna och hög grad av publikmedverkan. I pedagogisk kontext kombineras både en fast plan och nödvändig öppning. En lärare behöver kunna improvisera (Jämför Sawyer, 2011). Läraren kan ha planlagt utmaningar för sina studerande, men kan möta (icke planlagt) motstånd. Timmen kan bli kaotisk, och ta en annan riktning än den läraren hade planlagt. Då fungerar inte läraren och de studerande som en ensemble som spelar tillsammans. Då kan (i varje fall efteråt) den dramaturgiska analysmodellen fungera som ett verktyg för att undersöka var det gick galet. Var i modellen? Var det i ruta 1? Målet för undervisningen delades inte med de studerande på ett sådant sätt, att de kunde känna ägarskap, eller konkretisera delmål. Var det i filter ett? Formen och variationen passade inte den här målgruppen, och den gjorde motstånd och underkände lärarens val. Lärarens förståelse av form träffade inte de studerande hemma. Var det kanske så att kaoset började före den här timmen, genom liknande erfarenheter av undervisningsförlopp förr? Var det för att det inte var uttalat och förhandlat något kontrakt med de studerande? Fiktionskontraktet ses i teater och drama som helt nödvändigt för att lägga till rätta för god kommunikation.

Genom undervisningskontraktet kan några grundregler för vad som gäller för den aktuella undervisningen skapas, vad som förväntas av de studerande och vad läraren bidrar med. Jag föreslår att undervisningskontraktet kan vara ett metatema i undervisning, dvs. att läraren tillsammans med de studerande kommer överens om några spelregler för arbetet.

3.1. Kodkompetens, reception och dialog

I ett undervisningsförlopp är de studerande också aktörer i ruta tre. De deltar i undervisningen som studerande, och de är samtidigt mottagare av undervisning. Deras reception av undervisningen är av avgörande betydelse. De både deltar och är åskådare. Det är genom det som de som tolkar och värderar, vad som finns av lärande för dem. Det är också de som upplever eventuell förändring av förståelse. Här spelar filter två en viktig roll. De studerande möter undervisningen med de koder de känner till från förut. De har också en verktygskasse med arbetsformer som de är förtrogna med, och som de känner trygghet i att använda. För att de skall kunna ta emot undervisningen och svara på den måste det vara elementer av recirkulering och återanvändning av metoder och innehåll, som de känner till från förut. Men inte allt kan vara sådant material- något måste vara nytt, utmanande; något måste trigga de studerande till engagemang och insats. Teaterföreställningen fungerar också så: med öppning för nytt men också med igenkännande för att kunna vara i dialog med publiken.

3.2. Rörlighet och dynamik mellan 'rutorna'

I modell 1 finns pilar fram och tillbaka mellan de olika rutorna och filtren. Det betyder att liksom i arbete med en teaterföreställning måste det i undervisning vara flyt av kommunikation mellan stoff, arbetsformer, lärarbidrag och bidrag från de studerande under lärandeprocessen. Det behöver vara tillåtet att pröva ut olika lösningar i undervisningsförloppet, på samma sätt som det är nödvändigt att pröva ut olika lösningar under arbetet med en teaterföreställning.

Denna första variant av analysmodellen konstruerade jag 1998 och jag har använt den som et planerings- och analysredskap för mig själv och mina studerande (Østern, 1998; 2001). Jag har småningom utvecklat en tydligare förståelse av hur interaktion, kommunikation, samarbete och dialogiska inspel ingår i en förståelse av dramaturgi i didaktisk kontext. Jag utvecklar här analysmodellen (kallad variant 3) som visas i figur 2 som en dramaturgisk modell för pedagogiskt och didaktisk planlägningsarbete, och också som ett analytiskt redskap för utvärdering av undervisningsförlopp och projekt.

I variant 3 av modellen är rutorna ersatta med cirklar som skall antyda strålkastarens ljuskägla. Det är konstnär och lärarutbildare Hannah Kaihovirta-Rosvik som har gjort en konstnärlig transformation av modell 1 – med de nya insikterna inarbetade. Varje ljuskägla lyser upp ett fält av betydelse. Det är tre större ovala ljuskäglor och två mindre ovala, dessutom en cirkelrund ovanför. De är från vänster (1) Lärarens ämnesmässiga mål och professionsförståelse, som båda är grundläggande för en dramaturgisk förståelse. Här aktualiseras läroplan, nationella riktlinjer för utbildning inom ett speciellt fält, och tankar generellt om utbildning och bildning. Här formulerar läraren sina idéer.

(2) Den andra (mindre) ljuskägla kallar jag ett filter som består av val av Dramaturgiska ingångar:

Tid-rytm-flyt

Rum-ledning-struktur

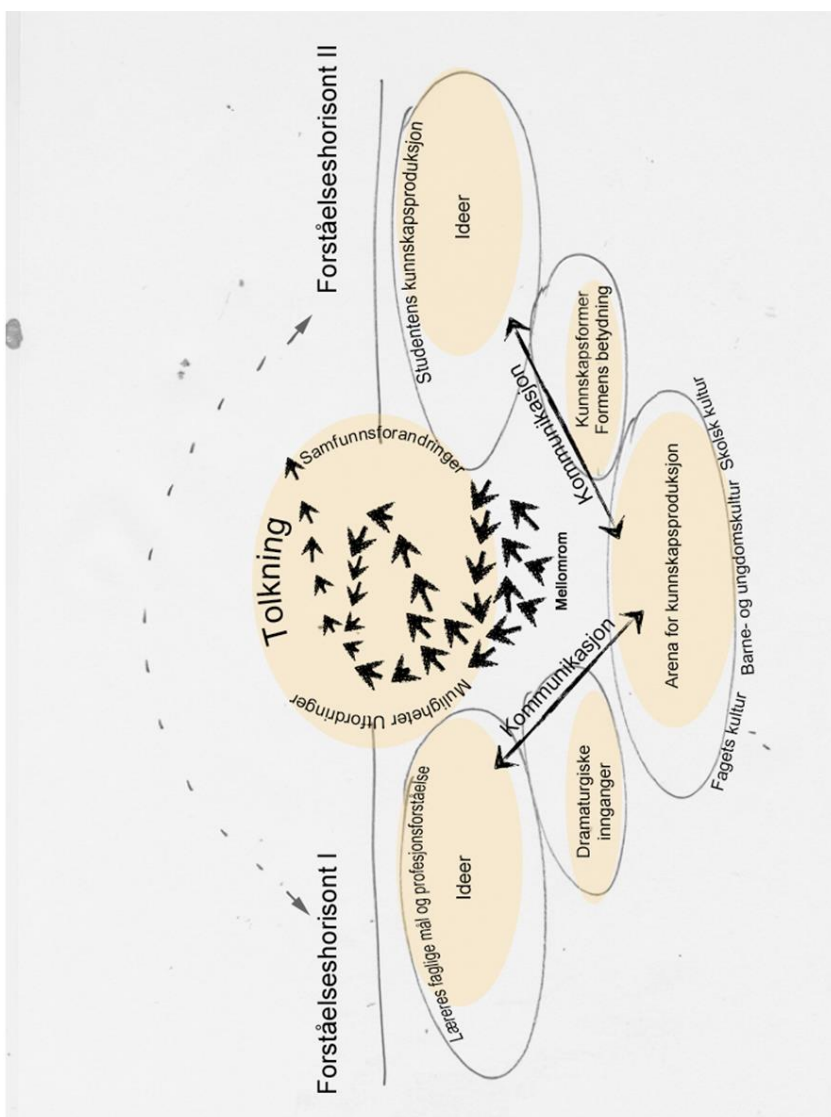
Kroppsligt handlingsrum-improvisation

Text – tema-multimodale uttrycksmedel

(3) Den tredje ljuskägla kallar jag Arena för kunskapsproduktion. På den arena nuspelas de händelser som bidrar till ja är lärande. Detta sker i ett spänningsfält som omfattar ämneskulturen, den skolska kulturen och barn- ungdoms- och vuxenkultur.

Ovanför denna arena har jag skrivit in Mellanrum med tanke på relation – med osäkerhet och överväganden och också med motstånd. Den här platsen är också en plats för tvekan, för identitetsskapande och sårbarhet genom att den handlande personen blir synlig.

Den (4) fjärde (mindre) ljuskägla er det andra filtret, som verkar in på studenternas lärande. Jag kallar filtret Kunskapsformer. Formens betydelse för meningsskapande är central. Studenten kan vara förtrolig med några kunskapsformer, som är välkända. Andra former (multimodala, kroppsliga, performativa) är nya och väcker motstånd, men ger möjlighet för intensiverad process i kunskapsproduktion.



Figur 4. Analysmodell for dramaturgi didaktisk kontekst (variant 3) (Østern, 2014, s. 172)

(5) Den femte ljuskägla har jag gett namnet De studerandes kunnskapsproduktion och idéer. Kunskap kan erövrast som mer kunskap kvantitativt, kvalitativt annorlunda kunskap och som transformation av förståelse och insikt. Genom att de studerande i lärandehändelsen är deltagare och har ägarskap genom att göra erfarenheter och utforska, är det plats för att reflektera framåt och bakåt, oppåt och nedåt- lager på lager.

(6) Den sjätte ljuskägla ovanför den andra kallar jag Tolkning genom utforskningen av människans plats och delaktighet i världen. Här aktualiseras ett mångfald av perspektiv på makt, rättfärdighet, jämlikhet och ansvar i ett samhällsperspektiv. Genom tolkning kan de studerande och läraren i gemenskap tänka helhet och peka på möjligheter.

Kommunikation och interaktion är grundläggande centrala i modellen, markerat med dubbelriktade pilar.

4 ETT MÖJLIGHETSNUM SKAPAT GENOM ATT LÅTA BEGREPPET DRAMATURGI GÖRA EN RESA

Att tänka dramaturgiskt omfattar undervisning och lärande, där värden som strömmar igenom inte är osynliga men artikulerade. Det är klassrum, där frågor om vad som ger mening ger ägarskap till lärandet. Det är en utbildning där alla får vara, där både kroppslig erfarenhet och upplevelse och tänkande får värde som källor till kunskap. I teater görs estetiska fördubblingar genom den spänning som skapas i mellanrummet mellan verklig tid och fiktiv tid, mellan verklig plats och fiktivt universum, mellan personen och rollen, och mellan text och tolkningsmöjligheter.

Dessa mellanrum och denna spänning är av intresse också i didaktisk kontext. Det är mellanrum som ger plats till tvekan, osäkerhet och överväganden mellan möjligheter. Den pedagogiska filosofen Gert Biesta skriver i essän *No education without hesitation* om nödvändigheten av tvekan i relationell pedagogik. Han beskriver en klyfta, ett mellanrum mellan de personer som deltar i kommunikation i pedagogisk kontext. Han ser detta mellanrummet som "a third space" och som nödvändigt och önskvärt, för det är klyftor, kommunikationssammanbrott och avstånd, som ger möjlighet till ny förståelse:

The reason for this is the fact that any attempt to represent this third space — the in-between space in which meanings emerge — can only be undertaken from the position of one of the interlocutors and not from some kind of neutral position outside of this (Biesta, 2012, s. 4).

Biesta poängterar att det är de som är samtalspartner i detta tredje rum som kan representera rummet. Han pekar därigenom på den betydelse involvering och deltagande har för lärandeprocesser.

Genom analys och tolkning av de två dramaturgiska modellerna har jag i artikeln visat vad dramaturgiskt tänkande kan bidra med i didaktisk och pedagogisk kontext, oberoende av ämne och discipliner genom det dramaturgiskt inspirerade språket och handlingen. Dramaturgiska modeller har stort potential för medvetandegörande av vad som sker i utbildning. Utbildning är alltid en del av samhällets stora projekt om framtidens samhälle och samhällsmedborgare, och sätten och formerna vi väljer är värdeladdade. Detta blir tydligt, när dramaturgiskt tänkande fokuseras.

Lärarens professionalitet handlar inte bara om planläggande och evaluering, men om att handla, relatera och välja i levande och komplexa ögonblick. Genom att låna vokabulär och förståelse för kommunikativa aspekter från teaterkonsten, möjliggörs en diskussion om hur lärarprofessionalitet utövas som process.

KÄLLOR

Allern, T.H. 2010, *Dramaturgy in teaching and learning*. I: Østern, A.L. Björkgren, M. & Snickars-von Wright, B. Eds. *Drama in three movements – a Ulyssean encounter*. Vasa: Faculty of Education at Åbo Akademi University, s. 95–111. Report No. 29.

- Bal, M. 2002, *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Biesta, G. 2012, No Education without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relation Thinking Differently about Educational Relations. *Philosophy of Education*, s. 1–13. Tillgänglig kjhttp://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/3594/1215.
- Dale, E.L. 1993, *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. 1991, *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eisner, E. 1994, *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. 1985, *The Art of Educational Evaluation. A Personal View*. London: Falmer Press.
- Engelstad, A. 2013, Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster. 2. utgave. Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Engelstad, A. 2000, *Den forføreriske filmen. Om bruk av film i norskfaget*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. LNU. (3. opplag; første utgave 1995).
- Gadamer, H-G. 2010, *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag. (Først utgiven på tyska 1960).
- Goffman, E. 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, 1956, revised and expanded edition, Anchor Books, 1959.
- Langager, S. 2010, Den æstetiske dimension. I: Knudsen, A. & Jensen, C. N. red. *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer, s. 17-36.
- Nowotny, H. 2003, Dilemma of expertise. Democratizing expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, vol. 30, no 3, June 2003, pp 151-156.
- Sklovskij, V. 1992, Konsten som grepp. I: Entzenberg, C. & Hansson, C. red. *Modern litteraturteori: frǻn rysk formalism till dekonstruktion, del 1*. Lund: Studentlitteratur, s. 15–32 (Sklovskijs text utgavs första gången 1917).
- Turner, V. 1982, *From ritual to theater: The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Østern, A-L. 1998, Mot en dramapoetikk. Key note vid nätverkssamling för drama- och teaterlärare i Bergen. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Østern, A-L. 2001, *Svenska med sting! Didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Østern, A-L. 2014, *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rubba cirklar - Drama som pedagogisk form för att främja kritiskt tänkande

Maria Forssⁱ

Sammandrag

Drama som examinationsform bidrar till att studenter utvecklar sitt kritiska tänkande. I drama förekommer mer kroppsligt och mentalt svängrum vilket bjuder in till självstyrt lärande och kritiskt tänkande. Studenter inom social och hälsovården behöver utveckla dessa kompetenser inte minst för den förändrade arbetsmarknad de skall träda in på. Genom tematisk analys av studenters kursfeedback och diskussioner framträder resultat som visar att drama skapar dilemman för studenternas läroprocesser, något som i sin tur erbjuder studenterna att prova på olika och nya roller samt att utveckla sitt eget kritiska tänkande. Speciellt vid högre utbildning, säte för framtidens professionella utövare, är det väsentligt att skapa alternativa rum för ett kritiskt, kreativitet och djupt lärande.

Nyckelord: Kritiskt tänkande, dramapedagogik, hälsofrämjande, examinationsform

Abstract

Drama as form for examination enhances students' ability for critical thinking. Drama withholds more bodily and mental spaces which invites student to self-regulated and critical thinking. Student in social and healthcare needs to develop these competencies not at least since they are about entering a dynamic and changing workplace. Through thematic analysis of students feedback result shows that drama creates dilemmas in students learning processes, something that offers student to try out new roles and develop their critical thinking. Especially at higher education, place for professionalism, it is vital to create alternative spaces where critical, creative and deep learning can flourish.

Keywords: Critical thinking, drama pedagogy, health promotion, examination

1 INLEDNING

Med det här kapitlet lyfter jag fram drama som pedagogisk form. Det är något vi arbetat med och förespråkat (Silius-Ahonen & Gustavson 2012, 2014; Silius-Ahonen & Forss

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [maria.forss@arcada.fi]

2015) vid högre utbildning för att stimulera studenters kritiska tänkande och erfarenhetsbaserade lärande. Det har handlat om att examinera studenters lärprocesser i form av drama. Detta för att möjliggöra studenters bildning och personliga utveckling vid utbildningen.

Resultaten visar att såväl lärare som studenter uppskattat denna form av lärande och att drama främjat såväl det kritiska tänkande som det självstyrda lärande. Mina konklusioner landar i att speciellt vid högre utbildning, sätet för framtidens professionella utövare, är det väsentligt att skapa alternativa rum för ett kritiskt, kreativitet och djupt lärande.

I den av Bologna fastställda Europeiska referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande för högre utbildning finns en klar beskrivning över att studenter efter fullgjorda studier har "avancerade kunskaper inom ett arbets- eller studieområde som inbegriper kritisk förståelse för teorier och principer" (Europe.eu).

2 TEORETISK REFERENS RAM

Den teoretisk referensram mot vilken jag lutar mitt resonemang byggs av: drama och kritiska tänkande samt erfarenhetsbaserat lärande.

2.1. Drama och kritiskt tänkande

Reflektera kritiskt, uppmanar vi lärare ofta våra studenter, samtidigt som vi ger dem rätt lite verktyg för att förstå vad kritiskt tänkande är och hur man gör det. Kritiskt tänkande kan definieras så som Eriksson och Hultman gör (2014:39):

En individs självständiga förmåga att göra prövningar i utrednings- och forskningsprocesser och utifrån dessa dra relevanta slutsatser kring alternativ, korrekthet, konsekvenser och mångfald.

Att tänka kritiskt kan liknas vid ett hantverk, genom övning och feedback blir man bättre. Kritiskt tänkande behöver vi för att skapa fler handlingsalternativ, för att göra skarpare analyser och mer korrekta bedömningar och inte minst för att bibehålla ett öppet sinne i vilket mångfald kan speglas. Speciellt inom utbildning för social och hälsovård lämpar det sig därför bra med drama i lärprocesser. Detta för att verklighetsantagna utmaningar låter sig lättare fångas i drama än i enbart texter. I drama tillåts studenterna prova på riktiga känslor sådana som bland annat osäkerhet, otillräcklighet och oförstående (Robinson & Meyer 2012). Efter utbildning förväntas studenter inte bara klara av att redogöra för kunskap men att även beskriva olika förhållningssätt till kunskap och kunskapsgenerering (Eriksson & Hultman 2014). Det betyder att en student inte enbart behöver återge en viss teori men att hon eller han behöver klara av att granska och beskriva teorins bakomliggande antaganden. För att säkra kvaliteten i arbetet behöver vi alla, inte minst studenter inom social- och hälsovård klara av att ständigt ifrågasätta oss själva och ifrågasätta våra underliggande antaganden som styr våra val och våra handlingar.

Becoming critical in your approach to the virtue contained in social work means that you always act as professional as you can, using reasoning, premises to expose your arguments and having good evidence for your conclusions and potential impact of your actions (Jones 2013:79)

Underliggande antaganden är inte i sig av ondo, dessa antaganden hjälper oss i att göra beslut och forma opinioner, men samtidigt kan våra antaganden hindra oss eller begränsa oss i vårt sätt att uppfatta problem, lösa problem eller skapa ny modeller. För på samma sätt som vi behöver mentala kartor för att ta oss fram i okänd terräng behöver vi även förmå rannsaka dessa kartor och framförallt tilltro till vår förmåga att göra den här typen av granskning (Jones 2009). Det är lättare att välja ett alternativ man känner till från tidigare än att pröva på något nytt. Därför blir det utbildarens uppgift att hjälpa studenter att identifiera och reflektera över sina egna underliggande antaganden för att på detta sett handleda till ett mer kritiskt tänkande (Schön 1987). För att studenter skall känna sig lockade till ett djupare lärande behöver de även påverkas emotionellt, något som förutsätter en omgivande miljö som upplevas trygg och tillåtande. Drama kan mycket väl vara en sådan omgivande miljö, eftersom multipla tolkningar är mer regel än undantag (Heyward 2010).

2.2. Erfarenhetsbaserat lärande genom drama

Erfarenhetsbaserat lärande (Dewey 1938; 1980) bygger på att studenter tillåts på ett kreativt sätt utforska lärande och handlingar som representerar 'riktiga livet' och detta kan mycket effektivt fungera som katalysator för studenters djupa lärande (Donnelly 2009). Drama kan liknas vid ett sådant erfarenhetsbaserat lärande, som under fiktiva förhållanden autentiskt återskapar verkligheten.

Educational drama has a potential to foster expert knowledge development, because it can bring a sense of real life to classroom and thus give experiences that resemble working-life experience. (Kettula & Clarkeburn, 2013:23)

Drama i lärprocesser utmanar alltid status quo och är ständigt i danande och progression. Även i de kortaste rollspel träder olika tolkningar, tekniker och nyanser fram, vilket i sin tur erbjuder multipla tolkningar. Det är därför drama automatiskt skapar en sfär av förvirring och kreativitet och på förhand givna roller byts ut och studenten blir plötsligt läraren och vice versa. Det laterala tänkandet stimuleras då studenter arbetar med att återskapa och byta roller och det är genom detta underliggande antaganden blir ifrågasatta och på nytt granskade (Jones 2013). Som lärare är jag alltid intresserad av utvecklingsprocesser som leder till att studenten utvidgar sina gränser och sin referensram. Viljan att delta och modet att våga pröva på något nytt byggs upp genom att olikheter tillåts bli synliga och av att allas kunnande är lika mycket värt. Drama i klass blir en erfarenhet som i sin tur utvecklar studenters analytiska förmåga och entreprenörs- tänkande (Lundqvist et al 2014).

Med drama sker kunskapsutvecklingen i sociala (och kulturella) sammanhang vilket möjliggör studenternas ansvar och aktiva roll. När varje student ser andras lärprocesser, inte bara det egna aktörskapet i lärande men även det kollektiva ansvaret, inbjuder det till reflektion och diskussion (Säljö 2011). Skådespel och speciellt diskussionerna efter

(off stage), blir föremål för en metakognitiv reflektion som förbättrar analytiska processer hos alla som deltar. Samtidigt blir drama ett förhållningssätt till vetenskap som tar utgångspunkt i var studenterna befinner sig och inte från den plats där läraren befinner sig (Braund 2015).

I det följande beskriver jag den dialogiska lärande process vi skapat för och med studenter vid social- och hälsovårdsutbildningen.

3 KURSEN HÄLSOFRÄMJANDE NU OCH I FRAMTIDEN

Den kurs som utgör botten för det här kapitlet heter hälsofrämjande nu och i framtiden och erbjöds under 2010-2013 vid avdelningen för hälsa och välfärd. Lärarlaget bestod av Göta Kukkonen, Hannele Sievers, Ellinor Silius-Ahonen, Cia Törnblom, Maj-Len Törnqvist, Marko Vaappo samt undertecknade. Studentgruppen var uteslutande studenter inom social- och hälsovården och alla befann sig i slutskede av sina studier. Kursen var alternativ och genomfördes som breddstudier (fördjupade studier), omfattningen var 10 ECTS och antalet studenter på kurserna under tre år varierade mellan 12 och 30. Under dessa tre år ingick 5 lärare i lärarlaget och i snitt förekom alltid 4 lärare med varje år, kursen skapades och genomfördes som ett lärarlagsarbete.

Även om upplägget för kurserna varierade något var drama som pedagogisk form bestående. I upplägget ingick att studenterna antingen själva valde vetenskapliga artiklar eller blev tilldelade en (en artikel/grupp) om hälsofrämjande arbete som de sedan i grupp analyserade och i klass framfördes i form av drama. Som väggkost fick studenterna kortare introduktioner i form av workshops till drama som uttrycksform. Dramaframförandet som tolkning av artikeln var en del av examinationen och betygsattes. I utvärderingen av studenternas drama var det centralt huruvida studenterna förstått innehållet, kunde omsätta det till en alternativ kontext samt syntetisera forskningsresultat. Med andra ord följde lärarlagets utvärdering den progression av kognitivt tänkande som Bloom med flera lade grunden till redan 1956.

Studenterna erbjöds både tid och handledning för att skapa och förbereda sitt drama. I snitt varade dramatiseringen 30 minuter, efter det ingick en öppen diskussion i vilken medstudenter uppmuntrades till diskussion. Som exempel kan återges en grupp som valde att utöver att dramatisera artikelns innehåll även lyckades skruva till genusroller. Det betydde att chefen var en kvinna och sekreteraren en man, något som helt klart startade en livlig diskussion efter dramat.

4 METOD

Det empiriska materialet har varit skriftliga beskrivningar samt autobiografiska anteckningar. Efter kursernas avslutande arrangerade vi, något vi kallade *lärande café*. Under dessa sessioner erbjöd vi studenterna att i mindre grupper samlas med en lärare kring ett runt bord för att diskutera och anteckna på stora ark faktorer som bidragit till lärande eller faktorer som försvårat lärande, likaså allmän feedback om kursens upplägg. Vi lade speciellt fokus på hur studenterna upplevt dramatiseringen av

vetenskapliga artiklar. Efter lärande cafét träffades vi lärare för att diskutera våra egna upplevelser och för att reflektera över den feedback kursens olika moment fått. Dessa lärarträffar dokumenterades med korta anteckningar för att sedan ligga som underlag för nästa års upplägg, alla i lärarlaget deltog. De autobiografiska anteckningar som här anges som forskningsmaterial utgörs av mina egna dagboksanteckningar.

Metod för resultatanalys är tematisk kvalitativ innehållsanalys och tar start i att kunskap är socialt konstruerad. Eftersom studenternas feedback ofta färdigt uttrycktes som korta uttryck, korta meningar, var texten i sig redan på sätt och vis kondenserad. Studenterna skrev till ex: "Baskunskap byggs av den egna tillämpningen av artikeln" eller "drama gör artikeln till egen". Den här typen av korta uttryck kan uppfattas som kondenserad meningsbärande enheter. Dessa meningsbärande enheter har jag sedan läst upprepade gånger, och tematiserat enligt det meningsbärande innehållet. Analysen har varit klart meningsfokuserad framom språkfokuserad (Kvale & Brinkman 2014:238).

I en kritisk granskning av detta kapitel vill jag poängtera att den här texten handlar om en frivillig kurs. Det betyder att den uteslutande positiva feedback kursens upplägg fått till en viss del kan förklaras med att studenter som valde kursen gjorde det för att de ville prova på något nytt Ytterligare kunde analysen ha fördjupats med intervjuer av studenter utöver enbart skriftlig feedback så som nu var fallet. Drama i utbildning passar troligen inte hela tiden, men sannolikt nog i alla utbildningsprogram i något skede (Kettula & Clarkeburn 2013).

5 RESULTATANALYS

Följande teman har varit framträdande i innehållet: Drama skapar dilemman, och dilemman bringar fram kritiskt tänkande samt att man sätter sig in i roller. Den kursiverade texten är citat av informanterna.

5.1.Drama skapar dilemman

Ett av de mest framträdande resultaten med att använda drama som pedagogisk form är att drama skapar dilemman för studenterna, något som inspirerar dem till att utforska nya vägar för lärande. Att detta var en valbar kurs, gjorde att de som valde kursen också valde drama som examinationsform. Studenterna uttryckte att det var roligt att göra drama, *det var just drama som gjorde att jag valde kursen*. Det samma kan sägas för lärare som uttryckte att *man är ju så gärna med i just denna kurs eftersom den ger så mycket positiv energi*. Studenter uttryckte även att drama krävde andra färdigheter än de kanske tidigare arbetat med vid högskolan, *grupparbete fick en helt ny betydelse*, skrev till exempel en student.

Förutom den nya formen av grupparbete poängterade studenter att dramatiseringen gjorde att de läst texter på ett nytt sätt. Som lärare delaktig i projektet reagerade jag på med vilket ansvar och noggrannhet studenter nu vill veta betydelsen av texterna. Många av studenterna besökte den erbjudna handledningen, men det slående var att studenter ville tala om artiklarnas verkliga betydelse och innehåll. Ingen av grupperna sökte

handledning för att forma sitt drama. Att studenter läste texterna på ett nytt sätt var något vi lärare upprepade gånger pratade med varandra om. Det nya sättet handlade om att läsa bakom, kring och framför texterna på ett sätt vi inte tidigare upplevde att studenterna hade gjort. Tidigare hade man läst vetenskapliga arbeten för att förstå hand återge dem och dess resultat, som om de varit givna. Vi kunde som lärare uppfatta att de dilemman studenterna stod inför då de skapade drama hade vidare positiva effekter, eller som en student uttryckte det: *små ändringar i dramat ändrar hela budskapet i artikeln, personer – utrymme - tid.*

Även på ett personligt plan möjliggjorde drama förändringar, *drama väcker och skapar känslor*, skrev en student. Det var som att i utrymmet mellan text och handling skapades ett handlingens rum, ett rum för ny tolkning och nya känslor. Om detta mellanrum skrev studenterna; *öppnade upp nya begrepp, man fick nya idéer och man lade märke till nya saker.* Förändringarna var inte enbart kognitiva, utan till och med kroppsliga, studenter skrev: *man fick en bättre självkänsla och en bättre kroppskänedom.* Man hittade *styrkor inifrån* som en student skrev och en annan skrev *drama är hälsofrämjande.*

Med hjälp av drama kunde studenter härma riktiga livet för att på det sättet lära sig om riktiga livet. På samma sätt som Kettula & Clarkeburn (2013) uppfattade vi att studenterna lärde sig flera olika färdigheter, de lärde sig om temat de valt, de lärde sig om sig själva, de övade sina sociala färdigheter och de lärde sig om drama som ett konstnärligt uttryck. Vi ansåg att studenter lärde sig om temana ja, men utöver det upplevde vi att de lärde sig om olika förhållningssätt till teman, de övade sina metakognitiva färdigheter. Det blev i klass möjligt att skifta mellan emotionell erfarenhet och analytisk reflektion och i drama kunde vi se och fånga det som vanligen enbart förekommer inne i studenternas huvud. I dramatiseringarna uttalades farhågor och dilemman studenterna kunde uppleva något som gjorde det möjligt att diskutera och processa dessa tillsammans med studenterna (Braund 2015).

En studieplan (curriculum) som är starkt enbart innehållsdriven riskerar att hindra individuell utveckling och hindra tänkandes förmåga. Med ett sådant förhållningssätt finns det sällan rum för att utforska något på djupet eftersom man i stället fokuserar på erbjudet innehåll (Jones-Devitt & Smith 2007). Kurser omringade av examinationer som belönar upprepningar gör att studenten offerar sitt eget kreativa och djupa tänkande. Det är därför belönande att vittna om hur drama som pedagogisk form gör allt det motsatta, det vill säga att drama uppmuntrar till kreativitet och förväntar sig eget djupt tänkande.

5.2. Dilemman bringar fram kritiskt tänkande

När vi slutade undervisa 'resultat av vetenskapliga artiklar' men istället fokuserade på att undervisa vetenskapliga artiklar som 'en form av uttryck' väckte vi studenternas kreativa ådra till liv. Traditionellt hade vi troligen fortsatt med att visa på olika resultat forskning i hälsofrämjande arbeten publicerat och sedan examinerat studenterna på i vilken grad de kunde återge och analysera resultaten. Det vi istället gjorde var att vi examinerade studenters dramatisering av vetenskapliga artiklar. En student uttryckte detta mycket klart, *man läser nu vetenskapliga texter som om det är berättelser.*

Studenter uttryckte inte någonsin att de inte skulle ha litat på drama som uttrycksform för en vetenskaplig text, tvärtom nämnde de *att visa artikeln i dramaformer ger lika mycket kunskap* och *att man kommer ihåg bättre det man dramatiserat och också det man sett*. Drama gjorde att även att studenter på olika sätt uttryckte att de uppfattade texter på ett nytt sätt, man märker nya saker, *kan lättare koppla till det konkreta och vardagen*, som en student skrev. Även noteringar som man blir uppmärksam på olika perspektiv – *vem talar? och man funderar på annat sätt, ser andra perspektiv*, visar att studenterna på grund av det dilemma drama först skapade landade senare i en multipel syn på kunskap och framförallt på kunskapsskapande. En student skrev så här: *Vetenskapliga artiklar innehåller så mycket mer än man första gången ser då man läser igenom den. Dramat tar form ur artikeln det som inte står i ord men ändå är innehåll*.

5.3. Man sätter sig in i roller

Resultatet visar att med drama görs studenter till experter på sitt eget lärande och självstyrt lärande blir centralt, vi lärare upplevde att studenter placerade sig själva i lärande roller, själva ansvariga för sitt djupa lärande. Den student som i feedbacken *skrev man sätter sig in i rollen*, syftade troligen på rollen i sitt drama och det i sig betyder ökad förståelse av andras perspektiv och livsbild. Utöver detta vill vi lärare mena att studenterna placerade sig i helt ny roller som ansvarstagande studerande roller i förhållande till sitt eget och andras lärande. En annan student uttryckte det så här *man hamnar öva, fundera*.

Avståndet mellan skriven text och handlingar minskade och förändrades, en student uttryckte *artiklarna utvecklas genom drama*. Kunskapen blev studenternas egen i deras personliga internaliseringsprocesser, *man gör artikeln till sin egen* som en student uttryckte det. Upplägget med dramatisering möjliggjorde även att studenterna upplevde en ökad handlingskompetens, eller som de sa: *man skapar egen tillämpning av artikeln* och en annan student: *kursen gav metoder och verktyg*.

Studenter vid social- och hälsovården kommer i sitt arbete att möta på situationer då de behöver agera och leda vissa situationer. Vi lärare pratade ofta om hur vi upplevde att drama som uttrycksform var en strålande pedagogisk lösning som övade kompetenser vi upplevde att våra studenter kommer att behöva, men att studenterna gjorde det på ett trevligt sätt. *Drama lättar upp stämningen* skrev en student och en annan nämnde att *man kan ta till tals till och med svåra problem "indirekt" i drama*.

Förutom de presenterade temana vill jag ytterligare lyfta fram den inre glädje detta kursupplägg erbjöd oss alla lärare som deltog. Vi var en multiprofessionell lärargrupp med tillhörighet i skilda utbildningsprogram som arbetade tillsammans med denna kurs. Jag kan inte säga om det endast var dramas förtjänst, men klart är att vi alla uppskattade att delta i kursen och att den gav oss energi.

6 KONKLUSIONER

Aktiviteter i högskolorna idag handlar om att utveckla nyckelkompetenser i form av kunskap, färdighet och attityder. Studenter inom social- och hälsovården förväntas träda in på arbetsmarknaden utrustade med anpassningsförmåga, flexibilitet, kreativitet och starkt motiverade att delta i det stora förändringsarbete hela branschen står inför. De snabba samhällsskiftningarna kräver att högskolor hjälper studenterna att odla sin kreativitet och sitt självständiga tänkande. Det betyder att det är viktigt att skapa erfarenhetsbaserade aktiviteter för studenter eftersom återkommande forskning visar att det är genom aktiviteter lärande sker. Genom drama har vi bidragit med att studenterna utvecklat generella kompetenser som att ta initiativ, ansvar och omsätta idéer till handling. Studenter har utvecklat sin nyfikenhet, sin självförolit, sin kreativitet och sitt mod att ta risker.

Med drama blir det möjligt att skapa verklighetstrogna situationer i vilka studenter både som deltagare i drama men även som publik till drama har möjligheter att uttala och diskutera sina känslor om fenomen, något som ofta saknas i traditionell innehållsdriven föreläsning (Robinson & Meyer 2012). Vi upplevde också att på studenterna lyfte fram ibland svåra och kontroversiella frågor som engagerade flertalet och som behövdes diskuteras. Den här emotionella sidan av drama uppfattade vi som viktig med tanke på den professionella växten hos studenterna, eller som Heyward (2010:199) uttrycker det:

More recently, educators working in the field of drama-in-education recognise the emotional nature of drama is important when drama is used as a pedagogical tool to facilitate change and understanding in students.

Att uttrycka känslor och att tala om känslor är en nödvändig övning för kommande professionella som i sina yrken möter med människor med ibland svåra människoöden. Vi lärare uppfattade att studenterna lärde sig mycket om sig själva genom drama och att de vågade rannsaka sina egna känslor, uppfattningar och antaganden.

De sammanfattande konklusionerna landar i följande: att vid högre utbildning med sin "effektivitet" som tvångströja blir det synnerligen väsentligt att skapa rum för kreativitet och djupt lärande. Det är endast med plats för att teckna cirklar i sanden som vi kan rubba dem för att tillsammans skapa ett djupt engagerat lärande som leder till förändring.

"If we teach today's student as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow" (John Dewey)

KÄLLOR

Bloom, B. Engelhart, M. Furst, E. Hill, W. & Krathwohl, D. 1956, Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook. I: *Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

- Braund, M. 2015, Drama and learning science: an empty space? *British Educational Research Journal*, vol. 41, nr 1, pp. 102-121.
- Dewey, J. 1938, *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1980, *Art as experience*. New York: Perigee.
- Donnelly, R. 2009, Supporting Teacher Education through a Combined Model of Philosophical, Collaborative and Experiential Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 9, nr 1, pp. 35-63.
- Eriksson, L. & Hultman, J. 2014, *Kritiskt tänkande*. Stockholm: Liber.
- Europa.eu. Den europeiska referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_sv.pdf Hämtad 7.3.2015.
- Heyward, P. 2010, Emotional Engagement through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22, nr 2, pp. 197-204.
- Jones, M. 2009, Transformational Learners: Transformational Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 34, nr 2, pp. 15-27.
- Jones, S. 2013, *Critical learning for social work students*. London: SAGE.
- Jones-Devitt & Smith. 2007, *Critical thinking in health and social care*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kettula, K. & Clarkeburn, H. 2013, Learning through fictional business: expertise for real life? *Education and Training*, vol. 55, nr 1, pp. 23-36.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2014, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, Å. Hallberg, P. Leffler, E. & Svedberg, G. 2014, *Entreprenöriellt lärande - i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Robinson, D.B. & Meyer, M. 2012, Health education and interactive drama: Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, vol. 71, nr 2, pp. 219-228.
- Schön, D.A. 1987, *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silius-Ahonen, E. & Forss, M. 2015, To Learn How to Learn as a Subject. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, pp. 854-863.

Silius-Ahonen, E. & Gustavson, M. 2012, To Learn for Competence and Beyond – that is the Question Drama as Assessment in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 45, pp. 438-447.

Silius-Ahonen, E. & Gustavson, M. 2014, Subjects invite subjects education in dialogue between students and teachers. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*, pp. 1431-1436.

Säljö, R. 2011, *Lärande och minnande som social praktik*. Stockholm: Norstedts.

Om maskar, äpplen och konstens möjlighet

Elisabeth Öhmanⁱ

Sammandrag

Konstnärliga metoder kan användas på olika sätt i syfte att påverka samhället och dess medlemmar. Termen för detta är tillämpad konst.

Denna text behandlar konstens möjlighet och tillämpningens rikedom.

Nyckelord: Tillämpad konst, konst som verktyg, facilitator

Abstract

The concept Applied arts consists of a rich set of tools in order to affect and maybe change society and its members. This text talks about the possibility of art.

Keywords: Applied arts, art as a tool, facilitator

1 VARFÖR SKAPAR VI KONST? VILKEN ÄR KONSTENS UPPGIFT? MÅSTE KONST HA EN UPPGIFT?

Diskussionen kring de här frågorna är fortgående - det tillkommer ju ständigt nya deltagare som vill ventilera sina åsikter och erfarenheter. Konstens roll är också ett kärt ämne för dramatiker, här några repliker av Vilhelm Moberg:

AUGUSTIN

Konstens uppgift är att befria genom att fångsla.

LAURA

Tvärtom säger jag. Konsten ska fångsla genom att befria.

THORVALD

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för kultur och kommunikation, [elisabeth.ohman@arcada.fi]

Såna barnsligheter! Konsten är till för konstnärens skull - för att han ska ha nånting att leva på. (ur Kyskhet: ett spel för teatern om den älskande människan i prolog och fem akter)

Konstnärliga uttryck har alltid ett bestämt mål, eller snarare en bestämd orsak - konst för konstens egen skull, konst som socialt utbyte och konst som psykologisk bearbetning är väl den klassiska indelningen.

Konst har ett egenvärde, javisst. Men konst kan alltså vara så mycket mer. Konsten kan vara social, kommunikativ, samhällsengagerad och politisk. Den kan vara ett verktyg för självkännedom, för sökande och bearbetning av personligheten. Och den kan vara allt på en gång - estetisk, bildande, underhållande, förändrande för att inte säga omvälvande... Det är det som är så fantastiskt - att konstnärlig verksamhet rymmer så många möjligheter.

Man kan använda sig av konstnärliga metoder för att skapa bättre gruppanda, frigöra kreativitet, få människor att inse sina möjligheter... Det begrepp som används för detta är tillämpad konst.

Konst som kommenterar samhällsliga förhållanden och konst som uttrycker personliga trauman är ingenting nytt. Det är inte heller nytt att använda sig av teater för att samla en grupp i en bygd till ett gemensamt projekt, eller konstterapi för att skapa kontakt med det omedvetna.

Att begreppet tillämpad konst nu börjat användas så flitigt beror på att det till slut fått fötfaeste som metod för självkännedom och samhällsutveckling. Efter många år lite i skymundan har en rad olika verksamheter synliggjorts och i viss mån länkats samman till ett omfattande nätverk av aktörer och aktiviteter har som mål att göra oss människor bättre rustade att leva våra liv - tillsammans.

1.1.Scen 1, tidigt 90-tal

Det är elva elever som med vaksamma blickar betraktar sin nya matematiklärare.
– Nu ska vi möblera om lite! uppmanar jag, och vi flyttar undan alla bänkar så att det blir en fri golvyta i mitten av klassrummet. – Vad kan det här vara för plats? undrar jag. Det blir genast en trädgård, full av äppelträd. Med liv och lust går barnen in för att vara äpplen och maskar. Det blir gruvliga historier om äppelätande maskar och masksmaskande grodor. Allt för att barnen ska förstå begrepp som hälften och en fjärdedel. Förstå med hela kroppen.

Egentligen är jag inte matematiklärare utan dramalärare, men ett plötsligt inhop ger mig möjlighet att pröva gestaltning som ett verktyg för inläring. Det är jätteroligt och det verkar fungera. En flicka tittar upp på mig med ett ansikte som strålar av lycka. "Nu kan jag!" säger hon och tar ett litet glädjeskutt. Matematik har blivit kroppsuttryck och känsla - inte bara tanke.

1.2. Scen 2, sent 90-tal

En högstadielklass. Jag har fått i uppdrag att "göra någonting med dem". Så att de ska fungera bättre tillsammans. Jag börjar nysta i berättartråden. Historier och drömmar. Klippt, omstuvat, tonsatt. Det blir ett stycke musikteater som eleverna energiskt repeterar och stolt spelar upp för en publik. De har sett, hört, lärt sig förstå och uppskatta varandra. De har upptäckt och använt sin egen fantasi och kreativitet och blivit mer medvetna om sitt eget sätt att fungera. Och dessutom har de alla upplevt glädjen i att skapa någonting tillsammans - och få omedelbara och varma applåder.

Det här är två exempel på tillämpad användning av konst. I dessa fall med målsättningen att omfatta nya matematiska begrepp respektive att lära känna sig själv och kommunicera bättre.

I tider av snabb förändring, åtstramning och nedmontering av trygghetsstrukturer är det viktigt att hitta nya lösningar, nya samarbetspartners, nya metoder - att se alla tänkbara möjligheter, vilket område man än arbetar inom. Konst och kultur söker sig över gränser och skapar nya intressanta konstellationer och synergier. Olika konstformer tillämpas på områden och på sätt som tidigare inte varit självklara - men som nu blivit det. Kultur i skolan, kultur i vården, kultur i företag... Clownar på sjukhus, dans i biologiundervisning, drama på företag och i fängelser... Det finns hur många exempel som helst, och former och metoder utvecklas hela tiden.

1.3. Scen 3, tidigt 80-tal

Applåder och visslingar. Vi är en liten fri grupp som just sjungit den avslutande sången i en pjäs om alkoholmissbruk och våld. Det är en känd sång, och vi slutar mitt i. Pjäsen har ett öppet slut. När applåderna tystnat inbjuder vi vår publik, interner på ett fängelse i högriskklass, att ge förslag på olika möjliga slut som vi sedan spelar upp med hjälp av dem. Det är tillämpat drama, metoden kallas forumteater. Den engagerar och aktiverar, några interner är mycket ivriga att gestalta olika skeenden och beteenden. Det väcker en animerad diskussion om samhällets kontra individens roll i att det går som det går. En ung man placerar med några väl valda ord vårt besök i skräpkorgen - hur fan kan det här ändra på det faktum att de sitter där? Diskussionen blir ännu livligare. Vi lämnar fängelset, mycket omtumlade. Har vi alls höjt deras livskvalitet, det som vi så entusiastiskt proklamerar att vår teaterverksamhet gör?

Det finns hos dem som arbetar med tillämpad konst en stark tro på konstens och kulturens möjlighet att verkligen påverka samhället och samhällsutvecklingen genom kreativa processer hos individer, grupper och organisationer. Genom olika konstnärligt skapande och kommunikativa metoder kan t ex en organisation förändra sitt sätt att fungera vad gäller ledarskap, medbestämmande och ansvar.

Individen kan få förlösande insikter om sig själv och sin förmåga, och genom större självkänedom bli en bättre kommunikatör vilket i sin tur främjar empati i mänskliga relationer.

Kruxet är att det ännu inte finns några bra sätt att mäta resultatet av verksamheten.

Hur kan man vara säker på att tillämpad konst verkligen har någon effekt?

Vi har ju vant oss vid att mäta allt i ekonomiska termer, som vinster eller BNP. Ibland har ett projekt med tillämpad konst effekt först efter flera år - det samsas inte med ekonomiskt kvartalstänkande eller redovisningar på årsbasis.

Konst och kultur bör heller inte vara redskap för att skapa ett ekonomiskt effektivt samhälle - det handlar istället om att forma ett socialt hållbart samhälle.

Visst kan konst vara ett verktyg för ökad vinst i företagsvärlden - om man höjer de anställdas motivation gagnas företagets verksamhet. Men experiment- och skaparlust bäddar för ett större samhällsengagemang, både för den enskilde och företaget, vilket alltså bidrar till en socialt hållbar utveckling.

När man tillämpar konst måste man vara mycket lyhörd för vilka steg man tar - och hur stora och snabba. Ska man använda en konstform eller flera? Vilka metoder passar just den här gruppen? Och hur stor ska gruppen vara? Det är bara några av de frågor som får svar i en process i utveckling.

Jag har i mitt arbete som processledare eller facilitator i olika projekt med tillämpad konst fått vara med om en hel del fantastiska stunder. Någon som är helt närvarande, någon som för första gången njuter av att skapa uttryck med sin kropp, någon som släpper kontrollen och tillåter det oväntade att ske, några som verkligen skapar tillsammans och märker att de är mer kreativa ihop... Det är aha-upplevelser, allt från lågt muller till vulkanutbrott.

Den feedback jag har fått har stärkt mig i uppfattningen om att det här är en oerhört viktig verksamhet. Det är näring för gräsrotter. Det är friskvård!

Konst som verktyg kan under kunnig ledning förlösa kreativitet, sinnlighet och empati. Under ekonomiskt sämre tider finns en tendens att glömma bort de långsiktiga vinsterna. Låt oss hoppas att tillräckligt många nu är engagerade i konst och kultur i skolan, i bostadsområden, i vården, i fängelser, på äldreboendet, i organisationer och på företag och i mötet med andra kulturer så att vi kan fortsätta och även sprida vår verksamhet. Som insekter bland äppelblom. Så att frukterna växer... och blir något att räkna med.

KÄLLOR

Moberg, V. 1937. Kyskhet – ett spel för teatern om den älskande människan i prolog och fem akter. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Exploring the joys of everyday creativity in educational settings

Christel Gustafsⁱ

Abstract

This article discusses the role of creativity possibly bringing joy into our lives and the importance of nurturing creativity by giving space and time for spark to creativity in educational settings and applied science.

Keywords: Joy, everyday life, creativity, educational settings, applied science, disability, courage

1 WHAT IS THE MEANING OF CREATIVITY FOR YOU?

Is it the instruction: “Go ahead and get started” with just the material you need around you, a supporting environment and finding a good comfortable working posture?

Or is it a demanding atmosphere with a deadline and a set time limit, certain guidelines where you still have the allowance to concentrate on your task only?

Is it to work together in a multi-professional team using everyone’s resources optimally, or is it rather when you are on your own, relaxed, and have time to spend on whatever comes into your mind?

Is it to use your own life experience and resources – something that you are specifically skilled in/good at – still coming up with new ideas that are surprisingly new and good even in your own opinion?

Or is it something that you have always longed to do but you have not had the chance to do it because of lacking materials or environment and lacking ability, and you now have

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd [christel.gustafs@arcada.fi]

supervision and guidelines how you can reach your goals in a new and exciting way? (See Ewalds 1998, Winnicott 1974).

Can creativity be something very small that suddenly can give you real huge joy?

Perhaps creativity for you is the need of freedom within a safe space (Winnicott 1974), or doing the opposite: travelling to another culture and gaining new experiences to do comparing participating research (see Goffman 1961, Erikson 1987) to inductively find new material for either your own new theory or for your work-practice?

Probably most of this can be true creativity for any person. Still there can be more flow and more flourishing creativity if you are not in a poor, demanding environment with lacking nutrition for body and mind. (Gardner 1993, Vygotsky in Connery 2010, Kettula 2012, Maslow 1968, Schmidt 2006, Simonton 2012, Donnelly 2004).

2 WHAT IS THE GOAL OF CREATIVITY FOR YOU?

Is creativity for you the optimal space to spark creativity that you would like to give to your clients or students?

Perhaps creativity can be the means for and the wonderful feeling of the very frail client who suddenly can get her/his voice heard and opinions seen as valuable – the invalid becoming valid? As a pedagogue, instructor, supervisor or teacher there can be the important questioning what gives spark to creativity? The answer can be very individual.

Erik Homburger Erikson, originally a young artist and Montessori-trained teacher, working as an artist in Florence and Karlsruhe, was 1927 invited by his friend Peter Blos to come from Karlsruhe to Vienna, where he was asked to make drawings of the children in Dorothy Burlingham's school, which was established by Anna Freud.

Peter Blos was the director of the school and a craftsmanlike teacher using the Project Method with the roots in John Dewey's theory of reflective thought and action "learning by doing".

This as well as lifelong learning is something very up to date still today in education (having a creative approach), and in some settings thought of as something totally new. The importance of enabling persons to grow and continue to grow, and giving the opportunity to do projects where your interest is fully engaged and thus try to offer optimal learning situations was important for Erikson as a teacher. (Erikson 1987) (See also Dewey 1980 and Kivinen et al. 2002)

Erik H. Erikson, working alongside Anna Freud, later became creator of the world known theory of psychosocial growth, doing inductive comparative anthropological research. He found topics from cross-cultural observations and from children's play in context. This was a rather new area within anthropological research, as was observations into old age within psychology research a quite new area as well. (Erikson 1963, Erikson 1987, Evans 1967)

E.H. Erikson later revised his own theory which he saw as too strict and too limiting. The revised theory gave the possibility for change to anyone also in later years. Did Erik Homburger Erikson use his wisdom and creativity in later years when doing the revision of his theory? He said that his theory should only be used if it could be helpful for you as a structure. He wanted his theory to be a framework for “One way of looking” not the only way of looking. (Erikson 1987)

Is this Eriksson’s idea of “not the only way of looking” the key for supporting creativity for any person? Is it the key for supporting the frail person to creativity, and through this giving the spark and the voice? Supporting this person’s own way of looking. Erikson looks for the hopeful part of the person and for how human experience and human potential can grow throughout the lifespan. For Erikson it was important to see the contexts and environment (see Erikson 1987) and he observed the importance of finding humor and strengths in any age. (Capps 2012, Daniels 1992, Perry et al. 2015)

The negative aspects of questioning what creativity is and if creativity can bring anything to a person who is dependent on others in daily living is not seldom based on myths and prejudice and needs to be challenged. (Schmidt 2006, Thompson 1995, Capps 2012)

Can the outcome of creativity be relaxation and joy? What about Vincent van Gogh and Edward Munch – worldwide admired artists now but not in good health and welfare during their lifetime? If creativity is only seen as bringing something new and surprising both artists mentioned above fill that description of creativity. There is this interesting twofold and very demanding components of creativity though to bring something new and surprising and at the same time receive the understanding from people around you of your new and surprising ideas. The supportive and understanding atmosphere that is needed for your wellbeing has been lacking for many artists seen as creative not during but after their lifetime.

3 WOULD YOU GIVE THE SPACE FOR SPARK IN A GROUP OR INDIVIDUALLY?

How the environment and the setting feels can be very important to enhance and bring out everyday creativity in you, students and clients. It can be as simple as bringing in a lot of natural lighting, but if not possible full-spectrum tubes and bright-light therapy lamps can now be a good alternative. Tuning in to the sound environment is another important but simple aspect when giving space for spark. (Jokiniemi 2007, Warner & Myers 2009, Mazer 2008)

A space for creative thinking can hence be when we are doing vacuum cleaning, or according to the author’s own experience during doing dishes, and during this having a free space for thoughts and suddenly combining new and old ideas in a very new and surprising way. Doing something on our own. According to Jim Groom and Gardner Campbell (2011) to foster creativity and the joy of learning, although online education are emerging, traditional learning will be irreplaceable. Gardner Campbell states, in line with John Dewey, that education has to be learned through experience.

How much comparative research has been done about supporting creativity or using creativity in individual settings compared to group settings? If starting off giving the support and spark for creativity individually, it is an opportunity for courage. The outcome of this can be that the person previously having had no chance to have his/her voice heard now can have the courage to join a group setting gaining important social contact that would not have been possible otherwise.

It is important to challenge myths and prejudice about creativity. Creativity is within us all, it can be supported or inhibited. There is no age limit nor functional disability that can limit creativity or the use of creativity for improving wellbeing.

4 USING SIMPLY LISTENING TO INDIVIDUALIZED MUSIC AND SINGING IN CLINICAL SETTINGS AND EVERYDAY CARE TO PROMOTE WELLBEING

One researcher who is doing important applied science using listening to music promoting joy and wellbeing for the elderly person with severe functional disability is Teppo Särkämö (2011). Through individually chosen music to listen to there is rehabilitation for elderly clients after stroke. Using music is the very simple and uncostly way used in groups traditionally for long but Teppo Särkämö's research has brought listening to individualized music in clinical settings into applied science, giving the intervention needed status and thus seen as a safe form of rehabilitation with no side-effects.

Another Finnish researcher doing applied research, promoting and using individualized music bringing joy for everyone and in any age in both clinical and educational settings, is Ava Numminen. That is singing along when working with the individual client, in everyday work. (Numminen 2005, Särkämö et al. 2014)

One good aspect of using singing and music as a creative approach in clinical settings and applied science is also that music does not risk the need for hygiene and you can carry your voice and hence your possibility for singing with you always and anywhere.

Music and singing can be seen as creativity and a creative form of applied science. Music individually chosen and used according to the clients preferences can be seen as something very small that suddenly can give you both real huge joy and promote the clients way of looking and also give physiological rehabilitation. The optimization theory, the Model of Selectivite Optimization with Compensation, by Margaret and Paul Baltes could very well be used for promoting creativity in settings not easily otherwise approached with new ideas and where you need to optimize both personal and other resources. When optimizing resources you do not need to limit your most important goals. (Clarke et al. 2011)

5 DISCUSSION AND RECOMMENDATION FOR FURTHER RESEARCH

The goal for the author has not been to show and describe creativity as already seen and used in educational settings and applied science, but to simplify and lower the barriers and open new under-researched paths of seeing and understanding the importance for creativity for that specific individual who have great need and therefore great benefits of creativity perhaps not seen before for that person.

It is the authors hope to open up the discussion arguing for more unique individual solutions where creativity could grow and to question and challenge the worn out use of the concept creativity wherever you want to show off and be trendy. Is there a need for the researcher within the growing golden field of creativity research to have courage to be more of the little boy in H.C. Andersen's fairytale: "The emperor's new clothes." and look more at what are our goals of giving space and spark to creativity for everyone, than showing off that we are doing, and/or doing research about, something as popular as creativity. (See Andersen H.C., in Frank 2003)

Do we have courage as the little child to say (with the risk of being labelled as a fool) that there is not only one way of looking by showing that our observations are not less valid and less innovative and new, although they might be more based on and connected to simple old experience that works.

Do we have courage not to conform to the group's opinion? Can we tell in a group that we are looking at something differently than the others? Do we still get acceptance after telling someone that set rules do not work? Do we have the choice to look at the world with the fresh eyes of a child without prejudice, and question a collective illusion, and still having courage referring back to something older, that works? To the author the Andersen's fairytale has been one of the best readings in social work and for applied science. A piece of creativity giving true joy and inspiration.

In our trial to nurture creativity, it may be through giving an effort to the design of the educational or clinical setting with finding small changeable solutions according to the needs, and through giving time and acceptance of the uniqueness of the person whenever possible. It may be by giving a space and giving time for safe mistakes through play.

To be able to give space to creative sparks you may need mapping out the barriers to creativity, giving the person a feeling of that he/she can succeed, despite disabilities, in situations that were not possible before. It is important to really understand the person you are working with to give the opportunity for more choices in everyday life to creativity.

Is that possible in our effective world when heading for trendy creativity still the conforming results are often more asked for in the end than the educating process of creative joy?

REFERENCES

- Daniels, J. 1992, Empowering homeless children through school counseling. *Elementary School Guidance & Counseling*, vol. 27, no 2, pp 104.
- Dewey, J. 1980, *Democracy and Education. The Middle Works of John Dewey 1899–1924*. Volume 9, ed. J. Boydston. Carbondale, IL, Southern Illinois: University Press.
- Donnelly, R. 2004, Fostering of creativity within an imaginative curriculum in higher education. *Curriculum Journal*, vol. 15, no 2, pp 155-166.
- Capps, D. 2012, Erikson's Schedule of Human Strengths and the Childhood Origins of the Resourceful Self. *Pastoral Psychology*, vol. 61 no 3, pp 269-283.
- Clarke, P. Marshall, V. House, J. & Lantz, P. 2011, The Social Structuring of Mental Health over the Adult Life Course: Advancing Theory in the Sociology of Aging. *Social Forces*, vol. 89, no 4, pp 1287-1313.
- Connery, C. ed. 2010, *Vygotsky and Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. New York: Peter Lang Publishing.
- Erikson, E. H. 1963, *Childhood and society*, revised edition. New York: W. W. Norton
- Erikson, E. H. 1987, *A way of looking at things: Selected papers of Erik H. Erikson from 1930 to 1980*. I: Schlein, S. (Ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Evans, R. 1967, *Dialogue with Erik Erikson*. New York: Harper & Row.
- Ewalds, E. 1988, *Från ångest till kreativitet*. Örebro: Libris.
- Frank, D. C. & Frank, J. 2003, *The Stories of Hans Christian Andersen*. Boston & New York: Houghton Mifflin.
- Gardner, H. 1993, *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. 1961, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday.
- Groom, J. & Campbell, G. 2011, Creativity and the Joy of Learning. *Educause Review*, vol. 46, no 1, pp 12-13.
- Jokiniemi, J. 2007, *Kaupunki kaikille aisteille. Moniaistisuus ja saavutettavuus rakennetussa ympäristössä*. (City for All Senses—Accessibility and Cross-Modality in the Built Environment) Espoo: Teknillinen korkeakoulu (Helsinki University of technology).
- Kettula, K. 2012, Towards professional growth: Essays on learning and teaching forest economics and marketing through drama, role-play and reflective journals. University of Helsinki, Faculty of Agriculture and Forestry, Department of Forest Sciences.

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2002, Even Higher Learning Takes Place by Doing: from postmodern critique to pragmatic action. *Studies in Higher Education*, vol. 27 no 4, pp 419-430.

Maslow, A. 1968, *Toward a psychology of being*. New York: John Wiley

Mazer, S. E. 2008, Tuning in to the 'sound' environment. *Long-Term Living: For the Continuing Care Professional*, vol. 57, no 6, pp 30-36.

Numminen, A. 2005, *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Sibelius Akatemia.

Perry, T. E. Ruggiano, N. Shtompel, N. & Hassevoort, L. 2015, Applying Erikson's Wisdom to Self-Management Practices of Older Adults: Findings from Two Field Studies. *Research on Aging*, vol. 37, no 3, pp 253-274.

Schmidt, P. B. 2006, Creativity and Coping in Later Life. *Generations*, vol. 30, no 1, pp 27-31.

Simonton, D. K. 2012, Teaching Creativity: Current Findings, Trends, and Controversies in the Psychology of Creativity. *Teaching Of Psychology*, vol. 39, no 3, pp 217-222.

Särkämö, T. 2011, Music in the Recovering Brain. University of Helsinki, Cognitive Brain Research Unit, Cognitive Science.

Särkämö, T. Tervaniemi, M. Laitinen, S. Numminen, A. Kurki, M. Johnson, J. K. & Rantanen, P. 2014, Cognitive, Emotional, and Social Benefits of Regular Musical Activities in Early Dementia: Randomized Controlled Study. *Gerontologist*, vol. 54, no 4, pp 634-650.

Thompson, N. 1995, *Age and Dignity: working with older people*. Hampshire: Arena.

Warner, S. A. & Myers, K. L. 2009, The Creative Classroom: The Role of Space and Place Toward Facilitating Creativity. *Technology Teacher*, vol. 69, no 4, pp 28-34.

Winnicott, D. W. 1974, *Playing and reality*. New York: Penguin.

Kreativa medel och metoder som främjar delaktighet i socialpedagogiskt arbete

Mia Portinⁱ

Sammandrag

I mötet med en ny grupp eller målgrupp är det viktigt att alltid utgå ifrån de färdigheter och resurser som finns. Kreativa övningar som till exempel olika former av drama är ett sätt att lära känna en grupp och individerna. Alla övningar är dock inte för alla och det gäller att hitta ett uttryckssätt för var och en som känns meningsfullt för deltagaren och processen. Clowneri i äldreomsorgen är något rätt så nytt i Finland. Det används för att aktivera och stimulera minnet, fantasin, fysiken. Och så klart, för att sprida glädje.

Nyckelord: Socialpedagogik, kreativa processer, clowneri, delaktighet

1 KREATIVA ÖVNINGAR SOM VERKTYG

För mig som socionomstuderande vid Arcada var det en självklarhet att mitt examensarbete skulle ha en kreativ approach till frågeställningen: Flickcaféverksamhet ur ett socialpedagogiskt perspektiv. Att behandla temat stereotyper med en grupp flickor i tonåren öppnade oändliga möjligheter för att gå till väga och göra processen så mångsidig och intressant som möjligt för deltagarna för att sedan spegla processen med socialpedagogisk yrkeskompetens enligt Madsen (2001). Jag anser att det med barn och ungdomar, och gärna nog även med vuxna, är viktigt att på olika sätt visualisera ett tema man diskuterar eller arbetar kring. Dels för att undvika feltolkning, men även för att vår hjärna jobbar på fler plan då den får ta del av något handgripligt och våra erfarenheter och åsikter är oftast förknippade med hela vår kropp, inte bara hjärnan. Madsen (2001) talar om att allt socialpedagogiskt arbete uppbyggt av grundläggande kompetenser som är knutna till händer, hjärta, hjärna, tunga och dessa fyra skall alltid finnas med i varje arbetsprocess.

ⁱ Yrkeshögskolan Arcada, Finland, Arcada alumna

I mötet med en ny (mål)grupp är det viktigt att alltid utgå ifrån de färdigheter och resurser som finns oavsett om det är ett julskådespel i lågstadiet, en grupp för marginaliserade ungdomar som behandlar mobbning eller seniorer på ett äldreboende som samlas för en pratstund kring livet på 50-talet. För att jag som leder verksamheten ska få en uppfattning om vilka dessa färdigheter och resurser är, har jag stor nytta av olika sorters kreativa övningar eller drama. Man kan använda sig av bilder, föremål, läsa upp en text eller en dikt, pyssla kring ett kollage, rita, måla, modellera eller använda drama i form av olika improvisationer.

Alla övningar är dock inte för alla och det gäller att hitta ett uttryckssätt för var och en som känns meningsfullt för deltagaren och processen. Med dessa övningar kommer jag att märka hur olika alla deltagare är och då kan jag fortsätta med att anpassa och hitta lösningar i processen så att alla kan känna sig delaktiga, kunna bidra och bli bemötta av mig och de andra i gruppen på ett adekvat sätt. Lättare sagt än gjort, men för mig är detta grundläggande i allt arbete oavsett om det är fråga om grundvård eller dramaverksamhet. Socialpedagogik och den sortens drama och teater som intresserar mej har samma utgångsläge och människosyn. Man kan säga att då jag arbetar med teater använder jag socialpedagogiska verktyg och då jag arbetar som socionom och vårdare använder teater och drama som verktyg.

Under mitt sista studieår vid Arcada började en idé gro kring hur jag helt konkret kunde kombinera dessa två färdigheter i mitt arbete. Det skulle handla om aktiverande kulturell verksamhet för äldre. Inom ett år var verksamheten igång.

2 GLÄDJEGLIMTEN

"Glädjeglimten" är ett projekt inom äldreomsorgen som går ut på teaterclowneri som metod för att skapa kontakt och öka delaktighet med och för äldre på äldreboenden.

Det är fråga om en verksamhetsform med högsta prioritet på bemötande, en verksamhet som skapar ömsesidiga möten och undviker allt enkelriktat föreställningsliknande uppträdande. Det är alltså inte fråga om en-gångs besök Vi besöker de äldre i deras vardag och skapar individuella möten med var och en som vill träffa oss, både i allmänna utrymmen och inne på rummen. Målgruppen är först och främst minnessjuka och alla som inte längre självmant kan ta del av verksamhet som erbjuds. Det handlar inte om uppträdanden utan om mänskliga möten där varje möte blir unikt eftersom det bygger på växelverkan och just då rådande omständigheter.

Det att vi gör besök som just clown med en målad röd näsa har en verklig funktion. I första hand är clownen ett klart tecken för att man får skoja och clownfiguren är en sorts symbol som de flesta känner igen jorden runt. Då minnet sviker en och allt omkring blir suddigt, väcker en färggrann clown genast uppmärksamheten. Som melodin till en visa som man lärt sig som barn.

Clownens konstnärliga färdigheter fungerar som arbetsredskap i att ge de äldre en möjlighet att uttrycka sig på olika sätt samt vara kreativa och konstnärliga. Vi använder

clowneri för att aktivera och stimulera minnet, fantasin, fysiken. I mötet med clownen är det den äldre som styr stegen, clownen följer aktivt med och stöder då det behövs.

Det viktiga med kontinuerliga clownbesök på äldreboenden har vi märkt är att de svårt minnessjuka i mötet med clownen får en känsla av att minnas. De minns den färggranna clownen och efter några besök blir reaktionstiden kortare även med dem som det annars enligt personalen kan vara svårt att få kontakt med.

Verksamheten reflekteras kring och utvecklas både från clownens och från socionomens synvinkel. Dessa två yrkesfärdigheter fungerar i god växelverkan eftersom båda i stora drag har samma mål: att skapa god kontakt och lyfta fram medpartens resurser. Och detta lyckas endast genom adekvat bemötande som i sin tur föds från att ha och ge tid. Inför varje nytt boende vi besöker gör vi ett grundligt förarbete med personalen och vi besöker boendet först som oss själva och träffar alla som bor där. Det ger oss en första uppfattning om vad vi kommer att möta som clowner. Vi håller även en workshop med alla i personalen för att ge en inblick i vad det är vi kommer att göra och för att få en god start på samarbete med personalen. Eftersom clowneri i äldreomsorgen är rätt så okänt i Finland, men mer etablerat i t.ex. resten av Norden, råder det ett naturligt tvivel inför den här sortens verksamhet. Detta tvivel och förutfattade meningar om vad clowneri går ut på vill vi ändra på och istället jobba för att göra clowneri till en stödande del av vården.

KÄLLOR

Madsen, B. 2001, *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Sanningen föds mellan människor – i mötet skapar vi varandra

Birgitta Snickars von Wrightⁱ

Sammandrag

Nyckelord: Drama, ledarskap, närvaro, dialog, kreativt skrivande, publikarbete

1 INTRODUKTION

Jag var under skolåldern då jag första gången kom i kontakt med teaterkonsten. Vi åkte med min familj till Wasa Teater för att se Rödluvan. Föreställningen glömmar jag aldrig. Jag kan ännu återkalla känslan av att sitta i salongen, känna den mjuka röda stolen under mig, uppleva doften, ljuset, musiken och spänningen. Jag och min syster lekte Rödluvan och Vargen månaderna efteråt i den långa hallen som fanns i vårt hem. Sedan övergick vi till att leka radio och spelade upp radioprogram mellan kökssoffan och skåpet. Däremellan iscensatte vi bibliska berättelser, alltifrån Jesu födelse till död, eller påhittade berättelser i vännen Eivors liderbyggnad. Där fanns både höskulle, sådeslärar och spännande scenografiska utrymmen som inspirerade vår fantasi.

Vad gjorde vi? Jo, vi utforskade livet genom fiktionen. Vi prövade olika roller, vi utvecklade vår fantasi, vi berättade historier för varandra, vi skapade mening i våra barnaliv. Vi regisserade varandra och vi skapade scenografier, vi förhandlade med varandra och löste konflikter. Kort sagt: Vi lekte och skaffade oss kunskaper om livets självt. Vi övade oss i att kommunicera, vara kreativa. Vi var alla delaktiga, vi bytte perspektiv, vi ledde varandra och oss själva, vi utvärderade, började om, bytte berättelse, var närvarande i stunden.

ⁱ Yrkeshögskolan Novia, Finland, Projektforskare [birgitta.snickars@novia.fi]

Det vi gjorde var drama, dramalek eller dramapedagogisk verksamhet. Ord vi inte då hade en aning om. Långt senare har jag ägnat en stor del av mitt professionella liv åt att utveckla ett dramapedagogiskt perspektiv främst inom utbildning men också inom andra samhällsliga funktioner: publikarbete på teatern, drama som ingång för kreativt skrivande, drama och ledarskap och nu senast drama i åldringsvården.

Många frågor har ständigt återkommit. Varför drama i skola och samhälle? Vilka insikter får vi genom drama? Vilka kompetenser kan vi erhålla genom drama som inte andra ämnen kan ge?

Drama har ibland kallats för livskunskapsämne. Som ämne har det ännu inte hittat sin status i den grundläggande undervisningens läroplan. I och med revideringen av läroplanen för grundläggande undervisning 2016 har drama fått ett mycket större utrymme. Inom modersmålet finns drama med som en vital del. I historie-och samhällslära samt i religionsundervisningen görs dramaundervisningen mer levande. Men drama uppnår ännu inte statusen som självständigt läroämne.

2 PUBLIKARBETE

Under 1990-talet hade jag förmånen att studera drama för och arbeta tillsammans med professor Anna-Lena Østern vid Åbo Akademiens Pedagogiska fakultet. Tillsammans med lärarstuderandena och Wasa Teater utvecklade vi ett publikarbetskoncept. Målsättningen med publikarbete är att förbereda publiken på föreställningen, att ge nycklar till förståelsen av den och att utveckla publikens intresse för teaterns som konstform. Vi arbetade med både för-och efterarbete. Konceptet handlade om att göra, att reflektera och analysera. Det var de första stapplande stegen i den verksamhet som nu framgångsrikt etablerats vid alla finlandssvenska teatrar och sedan länge tillbaka vid de finskspråkiga scenerna. Vår inspiration i arbetet kom dels från England, där Royal National Theatre under en lång tid erbjudit publiken audience work. Dalateatern i Falun påverkade vårt arbete där Jeannette Roos-Sjöbergs bok **I gränslandet mellan scen och publik** (2000) gav inspiration. Vårt arbete påverkades även av lektor Kari Mjaaland Heggstad och professor Stig Eriksson från Högskolen i Bergen. De har under en lång tid utvecklat och fördjupat teori och praxis för publikarbete.

3 DRAMA OCH KREATIVT SKRIVANDE

Under min tid som programansvarig för utbildningsprogrammet i Scenkonst vid Yrkehögskolan Novia utvecklade jag ett dramapedagogiskt tänkande i nationellt, internationellt och nordiskt perspektiv. Jag strävade efter att varje år bjuda in internationella gästlärare. Professor Johns Somers från University of Exeter, professor Allan Owens från University of Chester och professor Stig Eriksson från Högskolen i Bergen är några som besökt Vasa.

Dessa tre har på olika sätt utvecklat processdramat. Inspirerad av deras workshoppar och genom samtal med dem har jag utvecklat min egen dramapraxis och teori. Owens dramakonventioner kom att inspirera mig och mina studerande att utveckla kompetenser

både i processdrama och kreativt skrivande. För många studerande kan skrivandet stöta på motstånd. Skrivprocessen blir enklare då text och gestaltning knyts samman och då ingången till skrivande utgår från karaktärer, situationer och känslor. Texten föds så att säga i kroppen. Den skrivna texten springer fram ur den muntliga berättelsen och genom textgestaltning föds nya texter. Natalie Goldbergs (1986) resonemang i boken *Skriva med kropp och själ* uppmuntrar läsaren att skriva, lyssna, utforska, ställa frågor, ta in olika konstformer, läsa, berätta, reflektera och tro på den egna förmågan.

Sällan har jag läst så välformulerade texter som då studerandena skrivit dagbok eller brev i roll av en karaktär under ett utforskade processdrama. Studerande överraskas av sin egen förmåga - för många är det första gången skrivandet ter sig mödolöst och meningsfullt.

4 DRAMA OCH LEDARSKAP

Drama handlar om att skapa mening och att berätta en historia. Drama handlar också om att strukturera ett förlopp, att skapa rum, att utforska situationer, att vara närvarande och skapa relationer mellan karaktärer. Det skrivs mycket om ledarskap idag och hålls dyra och långa ledarskapsskolningar. Under den senaste tiden har speciellt näringslivet vänt sig till teater- och dramakunnigt folk för att hämta nytändning och nya tankesätt. Att leda handlar om att utveckla kompetenser att lyssna in och att förstå medaktörernas berättelser och intensioner. Det handlar också om att uppöva förmågan att byta perspektiv och kunna vara närvarande i stunden. Att kommunicera, att skapa tillit och att lösa problem och konflikter när de uppstår är ledarens vardag. Därtill behöver en ledare kunna improvisera och vara flexibel.

Min syn är att ledarskapsskolning borde innehålla mer lek, muntligt berättande, improvisation, fysisk rörelse, processdrama och devising-processer, playbackteater, forumteater, sociodrama mm. Detta skulle öva upp de kommande ledarnas kommunikationsförmåga och ge dem instrument för att på ett fördjupat sätt förstå vad medaktörerna bär i sina ryggsäckar. Fil.dr. Eva Österlind har redigerat en ypperlig bok **Drama – ledarskap spelar roll** (2011). Den tar upp ledarskap i dramaförlopp men kan väl läsas av vem som helst som är intresserad av att utveckla sitt ledarskap.

Också arbetslivsutveckling skulle gynnas av ett dramapedagogiskt perspektiv där perspektivbyte, närvaro, dialog och interaktion blir en vital del av utvecklingen.

5 DRAMA I ÄLDREVÅRDEN

I skrivande stund planerar jag tillsammans med Föreningen Drama Och Teater r.f. seminariet *Drama connecting people*, om drama i äldrevården och i seniorverksamheten. Seminariet är en del av ett treårigt EU-projekt med samma namn. Syftet med projektet är att arbeta för social inklusion. I projektet deltar Moreno center i Tallinn, Estland, University of Chester i UK, Bildungswerk für Theater und Kunst i Tyskland och Föreningen för Drama Och Teater r.f. i Helsingfors. Under projektiden har olika

seminarier hållits i projektländerna där fokus har legat på drama och invandrare, drama och marginalisering, drama i social kontext, drama och språkinläring.

Åldringsvården är idag en brännande fråga. Hur kan vi erbjuda åldringar en mänsklig och inkluderande vård och ett mänskligt varande? Konst i vården kan ge en extra dimension för ökat välbefinnande. Konst ersätter inte en kvalitativ vård, men ger en estetisk och etisk dimension som i bästa fall kan ge lindring och hopp.

6 AVSLUTANDE ORD

Ett dramapedagogiskt tänk gynnar all samhällsutveckling. Därför får vi hoppas att drama snart får status som konstämne i den grundläggande utbildningen. Drama borde i framtiden ingå i alla utbildningsprogram vid högskolor och universitet. Då skulle framtidens ledare och medarbetare vara bättre utrustade för att kommunicera, utforska och utveckla arbetet i möten och dialog med varandra.

Min egen dramaresa har kantats av spännande och mångskiftande möten både på den nationella och den internationella scenen. Kurser, konferenser, samtal från tidigt 70-tal på Finns folkhögskola till Drama Boreale i Göteborg, Århus, Trondheim, Vasa, Reykjavik, IDEA i Bergen, Hongkong, och Belem. De årligen återkommande konferenserna Exeter blev ett måste.

Resan fortsätter och nya små kappsäckar packas. De tillhör mina två barnbarn Oliver 2 år och lilla Siri 3 månader. Jag hoppas att de får möjlighet att leka och fantisera i skola och samhälle – skapa fiktiva världar och därmed hitta instrument för att förstå livets mångfald i jakten efter sanningen.

KÄLLOR

Goldberg, N. 1986, *Skriva med kropp och själ*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Roos-Sjöberg, J. 2000, *I gränlandet mellan scen och publik*. Falun: Oform.

Österlind, E. 2011, *Drama – ledarskap som spelar roll*. Stockholm: Studentlitteratur.

Författarpresentationer

Bettina Brantberg. Sjukskötare, sjukvårdslärare, PeM, keramiker. Ett förflutet som sjukskötare på Barnkliniken och Barnetsborgs sjukhus i Helsingfors, nu en pedagogisk yrkesidentitet som lektor vid Arcada. Brinner för problembaserat lärande och vill vara med om att hitta didaktiska lösningar som inspirerar och möjliggör gränsöverskridande på olika nivåer. Leken som utmanande, omvårdande, engagerande och strukturerande löper som en röd tråd genom det jag gör, känner och tänker.

Arla Cederberg, Pol.mag. med socialt arbete som huvudämne, lektor i samhällsvetenskapliga ämnen. Jag har lång erfarenhet av PBL som pedagogiskt koncept. Min undervisning koncentrerar sig huvudsakligen på samhällsvetenskapliga ämnen och framför allt ämnen som berör barns, ungas och familjernas välfärd.

Maria Forss. Bakgrund som hälsovårdare och tidigare chef för Folkhälsans Hemtjänst i Helsingfors. I mina magisterstudier från Åbo Akademi fokuserade jag på de vårdprofessionellas ansvar för kompetensutveckling och i min doktorsavhandling från HANKEN fokuserade jag på sjukskötarens fortbildning. Min egen kunskapsutveckling bygger på dialog mellan studenter och kollegor vilket skapar ett kreativt spänningsfält och jag är nyfiken på utveckling, såväl andras som min egen.

Christel Gustafs. Art Therapist, working as a teacher in Universities of Applied sciences since the start of Arcada, 1996, and since 1997 doing multicultural teaching, which gives an amazing opportunity to “travel” to different cultures and explore creativity and joy in everyday life from meeting students and clients.

Denice Haldin. Pedagogie magister, yrkeshögskolelärare, ergoterapeut och arbetshandledare. Denice Haldin jobbar som examensansvarig lektor vid utbildningen i ergoterapi vid yrkeshögskolan Arcada med ett särskilt ansvar för lärartutoringen och handledningsprocesser vid yrkeshögskolan.

Carina Kiukas. Ped.mag., doktorand vid Åbo Akademi, med fokus på lärarnas lärande i en ständigt föränderlig högskolekontext. Hon jobbar som utbildningschef på Institutionen för hälsa och välfärd vid Arcada. Arbetade tidigare som programledare och lektor vid det sociala programmet och har ett brinnande intresse för problembaserat lärande.

Kimmo Mäki. Olen kauppatieteiden tohtori, kasvatustieteen lisensiaatti ja päivittäisen leipäni ansaitseen Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yliopettajana. Toimin tutkijakehittäjänä ja valmentajana opettajankoulutustyön, korkeakoulujohtamisen, korkeakouluopettajuuden, organisaatiokulttuurin, ammattikorkeakoulupedagogiikan sekä oppimisen ja autenttisen työn integroinnin teemoissa.

Rut Nordlund-Spiby. Examensansvarig lektor på socionomutbildningen, Arcada. Utbildad Pol.mag. i socialt arbete från Helsingfors Universitet, med bakgrund som både barnträdgårdslärare i dagvård och specialdagvård samt som socialkurator inom ungdomspsykiatri. Har ett särskilt intresse för service och rättigheter inom funktionshinderområdet. Har inom detta område koordinerat projektet ”Livskvalitet vid aktivitets- och funktionshinder”, som är ett tvärvetenskapligt och samnordiskt projekt med samarbete inom den tredje sektorn. Övriga intressen är problembaserat lärande

(PBL), småbarnspedagogik och socialpedagogik. Bloggar småskaligt på inside.arcada både för Livskvalitetprojektet och för socionomutbildningen.

Åsa Rosengren works as Principal Lecturer at the department of Health and Welfare at Arcada University of Applied Sciences in Finland. I graduated from the University of Helsinki as a Licentiate of Social Sciences with a specialization in social work and social policy. I have has over ten years of experience in Problem-based learning (PBL) and multicultural teaching. My research fields are mainly related to Practice research and the interaction between education, research and practice.

Ingmar Sigfrids. Jag är lektor i samhällsvetenskapliga ämnen och har funnits på Arcada sedan starten hösten 1996. Före det fungerade jag som lärare på Folkhälsans socialläroanstalt i Borgå. Jag är pol.mag. från Åbo Akademi med statskunskap som huvudämne och innan jag kom till Åbo studerade jag vid Svenska social- och kommunalhögskolan. Jag är speciellt intresserad av kriminologi eftersom jag under studietiden jobbade en del inom kriminalvården i Sverige. Jag är även musikintresserad och körsångare.

Ellinor Silius-Ahonen. Fil.dr., överlärare i pedagogik vid Arcada i Helsingfors, dramapedagog, leg. coach i psykosyntes, folk- och fortbildare, teateramatör, skribent. Speciellt intresse för kunskapsfilosofi, kreativa och kroppsliga vägar till transformerande kunskap; drama tillämpat i skapande ansatser som sociokulturell inspiration, barnkultur, muntlig kommunikation; pedagogiskt utvecklingsarbete.

Birgitta Snickars von Wright, HuK, studiehandledare, har arbetat som folkhögskollärare, journalist vid Åbo Underrättelser, Vasabladet och Sydösterbotten och undervisat i pedagogik, dramapedagogik och litteratur vid Åbo Akademi. Hon var mellan åren 1999-2008 ansvarig lektor för utbildningsprogrammet i scenkonst vid Svenska Yrkehögskolan/Novia där hon fram till 2014 arbetat med forskning och utveckling.

Bettina Stenbock-Hult. Fil. dr i pedagogik, hälsovårdslicentiat och specialistsjukskötare. Hon är överlärare i hälsofrämjande vid yrkehögskolan Arcada, där är hon ansvarig för masterutbildningen i Hälsofrämjande. Hennes forskningsområden är hälsa och sårbarhet inom äldreården, närståendevårdarnas mentala hälsa samt arbetslivet ur ett hälsofrämjande perspektiv. Andra intresseområden är filosofi, etik och kritiskt förhållningssätt inom vård, pedagogik och hälsofrämjande.

Matteo Stocchetti. Principal lecturer at Arcada University of Applied Sciences, where he teaches Critical Media Analysis, associate professor in political communication at Åbo Academy and associate professor in Media and Communication at Helsinki University. He is also the main coordinator of the research programme Media and Education in the Digital Age-MEDA (<http://rdi.arcada.fi/meda/en/>).

Camilla Wikström-Grotell är fysioterapeut, lärare i hälsovård och licentiat i hälsovetenskap. Hon är verksam som prorektor och prefekt för Institutionen för hälsa och välfärd vid professionshögskolan Arcada i Helsingfors, Finland, där hon ansvarar för och leder den pedagogiska utvecklingen. Till hennes kompetensområden hör pedagogisk kvalitet, organisationsutveckling och ledarskap samt hälsofrämjande och arbetshälsa. Hon är också verksam inom området för utvecklandet av kliniska riktlinjer i evidensbaserad vård och rehabilitering på nationell och internationell nivå. Wikström-

Grotell har fungerat som internationell utvärderare av utbildningsprogram inom området för professionsutbildning på högskolenivå och är medlem av en Europeisk arbetsgrupp för utbildningsfrågor inom världsorganisationen för fysioterapi i Europa (ER-WCPT).

Harriet Zilliacus. FD, är forskardoktor vid Institutionen för beteendevetenskaperna vid Helsingfors universitet inom projektet ”Flerspråkighet och interkulturell utbildning i Sverige och Finland”. Hon doktorerade i pedagogik vid samma institution år 2014.

Elisabeth Öhman. Lektor i kulturproducentkap vid Yrkeshögskolan Arcada i Helsingfors. Hon är också skådespelare med många års erfarenhet av teater, improvisation och tillämpad konst.

Anna-Lena Østern. Jag är professor i konstämnesdidaktik vid Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet i Trondheim, NTNU. Hon har under många år arbetat som lärarutbildare vid Åbo Akademi. Under hennes period där som professor i modersmålets didaktik öppnade hon ämnet och didaktiken för det utvidgade textbegreppet, som också omfattade visuella, kroppsliga och performativa uttryck och meningsskapande. I finlandssvensk kontext är hennes kanske mest kända bidrag till lärarutbildningslitteratur boken ”Svenska med sting!” som en generation av blivande lärare haft som pensumlitteratur. Anna-Lena Østern har sedan 2010 varit akademisk ledare för en nationell forskarskola för lärarutbildning i Norge (NAFOL).