



LUND UNIVERSITY

Det goda seminariet

forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum

Cronqvist, Marie; Maurits, Alexander

2016

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Cronqvist, M., & Maurits, A. (Red.) (2016). *Det goda seminariet: forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum*. Makadam förlag.

Total number of authors:

2

Creative Commons License:

CC BY-NC-ND

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



DET GODA SEMINARIET

FORSKARSEMINARIET

SOM LÄRANDEMILJÖ

OCH KOLLEGIALT RUM

RED. MARIE CRONQVIST & ALEXANDER MAURITS

MAKADAM

Det goda seminariet

*Forskarseminariet
som lärandemiljö
och kollegialt rum*

RED. MARIE CRONQVIST
& ALEXANDER MAURITS

Makadam

MAKADAM FÖRLAG
GÖTEBORG · STOCKHOLM
WWW.MAKADAMBOK.SE

Utgiven med stöd från
Lunds universitet

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

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

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

Innehållsförteckning

Förord 7

MARIE CRONQVIST & ALEXANDER MAURITS

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

I. RUM OCH ROLLER

ORVAR LÖFGREN

Seminariet som känslorum 33

LISA ÖBERG

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

ULRIKE SCHNAAS

Genusperspektiv
på forskarseminariet
*Betydelsen av en
jämställd seminariekultur* 75

LOTTA JONS

Pedagogisk takt

Subtila dimensioner

93 *i seminarieledarens lärarskap*

II. REDSKAP OCH REFLEKTIONER

ANNA DAHLGREN

Seminariet som plats

115 *Torget, laboratoriet och generatorn*

CECILIA FERM ALMQVIST

& ANN-CHRISTINE WENNERGREN

Utveckling av responskompetens

133 *Seminariet som träningsarena*

FREDRIC BAUER & HELENA SVENSSON

Gör om, gör nytt

Reflektioner kring skapandet

157 *av en ny seminariekultur*

ALEKSANDRA POPOVIC

Seminariets roll

i kunskapsutvecklingen

175 *Ett doktorandperspektiv*

ANDERS PERSSON & EVA SÆTHER

Det metareflekterande seminariet

En undersökning av forskar-

193 *utbildningens oskrivna läroplan*

213 Författarpresentationer

Förord

Upprinnelsen till denna bok står att finna i ett kvalitetsutvecklingsprojekt med titeln ”Det goda seminariet”, som drevs inom ramen för det så kallade EQ11-projektet vid Lunds universitet 2013–2015. Syftet med vårt projekt var inte att producera forskning om seminariet som kunskapsmiljö eller att skriva dess historia, utan snarare att inventera seminariepraktiker och på olika sätt och i olika fora stimulera en metadiskussion om seminariet som arbets- och samtalsform. Fokus låg i detta arbete helt och hållet på forskarutbildningen och i denna bok söks samtalspartners i första hand inom ramen för en svensk samtida forskningskontext med viss tyngdpunkt på högskolepedagogik. Men egentligen är seminariet en del av en avsevärt större diskussion som griper in i komplexa idé- eller kunskaphistoriska sammanhang, vilka inte har kunnat täckas mellan pärnarna här. Detta ska inte tolkas som ett tecken på ointresse från vår sida, tvärtom ser vi all anledning att fördjupa förståelsen för seminariet med sådana resonemang i centrum.

Vi vill tacka Lunds universitet, som generöst har finansierat inte bara projektet ”Det goda seminariet” utan också denna bok. Det varmaste av tack vill vi också rikta till Makadam förlag och till Johan Laserna, som formgivit och besjålat boken med sina bilder. Slutligen vill vi tacka bokens författare, alla medverkande i seminarieriet under hösten 2014, medlemmarna i projektets tvärvetenskapliga styrgrupp, deltagarna i den konferens som ägde rum på Gamla Biskopshuset under våren 2015, och många andra som har intresserat sig för vår verksamhet under de år som gått. Vår förhoppning är att det goda samtalet fortsätter.

Lund, augusti 2016

Marie Cronqvist & Alexander Maurits



Trygga rum, kritiska rum

*Forskarseminariet som kultur,
lärandemiljö och arbetsform*

MARIE CRONQVIST
& ALEXANDER MAURITS

seminarium [-a`r- el. -a`r-]

subst. *seminariet, seminarier*

ORDLED: *sem-in-ari-et*

1 en undervisningsform vid universitet eller högskola med aktivt deltagande av de studerande vanl. upplagd som en diskussion av ngt vetenskapl. problem el. av uppsats e.d. författad av ngn av deltagarna (→föreläsning, lektion): *seminarieövning; hon lade fram en preliminär version av avhandlingens inledningskapitel på seminariet*¹

I många forskares värld utgör seminarierummet en central och förtätad plats. Idén om det akademiska textseminariet är omhuldad och tillåts ofta konkretisera själva universitetets idé. Seminariet sägs vara platsen för höga tankar och lärda samtal, ett rum där lärande och forskning går hand i hand, och där kollegialiteten praktiseras i sant demokratisk och öppen anda. I idealfallet skapas i detta rum en helhet som är större än summan av delarna, ett kollektivt *medvetande*. Samtidigt vet alla som någon gång följt ett textseminarium att idealet ibland – kanske till och med ofta – utmanas av mindre smickrande sidor. Det kan lätt bli en plats

1. *Nationalencyklopedin*, www.ne.se, uppslagsord ”seminarium”.

för konkurrens och hierarkier, talarordningar och outtalade regler, begränsningar och murbyggen. Men vad är egentligen ett seminarium? Vad är det vi lär oss där? Vilken typ av akademiska samtal äger rum? Och varför är seminarietraditionen viktig att värna om?

Det vi avser med seminarium i denna bok tar sin utgångspunkt i en föreställning om det vetenskapliga samtalet. Vi kommer att avgränsa diskussionen till att just behandla det som vanligen kallas ”det högre seminariet”, nämligen forskningsseminariet där fokus oftast ligger på samtal kring texter. Det som står i centrum är forskning, inte utbildning, även om det i allra högsta grad är lärande det är fråga om. Att forska är ju att alltid söka ny kunskap. Etymologiskt härstammar ordet seminarium från latinets *semen*, som betyder frö, och efterledet *-arium*, som betyder plats.² Seminarierummet är alltså en växtplats, ett rum för odling och förädling.

Det högre textseminariet är en väl förankrad arbetsform inom universitetet, en av de allra viktigaste inom utbildning på forskarnivå. Genom att kontinuerligt presentera och få synpunkter på sina alster vid seminarierna tränas doktorander i att skriva, läsa och diskutera texter med hög vetenskaplig kvalitet. Sverige har, jämfört med många andra länder, en stark tradition av sådana högre textseminarier på forskarnivå. Mycket av det som kallas seminarier i dagens Tyskland, Storbritannien eller USA skulle här snarare betraktas som forskningspresentationer eller föredrag. Även om den svenska seminarietraditionen har sitt ursprung på kontinenten, så är det exempelvis i dagens Tyskland betydligt vanligare att diskussioner föregås av presentationer än av läsning.³

2. *Svenska Akademiens Ordbok*, www.saob.se, uppslagsord ”seminarium”.

3. Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk*



Traditionen att hålla seminarier är idag särskilt framträdande inom humaniora och samhällsvetenskap, men har också starkt fäste på flera grenar av det naturvetenskapliga trädet. Med tanke på hur betydelsefull och omhuldad seminarietraditionen är finns det anmärkningsvärt lite högskolepedagogisk forskning som behandlar just seminariets roll i forskarutbildningen. Samtidigt menar vi att det inte räcker med den högskolepedagogiska infallsvinkeln, utan att denna behöver kompletteras med andra perspektiv när det gäller just forskarutbildningen och forskarseminariet. I det som följer, och som en del av introduktionen till denna bok, vill vi föra en sådan vidgad diskussion.

Seminariet som samtal och kultur

Seminariet kan, för att börja med det kanske mest grundläggande, ses som en särskild samtals- eller konversationsform. Inom ramen för ett retorikdidaktiskt perspektiv har Lennart Hellspång och Tina Kindeberg lyft fram det faktum att seminariet som muntlig arena för lärande spelar större roll än vad som ofta framhålls. Seminariet handlar om dialog: här talar vi – och lyssnar. Till grund för detta, menar Kindeberg, finns ”ett antagande om att vi behöver andra för att utveckla vårt tänkande”.⁴ Seminariet kan

tidskrift 23, nr 2 (2014); Birgitta Odén, *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975. Historia, statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia*, 1991, s. 194ff. För en historisk tillbakablick, se även Lisa Öbergs bidrag i denna antologi, samt Lisa Öberg, ”Seminariet som samtalsform och scen”, i *Att göra historia. Vänbok till Christina Florin*, Maria Sjöberg & Yvonne Svanström (red.), 2008.

4. Lennart Hellspång m.fl., ”Final report for the project Developing the Seminar for Postgraduate Students. A Cross-Disciplinary Approach (021/F03)”, 2006, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18073/1/gupea_2077_18073_1.pdf; Tina Kindeberg, ”Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande”, i *Rhetorica Scandinavia*, nr 45 (2008), s. 49.

därmed betraktas som en akademisk dialog, en grundform för vetenskapliga samtal och forskningskommunikation. I denna mening är seminariet också ett medium, en kanal och ett tillfälle för utväxling av budskap. Här har deltagarna en ständig beredskap, men också ett ansvar, att acceptera det bästa argumentet.⁵

Språkets roll på forskarutbildningen har även lyfts fram i kultursociologisk och etnologisk forskning om universitetslivet och den vetenskapliga vardagen. Här framträder akademien som en högst komplex känslolös fylld av, för att använda den danska kultursociologen Charlotte Blochs uttryck, till lika delar passion och paranoia.⁶ Seminarierna utgör en av flera centrala arenor för insocialisering i akademien, men också en arena för just känslor. Det kan röra sig om allt från eufori, välvilja och generositet till olust, missunnsamhet och skadeglädje. Och känslorna kan ta sig de mest fysiska uttryck. I boken med den välfunnet dubbeltydiga titeln *Hur blir man klok på universitetet?* beskriver etnologerna Billy Ehn och Orvar Löfgren det så här:

Man behöver bara läsa kroppsspråket hos deltagarna som kommer ut från ett seminarium. Ibland tindrar ögonen efter en av dessa magiska stunder. Idéerna flög i luften, folk talade ivrigt och fritt ur hjärtat. En känsla av vetenskaplig eufori låg i luften. Seminariet blev en kollektiv resa in i något nytt. Andra gånger är det

5. Leif Dahlberg, "Det akademiska samtalet", i *Universitetet som medium*, Adam Wickberg Månsson & Matts Lindqvist (red.), 2015.

6. Britta Lundgren, "Akademien som kulturanalytiskt studieobjekt", i *Akademisk kultur. Vetenskapsmiljöer i kulturanalytisk belysning*, Britta Lundgren (red.), 2002; Billy Ehn & Orvar Löfgren, *Hur blir man klok på universitetet?*, 2004; Peder Karlsson, *Forskarens socialisation. Kunskaps sociologisk visit i doktoranders livsvärldar*, 2004; Fredrik Schoug, *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerades erfarenheter av akademien*, 2004; Charlotte Bloch, *Passion och paranoia. Følelser og følelseskultur i Akademia*, 2007; Anna Peixoto, *De mest lämpade. En studie av doktoranders habituering på det akademiska fältet*, 2014.

leda, frustration och inte minst det osagda som sitter kvar i seminariet efter två sega timmar.⁷

Seminarierna kräver, förutom en viss fysisk uthållighet, en akademisk litteracitet – ett tillägnande av särskilda sätt att formulera sig, och dessa uttrycksformer och praktiker skapar trygghet. Det är ofta just i seminariet som doktorander finner sitt språk. Vilket sätt att uttrycka sig ger ett vetenskapligt intryck? Denna akademiska litteracitet, behärskandet av det akademiska språket, är ofta en förutsättning för att man överhuvudtaget ska tas på allvar i seminariediskussionen. Många doktorander, men också etablerade forskare, vittnar om att de ibland överväldigas av en ängslan över att bli avslöjade som en bluff. ”Man får inte verka dum”, som en av informanterna i Lena och Tomas Gerholms bok *Doktorshatten* uttrycker det. ”Även jag måste då och då säga diskurs för att visa att jag är en sådan som säger diskurs.”⁸ Stundom övergår diskussionen i vetenskaplig jargong och rappakalja – men då kan man å andra sidan driva med den. I Kaj Sköldbergs och Miriam Salzer-Mörlings bok *Över tidens gränser* berättar en forskare om ett tillfälle under sin doktorandtid, då vederbörande tillsammans med några doktorandkollegor bestämt sig för att på ett seminarium använda ett påhittat ord för att se om det kommenterades. ”Vi pratade om ’radiala samband’ och blev till vår förtjusning inte ’avslöjade’.”⁹ Den typen av ironi – men också självironi – är det gott om i universitetskorridorerna.

7. Ehn & Löfgren, 2004, s. 105.

8. Lena Gerholm & Tomas Gerholm, *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*, 1992, s. 182.

9. Kaj Sköldberg & Miriam Salzer-Mörling, *Över tidens gränser. Visioner och fragment i det akademiska livet*, 2002, s. 24f.

Seminarier som kollegialt rum

Seminarier är dock långt ifrån bara en samtalsform. Det är också ett rum och ett utrymme, i både överförd och rent konkret bemärkelse. Inte sällan dras paralleller mellan kollegial styrning och seminarier. Idéhistorikern Henrik Björck har till exempel uttryckt det som att seminarier kan ses som ”en grundmetafor för kollegialitetsprincipen”.¹⁰ Björck menar att seminarier är en plats där man kan pröva forskningens kvalitet i en trygg miljö, omgiven av jämlikar, där professionalism, deltagande och ansvar är ledord. När seminarier fungerar som ett kollegialt rum är det de goda argumenten, inte seminariedeltagarna, som står i centrum. Kunskapen är i det sammanhanget både medel och mål.

Även företagsekonomerna Kerstin Sahlin och Ulla Eriksson-Zetterquist lyfter vid sidan om till exempel kollegial granskning och kollegiala val fram just seminarier som en kultur där kollegialitet görs synlig. De framställer seminarier som ett ”forum där kollegialitet lärs, utvecklas och formas” och där goda argument och kunskap står i centrum.¹¹ Ett välfungerande och kollegialt seminarium utmärks av att deltagarna lyssnar på varandra i ett öppet meningsutbyte. Det kollegialt grundade seminarier blir ett forum där kunskapen ökar och där medlemmarna växer genom samarbete. Att seminarier blir ett kollegialt rum innebär också att deltagarna deltar och delar med sig av sin kunskap utan krav på egen vinning. Det goda seminarier är vidare ett rum där just kollegialiteten ska förhindra att vissa enskilda paradigmer blir allenarådande, och där titlar och positioner underordnas jakten på mer kunskap och bättre texter. I centrum för seminarier som ett kollegialt rum står kritisk granskning, kunskapsutveckling och fördjupad förståelse.¹²

10. Henrik Björck, *Om kollegialitet*, 2013, s. 37f., 41.

11. Kerstin Sahlin & Ulla Eriksson-Zetterquist, *Kollegialitet. En modern styrform*, 2016, s. 74.

12. *Ibid.*, s. 74–79.

Sahlin och Eriksson-Zetterquist understryker även att en sund seminariekultur baserad på kollegialitet kan ha betydelse när det gäller universitetens och högskolornas utveckling och styrning. På så sätt blir seminariet just en metafor för kollegialitet, vilket bland andra Henrik Björck talat om.

Seminariet kan också vara den plats där studenter och doktorander lär sig det akademiska hantverket och forskarsamhällets normer. Det är en subtil form av utbildning, sällan medvetet artikulerad utan snarare djupt sammanflätad med seminariets praktik.¹³ Detta kan relateras till den teori om praktikgemenskaper (*communities of practice*) som förknippas med socialantropologen Jean Lave och pedagogen Etienne Wenger. Lave och Wenger använde begreppet praktikgemenskap för att beskriva det lärande som sker genom deltagande och interaktion.¹⁴

En ständigt närvarande dimension av det akademiska livet är kritiken. Forskartillvarons centrala nervsystem stavas *peer review*, och seminariet är en plats där detta utövas. Ur ett kulturperspektiv är givandet och mottagandet av kritik en ritualiserad praktik, menar etnologen Billy Ehn. För forskare är det en del av yrkesidentiteten att ständigt vara beredd att uttala sig om andras presentationer. Å ena sidan är det svårt att föreställa sig hur vetenskaplig utveckling skulle kunna ske utan kritik av existerande kunskap. Å andra sidan skapar den konkurrens som präglar arbetsplatsen inte sällan oro, obehag och till och med ångest. Kritiken i akademiska sammanhang är alltså omgärdad av stor ambivalens.¹⁵

13. Ibid., s. 76f.

14. Etienne Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, 1998. Se även Cronqvist, 2014.

15. Billy Ehn, ”Ta det inte personligt, men... Att ge och ta emot vetenskaplig kritik”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014). Se även Billy Ehn, *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*, 2001.

Ett konstruktivt sätt att närma sig kritiken är att betrakta den som en gåva. Men, påminner Ehn, kritiken ska inte bara tas emot som en gåva, den ska också ges som en gåva. Att vara redo och villig att aktivt bidra till kvalitetshöjning av andras texter är ibland knepigt i en miljö där medarbetarna är utsatta för så stor konkurrens. För kunskapsutvecklingen måste det ändå vara av största vikt att det kritiska rummet också är ett tryggt rum i den bemärkelsen att kritik framförs på ett respektfullt, ärligt och konstruktivt sätt. Det kan framstå som självklart – och ändå har de flesta forskare erfarenheter av seminarier där motsatsen var fallet. Ibland har dessa seminarier satt djupa spår.¹⁶

Mot den bakgrunden är det kanske inte så underligt att tillit och förtroende är två ord som återkommer i de olika bidragen i denna antologi. En forskare som indirekt poängterat vikten av trygghet är pedagogen Gunnar Handal, som blivit känd för att ha introducerat begreppet ”kritisk vän”. Konstruktiv kritik är en svår konst, men den måste till om man vill främja god forskning. En annan aspekt av Handals resonemang är att vi är vana vid att kritiskt diskutera vår forskning, men inte vår insats som akademiska lärare – kanske än mindre vår pedagogiska insats när vi fungerar som seminarieledare.¹⁷

Som koncept sammanför ”kritisk vän” två aspekter som vid en första anblick inte verkar förenliga: vänskap och kritik. Till vänskap hör närhet, omsorg och bekräftelse. Min vän föredrar att se till mina starka sidor snarare än till mina svaga. Våra kritiker hör oftast inte till vår vänskrets och har kanske helt andra perspektiv än vi själva. Handal menar dock att en riktig vän är den som man kan lita på men som samtidigt inte räds att komma med kritik.

16. Ehn, 2014, s. 22. Se även Orvar Löfgrens bidrag i denna bok.

17. Gunnar Handal, ”Consultation using critical friends”, i *New directions for teaching and learning*, 79 (1999), s. 63f.

En kritisk vän kan både analysera och kritisera, eftersom hen vet att man efterfrågar en ärlig och konstruktiv kritik som kan förbättra ens vetenskapliga ansatser. Enligt Handal utmärks en kritisk-vän-relation av tillit på ett både personligt och professionellt plan, personlig integritet samt en övertygelse om att båda parter har goda intentioner.¹⁸

För att seminarierummet ska vara en trygg miljö krävs alltså ett betydande mått av tillit och förtroende. Det förefaller också som om dessa två aspekter är en grundförutsättning för att ett arbetslag, låt oss säga ett seminarium, ska fungera som ett sammanhållet team. De personer som hör till ett seminarium måste lita på varandra och känna sig trygga med att övriga seminariedeltagare har goda avsikter och att det inte finns någon anledning att vara defensiv eller att hålla tillbaka intressanta idéer – men inte heller hård kritik när det är påkallat.¹⁹

Det konkreta rummet

Seminarierummet är fullt av förvånansvärt strikta regler och normer. Det är i den meningen ett formellt och starkt ritualiserat rum, även om formerna och normerna sällan sätts på pränt utan inpräntas i nytillkomna genom social praktik.²⁰ I detta rum finns talarordningar, närvarolistor, seminarieledare, opponenter och respondenter. Ibland skrivs det protokoll, även om denna praktik var betydligt vanligare för några årtionden sedan. Seminariets tidsrymd är också förutbestämd, vanligtvis ett par timmar, och detta är inskrivet och annonserat i institutionskalendern. Det

18. Ibid.

19. Patrick Lencioni, *Fem felfunktioner i en grupp och hur man skapar en fungerande arbetsgemenskap. En berättelse om ledarskap*, 2006, s. 217–239.

20. Tomas Gerholm, "On tacit knowledge in academia", i *European journal of education* 25, nr 3 (1990).

traditionella textseminariet är därtill rumsligt bestämt, och innehåller oftast ett avlångt bord som möjliggör ögonkontakt och samtal, men som också skapar hierarkier. Vem sitter på kortändan? Respondenten, seminarieledaren eller seniorprofessorn? Eller någon helt annan? Intressant är att då arkitekter ritat och inreder rum för seminarieverksamhet, så ser de vanligtvis framför sig betydligt mer informella situationer än just forskarseminarier.²¹ Detta skapar ibland besynnerliga kulturkrockar mellan arkitekter och universitetsfolk. Sittsäckar fungerar tämligen dåligt som möblering vid traditionell textmangling. Brainstorming med ständigt skrivande och förflyttande av post-it-lappar är svårt att använda som metod vid ett kritiskt nagelfarande av ett avhandlingskapitel. Eller också är det just sådana krockande seminariematerialiteter vi borde utforska.

Det tycks också finnas, påpekar Lisa Öberg, en problematik som beror på att seminariet på samma gång är ett kollegialt rum och ett undervisningsrum.²² Till skillnad från seminarier på grundutbildningen är högre seminarier ofta frekventerade av såväl doktorander som disputerade. Doktorander går en utbildning, men det arbete de utför är forskning. Målet med seminarier för en seniorforskare kan vara kritisk granskning av egna och andras texter – eller något helt annat – men för doktorander gäller i första hand de individuella mål som finns beskrivna i utbildningsplanen och som utvecklas och följs upp i en individuell studieplan. Detta kan skapa viss friktion.

Ett annat sätt att förstå seminarierummet är att se det som en akademisk allmänning, som förutsätter samarbete för att helheten ska fungera. En koncentration på kortsiktig individuell nytta är

21. För en sådan diskussion, se Lisa Öberg, ”Rum för seminarium”, i *Seminariet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015, s. 210.

22. Ibid.

onekligen en sällsynt dålig utgångspunkt när det goda seminariet ska odlas. Fri tillgång till och användning av rummet handlar främst om samarbete, där alla tar ansvar för det gemensamma.²³ En god seminariekultur är uppbyggd av givande och tagande, men också av att deltagarna är införstådda med att samarbetet kräver vissa regler och normer. Att värna om seminariets samtalskultur innebär att ställa upp på dessa regler och inte överutnyttja den gemensamma resursen. Om inte samtliga tar ansvar för att seminariet ska fungera konstruktivt riskerar det snart att kollapsa.

Rum, roller, redskap, reflektioner

Denna bok är den första som handlar om just forskarseminariet som lärandeform och kollegialt rum. Den hämtar dock tacksamt inspiration från en rad ämnesområden och tidigare forskning som på olika sätt har berört universitetet som arbetsplats, samt seminariekultur och seminarieverksamhet på grundutbildningen, och en del har vi hänvisat till ovan. En orienteringspunkt då det gäller grundutbildningsseminariet har varit den av Lotta Jons redigerade antologin *Seminariet i högre utbildning* från 2015.²⁴ Flera skribenter från Jons bok medverkar också, och utvecklar sina perspektiv, inom denna boks pärmar.

Det finns alltså en del som förenar seminarieverksamheten på grundutbildningen och seminarierna på forskarutbildningen, men det finns också viktiga skillnader. I denna bok varvas hög-

23. Tack till Torgny Roxå, som gjort oss uppmärksamma på detta perspektiv. Tankarna om allmänningen som samhällsinstitution utvecklades av Elinor Ostrom i hennes mycket inflytelserika *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action* från 1990.

24. Lotta Jons (red.), *Seminariet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, 2015.

skolepedagogiska perspektiv med kulturanalytiska, och teoretiska infallsvinklar varvas med redovisning av praktisk erfarenhet. Syftet är att skapa en bred förståelse av seminariet som fenomen. Fokus ligger som sagt på just forskarutbildningen och på seminariet som arbetsform för forskningssammanhang. Vilken är seminariets roll i doktoranders och forskares kunskapsutveckling? Hur lär vi oss hur vi ska bete oss, tala och känna på ett seminarium? Vilken är seminarieledarens roll? Vilken typ av makthierarkier är vanliga och hur kan de hanteras? Ur vilka samtals- och arbetsformer utvecklades seminariet en gång, och vilken är dess potential idag och imorgon?

Boken har två delar. I den första, som vi har kallat *Rum och roller*, tematiseras seminariekulturen, seminariets historia och dess betydelse i utbildandet av nya forskargenerationer, seminariet som plats, makt och genus, samt seminarieledarens roll som facilitator. Del två, som har fått rubriken *Redskap och reflektioner*, befinner sig betydligt närmare seminariepraktiken. Metodiska frågor blandas här med konkreta erfarenheter och de reflektioner som dessa erfarenheter gett upphov till. Hur kan man arbeta fram en modell för granskning av texter och stimulera konstruktiv feedback/respons? Vad ska man tänka på när man ska starta ett seminarium där ingen sådan verksamhet funnits tidigare? Vad finns det för särskilda utmaningar då det gäller att bedriva seminarieverksamhet inom naturvetenskap och teknik? Hur får man till stånd en konstruktiv seminariekultur i en miljö som hyllar det ensamma och självständiga geniet?

Bokens första del – *Rum och roller* – inleds med att Orvar Löfgren utifrån begreppen känslorum och moralisk ekonomi visar på förändring och kontinuitet i den akademiska seminariekulturen de senaste fyra decennierna. Även om det yttre ramverket förändrats påtagligt under denna period förefaller vissa grundstrukturer vara tämligen livskraftiga. Framförallt är det kanske känslorna

inför, under och efter seminariet som inte har förändrats. Träffande konstaterar Löfgren att seminariet inte avritualiserats utan snarast omritualiserats, och att en hierarkisk och ”könad” samtalsordning fortfarande tycks vara en realitet. I sina bästa stunder kan seminariet dock vara en mycket generös och kreativ miljö.

Seminiariets historiska utveckling blir den fond mot vilken Lisa Öberg tecknar forskarseminariets ställning i dagens forskarutbildning. Öberg diskuterar hur de olika utmaningar som de nutida universiteten står inför inverkar på forskarutbildningen i allmänhet och seminariet i synnerhet. Mycket talar för att värden som långsiktighet, kunskapsutveckling och kollegialitet – egenskaper som utmärker forskarseminariet – tycks vara satta på undantag vid våra universitet. Trots detta har seminariet en fortsatt stark ställning bland både doktorander och lärare.

Istället för att fungera som en plats där goda argument och kunskap står i centrum kan seminariet, vilket vi diskuterat ovan, komma att präglas av en destruktiv könsobalans, talarordningar och makt hierarkier. Det är givetvis ett problem och mot den bakgrunden är Ulrike Schnaas bidrag angeläget. Schnaas belyser forskarseminariets problem ur ett genusperspektiv och presenterar en rad konkreta förslag på hur man skapar en jämställd seminariekultur. Vägen framåt tycks handla om att stimulera samarbete i olika former.

I Lotta Jons bidrag är det seminarieledaren som står i centrum. Utifrån Max van Manens begrepp pedagogisk takt skärskådar och diskuterar Jons seminarieledarens betydelse för en pedagogiskt reflekterad samtalsmiljö. Med utgångspunkt i begrepp som empati, omtänksamhet, eftertänksamhet och tillit visar Jons hur den pedagogiskt grundade seminarieledaren bidrar till doktorandens utveckling till en självständig och kritisk forskare.

Bokens andra del – *Redskap och reflektioner* – inleds med att Anna Dahlgren introducerar tre metaforer för att beskriva vilken sorts

plats seminariet är eller borde vara. I bästa fall kan seminariet likna ett öppet och tillgängligt torg, ett provande laboratorium eller universitetets generator, det vill säga dess energikälla. Utifrån dessa metaforer ger Dahlgren konkreta råd – baserade på hennes egen erfarenheter som doktorand, seminarie- och forskarutbildningskoordinator – om hur seminariet kan utformas för att befärja lärandet. Hon betonar också vikten av att kontinuerligt tala om seminariets syfte och mål.

Cecilia Ferm Almqvist och Ann-Christine Wennergren visar därefter med utgångspunkt i sin responsmodell hur man kan professionalisera seminariets kärnverksamhet, det vill säga arbetet med de vetenskapliga texterna. Modellen erbjuder tydliga stödfunktioner som kan stärka lärandet och utveckla texten som seminariebehandlas, alltsammans på ett sätt som sätter texten i centrum istället för dess författare. Denna ”responskompetens” tycks ha fått en ökad betydelse de senaste åren då doktorander och forskare i allt högre grad arbetar som granskare och bedömare av texter i olika sammanhang.

Inom de naturvetenskapliga och tekniska disciplinerna har seminarierna sällan samma ställning som inom humaniora och samhällsvetenskap. Att en genomtänkt och anpassad seminariestruktur kan främja teknisk forskning blir dock tydligt i Fredric Bauers och Helena Svenssons bidrag, där de beskriver hur de som doktorander, med hjälp av Ferm Almqvists och Wennergrens modell, har initierat och etablerat en ny seminariserie vid Institutionen för kemiteknik vid Lunds universitet. Tack vare modellen har forskarseminariet vid institutionen utvecklats från ett mer renodlat presentationsseminarium till ett seminarium där den kritiska diskussionen står i centrum.

Ett helt annorlunda doktorandperspektiv ges därefter av Aleksandra Popovic, doktorandombudsman vid Lunds universitet. Popovic beskriver hur många forskarstuderande faller offer för

det hon kallar ”den forskarcentrerade föreställningsvärlden” och det förefaller som om denna föreställningsvärld står i motsättning till flera av de idéer som är så centrala för seminariet. Det är där inte kollektivets strävan efter mer kunskap som står i centrum, utan snarast framhålls det ensamma geniet som ideal. Popovic diskuterar de negativa konsekvenser som denna inställning leder till, men ger också sin syn på vilka åtgärder som behöver vidtas om man vill stärka seminariekulturen och forskarutbildningen i stort.

Behovet av att metareflektera över seminarieverksamheten poängteras i Anders Perssons och Eva Sæthers avslutande bidrag. Utifrån olika pedagogiska och sociologiska perspektiv, men också utifrån konkreta erfarenheter, visar författarna hur viktigt det är att inom ramen för det högre seminariet stärka doktorandernas generiska färdigheter och skapa olika övningar som introducerar doktoranderna för det akademiska livet och som samtidigt stärker det kollaborativa lärandet.

Det goda seminariet i en tid av utmaningar

Bokens övergripande syfte är att med denna breda palett av perspektiv på seminariet inleda och stimulera till en diskussion om inte bara det akademiska seminariets, utan även det intellektuella samtalets roll och betydelse vid universitet och högskolor idag. Det finns tydliga tecken på att seminarietraditionen är hotad just nu. Forskarutbildningen har genomgått en kraftig professionalisering under de senaste två decennierna, vilket bland annat har resulterat i att fokus har förskjutits från seminarier och kollektivt kunskapssökande till individuella studieplaner och kursläsning. Att ta sig tid att diskutera andras vetenskapliga texter är svårt i en struktur där tid är en ständig bristvara och skarp konkurrens råder. Allt fler vittnar om att kortsiktigheten ständigt

tycks segra över långsiktigheten i doktoranders och forskares värld, och om att det som inte ger omedelbar utväxling tenderar att prioriteras bort.

Vi är övertygade om att seminariet är en effektiv arbetsform, som på sikt **inte bara förbättrar de vetenskapliga texternas kvalitet**, utan också är något outhärligt i universitetstillvaron. Det erbjuder ett tillfälle att testa idéer, men också möjligheten för den enskilda forskaren att få sina egna tankegångar rensade på argumentationsfel eller tvetydigheter. Seminariet är emellertid långt ifrån bara en plats där forskning kommuniceras eller granskas, utan också en plats där forskning **äger rum – där tankar formuleras och perspektiv förskjuts**. På så sätt är seminariet en omistlig resurs, fullt jämförbar med andra verksamheter i vilka forskning pågår, såsom laborationen eller exkursionen. Vi menar att traditionen med forskarseminarier är något att värna om, men att den också ständigt måste utvecklas och förädlas. Det finns många frågor angående framtidens seminarieverksamhet. En spännande sådan är den om **utvecklingspotentialen i digitala seminarier**. Digitaliseringen skapar nya former av muntlighet, men kan så kallade *webinars*, webbaserade seminarier, ersätta fysiska möten i seminarierummet?

Svenska universitet och högskolor satsar förhållandevis stora resurser på pedagogisk utbildning och utveckling. I fokus för dessa satsningar står nästan uteslutande utbildning på grundnivå och avancerad nivå. En försvinnande liten del av resurserna läggs på pedagogisk utveckling inom utbildningen på forskarnivå. Vid det lärosäte där vi själva är verksamma, Lunds universitet, har det på senare år funnits tydliga indikationer på att seminariet som en del i forskarutbildningen varit satt på undantag. I slutrapporten från det omfattande kvalitetsutvecklingsprojekt (EQ11) som genomfördes vid universitetet 2011 konstaterade de externa bedömarna att flera miljöer saknade den goda seminarie-

kultur som är en förutsättning för en kvalitativ forskarutbildning.²⁵

Andra uppföljningar av forskarutbildningen vid vårt hemuniversitet har visat att det på flera olika fakulteter finns mer eller mindre kritiska synpunkter på hur seminarierna fungerar som stöd och uppmuntran. Särskilt anmärkningsvärt är det att en högre andel kvinnor än män bland doktoranderna vid samhällsvetenskapliga fakulteten och humanistiska och teologiska fakulteterna i dessa uppföljningar gett samtalsklimatet, till exempel faktorer som öppenhet och stöd, en negativ bedömning och efterlyst mer konstruktiva och stödjande seminarier.²⁶ En snarlik bild framkom i en enkätundersökning vid humanistiska och teologiska fakulteterna 2011–2012. Enligt de svar som kom in präglades flera av forskarutbildningsseminarierna av en tydlig hierarkisk struktur och manlig dominans.²⁷ I en nyligen genomförd undersökning av tolvhundra doktoranders syn på forskarutbildningen och sin framtida akademiska karriär konstateras att mer än en tredjedel övervägt att lämna utbildningen i förtid. Framförallt är det prestationskrav, konkurrens och dåliga karriärmöjligheter som leder till tankar på avhopp. Mellan kvinnor och män finns det också en tydlig skillnad i inställningen till den akademiska miljön. Medan män ofta tilltalas av den akademiska miljön känner kvinnor i högre utsträckning sig främmande inför den.²⁸ Här

25. Stefan Lindgren, *EQ11. Universitetsgemensam utveckling av utbildningen vid Lunds universitet*. Rapport nr 2011:266, 2012, s. 24–26.

26. Margareta Nilsson Lindström, *Doktorandbarometern 2007*. Rapport nr 2008:247, 2008.

27. *Rapport från projektet och workshopen Likabehandling och jämställdhet i undervisningen 2011–2012*, 2013, www.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/ht/dokument/Fakulteterna/Jamstalld/Likabehandling_i_undervisningen_-_SLUTRAPPORT_01.pdf.

28. Kristina Areskoug Josefsson m.fl., "Should I stay or should I go". *Tolv-*

kan vi inte undgå att tänka att en fungerande och tillitsfull seminarienkultur skulle kunna bidra till att råda bot på vissa av de problem som lyfts fram.

Bekymrade över dessa dokumenterade problem, men förvissade om att forskarseminariet bär på en stor och till väsentliga delar outnyttjad potential, tog vi initiativet till det pedagogiska utvecklingsprojektet ”Det goda seminariet”. Inom dess ram arrangerade vi bland annat en seminarieserie med titeln ”Forskarseminariet som lärandemiljö” under hösten 2014 och en avslutande nationell konferens på samma tema i april 2015.²⁹ Samtliga medverkande i denna antologi presenterade utkast till sina respektive kapitel vid konferensen. Vår förhoppning är att antologin bidrar till att visa på forskarseminariets potential och självklara hemvist i en kvalitativ forskarutbildning. Kanske kan den bidra till en bättre bild av vad seminariet betyder för och gör med forskarstudenterna och med övriga deltagande forskare. När vi väl vet mer om hur seminarierna bidrar till lärandet kommer vi att kunna plädera mer aktivt för denna pedagogiskt sett unika undervisningsform.

Med bokens titel vill vi bland annat peka på det vetenskapliga och kollegiala samtalet som en förutsättning för att seminariet ska fungera som den goda lärandemiljö som det har möjlighet att vara. De frön som sås på våra forskarseminarier kommer sannolikt att gro och blomstra någon annanstans, i ett helt annat sammanhang. I en tid av kortsiktighet och linjetänkande är det en ovärderlig påminnelse.

hundra doktoranders syn på avhopp och akademisk karriär, 2016.

29. Projektansökan ”Det goda seminariet. Ett projekt inom ramen för kvalitetsmedel (EQ11) 2013”. Seminarieprogrammet, som ägde rum under hösten 2014, innehöll följande programpunkter: ”Handledaren och forskarseminariet”, ”Högre textseminarier baserade på skriftlig respons”, ”Kollegialitet och kritik” samt ”Vikten av seminarium om seminarium”.

Referenser

- Areskoug Josefsson, Kristina, m.fl., "Should I stay or should I go". *Tolvhundra doktoranders syn på avhopp och akademisk karriär*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2016.
- Bloch, Charlotte. *Passion og paranoia. Følelser og følelseskultur i Akademia*. Odense: Syddansk universitetsforlag, 2007.
- Björck, Henrik. *Om kollegialitet*. SULF:s skriftserie XLI. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund, 2013.
- Cronqvist, Marie. "Det goda seminarieriet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden". I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30-38.
- Dahlberg, Leif. "Det akademiska samtalet". I *Universitetet som medium*, Adam Wickberg Månsson & Matts Lindqvist (red.). Lund: Mediehistoriskt arkiv, 2015.
- Ehn, Billy. "Ta det inte personligt, men... Att ge och ta emot vetenskaplig kritik". I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 14-24.
- Ehn, Billy. *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. *Hur blir man klok på universitetet?*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas. *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson, 1992.
- Gerholm, Tomas, "On tacit knowledge in academia". I *European Journal of Education* 25, nr 3 (1990), s. 263-271.
- Handal, Gunnar, "Consultation using critical friends". I *New directions for teaching and learning*, 79 (1999), s. 59-70.
- Hellspong, Lennart m.fl. "Final report for the project Developing the Seminar for Postgraduate Students. A Cross-Disciplinary Approach (021/F03)", 2006, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18073/1/gupea_2077_18073_1.pdf [hämtad 2016-04-27].
- Jons, Lotta (red.). *Seminarieriet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Karlsson, Peder. *Forskarens socialisation. Kunskaps sociologisk visit i doktoranders livsvärldar*. Umeå: Umeå universitet, 2004.

- Kindeberg, Tina. "Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande". I *Rhetorica Scandinavia*, nr 45 (2008), s. 49–67.
- Lencioni, Patrick. *Fem felfunktioner i en grupp och hur man skapar en fungerande arbetsgemenskap. En berättelse om ledarskap*. Örebro: Marcus förlag, 2006.
- Lindgren, Stefan. *EQ11. Universitetsgemensam utveckling av utbildningen vid Lunds universitet*. Rapport nr 2011:266. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet, 2012.
- Lundgren, Britta. "Akademien som kulturanalytiskt forskningsobjekt". I *Akademisk kultur. Vetenskapsmiljöer i kulturanalytisk belysning*, Britta Lundgren (red.). Stockholm: Carlsson, 2002.
- Nilsson Lindström, Margareta. *Doktorandbarometern 2007*. Rapport nr 2008:247. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet, 2008.
- Odén, Birgitta. *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975. Historia, statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia*. Lund: Lund University Press, 1991.
- Ostrom, Elinor. *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Peixoto, Anna. *De mest lämpade. En studie av doktoranders habituering på det akademiska fältet*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.
- Rapport från projektet och workshopen Likabehandling och jämställdhet i undervisningen 2011–2012, 2013*, www.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/ht/dokument/Fakulteterna/Jamstalld/Likabehandling_i_undervisningen_-_SLUTRAPPORT_01.pdf [hämtad 2016-08-05].
- Sahlin, Kerstin & Eriksson-Zetterquist, Ulla. *Kollegialitet. En modern styrform*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- "seminarium", *Nationalencyklopedin*, www.ne.se [hämtad 2016-04-30].
- "seminarium", *Svenska Akademiens Ordbok*, www.saob.se [hämtad 2016-04-30].
- Schoug, Fredrik. *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerades erfarenheter av akademien*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Sköldberg, Kaj & Salzer-Mörling, Miriam. *Över tidens gränser. Visioner och fragment i det akademiska livet*. Stockholm: Carlsson, 2002.
- Wenger, Etienne. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Öberg, Lisa. "Seminarier som samtalsform och scen". I *Att göra historia. Vänbok till Christina Florin*, Maria Sjöberg & Yvonne Svanström (red.). Stockholm: Institutet för framtidsstudier, 2008.
- Öberg, Lisa. "Rum för seminarium". I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.

I. RUM OCH ROLLER

Seminariet som känslorum

ORVAR LÖFGREN

Klockan sju sitter vi bänkade i seminarierummet, ”Gula salongen” med gyllenlädertapeter och ljuskronor i jugendvillan vid Lusthusporten ute på Djurgården. Stämningen är lite högtidlig. Jag är bara nybörjarstudent på Institutet för folklivsforskning vid Stockholms universitet 1965, men här på denna lilla institution förutsätts alla gå på onsdagskvällens forskarseminarier. Vem är där? Studenter och lärare men även forskare och museifolk från Nordiska museet. Så smäller det i dörren ute i korridoren. Det är professorn som kommit ned från sin tjänstebostad, i fluga och svart kostym. Alla reser sig upp. ”Sitt”, säger han, och nu kommer den första skärselden. Med darrande stämma läser en student upp protokollet från föregående seminarium. Professorn trummar med fingrarna och rättar irriterad felaktigheter i texten. Så ska det väljas ny protokollförare och studenterna hukar runt bordet – bara inte jag.

Dags för genomgång och diskussion av dagens text eller uppsats. Opponenten går igång. Även om det är nervöst känns det fint att uppleva att man är med vid den etnologiska forskningsfronten. Detta är verkligen ett ”högre seminarium” med en egen rituell och högtidlig atmosfär. Så småningom kommer man kanske våga yttra sig. Efteråt är det postseminarium ute på stan eller

några gånger uppe hos professorn i gamla biljardrummet. Onsdagskvällarna blir efterhand efterlängtrade, bara man slipper skriva protokoll. En gång kommenterar professorn att den framlagda uppsatsen inte luktar tillräckligt av etnologi, och vi nickar förnumstigt, sakta har vi insett att etnologisk forskning ska ha en speciell doft, svår att sätta ord på, men nu vet vi vad han menar. Det är seminariekvällarna som lärt oss det.

Onsdag klockan 13.15 år 2015 i seminarierum C346 på LUX och etnologiska avdelningen vid Institutionen för kulturvetenskaper i Lund. Inga gyllenlädertapeter eller professorer i olja, bara det allra nödvändigaste: whiteboard, powerpointkabel, vitt laminatlångbord och skrapande metallstolar. Nu handlar det om etnologiska perspektiv på stamcells forskning. Folk släntrar in. Vem är ordförande idag? Okej, då kör vi igång. Protokolltraditionen är död sedan länge.

Vi är inte så många idag, det är länge sedan doktorander kände sig tvungna att gå på allt, och grundstudenterna lever långt från forskarseminariet. I gengäld finns det andra vetenskaper representerade. Men seminarieledaren och särskilt dagens författare noterar i sitt stilla sinne vem som mött upp och inte. Dagens text har inte, som vid Lusthusporten, skickats ut i bruna tjänstekuvert, folk sitter och läser den på sina laptops och paddor, det är mest den äldre generationen som fortfarande har skrivit ut en pappersbunt. Men det är inte bara texten som studeras på skärmen, det surfas lite här och där i sökandet efter litteraturreferenser till diskussionen; även *Aftonbladets* hemsida glider förbi. Det messas på telefoner. Seminariet rymmer en hel del multitasking.

Presentationen sker både muntligt och med hjälp av fondvägens powerpoint. Ibland vet åhörarna inte riktigt var de ska fästa blicken och den som presenterar sin forskning betraktar ibland snarare sina skärmbudskap än fokuserar på deltagarna. Folk kommer och går, ursäktar sig för att annat väntar, medan diskus-

sionen rullar på. Det känns lite som att sitta i ett akvarium med glasväggar mot korridoren där folk vandrar förbi.

Känslorum

Vad är likt och olikt och vad har hänt mellan Lusthusporten 1965 och LUX 2015? Olikheterna är kanske farligt iögonenfallande och kan skymma de sega strukturer som organiserar seminarielivet, då och nu. För vad för slags rum är seminariet – en övningsplats, ett forskarlabb, en kapplöpningsbana eller en akademisk marknadsplats? Helt klart är det ett känslorum. För somliga en mycket laddad arena, för andra mer alldaglig. En docent suckade om den egna institutionens seminarier, ”det är något som sitter i väggarna”, när hon skulle beskriva den seglivade destruktiva atmosfären i institutionens samtalsklimat. Men vad innebär det? För att fånga hur känslor tar plats och kanske biter sig fast tar jag hjälp av två begrepp, *känslorum* och *moralisk ekonomi*.

Vad är mitt livs värsta och bästa seminarier? I ett av de värsta skulle en nytutkommen bok som jag skrivit tillsammans med Jonas Frykman diskuteras av två ärrade docenter. Ryktet gick att de var mer än kritiska och stämningen var minst sagt spänd när vi samlades i seminarierummet i källaren på Villa Holma i Lund, där etnologerna höll hus. En svag mögeldoft kom från fuktskador i hörnen och bara detta att vi tog trappan ned till källaren påverkade stämningen. Med fastfrusna leenden åhörde vi ett generalangrepp på vår bok, var detta verkligen vetenskap? Folk stirrade ned i bordet eller såg långtande ut genom källarfönstren. Stämningen blev mer och mer tryckt. Vi överlevde de två timmarnas mangling, som i lika hög grad var ett ställningskrig mellan två falangers sätt att bedriva etnologi, som en recension av vår bok. Tonen i inläggen och våra motreplikor lindades in i ironiska skämt och små sarkasmer. Men allt var på dödligt allvar. Natten därpå

kunde jag komma på mig själv med att ligga vaken och fundera över dräpande repliker som jag borde ha fällt. Det var ett seminarium som satt kvar i kroppen länge.

Men de bästa då? En klar finalist är **de tvärvetenskapliga seminarier** vi i en etnologisk forskargrupp hade med danskar i ett gemensamt projekt om Öresundsbron. En skara av oss reste med jämna mellanrum till Köpenhamn och bänkade oss i ett tornrum vid Nyhavn, där företagsekonomerna höll hus. För att komma hit skulle man klättra längst upp i huset och det var högt i tak både fysiskt och mentalt med takbjälkar och takfönster. Tvärvetenskapliga seminarier kan fastna i positioneringar om hur man ska göra riktig vetenskap, men också innebära en befriande öppning. Här haglade infall och idéer, folk ritade galna diagram och nagelför varandras tankar på ett sätt som var kärleksfullt kritiskt. Framförallt var det gott om överraskningar, inte minst från en professor i filosofi som kom med underbart obegripliga inspel, då man på ett intressant sätt blev osäker **på om de var geniala eller vetenskaplig bullshit**. Diskussionen drevs hela tiden framåt. Det handlade inte om mina eller dina idéer utan om att vi tillsammans var på väg någonstans (dessbättre oklart vart). Vi återvände hem euforiska och längtade till nästa seminarium.

Ordet känslorum kan fånga samspelet mellan rum och ting och hur det formar känslor – och hur känslor laddar den materiella miljön. Takrymden i tornrummet hjälpte upprymdheten på träven, eller var det tvärtom? Och varför blev mögeldoften så stickande i källaren just den kvällen jag berättade om? Ett känslorum kan blixtnabbt skifta stämningssläge men även cementera vissa förhållningssätt och upplevelser.

Börjar man med det till synes handfasta, **nämligen den materiella infrastrukturen**, så ter sig naturligtvis Lusthusporten och LUX mycket olika – bruna kuvert eller laptops, krita eller powerpoint – men ett har de gemensamt: *långbordsligheten* och hur den

formar diskussion och atmosfär. Bordet koreograferar både relationer och samtalsformer.

Seminariet ska snart börja, folk släntrar in och väljer sina platser runt långbordet. Somliga veteraner har mer eller mindre fasta platser: återtar sin gamla stol, sätter sig ned med pondus, arrangerar sina prylar, tankar och fotnötter framför sig som ett litet eget kungarike – penna, block och åsikter i högsta hugg. Nykomlingar tvekar inför placeringen, i varje fall inte för långt fram. Placeringsvalen är en viktig del av långbordslighetens koreografi. Att sätta sig utanför bordets krets långt borta i hörnet behöver inte betyda att man vill vara ur sikte. Det finns garvade professorer som medvetet väljer att sätta sig i ett hörn med armarna i kors, vilket tvingar de övriga deltagarna att hela tiden snegla ditåt för att se vad professorskroppen kommunicerar.

Seminariet 2015 kan verka starkt avritualiserat, men bör kanske snarare ses som omritualiserat. Nya vanor och konventioner har utvecklats, men slående är också vad som finns kvar av grundstrukturerna – ordförande, ventilering, opponent och talordningar, som skapar en känslstruktur med stark överlevnadskraft. Dessa element fanns med under 1800-talet när seminariet var en nymodig pedagogisk institution. Det var på seminarierna man övade argumentationsteknik och det som kallades ”konsten att disputeras”, att ta emot och ge kritik. Detta är något som studenter tränats i från allra äldsta tid. Man skulle i skilda sammanhang lära sig opposition och försvar. Kring fenomenet skapar ordboken en associationsväv av kamp – att strida och bestrida, träta eller disputeras omkull någon. Walter J. Ong har beskrivit denna kampträning som en viktig del av den traditionella maskuliniteten på universiteten.¹ Manligheten förstärktes genom offentliga uppvisningar i disputationskamp. För eller emot! Detta var en färdighet

1. Walter J. Ong, *Orality and literacy. The technologizing of the word*, 1982.

som lätt slog över i vanan att briljera på andras bekostnad. Man greps av något som kallades ”disputationssjuka”, och denna tendens till felsökeri och självhävdelse har en säregen förmåga att överleva från Lusthusporten 1965 till LUX 2015.

Atmosfäriska störningar

Kamplusten är en känsla som kan skapa en mycket speciell atmosfär i seminarierummet. Tonläget höjs, nervositeten vibrerar i luften, ett skarpt inlägg kan plötsligt förändra stämningen. Men hur skapas seminarieatmosfärer? Jag kommer att tänka på anti-hjälten i Kingsley Amis roman *Lucky Jim* från 1954. Han är en hopplös slarver till universitetslärare, men han har en underbar talang. När han möter en ny miljö eller grupp av människor kan han blixtnsabbt bedöma stämningen. En vandrande tråkighetsdetektor kallar han sig själv, ett finkalibrerat instrument som kan sändas in i föreläsningssalar och seminarierum och snabbt återvända med en bedömning av tristessnivån. ”Precis som en kanariefågel som skickas ner i en gruva – samma idé”, konstaterar han.

Några kvinnliga doktorander i statsvetenskap har diskuterat sådana stämningsskiften.² Vad händer när man går in i seminarierummet? Tillfällena före och efter seminariet beskrivs som sinnliga. Här äter vi och dricker kaffe, här blåser en hårslinga fram i ansiktet, skriver doktoranderna. Själva seminariet saknar däremot den sinnliga dimensionen. När det pågår kan man ”tappa sin kropp”, och bli offer för en tomhetskänsla, en frånvändhet. Detta hänger ihop med att den kvinnliga kroppen uppfattas som ”ovetenskaplig”. Det finns en motsättning mellan att vara både

2. Malin Henriksson m.fl., ”I vetenskapens namn. Ett minnesarbete”, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1 (2000).

forskare och kvinna, menar de. Vetenskaplighet formas ofta av manliga normer. För att bli bekräftad som forskare måste man undvika att bli betraktad som kvinna och identifierad med sin kropp. Det finns en maktordning här som gör dem besvikna.

Att registrera stämningsslagen och mikroklimat när man som dessa doktorander rör sig mellan olika akademiska mötesplatser kan bli en ingång till en förståelse av hur atmosfärer skapas (och ibland också lagras). Kafferum, korridorsnack, föreläsningssalar, seminariebord. Hur går det till när atmosfären blir upprymd, till och med euforisk, eller när stämningen plötsligt försämras? Atmosfärer skapas i samspelet mellan människor och den materiella miljön.³ Sensuella dimensioner som ljus, rymd och ljud aktiveras i detta samspel. Jag minns alla slags seminarierum jag trätt in i, somliga inbjudande, andra motbjudande, torftiga, stökiga, produktiva eller improduktiva. Tornrummet i Nyhavn, gyllenlädertapeterna på Lusthusporten, mögelkällaren på Villa Holma, gamla ombyggda kemisalsalar där dragskåpen fanns kvar och där stolar och bord alltid möblerades om från föreläsningrader till långbord. I somliga seminarierum tycks luften och tiden stå still. Dammiga och olästa folianter längs väggarna och många män i olja, det känns lite som att gå in i en tidsmaskin. Andra är kliniskt rensade från historia och utsmyckningar, vitmålade som avskalade hotellrum, där startar man från noll – om det inte vore för allt mentalt bagage man släpar in i rummet. För atmosfärer skapas förstås även av de förväntningar, konventioner och känslor som deltagarna bär med sig. Ett ord som samtalsklimat fångar till exempel en sådan dimension, som kan vara svår

3. Se diskussionen i Lotta Jons, "Om pedagogisk atmosfär", i *Seminariet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015, och Orvar Löfgren, "Catching a mood", i *Exploring everyday life. Strategies for ethnography and cultural analysis*, Billy Ehn, Orvar Löfgren & Richard Wilk (red.), 2015.

att sätta ord på. Seminarier kan ha stilar, jargonger, skiftande tonlägen.

”Jag tyckte jag hörde honom sucka ...”

Ironia, Sarcasta, Passivaggressa är namnen på Roz Chasts skämtteckning av moderna furier (”Furies 2.0”) i tidskriften *The New Yorker* den 30 november 2015. Men det kunde också vara en lista över tre klassiska känslstrategier i den akademiska världen, där starka känslor ofta inte kan uttryckas direkt utan istället lindas in eller skämtas bort. Ironin (inklusive självironin) och sarkasmen har en stark tradition på universitetet, men hur blev det så? Den natt jag låg vaken efter mitt värsta seminarium var det just dräpande sarkasmer jag försökte formulera.

”Vrede, skam, avund och skadeglädje är förbjudna känslor i det akademiska livet”, noterar kultursociologen Charlotte Bloch i sin bok *Passion og paranoia. Følelser og følelseskultur i Akademia*.⁴ Till hennes lista över starka känslor skulle jag vilja foga långsinthet; ett kritiskt inspel är något som kan ältas länge, länge. (Jag kan som sagt komma på mig med att minnas seminarier med njugga kommentarer som gavs för många, många år sedan.)

Som Billy Ehn påpekat är det starka känslor som omgärdar kritik i den akademiska världen: mantrat är att man måste skilja mellan person och sak, men så fungerar det sällan. Det passionerade engagemanget i den egna forskningen gör att ett angrepp på den lätt tas personligt. ”Att forska är en personlig satsning. Om man får veta att ens arbete inte duger påverkar det självförtroendet. Då är ’saken’, den skrivna texten eller det vetenskapliga resultatet allt annat än åtskilt från den egna personen. Reaktionen

4. Charlotte Bloch, *Passion og paranoia. Følelser og følelseskultur i Akademia*, 2007, s. 92.



kan bli vrede mot kritikern och/eller skamkänslor för nederlaget.”⁵ Skam och vrede är en stark cocktail.

Ber man folk berätta seminarieminnen är det ofta laddade och obehagliga situationer som dyker upp. Man har fått kämpa för att hålla uppe ett stenansikte när den egna texten skärskådats, ibland har det till och med gått till hålla tårarna tillbaka. Det är känslan av att offentligt utsättas för räfst och rättarting. ”Seminarieledaren började kommentera min text med att säga att det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta, jag anade vart detta skulle barka hän och efteråt var jag gråtfärdig.” En annan minns ett av sina första forskarseminarier där en inbjuden icke-akademisk Strindbergkännare fick sin bok sönderstrimlad av det församlade forskaretablissemangen. ”Efter den upplevelsen undrade jag om det akademiska verkligen var rätt miljö för mig.” Alla vet att starka känslor kan finnas i seminariet, men även att de som Charlotte Bloch påpekat måste hållas tillbaka eller omvandlas till passande former, till exempel ofarliggöras som en ironisk kommentar, en anekdot eller den indirekthet hon kallar ”buktaleri”. Insikten att känslor kommuniceras indirekt kan få folk att sitta på helspänn och leta efter små tecken på gillande eller ogillande.

Seminarier kan fungera som minerade områden, där förmågan att uppträda på rätt sätt är avgörande för bedömningen av vetenskaplig kompetens. Det handlar i hög grad om tyst kunskap och oskrivna regler, som kan förmedlas av de etablerade forskarna, ofta genom indirekt kommunikation, via ironi, parodi, leenden, fnysningar, huvudskakningar och menande blickar. Folk visar då med mycket subtila medel vad de tänker och känner. Fnisset och harklingen är fruktansvärda vapen mot den som är livrädd för vad

5. Billy Ehn, ”Ta det inte personligt, men... Att ge och ta emot vetenskaplig kritik”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 15.

andra tycker.⁶ Jag minns ett seminarium där textförfattaren efteråt gick igenom deltagarnas reaktioner.

- Jag tror att X var mycket kritisk.
- Men han sa ju inte ett ord.
- Nej, men jag tyckte jag hörde honom sucka en gång ...

När Fredrik Schoug intervjuade doktorander i sin studie *På trappans första steg* talade många om rädslan för att göra bort sig. En kvinnlig doktorand kände att hennes frågor verkade dumma i en atmosfär som är ”så otroligt pretentiös”. Vad får man säga på ett seminarium? Schoug noterar att kvinnor ofta är mer självkritiska, och det gör dem tystare. Seminariet är den scen där man måste våga träda fram, fast tänk om man säger något dumt?⁷

Men hur är det med de positiva känslorna? Betoningen av kritisk granskning och ”disputationssjukans” förmåga att dröja sig kvar skapar även ett sug efter beröm och erkännande. Och här pekar många på att känsloklimatet trots allt förändrats från Lusthusporten till LUX. Folk väljer sina ord, är medvetna om att kritik också ska vara positiv och stödjande och att man helst ska inleda med några positiva omdömen, innan det blir dags för det fruktade ”men...”.

Tonläget har helt klart förändrats, inte minst genom den informalisering av umgänges- och samtalsformer som främst under 1970-talet svepte genom universiteten. Stilen blev frimodigare och gladare, men informaliseringen kunde även göra hierarkier

6. Se Lena Gerholm, ”Doktorandkultur”, i *Avhandlingen. Om att formas till forskare*, Lars Strannegård (red.), 2003, och Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014).

7. Fredrik Schoug, *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerades erfarenheter av akademin*, 2004.

otydliga. ”I vårt forskarseminarium är det fritt fram, det finns inga regler och stelbenta traditioner”, kunde professorer säga till Lena och Tomas Gerholm, som följde doktorandseminarier i sex ämnen.⁸ Men bakom den familjära stämningen fanns en ofta dold samtalsordning. Folk yttrade sig fortfarande efter rang: professorer, docenter och sist doktorander. Och fortfarande var det många som satt mol tysta.

Moralisk ekonomi

I seminariets känslöstruktur finns en moralisk dimension. Vad händer om man lånar begreppet moralisk ekonomi från historikern E. P. Thompson?⁹ Seminariet har en ekonomi – en hushållning – på flera plan, en känslöekonomi förvisso, men även en förvaltning av knappa resurser (från tid och engagemang till beröm och kritik). Den moraliska dimensionen i denna resurshantering handlar om rätt och fel, tillit och omsorg, plikter och rättigheter. Här finns ord som jämlikhet, delaktighet och solidarisk kollegialitet.

Men hur organiseras en sådan seminarieekonomi? Torgny Roxå har diskuterat universitetsmiljöer som mikrokulturer. Med utgångspunkt i ett klassiskt fyrfältsdiagram talar han om institutionsmiljöer som allmänning, klubb, marknad eller torg. Medan allmänningen har starka inslag av gemenskap och gemensamt ansvar är torget mer en flyktig mötesplats, där man inte behöver ta ansvar för varandra eller verksamheten.¹⁰ Är seminariet en klubb, med klara gränser mellan oss här inne och dem där ute? En

8. Lena Gerholm & Tomas Gerholm, *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*, 1992.

9. E. P. Thompson, *The making of the English working class*, 1961.

10. Torgny Roxå, *Microcultures in the meso level of higher education organizations. The commons, the club, the market and the square*, 2014.

nydisputerad man kallar den egna institutionens seminarier för ”ett slutet samtal där föreningen för inbördes beundran möts en gång i veckan”.

Men det är möjligt att klubbkänslan var starkare i äldre miljöer, där studenter oftare valde seminarium efter professor och det skapades konkurrerande klubbar. ”Jag tillhör professor X:s seminarium, vilken professor hör du till?” Traditionellt var seminariet uppbyggt kring ledaren, professorn, och stärkte på vissa sätt det feodala bandet mellan ledare och lärjunge. I och med att man blev medlem i ett seminarium inneslöts man i professorns krets. Seminarierna blev ibland till kottierier, organismer med eget liv.¹¹ En historiker minns från 1950-talet att han först inte fattade att valet av professorseminarium innebar att han blev indragen i den bittra akademiska fejd som delade institutionen i två läger. Genmäle följde på genmäle och i fejden flätades person och historiesyn samman på känt akademiskt maner. Det skapades vattentäta skott mellan seminarierna. När det ena seminariet slutade började det andra och när grupperna strök förbi varandra blev stämningen laddad: ”Jag minns en gång då vi stod nästan som två grupper skolpojkar före ett snöbollskrig och skrek skällsord till varandra.”¹²

Klubben kännetecknas även av vem som hör hemma. ”I vårt seminarium är det högt i tak”, kan folk säga, men det kanske beror på att alla snällt sitter ned. Vem är det som inte känner sig hemma eller riktigt välkommen här? Uteslutnings- eller marginaliseringsstrategierna kan vara många. Men marknaden då? Inledningsvis nämnde jag seminariet som kapplöpningsbana och uppvisningsarena. Här kan man till exempel marknadsföra sig själv. Som historiestudent i Stockholm mötte jag under semi-

11. Jämför Birgitta Odén, *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975. Historia, statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia*, 1991.

12. Billy Ehn & Orvar Löfgren, *Hur blir man klok på universitetet?*, 2004, s. 105.

narierna ofta en grupp alltför kloka docenter, för vilka seminariet var en gyllene chans att positionera sig i den kommande professorsstriden. De slog ofelbart ned på fel i texter och diskussionsinlägg. Medan de säkert såg sig som välvilliga pedagoger upplevde vi studenter dem som mästrande kontrollanter. Man skulle vakta sin tunga och lära sig tänka och tala rätt.

Denna Bror Duktig-mentalitet lever kvar i många sammanhang. För många doktorander är seminarierna inte den arena för intellektuellt utbyte som de hade förväntat sig, utan istället innebär de konkurrens om prestige och uppmärksamhet. Men kampen om position och erkännande är även beroende av universitets ekonomi på ett mer handfast plan. Docenterna i historia var många och slogs om få professorer. Kampinslaget bland doktoranderna kunde vara starkare förr när många inte hade tjänst. I seminariediskussionerna gällde det att positionera sig inför de fåtaliga doktorandtjänsterna och -stipendierna.

Men det sker även en selektion i grundutbildningsseminarierna, i form av en talangjakt. Vem verkar ha forskarbegåvning, vem har de seniora forskarna lust att jobba med? Här framträder studenter som spännande eller som grå och tysta. Några av löftena visar sig efterhand inte hålla måttet, distansbländarna behärskar seminariets muntliga kultur, men har svårare att omsätta sina idéer i text. I den här klassificeringen av studenter som större eller mindre forskarbegåvningar syns en tydlig linje från 1700-talets disputationsovningar till dagens.

Vad är det då för knappa tillgångar som cirkulerar på marknadsplatsen, förutom framtida karriärer och tjänster? Doktorander kan klaga över att man ger mer än man får tillbaka. ”Jag får för lite ut av seminarierna.” När tiden känns knapp och livet kravfyllt är det förståeligt att man frågar sig om det är värt att investera två timmar av ett stressat forskarliv i ett seminarium. Tankar kring investering och utbyte kopplas även till seminariet

som en bräcklig gåvoekonomi, där man markerar sitt engagemang genom att läsa och kommentera andras inlägg. Vem ställer upp, vem är solidarisk med arbetsformen och vem håller sig undan? Och ska jag verkligen gå på hennes seminarium när det blir dags?

Men det finns olika moraliska ekonomier. Låt oss återvända till tornrummet i Nyhavn. En av orsaken till den generösa och kreativa stämningen där var att flera av deltagarna var vana vid att jobba med andra mötesformer, som konsulter på offentliga institutioner och i näringslivet. Detta gav dem en mycket respektlös inställning till seminariets traditionella konventioner. När jag har talat med andra kulturforskare som lämnat akademien för att arbeta som konsulter, ofta i små företag, talar de om omskolningen från seminarielivet. De får lära sig att jobba i tankesmedjor där väggar och bord dekorerats med idéer och mer eller mindre galna utkast, men även med skära post-it-lappar, prylar, videoklipp och foton. Det handlar dock inte bara om form utan även om känslor och gruppmoral. Här är idéerna inte mina utan gruppens. Allt som sker under mötet handlar om att bygga ett projekt eller en diskussion gemensamt, vilket leder till att både känslustrukturen och den moraliska ekonomin förändras. I slutändan samlas även alla infall och färgade lappar ihop, det väljs och vrakas, förkastas eller gillas. Mitt i all informalitet och allt experimenterande handlar det om att gå ut ur rummet med ett resultat, en syntes, en väg vidare, och den har vi faktiskt byggt tillsammans.

Domstol eller tankekalas?

Man kan stå och iaktta deltagarna som lämnar seminarierummet med blossande kinder, upprymda miner, uttråkade eller sammanbitna ansikten. Har de verkligen varit på samma seminarium? Mitt seminarium behöver inte vara ditt. Några känner sig kanske

inte alls som medlemmar i denna seminarieklubb, de är bara tillfälliga torgbesökare, andra tycker att marknadsutbytet varit för klent. Under seminarieparaplyet ryms många olika arbetsformer och funktioner som ofta glider in i varandra, men låt mig renodla några.

Först *arbetsmötet*, där det jobbas handfast med ett objekt, ett avhandlingskapitel, en projektansökan som ska slipas, putsas och byggas ut. Här finns en mottagare som förväntas gå hem och skriva om, bättre rustad eller ibland förlamad av alla goda råd. Så finns det seminariet som *läromedel*, den klassiska formen, där något ska läras ut, från analystekniker till hur man sätter ny teori i arbete. Det intressanta blir då frågan om vem som lär sig vad. En speciell form utgör seminariet som *ställningskrig*, en konfrontation mellan olika teoretiska skolor ("är du diskursanalytiker eller fenomenolog?") eller vetenskapliga förhållningssätt, som i mitt seminarieminne från källaren på Villa Holma. Här dras gränser upp och lojaliteter prövas. Välj sida! (Det hela blir mer laddat av att teorival ofta är en känslösam och personlig historia bland humanister och samhällsvetare.¹³)

Seminariet som *team building* handlar istället om att stärka den gemensamma identiteten. Nu bygger vi ihop vår institution eller vår disciplin – "vi etnologer", "vi här i huset" – och detta görs ofta i förhållande till de frånvarande "andra", som är högst närvarande. Det är dem vi behöver för att profilera oss. Till sist seminariet som tankesmedja och *idékalas*. Nu satsar vi på kreativ partystämning, släpper loss, sprutar idéer och infall, skämt och skratt. Idag är allt tillåtet!

Så kan man fortsätta att leta efter etiketter. Seminarieformer som de ovanstående blandas eller upplevs olika – för vem känns det

13. Se Billy Ehn & Orvar Löfgren, "Theory. A personal matter", i *What is theory? Answers from the social and cultural sciences*, Hervé Corvellec (red.), 2013.

som en domstol eller ett tankekalas? Min poäng är att seminariet är ett känslorum och en ekonomi med starka akademiska traditioner som rymmer såväl seg traditionalism som möjliga frirum. Det blir tydligt när man vandrar genom seminarier i tid och rum, men också om man lyfter blicken till mötesformer utanför universitetet. I det kontrastljuset framträder seminariet som en mycket speciell institution.

Och till sist kan det vara bra att komma ihåg att det finns akademiska miljöer där seminarieverksamheten inte har en stark ställning. Inom teknisk eller naturvetenskaplig forskning kan försöken att införa seminarier stöta på motstånd, eller som en teknikkandidat uttryckte det: ”Varför ska vi prata istället för att forska?” Då gäller det att fundera på hur det kollektiva samtalet runt långbordet kan förlösa eller förlama den forskning som står i fokus.

Referenser

- Bloch, Charlotte. *Passion og paranoia. Følelser og følelseskultur i Akademia*. Odense: Syddansk universitetsforlag, 2007.
- Cronqvist, Marie. ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30–38.
- Ehn, Billy. ”Ta det inte personligt, men . . . Att ge och ta emot vetenskaplig kritik”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 14–24.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. *Hur blir man klok på universitetet?*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. ”Theory. A personal matter”. I *What is theory? Answers from the social and cultural sciences*, Hervé Corvellec (red.). Lund: Liber, 2013.
- Gerholm, Lena. ”Doktorandkultur”. I *Avhandlingen. Om att formas till forskare*, Lars Strannegård (red.). Lund: Studentlitteratur, 2003.

- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas. *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson, 1992.
- Henriksson, Malin m.fl. "I vetenskapens namn. Ett minnesarbete". I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1 (2000), s. 5–25.
- Jons, Lotta. "Om pedagogisk atmosfär". I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Löfgren, Orvar. "Catching a mood". I *Exploring everyday life. Strategies for ethnography and cultural analysis*, Billy Ehn, Orvar Löfgren & Richard Wilk (red.). London: Rowman & Littlefield, 2015.
- Odén, Birgitta. *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975. Historia, statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia*. Lund: Lund University Press, 1991.
- Ong, Walter J. *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Routledge, 1982.
- Roxå, Torgny. *Microcultures in the meso level of higher education organizations. The commons, the club, the market and the square*. Lund: Department of Design Sciences, Lund University, Publication 51, 2014.
- Schoug, Fredrik. *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Thompson, E. P. *The making of the English working class*. London: Penguin, 1961.

Seminariets plats i forskarutbildningen

*Kriser, kollegialitet och kunskapssyn
mellan 1700-tal och 2000-tal*

LISA ÖBERG

Seminariesystemet, skrev en nordamerikan 1891, har utvecklats till perfektion i Tyskland. Med inspiration därifrån har seminariet blivit kärnan för alla livgivande, stimulerande och kreativa krafter vid våra lärosäten, sa en annan. Utan det är inget universitet eller college i USA komplett. Dessa entusiastiska röster kom från några av alla amerikaner som vallfärdade från Nordamerika under 1700- och 1800-talen för att studera vid universitet i Tyskland, pröva seminariemetoden, hänföras och ta med den hem.¹ Det här kapitlet ska ge några ledtrådar till varför seminarieformen utvecklades och fick spridning i universitetsvärlden, och vad som idag gör den attraktivt alternativt problematisk i forskarutbildningen.

Låt oss starta i 1700-talets Tyskland. Där konstaterade en jurist lakoniskt att "[u]niversiteten är trädgårdar som ej tolererar nyheter".² Han var inte ensam om att tycka att universiteten hade

1. Thomas Albert Howard, *Protestant theology and the making of the modern German university*, 2006, s. 261; William Clark, *Academic charisma and the origin of the research university*, 2006, s. 141; Anja Werner, *The transatlantic world of higher education. Americans at German universities 1776–1914*, 2013.

2. Birgitta Odén, *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975. Historia*,

funnit sin optimala form och inte behövde förändras. Inte oväntat skapade den attityden problem i en tid med en aldrig tidigare skådad omvälvning av kunskapsutveckling och kunskapspridning, medieproduktion, frihetsrörelser, ekonomisk utveckling, varors förbilligande och andra förändringar som kan infogas under etiketter som industrialisering och demokratisering. Eftersom universiteten till en början inte intog någon ledarposition i dessa processer hamnade de på efterkälken. Ett skäl var att undervisningsformerna inte följde med i samhällsutvecklingen. Mycket tyder på att de flesta universitet var i uselt skick när upplysningstiden gick mot sitt slut, drabbade av tusentals interna problem, låsta i den aristoteliska världsbilden och med en pedagogik som tiden sprungit förbi. Som en följd av förfallet uppstod det fristående grupper av intellektuella, och dessa nya, självutnämnda eliter hånade akademien för att den inte hängde med sin tid.³

Kollegialitet i ny dräkt

För kritiska iakttagare började universiteten alltså framstå som otidsenliga och inpyrda av en för vetenskaplig utveckling skadlig skråmentalitet. Undervisningen var auktoritär och präglad av fasta hierarkier.⁴ Även studenterna började ifrågasätta nyttan av universitetsstudier, särskilt eftersom många efter examen bara hade med sig, som filosofen Ludwig Heinrich von Jakob uttryckte det,

en högst medelmåttig och med möda avskriven bok, som, om han efteråt ska läsa den på rätt sätt, ger honom betydligt större huvud-

statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia, 1991, s. 177.

3. Howard, 2006, s. 80.

4. Peter Josephson, "Hotet från autodidakten. Böcker, självstudier och universitetets förvandling till forskningsanstalt, 1768–1810", i *Universitetets gränser*, Peter Josephson & Thomas Karlsohn (red.), kommande 2016/2017.

bry än om han för hälften av den summa som han betalat för att få bevista föreläsningen istället hade köpt det bästa verket i ämnet.⁵

I mångt och mycket fungerade universiteten som gigantiska manuella kopieringsapparater, trots att det började finnas böcker i de mest skilda ämnen att köpa till överkomligt pris.

Idéhistorikern Peter Josephson pekar på bokmarknadens tillväxt som en drivkraft i den pedagogiska utvecklingen. Frågan kom nu att ställas: Vad var egentligen det bästa läromedlet – boken eller föreläsningen?⁶ Föreläsningsformen hade fyllt sin funktion så länge syftet var att förmedla en fast repertoar av skolastiska lärosatser, men den uppmanade sällan till kritisk reflektion. Nu lanserades självstudier som det idealiska sättet att skapa självständiga och omdömesgilla människor.

Men enbart självstudier räckte inte för en högre utbildning med kvalitet, och många klassiskt skolade sökte ledning i den sokratiske dialogen. ”Sokrates stora klokskap framgår av att han aldrig tog sig an sina elever förrän han lärt känna dem ordentligt och att han alltid i förväg skaffade sig kunskap om deras tänkesätt och förståndsgåvor”, skrev till exempel en pedagog.⁷ Uppvärderingen av samtal och dialog vann terräng och medförde, som Marie Cronqvist visar på i sin artikel ”Det goda seminariet”, att det uppstod två samtidiga rörelser, en mot ökad individualisering och en mot kollektiva former.⁸ På ett sätt var en ökad individualisering

5. Min översättning.

6. Josephson, kommande 2016/2017, s. 7f. i manus. Ludwig Heinrich von Jakob, *Über die Universitäten in Deutschland, besonders in den Königl. Preussischen Staaten. Mit ausführbaren Vorschlägen, wie sie verbessert werden können. Von einem Sachkundigen Manne* (Berlin, 1798), citerad i *ibid.*, s. 17 i manus.

7. *Ibid.*, s. 27f. i manus.

8. Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk*

av universitetsstudierna nödvändig till följd av bokmarknadens expansion, men den kom att matchas av nya samarbetsformer byggda på kollegialitet, såsom seminarieformen.

Seminariet institutionaliseras

Samtidigt byggde de kollektiva formerna vidare på äldre traditioner. Under tidigmodern tid var det inte ovanligt att studenter bodde inackorderade hos den professor de studerade under, eller att de abonnerade på måltider hemma hos honom. Professorerna kunde ha upp till ett dussin studenter på middag runt sitt *Professorentisch*. En 1600-talsstudent minns:

Jag åt i två år med professor Ittig där jag förplägades med sokratiska måltider. Med en sådan eftertraktad möjlighet att utveckla konversation och diskussionsförmåga kunde jag göra stora framsteg på ett enkelt och angenämt sätt.⁹

Kanske maten inte var den bästa; en student hittade en använd tvättsvamp i köttgrytan, andra väntade sig öl men fick svagdricka, och rykten gick att studenter dött av skämd mat.¹⁰ Men det överordnade var den andliga spisen och studentens möjlighet till praktiskt, vetenskapligt lärande när han dinerade med professorn. Då som nu hade matbordet en central plats i bostaden, så *Professorentisch* sammanförde en välkänd rumslig ordning med den akademiska diskussionen.¹¹ Samtalet vid mat och dryck påminner

tidskrift 23, nr 2 (2014); Lisa Öberg, ”Seminarium. En uppfinning med historia”, i *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015.

9. Clark, 2006, s. 155ff. Min översättning.

10. Ibid., s. 151–157.

11. Otto F. Bollnow, *Mensch und Raum*, 2010.

oss också om att *postseminariet* är en typisk pendang till forskarseminariet, och något som studenter än idag introduceras till när de blir doktorander.

I seminariet utvecklades den medeltida disputationsmetoden till något nytt, till en *cirkulär disputation*.¹² Detta innebar att uppgiften att författa text och försvara den samt läsa och opponera cirkulerade runt seminariebordet. Normerna kring den cirkulära disputationen tycks inte ha skiljt sig mycket från dagens, knappast problemen heller. Vid ett seminarium i Bonn såg reglerna för seminariet ut så här, om jag sammanfattar:

Varje seminarist ska producera en text var åttonde vecka så att minst ett papper presenteras varje vecka i seminariet. Den som är sen med inlämningen två gånger eller mer kan bli utesluten. Seminarieledaren kommer att göra en utvärdering av inlämningsuppgiften och sedan ge den till en kamrat för kritisk granskning, varefter en disputationsövning anordnas. Disputationsövningar kan ibland också anordnas över avhandlingar.¹³

I en del tyska universitetsstäder började alltså 1700-talets lärda föra diskussioner och anordna gemensamma studier, med början i filologi (språkvetenskap med tonvikt på de heliga texterna). Mötena fick namnet seminarier och utvecklades snart till institutioner.¹⁴ Naturligtvis var metaforen seminarium (bokstavligen sålåda, drivbänk eller växthus) välkänd för den tidens akademiker, bekanta som de var med prästseminarierna. Formen *seminarium* fick nu en ytterligare innebörd som spreds utanför de teologiska fakulteterna av bland andra Johann Gottlieb Fichte och Wilhelm von Humboldt, som starkt ivrade för att forskning skulle vara en självskriven del av universiteten.¹⁵ Enligt universi-

12. Clark, 2006, s. 177f.

13. Ibid. Min sammanfattning och översättning.

14. Ibid., s. 160–164.

15. Odén, 1991.

tetshistorikern William Clark är det dock ett misstag att tro att seminarierna främst var till för forskare och blivande forskare. Clark menar att de flesta seminariedeltagare mellan 1738 och 1838 faktiskt var blivande gymnasielärare.¹⁶

Humboldtuniversitetets grundande 1810 präglades starkt av enhetsbegreppet. Det skulle råda enhet mellan forskning och undervisning, mellan humaniora och naturvetenskap, mellan inlärande och utlärande, och det skulle råda åsiktsfrihet för såväl studenter som lärare.¹⁷ Detta enhetsränkande och idén att inlärande och utlärande kunde ske i en och samma grupp oberoende av akademisk grad, ackompanjerades av reformvänliga tänkare som Fichte, som med sina berömda *Tal till den tyska nationen* pläderade för en reformerad folkuppfostran med andlig frihet och inre självständighet som mål.¹⁸ Fichte formulerade till och med en regel för all akademisk undervisning: Läraren ska aldrig muntligen lära ut något som man lika gärna kan läsa i en bok.¹⁹ När föreläsningarna, som i stort sett upprepades termin efter termin, ersattes av seminarier uppenbarades seminarieformens karaktär av *engångighet* (av tyska *Einmaligkeit*).²⁰ Seminarier är, med sina spontana diskussioner och många deltagare, unika tillställningar, i kontrast till föreläsningar, som kan upprepa samma innehåll eftersom de bygger på envägskommunikation. Lärosalen blev med seminarieformen ”scenen för vetenskapens oupphörliga urpremiär”, som idéhistorikern Peter Josephson uttrycker det.²¹

16. Clark, 2006, s. 158, 166f.

17. Christoph Marksches, *Was noch zu lernen ist*, 2010, s. 64.

18. *Nordisk familjebok*, 2 uppl., 1908, uppslagsord Fichte, J. G.

19. Peter Josephson, Thomas Karlsruhn & Johan Östling (red.), *The Humboldtian tradition. Origins and legacies*, 2014, s. 29.

20. Öberg, 2015, s. 188.

21. Josephson, Karlsruhn & Östling (red.), 2014, s. 30.

Med sin karaktär av ”engångighet” och dialog blev seminarieformen under 1800-talet inte bara ett välkänt inslag i det tyska universitetlivet utan började även spridas till andra delar av Europa och, som vi såg tidigare, USA.

Seminarier kommer till Sverige

När seminarieformen spreds från Tyskland till Sverige aktualiserades den främst för studenter som hade avancerat till en viss nivå i sin utbildning. Den blev då – liksom tidigare i Tyskland – föremål för kontroverser. Föreläsningarna dominerade undervisningen även vid svenska universitet, och naturligtvis uppstod en rädsla för förändring.²² När studenter och radikala lärare ropade på förnyelse höjdes ett varnande finger från akademiens etablissemang. Ett argument löd att studenternas individuella studium gynnade kreativiteten bättre, och att gruppdiskussioner skulle leda till ökad likriktning. Motståndarna sökte stöd hos tyska kollegors invändningar, som att seminarieformen mest tillgodosåg medelmåttornas behov och inte de mera framstående studenternas. De mest begåvade behövde inspirerande, personlig vägledning av sina lärare, inte gruppsamtal, hävdade kritikerna.²³

Men samhällets krav på vetenskaplig utveckling och välutbildade, självständiga professionella grep in i den akademiska världen.²⁴ En följd blev att universitetsstadgan 1852 införde formuleringen att föreläsningarna skulle bidra till ”studenternas självständiga utveckling”.²⁵ Skepsisen mot seminarier avtog och från 1870-talet anordnades seminarier på högre nivåer vid de två

22. Sven G. Hartman, *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, 2005; Odén, 1991.

23. Odén, 1991.

24. Josephson, Karlsohn & Östling (red.), 2014.

25. Odén, 1991, s. 194.

universiteten i Uppsala och Lund. I 1891 års universitetsstadga inordnades seminariet formellt i universitetens struktur.²⁶ Etableringen av seminarieformen hängde här, liksom i Tyskland, intimt samman med nyheten att forskning nu skulle ingå i universitetens kärnverksamhet.²⁷

Seminarieformen skrevs i Sverige också in i en bildningsdiskurs. Den understöddes under det tidiga 1900-talet av studentrörelser som Clarté och Verdandi, vilka pläderade för en dynamisk syn på människan som närmast oändligt utvecklingsbar, i enlighet med det bildningsideal som byggde på inspiration från bland andra Fichte och von Humboldt.²⁸ Denna koppling mellan seminarieform och en radikal kunskapssyn tycks dock ganska snart ha gått förlorad. Doktorandseminariet, forskarseminariet eller det högre seminariet blev en naturaliserad del av forskarutbildningen och problematiserades sällan i en bildningsdiskussion. Först mot slutet av 1900-talet började enstaka forskare med genusvetenskapliga, språkliga och etnologiska perspektiv studera dramatiken – eller de fasta hierarkierna och uteslutningsmetoderna – runt forskarutbildningens seminariebord.²⁹ Det verkar

26. Peter Hellqvist, "Att tänka fritt och att tänka rätt. Seminariet och universitetsreformen 1891", i *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880–2000*, Sven-Eric Liedman & Lennart Olausson (red.), 1988; Odén, 1991.

27. Hartman, 2005; Odén, 1991.

28. Crister Skoglund, *Vita mössor under röda fanor. Vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940*, 1991; Lisa Öberg, "Bildningsmålet och grundutbildningens seminariepraktik", i *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, Anders Burman (red.), 2011.

29. Se t.ex. Cecilia Almlöv, *Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet*, 1995; Lena Gerholm & Tomas Gerholm, *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*, 1992; Lennart Hellspong m.fl., "Final report for the project Developing the Seminar for Postgraduate Students.

också saknas tidigare exempel på att ett lärosäte skapat ett projekt för akademisk självreflektion utifrån seminariepraktik, som Lunds universitet har gjort med denna bok som ett resultat.

Universitetens nutida kris

Seminarieformens uppträdande under 1700-talet hade alltså sin bakgrund i en kris för universiteten. Samtidigt kan man kanske säga att universiteten i någon mening ständigt är i kris, men även om så är fallet varierar förstås problembilden. Det kan vara värt att fråga sig på vilka sätt de nu mest aktuella utmaningarna för universiteten påverkar forskarutbildningens seminarier. Den högre utbildningen i de flesta europeiska länder – kanske alla – kämpar idag med omställningar som beror på en snabb ökning av antalet studenter, en högre andel studerande från nya grupper, allt fler ämnen, program och subdiscipliner, IT-revolutionen, digitalt lärande samt institutionella förändringar i sektorn.³⁰ Den ökade arbetslösheten skapar dessutom, som vi alla vet vid det här laget, en enorm stress för unga européer på väg ut i arbetslivet. Den internationella organisationen OECD anordnade 2009 en konferens med namnet *Higher education at a time of crisis. Challenges and opportunities*.³¹ Högskolesektorn beskrivs därmed som en kris-

A Cross-Disciplinary Approach (021/F03)", 2006, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18073/1/gupea_2077_18073_1.pdf; Billy Ehn & Orvar Löfgren, *Hur blir man klok på universitetet?*, 2004.

30. Andy Northedge & Jan McArthur, "Guiding students into a discipline. The significance of the teacher", i *The university and its discipline. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*, Carolin Kreber (red.), 2009, s. 107.

31. *Four future scenarios for higher education*, The OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 2009, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42241931.pdf.

bransch med förväntade besparingar och ökade effektivitetskrav i alla medverkande länder – förändringar som väntas drabba samhällsekonomin negativt.

Hur tycker då studenter och andra som är verksamma vid högskolor och universitet att denna utveckling har drabbat forskarutbildningens praktik? En närläsning under några månader av den ledande europeiska tidskriften för högre utbildning, den brittiska *Times higher education* och inläggen på den svenska Facebookgruppen ”Högskoleläckan” visar på en ganska frekvent uppfattning om att universitet och högskolor är i kris.³² Krisuppfattningen som kommer till uttryck där har många komponenter som skulle kunna påverka forskarutbildningens seminarier, till exempel en rädsla för att målstyrning inspirerad av *new public management* försvagar kollegialiteten och det fria åsiktsutbytet vid svenska lärosäten. Dessa farhågor kommer också till uttryck på andra digitala plattformar som Professionsförbundet och Academic Rights Watch.³³ Ledande röster i Professionsförbundet menar till exempel att nya institutionella strukturer hotar vetenskapens långsiktighet och bredd, vilket kan få ödesdigra följder för kollegialitet och kunskapsutveckling.³⁴ Men det finns få tecken på att

32. *Times higher education* är en digital plattform, www.timeshighereducation.com, och en tryckt veckotidskrift som behandlar universitetspolitik, studenter och doktoranders situation samt de akademiska professionernas problem, med tyngdpunkt i Storbritannien men med viss internationell utblick. ”Högskoleläckan”, en sluten grupp på Facebook, har 2016 ca 9 000 medlemmar som diskuterar samma typer av frågor ur framförallt svenska perspektiv.

33. De digitala plattformarna har adress <http://professionsforbundet.se> respektive <http://academicrightswatch.se>. Ett exempel på en annan riktning i diskussionerna om hur universitet och högskolor bör ledas i framtiden är utredningen *Utvecklad ledning av universitet och högskolor*. SOU 2015:92.

34. Li Bennich-Björkman, ”Has academic freedom survived? An interview study of the conditions for researchers in an era of paradigmatic change”,

pågående strukturella förändringar ger avtryck på någon av dessa plattformar i form av diskussioner om forskarutbildningens seminariepraktik.

I *Times higher education* finns under perioden januari till april 2015 endast en artikel som behandlar ett ämne som berör seminariepraktik, och då inom ramen för en större artikel om *academic citizenship*, akademiskt medborgarskap. Begreppet har gamla rötter och bottnar i universitetet i egenskap av självständig organisation, utanför den nationella och internationella politiken, med ett kollegialt styre och så kallade studentnationer i vilka de studerande var, och på vissa orter fortfarande är, organiserade. I artikeln utvecklas tanken att det akademiska medborgarskapet är i kris med hänvisning till den brittiske högskolepedagogen Bruce Macfarlane.³⁵

Begreppet akademiskt medborgarskap syftar i det här sammanhanget på ett kollektivt ansvar för vetenskapen och en stark lojalitet med akademien.³⁶ Det ligger nära begreppet kollegialitet, som, enligt idéhistorikern Henrik Björck, bland annat är nödvändigt för att upprätthålla hög vetenskaplig standard:

Kollegialiteten rymmer den effektivaste och mest beprövade mekanismen för att säkra dels kvaliteten i bedömningar av forskning och utbildning, dels legitimiteten i beslut grundade på sådana bedömningar.³⁷

i *Higher education quarterly* 61, nr 3 (2007); Ylva Hasselberg, *Vem vill leva i kunskapssamhället. Essäer om universitetet och samtiden*, 2009.

35. Chris Havergal, "Is academic citizenship under strain?", i *Times higher education*, 29 January (2015). Begreppet *academic citizenship* används även i andra sammanhang, som metafor i ordningsregler och uppförandekoder för studenter, lärare och forskare.

36. Bruce Macfarlane, *The academic citizen. The virtue of service in university life*, 2007.

37. Henrik Björck, *Om kollegialitet*, 2013, s. 45.

Kollegialitet yttrar sig bland annat som obetalt deltagande i kollegial granskning (*peer review*) av vetenskaplig text under produktion, till exempel vid seminarier.³⁸ Men Macfarlane räknar in fler, och ännu mer konkreta, aspekter av kollegialitet, såsom att akademiker på ett lokalt plan delar formellt och informellt ansvar för organisatoriska uppgifter, ledning och insocialisering av studenter och anställda. Medan Björck snarare beskriver kollegialitetens värde ur ett strukturellt perspektiv, så beskriver Macfarlane det även i termer av personlig handlingsberedskap. ”Kollegialitet”, skriver han, ”innebär att vara en stödjande och generös kollega som ingår i gåvoutbytande relationer med andra utan förväntan på ömsesidiga favörer.”³⁹

Med utgångspunkt i Aristoteles dygdefilosofi handlar det här om förmåga till engagemang, *guardianship*, lojalitet (med ämne och institution) och välvilja. Begreppet *guardianship* är svåröversatt; det tycks syfta på aktivt deltagande i processer som skyddar och utvecklar ämnesbaserade eller professionsbaserade gemenskaper, det vill säga en väktarfunktion i det akademiska systemet. Den akademiska världen är inte bunden av fysiska gränser utan kallas av Macfarlane för ”ett osynligt lärosäte”, *an invisible college*.⁴⁰ Där är det kollegiala samtalet och den kollegiala granskningen i seminarieform en nödvändig ingrediens.

Uppfattningen att universitetsvärlden befinner sig i allvarlig kris är återkommande i *Times higher education*, även om sätten att beskriva den, och framförallt lösningsförslagen, varierar. Även i

38. Lars Haikola, *Att dirigera solister. Om ledning och ledarskap vid Lunds universitet*, 2000; Ehn & Löfgren, 2004; Leif Lindberg, ”Akademiska studier och akademisk undervisning. Kännetecknande drag”, i *Vetandets vägar. Perspektiv på universitetet, vetenskap och utbildning*, Sigbrit Franke-Wikberg (red.), 1994; Macfarlane, 2007; Öberg, 2008.

39. Macfarlane, 2007, s. 122. Min översättning.

40. *Ibid.*, s. 118.

programförklaringen till Lundaprojektet ”Det goda seminariet” antyds ett samband mellan universitetens kris och doktoranders seminarieaktivitet. Marie Cronqvist, projektsamordnare, pekar exempelvis på att det högre textseminariet kan upplevas som en anomali i akademins individualistiska värld. Cronqvist sätter in utvecklingen i en politisk kontext som hotar seminariepraktiken med dess öppna och explorativa diskussioner, en ”grundförutsättning för vetenskaplig kunskapsbildning”.⁴¹ Detta kan ses som ett utslag för en urholkning av det akademiska medborgarskapet eller, som det heter i en svensk diskurs, kollegialiteten.

Lärarskap och kunskapssyn

Som vi såg i det inledande avsnittet uppstod seminariet ur ett behov av en ny typ av relation mellan seniora forskare och studenter. Det kan även idag vara på sin plats att säga några ord om seminariepraktiken i forskarutbildningen ur ett relationellt perspektiv, och hur studenter och lärare betraktar sina uppgifter i den relationen. Även här pågår troligen processer i olika riktningar.

En uppenbar förändring är att lärarskapet i akademien tekniskt sett uppvärderas genom krav på högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering (till exempel en pedagogisk meritportfölj) vid anställning, och krav på ändamålsenlig utbildning för alla handledare på forskarutbildningen.⁴² Samtidigt påverkas forskarutbildningen av en tendens i en annan riktning som överlag minskar intresset för lärarskapet, nämligen en benägenhet under de senaste decennierna att i både skola och högre utbildning

41. Cronqvist, 2014, s. 37.

42. Akademiskt lärarskap är en översättning av termen *scholarship of teaching and learning* som används bl.a. av Malmö högskola. Se Centrum för akademiskt lärarskap vid Malmö högskola, www.mah.se/AKL.

lägga tonvikten på lärandet på bekostnad av undervisningen. En viktig bakgrundsfaktor är här att den pedagogiska forskningen under de senaste trettio åren framförallt har fokuserat på människors lärande, vilket inneburit att forskningen om undervisningens art, metoder och problem kommit på undantag.⁴³ Undervisningsmetod har blivit ett särskilt fult ord i sammanhanget! I och med att forskarnas uppmärksamhet har flyttats från läraren till studenterna, har det fått till konsekvens att lärarens undervisning i många sammanhang, i och utanför akademien, har kommit att betraktas som ett underlättande av lärande.⁴⁴ När lärare betraktas enbart som facilitatorer är steget inte långt till att betrakta dem som tillhandahållare av tjänster till kunder, i det här fallet doktorander. Denna utveckling, som bara snabbt skisserats ovan, börjar nu uppmärksammas av den pedagogiska forskningen.⁴⁵

I det perspektivet finns förstås risken att den tysta kunskapen om lärarskap och lärande i kollegial miljö nedvärderas och förloras. Det *kan* också vara så, att den kunskapsutveckling som sker kring seminariebordet inte tillmäts rättvist värde i en tid när de individuella studieplanerna styr doktorandernas vardag, vilket jag ska återkomma till. Här räcker det att notera att målen i doktoranders individuella studieplaner självklart ska vara tydliga och utvärderingsbara, men att förmågan – som bara kan vinnas med hjälp av praktisk erfarenhet – att kunna utveckla kunskap i kollegial anda vid ett seminariebord är svår att formulera, pröva och redovisa i studieplanerna. I ljuset av dessa förändringar kan det

43. Zygmunt Bauman, *The individualized society*, 2001; Gert Biesta, "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning", i *Nordic studies in education/Nordisk pedagogik* 25, nr 1 (2005); Carl Anders Säfström, Niclas Månsson & Ali Osman, "Whatever happened to teaching?", i *Nordic studies in education* 35, nr 3-4 (2015).

44. Biesta, 2005.

45. Se föregående noter för exempel på sådan forskning.

vara värt att fundera på hur doktorander, handledare och seniora forskare med sina olika erfarenheter och intressen betraktar de komplexa målen för lärandet i forskarseminarier, inte minst hur doktoranderna är tänkta att **tillägna sig sin vetenskapliga disciplins skrivna och oskrivna regler** i en tid av stora förändringar.

I en studie av ämneslärande inom högre utbildning utgår pedagogerna Andy Northedge och Jan McArthur från att studenterna och doktoranderna **måste lära sig både sitt ämnes teoretiska begrepp och dess typiska diskurser**. Det är ju så att doktorsexamen i allmänhet ges i ett akademiskt ämne, och att ämnestillhörigheten därför är viktig för doktoranden. En del av det lärande som sker under forskarutbildningen handlar om att doktoranden ska skolas in i den praktikgemenskap som finns i varje ämne, inklusive en kanon av teori, metod och berömda verk inom disciplinen. För att undersöka hur denna inskolning går till har Northedge och McArthur modifierat och vidareutvecklat en schematisk indelning i fyra olika lärandeaspekter.⁴⁶ De diskuterar utifrån dem hur studenters eller doktoranders socialisering in i ett akademiskt ämnes praktikgemenskap går till.⁴⁷

Den första modellen, lärlingsmodellen, anser de är typisk för doktorander som ses och ser sig själva som noviser i ämnesgemenskapen och villigt tar efter mästarna. Identitetsskapandet är särskilt viktigt här, och forskarutbildningen innebär en successiv övergång från studentidentitet till ämnesidentitet, menar North-

46. Andy Northedge & Jan McArthur, "Guiding students into a discipline. The significance of the teacher", i *The university and its disciplines. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*, Carolin Kreber (red.), 2009, s. 110. Modellen är adapterad från "Advanced research workshop on discourse, tools, and reasoning. Situated cognition and technologically supported environments", i *Discourse, tools, and reasoning. Essays on situated cognition*, Lauren B. Resnick m.fl (red.), 1997.

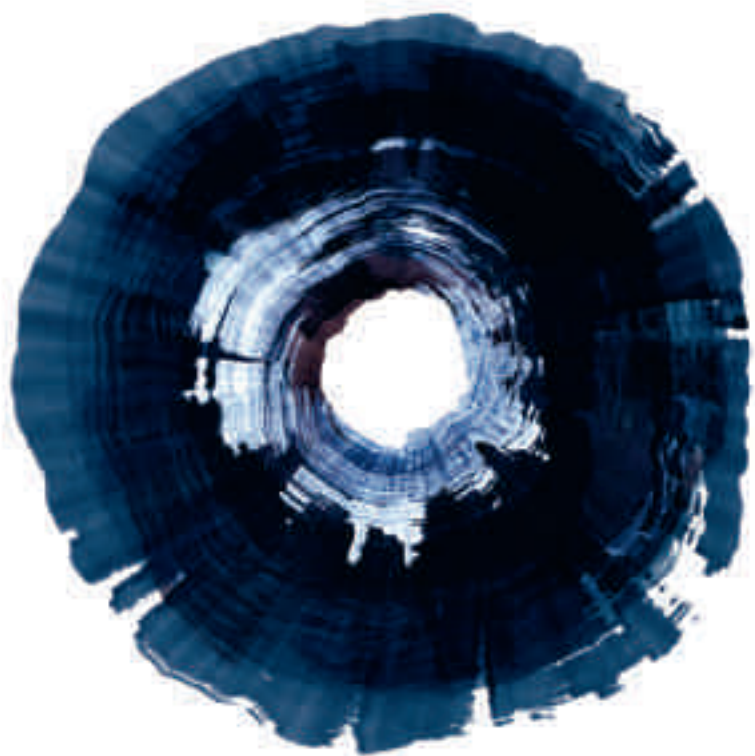
47. Northedge & McArthur, 2009, s. 117.

	<i>Personligt/socialt lärande</i>	<i>Intellektuellt/kognitivt lärande</i>
<i>Yttre aspekter.</i> Den akademiska ämnesmiljön, dess kunskaper, diskurser och praktiker	1. Lärlingsmodellen betonar inläring av den specifika ämnesmiljöns praktik såsom former för diskussion, forskning och publicering	2. Den föreläsningsscenterade modellen betonar kunskap som produceras i ämnesmiljön: hur den kan insamlas, organiseras och presenteras
<i>Inre aspekter.</i> Processer i studentens medvetande och sociala situation	3. Studenten-i-centrum-modellen betonar självutveckling, eget ordnande av värden, eget skapande av identitet i ämnesmiljön	4. Den konstruktivistiska modellen betonar processer där kunskap reorganiseras och eget meningsskapande i en obekant kunskapsvärld

Figur 1. Fyra aspekter hos lärande och undervisning inom högre utbildning enligt Northedge och McArthur.

edge och McArthur. Modell två, föreläsningssmodellen, fungerar framförallt om studenternas lärare är duktiga på att skapa intersubjektivitet, det vill säga förstå studenternas/doktorandernas tänkesätt och möta dem där. I så fall kommer de att i lagom takt introduceras i ämnets tänkesätt och diskurs. Den tredje modellen, den studentcenterade, kräver att läraren har nära kontakt med de individuella studenterna/doktoranderna för att förstå deras personliga svårigheter och tvivel ifråga om ämnestillhörighet. Den konstruktivistiska modellen, slutligen, betonar att studenterna/doktoranderna själva utvecklar en struktur för relevanta ämnesbegrepp, och får möjlighet att pröva begreppen i samtal och diskussioner även om deras användning av dem **ännu inte är korrekt**. Northedge och McArthur menar att e-lärande har en tendens att favorisera denna typ av konstruktivistiskt lärande. Men de menar samtidigt att den konstruktivistiska typen av lärande är otillräcklig om man ska lära sig ett ämnes diskurs och metoder, och menar att varje student eller doktorand måste involveras i väl utformade, vägledande samtal.⁴⁸ Även här krävs alltså duktiga lärare.

48. Ibid., s. 116f.



Ett skäl till varför det är viktigt att tänka i termer av ämneslärande när det gäller forskarutbildningsseminarier är att forskarstudier alltid innehåller inskolning i en ämnesdiskurs, med undantag för hundraprocentigt transdisciplinär forskarutbildning, om en sådan överhuvudtaget är möjlig.

Några röster om forskarutbildningens seminarier

När jag själv i oktober 2015 tog upp frågan om doktorandseminariers syften och problem i den så kallade Högskoleläckan, en grupp på Facebook, genererade min fråga fjorton kommentarer.⁴⁹ Samtliga inläggsskribenter hävdade att seminarierna är en viktig del av forskarutbildningen. Seminarierna ger doktoranderna möjlighet att se på sitt forskningsområde ur andra och större perspektiv samt bidrar till deras förståelse av sitt ämne. En nyantagen doktorand menade att doktoranderna generellt

upplever att vi verkligen uppmuntras att delta aktivt i de forskningsseminarier som finns inom både vårt eget område och andra på institutionen. Miljön på dem är (så långt jag sett hittills) tillåtande, och det är lätt att ta sig in i och få vara en del av diskussionen. De andra doktorander jag pratat med upplever samma sak. Däremot verkar det vara olika på handledare vilka råd de ger om hur en doktorand ska prioritera när det gäller avhandlingsarbete, kurser, seminarier o.s.v.⁵⁰

49. **Frågorna löd:** Du som är doktorand, handledare eller jobbar med forskarutbildning – har du tid att svara på några frågor? 1. Där du är verksam – anses seminarier som en viktig del av forskarutbildningen? Varför/varför inte? 2. Vilka problem finns med doktorandseminarier och vad kan man göra åt dem? Högskoleläckan, 2015-10-09.

50. Högskoleläckan, 2015-10-09.

Seminariedeltagandet ökar förståelsen mellan doktorander och andra forskare och ger doktoranden möjlighet att lära känna en forskarvärld och en forskningsfront som annars bara handledaren skulle se. Dessutom ger det doktoranden en möjlighet att börja nätverka tidigt och lära sig hur man bygger och vidmakthåller kontaktnät. En erfaren lärare och handledare sa:

Det är så doktoranden skolas i vad akademiskt arbete innebär. Svårighetsgraden trappas upp efterhand. Först en annan doktorand som opponent, sedan kanske en senior kollega, till slut en extern. Det centrala är att alla vet att man deltar i en lärandeprocess där doktoranden är i centrum. Att seminariet inte är en plats där seniora forskare ska positionera sig. Vad är ett seminarium om institutionens forskare inte är där? Men det måste vara doktorandens arbete och lärande som står i centrum. Strider mellan seniora forskare ska utkämpas på andra arenor.⁵¹

Detta är bara några exempel på hur doktorander och lärare resonerar om seminariernas värde i forskarutbildningen, och som avslutning vill jag ge några förslag.

Forskarutbildningens seminariepraktik – ett framtida forskningsprojekt?

Det står klart att kunskapen om lärande och undervisning i seminarieform är dokumenterad i mycket liten utsträckning, och att forskningen är mycket sparsam. Det gäller även forskning om olika seminariepraktikers betydelse för vetenskaplig kreativitet och kvalitetsgranskning. Föga undersökt är också hur attityder och attitydförändringar bland studerande och lärare påverkar forskarutbildningen, en aspekt som tidigare refererad brittisk

51. Högskoleläckan, 2015-10-10.

forskning lyfter fram, och då med ett generellt perspektiv som omfattar samtliga tre nivåer inom högre utbildning. Utifrån denna aspekt blir den här typen av frågor relevanta för forskarutbildningen: Attraherar lärlingsmodellen handledare och professorer snarare än doktorander? För vilka doktorander är den konstruktivistiska synen på lärande typisk, och för vilka är den atypisk? Det finns skäl att tro att det råder skillnader här, till exempel mellan doktorander i naturvetenskap och humaniora.

Andra frågor väcks när ämnestraditioner blandas och studier internationaliseras. Som vi sett växte seminarieformen fram i en miljö präglad av en viss typ av kollegialitet. I dagens Sverige manifesteras den i att tillträdet till högre seminarier vid lärosätena är öppet, så att forskarutbildningens seminarier blir en del av en *intramural offentlighet*. En jämförelse mellan olika traditioner skulle kunna visa på skillnader i grad och form av offentlighet i forskarutbildning inom olika ämnen, kanske även i olika länder, och huruvida handledarrelationen håller på att bli mer betydelsefull på det kollegiala lärandets bekostnad. Ett minskat seminariedeltagande behöver inte nödvändigtvis vara ett uttryck för en ökad individualism, det kan också utgöra en anpassning hos doktorander vars handledare inte ser seminariedeltagande som hög-prioriterat, vilket antyds i ett tidigare citat från en doktorand.

Ett tredje frågekluster har att göra med en av forskarutbildningens paradoxer, nämligen att de allra flesta doktorander efter examen anställs som lärare, inte forskare. Av dem som varje år tar doktorsexamen (ca 3 000) och licentiatexamen (ca 800) kommer de flesta att få anställning som akademiska lärare. Som lektor i grundutbildning måste läraren delta i undervisning av översiktlig art, och inom specialområden som inte självklart anknyter till den egna avhandlingen. En kompetens som efterfrågas då är kunskapsbredd. Även om forskarutbildningen alltid präglas av en konflikt mellan bredd i ämnet och djup inom en specialitet är det

värt att begrunda vad följderna skulle bli på sikt, på det personliga planet och för undervisningens kvalitet, om doktorander aldrig tvingas diskutera frågeställningar, teori och metodik utöver sådana som aktualiseras genom det egna avhandlingsarbetet.

En annan sak att fundera över är målformuleringarnas primat i en målstyrd verksamhet, och därmed hur målen i de individuella studieplanerna påverkar seminarieverksamhetens kvalitet. En diskussion om nödvändigheten av ett akademiskt etos som förutsättning för vetenskap på hög nivå förs som vi sett i Storbritannien, där begreppet akademiskt medborgarskap har fått nytt liv. Arbetsbördan har ökat så mycket i akademien att lärare och forskare inte hinner åta sig de obetalda uppgifter som är nödvändiga i till exempel redaktioner för vetenskapliga tidskrifter, kommittéer och nämnder, examensprövningar och seminarieverksamheter. I Sverige förs liknande diskussioner oftare med användning av begrepp som profession, professionalitet och kollegialitet. Ett fjärde område där mer kunskaper behövs handlar alltså om hur förändrade förutsättningar, ekonomiska och sociala, påverkar förverkligandet av den lokala seminarieverksamhet som är nödvändig för hög kvalitet i både vetenskaplig utveckling och forskarutbildning.

Idag läggs alltmer fokus i högre studier och i arbetslivet på det som kallas generiska färdigheter. Det gäller bland annat skicklighet i att analysera och pedagogiskt förklara komplicerade sammanhang, att argumentera väl, att arbeta i team och att kommunicera effektivt, muntligt och skriftligt. Allt detta tränas i seminarier. Som vi sett var det redan vid 1600-talets *Professorenstisch* något som studenter – om de hade råd – betalade extra för. Även om det då ännu inte förekom forskning vid universiteten så utvecklade den *cirkulära disputationsformen* studenternas förmåga till analys och argumentation, och när forskning introducerades i den akademiska miljön blev seminarieformen också sinnebilden

för en kreativ miljö, där nya tankar tänktes. Idag upplevs forskarutbildningsseminarierna som ett förhållandevis dyrt inslag för lärosätena, och som tidskrävande för de medverkande. Jag tror därför att akademien behöver tala klarspråk om de generiska färdigheter som tränas runt seminariebordet i forskarutbildningen, så att detta växthus för kreativitet, analys och argumentation inte förfaller, utan vårdas och utvecklas i framtiden.

Referenser

- Almlöv, Cecilia. *Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet*. Stockholm: Centrum för kvinnoforskning vid Stockholms universitet, 1995.
- Bauman, Zygmunt. *The individualized society*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Bennich-Björkman, Li. "Has academic freedom survived? An interview study of the conditions for researchers in an era of paradigmatic change". I *Higher education quarterly* 61, nr 3 (2007), s. 334–361.
- Biesta, Gert. "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". I *Nordic studies in education* 25, nr 1 (2005), s. 54–66.
- Björck, Henrik. *Om kollegialitet*. SULF:s skriftserie XLI. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund, 2013.
- Bollnow, Otto Friedrich. *Mensch und Raum*, 11 uppl. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- Centrum för akademiskt lärarskap vid Malmö högskola, www.mah.se/AKL [hämtad 2016-08-16].
- Clark, William. *Academic charisma and the origin of the research university*. Chicago: University of Chicago Press, 2006.
- Cronqvist, Marie. "Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden". I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30–38.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. *Hur blir man klok på universitetet?*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Four future scenarios for higher education*. The OECD Centre for Education-

- al Research and Innovation (CERI), 2009. www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42241931.pdf [hämtad 2016-08-05].
- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas. *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson, 1992.
- Haikola, Lars. *Att dirigera solister. Om ledning och ledarskap vid Lunds universitet*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten, 2000.
- Hartman, Sven G. *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur, 2005.
- Hasselberg, Ylva. *Vem vill leva i kunskapssamhället. Essäer om universitetet och samtiden*. Hedemora/Möklinta: Gidlund, 2009.
- Havergal, Chris. "Is 'academic citizenship' under strain?" I *Times higher education*, 29 January (2015), s. 34–39. www.timeshighereducation.com/features/is-academic-citizenship-under-strain/2018134.article [hämtad 2016-08-05].
- Hellqvist, Peter. "Att tänka fritt och att tänka rätt. Seminariet och universitetsreformen 1891". I *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880–2000*, Sven-Eric Liedman & Lennart Olausson (red.). Stockholm: Carlsson, 1988.
- Hellspång, Lennart, m.fl. "Final report for the project Developing the Seminar for Postgraduate Students. A Cross-Disciplinary Approach (021/F03)", 2006. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18073/1/gupea_2077_18073_1.pdf [hämtad 2016-04-27].
- Howard, Thomas Albert. *Protestant theology and the making of the modern German university*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas & Östling, Johan (red.). *The Humboldtian tradition. Origins and legacies*. Leiden: Brill, 2014.
- Josephson, Peter. "Hotet från autodidakten. Böcker, självstudier och universitetets förvandling till forskningsanstalt, 1768–1810". I *Universitetets gränser*, Peter Josephson & Thomas Karlsohn (red.). Göteborg: Daidalos, kommande 2016/ 2017.
- Lindberg, Leif. "Akademiska studier och akademisk undervisning. Kännetecknande drag". I *Vetandets vägar. Perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning*, Sigbrit Franke-Wikberg (red.). Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Macfarlane, Bruce. *The academic citizen. The virtue of service in university life*. London: Routledge, 2007.

- Markschies, Christoph. *Was von Humboldt noch zu lernen ist. Aus Anlass des zweihundertjährigen Geburtstags der preussischen Reformuniversität*. Berlin: Berlin University Press, 2010.
- Northedge, Andy & McArthur, Jan. "Guiding students into a discipline. The significance of the teacher". I *The university and its disciplines. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*, Carolin Kreber (red.). New York: Routledge, 2009.
- Nordisk familjebok. Konversationslexikon och realencyklopedi*. 2 uppl. Stockholm: Nordisk familjeboks förlag, 1904–1926.
- Odén, Birgitta. *Forskarutbildningens förändringar i Sverige 1890–1975*. Lund: Lund University Press, 1991.
- Resnick, Lauren B. m.fl. (red.). *Discourse, tools, and reasoning. Essays on situated cognition*. Berlin: Springer, 1997.
- Skoglund, Crister. *Vita mössor under röda fanor. Vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1991.
- Säfström, Carl Anders, Månsson, Niclas & Osman, Ali. "Whatever happened to teaching?" I *Nordic studies in education* 35, nr 3–4 (2015), s. 268–279.
- Utvecklad ledning av universitet och högskolor. Betänkande*. SOU 2015:92. www.regeringen.se/contentassets/8f7d8be9a47a4b2ea6baa1e48173bf84/utvecklad-ledning-av-universitet-och-hogskolor-sou-2015_92.pdf [hämtad 2016-08-05].
- Werner, Anja. *The transatlantic world of higher education. Americans at German universities 1776–1914*. New York: Berghahn Books, 2013.
- Öberg, Lisa. "Bildningsmålet och grundutbildningens seminariepraktik". I *Våga veta. Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, Anders Burman (red.). Huddinge: Södertörns högskola, 2011.
- Öberg, Lisa. "Seminarium. En uppfinning med historia". I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.

Genusperspektiv på forskarseminariet

*Betydelsen av en jämställd
seminarienkultur*

ULRIKE SCHNAAS

Vilken roll spelar forskarseminariet för en jämställd forskarutbildning? Hur kan man se på forskarseminariet ur ett genusperspektiv? För några år sedan intervjuade jag ett tiotal forskarhandledare vid Uppsala universitet för att samla deras idéer och rekommendationer rörande en genusmedveten forskarhandledning.¹ Under samtalen efterfrågade jag också de intervjuades tankar kring forskarseminariet, eftersom jag såg seminariet som en utvidgning av handledningssituationen, där doktoranden får möta både andra doktorander och seniora forskare. Många handledare tyckte att seminariet är en viktig del av doktorandens lärandemiljö och menade att det behövs en aktiv förändring av seminarienkulturen, för att göra denna miljö mer konstruktiv och jämställd.

1. Intervjuerna genomfördes inom ramen för projektet ”Jämställdhetsperspektiv i handledarutbildningen för universitetslärare”, som finansierades av Delegationen för jämställdhet i högskolan. Projektet resulterade i en rapport som används på högskolepedagogiska utbildningar för forskarhandledare, se Ulrike Schnaas, *Könsmedveten forskarhandledning. Teoretiska utgångspunkter och praktiska erfarenheter*, 2011.

Särskilt inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena är seminarierna en arena för kollegial återkoppling och diskussion, där seminariedeltagarna bidrar med sina olika infallsvinklar och där nya tankar prövas. Seminarierummet är ett slags tankelaboratorium för ett ”levande vetenskapligt samtal”,² som utgör en viktig del av både doktorandernas och de seniora deltagarnas forskningsmiljö i stort.³ Här får doktoranden träffa andra forskare och i samspel med dem träna akademiska färdigheter som att resonera kring teori- och metodfrågor, belysa problem- och frågeställningar ur olika perspektiv, använda en vetenskaplig terminologi, granska vetenskapliga texter samt formulera egen och ta emot andras kritik. På många institutioner är seminarierna viktiga stationer i arbetsprocessen och kan vara av närmast rituell karaktär, där sättet hur seminariet genomförs – från möbleringen till rollfördelningen mellan de olika aktörerna – traderats som en sorts tyst kunskap från generation till generation. För doktoranden vars text diskuteras är seminariet ofta en laddad situation, då man utsätter en ännu inte färdigställd del av sitt arbete för de andras kritiska blick och omdöme.

När de intervjuade forskarhandledarna drog sig till minnes sina egna seminarieerfarenheter, både från tiden som doktorand och som senior forskare, blev det tydligt att det ofta verkar finnas ett glapp mellan ideal och verklighet. Det rådde en samsyn kring att

2. Ett ”levande vetenskapligt samtal” framhävs som en strategi för att uppnå en framstående forskarutbildning t.ex. i Uppsala universitets ”Mål och strategier”, se *Mål och strategier för Uppsala universitet*. 2014. http://regler.uu.se/digitalAssets/14/14263_3mal-och-strategier-for-uppsala-universitet.pdf.

3. Lisa Öberg beskriver seminariets historiska framväxt som en motsvarighet till naturvetenskapernas laboratorium. Lisa Öberg, ”Det bildande seminariet”, i *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, Anders Burman (red.), 2011.

seminariet idealiskt sett bör fungera som en plattform för ett konstruktivt tankeutbyte, men man uttryckte också att det i praktiken kan förekomma förtryckande strukturer och destruktiva mönster. Exempelvis berättade en av handledarna att kvinnliga doktorander flera gånger efter seminarier hade velat tala med henne om jobbiga situationer, som att de hade blivit ”sågade” eller ”tillplattade” av ”namedroppande män” eller ”tufffäktande killar”. En annan handledare poängterade att seminariet borde vara en ”verkstad”, där deltagarna hjälps åt för att gemensamt bidra till framväxten av en vetenskaplig text, men att det alltför ofta snarare blir en ”scen”, där det är upp till bevis om doktoranden håller måttet – en sorts offentlig prövning om doktoranden har ”gåvan” eller inte. Mot bakgrund av sina egna seminarierfarenheter betonade forskarhandledarna vikten av en jämställd seminariekultur, eftersom negativa erfarenheter kan följa doktoranden som ett regelrätt trauma genom hela det fortsatta vetenskapliga livet och i värsta fall riskerar att döda hela intresset för forskning.⁴

Med avstamp i mina samtal med forskarhandledare vid Uppsala universitet, ett urval aktuella doktorandundersökningar och pedagogiska, språkvetenskapliga samt etnologiska infallsvinklar på seminariet kommer jag i detta kapitel att diskutera forskarseminariet och dess återkommande problem ur ett genusperspektiv. Avslutningsvis kommer jag att presentera en rad idéer och förslag med mål att skapa en jämställd seminariekultur, som de intervjuade handledarna delade med sig av. Men först en aktuell och talande betraktelse från en kulturskribent, som sätter fingret på några av forskarseminariets genusrelaterade problem.

4. Se Schnaas, 2011, s. 86.

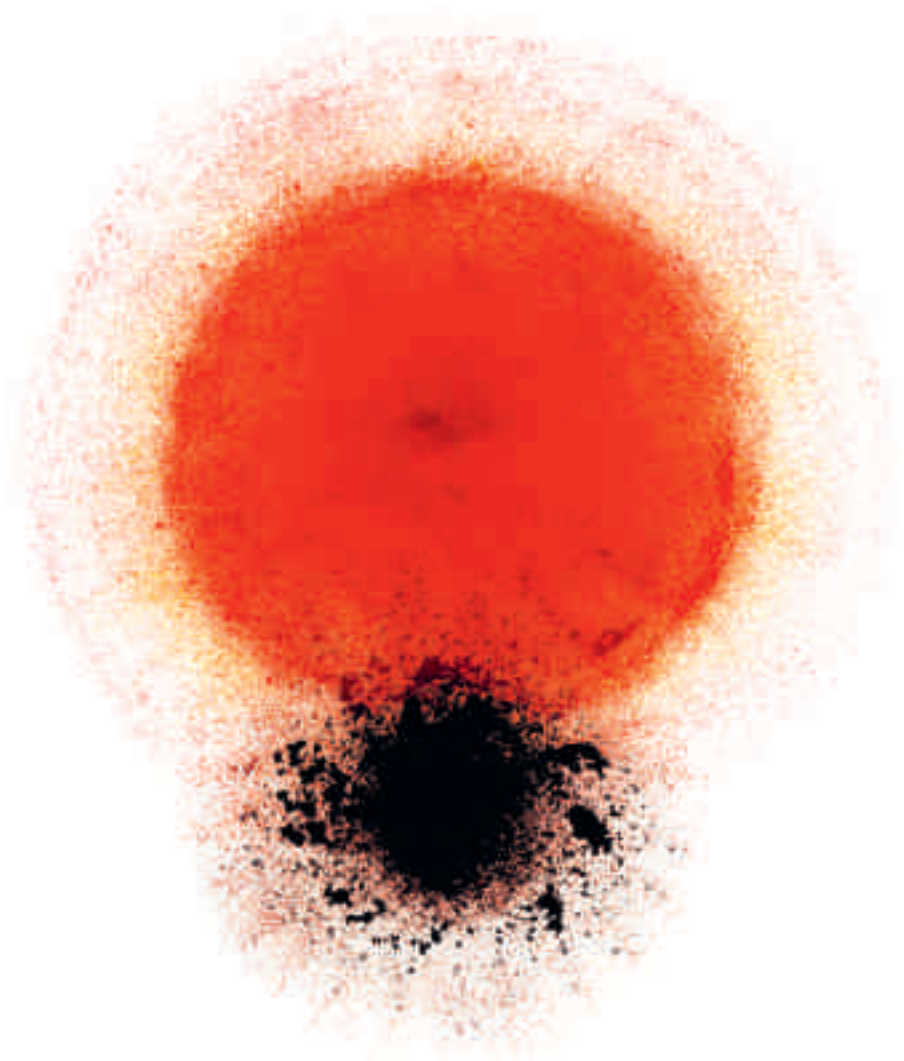
Mästrande män och Den Manlige Filosofen

Varför världen inte finns är titeln på en bok av den tyske filosofiprofessorn Markus Gabriel som utkom 2015. I en recension i *Dagens Nyheter* beskriver Ann Heberlein, lektor i etik vid Lunds universitet, en växande irritation ju längre in hon kommer i texten:

Till slut blir jag ju tvungen att rannsaka mig själv. Vad är det med denne Markus Gabriel som provocerar mig så våldsamt? Jag har ju inget emot varken Hegel, Heidegger eller poststrukturalism. Nej. Det är något annat. Det är tonen. Jargongen. Det är Den Manlige Filosofen. Det är den där snubben som tryckte till truten på mig när jag var ung student, nybliven doktorand, ja färsk doktor för den delen. Markus Gabriel låter exakt som alla de där männen som mästrat mig i otaliga *uppsatsseminarier, forskarseminarier, doktorandseminarier* i decennier. *Män som brer ut sig om oväsentligheter* [...].⁵

När jag först läser stycket förvånas jag över att recensenten i så pass starka ordalag och på offentlig plats uttrycker sin ilska över författaren och hans bok; både språkvalet och den tydligt uttryckta irritationen bryter mot gängse praxis för en bokrecension. Gabriels text aktualiserar minnen som alla är knutna till seminarier och som löper som en röd tråd genom skribentens akademiska bana – från student till nydisputerad. Seminariet blir en symbol för maktstrukturer som upprepar sig på samtliga nivåer under hennes studietid. Genom att nämna olika sorters seminarier ritas en tidslinje som kulminerar i det sammanfattande ”i decennier”. Den tyske filosofiprofessorn får stå som representant för ”Den Manlige Filosofen”, han som i seminarierummet iscensätter ett förment intellektuellt övertag genom att använda en viss

5. Ann Heberlein, ”Ett filosofiskt underbarn med mästrande ton som inte imponerar ett skvatt”, i *Dagens Nyheter* 2015-03-26. Min kursivering.



”jargong”, som döljer att det som uttrycks inte är något annat än ”oväsentligheter”. De förtryckande kommunikativa strategierna sammanfattas i verbet ”mästra”. Det signalerar en tydlig maktrelation mellan någon som kan och någon som är okunnig, en mästare och en novis, och anspelar samtidigt på en nedärvd akademisk praktik där kritik går ut på att fördöma och slå ned på andras argumentation.

*Kvinnors och mäns upplevelser
av forskningsmiljön och forskarseminariet*

Hur relaterar Heberleins kritik till doktoranders uppfattningar om forskarseminariet och i vilken utsträckning kan icke-konstruktiva mönster inom forskarseminariet knytas till den akademiska traditionen och historien? De senaste åren har en rad doktorandundersökningar genomförts både på nationell nivå och vid enskilda lärosäten. Dessa innehåller bland annat frågor om doktorandernas uppfattningar om seminariekulturen, om kontakten med seniora forskare och om känslan av att vara eller inte vara en integrerad och accepterad del i forskargemenskapen. Även om samtliga undersökningar poängterar att forskarutbildningen i stort får ett gott betyg av doktoranderna, redovisas könsrelaterade skillnader ifråga om vissa faktorer. Så nämner *Doktorandspegeln*, den senaste nationella undersökningen, i sin avslutande kommentar att kvinnor ”känner sig mindre accepterade i forskarrollen”,⁶ samtidigt som det betonas att den psykosociala studiemiljön, det vill säga kontakten mellan doktoranden, handledaren och andra forskare, är en avgörande faktor för doktorandernas utbildning som helhet. I Uppsala universitets *Forskarutbildningen ur dokto-*

6. Gunilla Jacobsson & Per Gillström, *Doktorandspegeln* 2008, 2008:23 R, s. 103.

randperspektiv rapporteras att kvinnor i något lägre grad än män är nöjda med tillgången till informella samtal om forskning med seniora forskare. Män är däremot mer nöjda med seminarieklimatet och anser i högre grad än kvinnorna att seminarierna har ”högt i tak”.⁷

Dessa resultat kan relateras till en tidigare studie vid Uppsala universitet, där ett mindre antal kvinnliga doktorander intervjuades i fokusgrupper. Här understryks betydelsen av konstruktiv återkoppling samtidigt som de intervjuade resonerar kring ”underliggande strukturer som gör att män i betydligt större utsträckning än kvinnor får den bekräftelse och uppmuntran som kvinnor efterlyser, vad gäller den egna forskningen”.⁸ I samband med det diskuteras även **förekomsten av en könsmärkt återkoppling**: att kvinnor och män bekräftas för olika saker: ”Man kan få beröm för att ha städat i köket, men inte för att man har fått bra forskningsresultat.”⁹

I en nyligen genomförd doktorandundersökning vid Lunds universitet framkommer som ett av de viktigaste resultaten att kvinnorna upplever sin arbetssituation som mer stressande, att de oftare har läkarkontakt än männen och i högre grad är **sjukskrivna** under en längre period. Doktoranders ohälsa länkas till den psykosociala arbetsmiljön; känslan av isolering och ensamhet respektive känslan av att ingå i en grupp har en stor påverkan på doktoranders välbefinnande och upplevelse av stress. Bäst mår

7. Maria Björnermark, Åsa Kettis-Lindblad & Maria Wolters, *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv. Resultat från en universitetsövergripande enkätundersökning vid Uppsala universitet*, 2010, s. 61f. För närvarande pågår sammanställningen av en ny doktorand-, handledar- och alumnundersökning, vars resultat kommer att publiceras under 2016.

8. Monika Appel & Olof Ingesson, *Arbetsförhållanden för doktorander som är kvinnor. En intervjustudie*, 2008, s. 9.

9. Ibid.

män som ingår i en forskargrupp, sämst mår kvinnor som i huvudsak arbetar ensamma.¹⁰

En motsvarande doktorandundersökning vid Stockholms universitet bekräftar att kvinnor oavsett fakultetstillhörighet upplever de interna forskarseminarierna som givande i lägre grad än män, en skillnad som betecknas som ”påfallande”.¹¹ Även i denna undersökning är andelen kvinnor som svarar att de känner sig accepterade som forskare något lägre än andelen män. I den avslutande diskussionen framhävs forskarseminariet generellt som ett ”problemområde”, eftersom diskussionsklimatet vid högre seminarier är viktigt för doktorandernas nöjdhet med sin forskarutbildning överlag. Seminarierna borde vara mer dynamiska och ge en större vetenskaplig stimulans.¹²

Forskarseminariet som lär- och arbetsmiljö

Samtliga doktorandundersökningar visar att kvinnorna är mindre nöjda än männen med forskarseminarierna och att de i mindre omfattning känner sig accepterade i forskarrollen; seminariet är en arena där män och kvinnor inte trivs i lika stor utsträckning. Samtliga undersökningar redovisar också en signifikant högre andel långtidssjukskrivningar bland kvinnliga doktorander, vilket bland annat relateras till stress och känslan av att vara ensam och isolerad.

I sin artikel ”Det goda seminariet” utvecklar historikern Marie Cronqvist tankegången att seminariet kan ses som ett forum för en ”praktiserande gemenskap”, där medlemmarna utifrån ett

10. Ola Holmström, *Forskarutbildningen vid Lunds universitet. Perspektiv från doktorander, doktorsalumner och handledare*, 2013.

11. Fredrik Charpentier Ljungqvist, *Utbildning på forskarnivå vid Stockholms universitet. Resultat från studentkårens doktorandenkät 2012/2013*, 2014, s. 66.

12. *Ibid.*, s. 142.

delat intresse gemensamt skapar regler, normer och praktiker för sin verksamhet.¹³ I seminarierummet sker en inskolning i den akademiska praxisgemenskapen och ett identitetsskapande, som enligt Laves och Wengers teori om situerat lärande är en central komponent i allt lärande.¹⁴ Inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena, där det jämfört med andra vetenskapsområden är betydligt mindre vanligt att arbeta i en forskargrupp, utgör seminariet därför en viktig del av doktorandernas lärandemiljö i stort. Det är här som mötet med seniora forskare sker, det är här som doktoranden kan bli delaktig och bekräftad i sin framväxande identitet som forskare. Pedagogerna Cecilia Ferm Almqvist och Ann-Christine Wennergren beskriver seminariets avgörande roll för doktoranden så här:

PhD-students enter academia as novices – legitimate peripheral participants – and are expected to successively develop towards full membership within communities of practice [...]. Without a supportive seminar structure, there is a risk that PhD-students remain peripheral at the same time as the pressure to produce reports and publish articles increases.¹⁵

De skillnader mellan kvinnors och mäns upplevelser som doktorandstudierna redovisar tyder på att seminariet – i alla fall i vissa ämnesmiljöer – inte lever upp till idealet att vara en jämlik mötesplats för alla doktorander. Följden blir att kvinnor i mindre

13. Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 35f.

14. Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, 1991.

15. Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Ann-Christine Wennergren, ”How to challenge seminar traditions in an academic community”, i *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brännström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.), 2010.

omfattning än män känner tillhörighet till den akademiska praxisgemenskapen och att de riskerar att inte känna sig lika bekväma och accepterade i forskarrollen.

Ideal och verklighet

I överensstämmelse med forskarhandledarna vid Uppsala universitet beskriver etnologerna Billy Ehn och Orvar Löfgren hur forskarseminariet i praktiken ofta är genomsyrat av dolda maktstrukturer och osynliga uppförandekoder som bestämmer vem som får tala, hur man får tala och vad man får tala om.¹⁶ Med hänvisning till Walter Ong menar Ehn och Löfgren att seminariet är en del av en historisk akademisk kultur som är förknippad med ett visst manlighetsideal: en plats för opposition och försvar, där man strider, träter och disputerar. Historiskt sett odlades vid universiteten en sorts akademisk maskulinitet, som fick blomma ut i seminariet och som fortfarande lever kvar inom akademien:

Manligheten förstärktes genom offentliga uppvisningar i disputationsskamp. För eller emot! Detta var en färdighet som lätt slog över i förmågan att briljera på andras bekostnad. Man greps av disputationssjuka och denna tendens till felsökeri och självhävdelse har [...] haft en säregen förmåga att överleva.¹⁷

Aktuell forskning om jämställdhet inom akademien bekräftar att den "akademiska maskuliniteten" fortfarande har bäring på normer och maktordningar inom akademien. En konsekvens är ett forskarideal präglad av "förment maskulina kvaliteter",¹⁸ som

16. Billy Ehn & Orvar Löfgren, *Hur blir man klok på universitetet?*, 2004, s. 44-46 och 102-105.

17. *Ibid.*, s. 103f.

18. Christina Berg, *Jämställda fakulteter? En studie av arbetsfördelning och*

leder till att kvinnor löper risk att i mindre utsträckning än män ses som framtida forskarlöften. Både kvinnor och män måste navigera inom detta normsystem och förhålla sig till den akademiska maskuliniteten, som inte heller passar alla män. Anna Peixoto påpekar i sin avhandling att stereotypa, könsmärkta förväntningar på doktorander bland annat påverkar hur mycket talutrymme kvinnor får ta i anspråk på seminarier, men att de kan ”fungera exkluderande också för de män som inte vill eller kan leva upp till idealbilden”.¹⁹

Också språkvetenskaplig forskning framställer det klassiska seminariet som en ”kamp mellan män”,²⁰ där den akademiska maskuliniteten är måttstock och där kvinnorna – även i könsblandade miljöer – oftast ”anpassar sig till männens mönster, inte tvärtom”.²¹ Britt-Louise Gunnarsson, professor i sociolingvistik, menar att seminariet reproducerar traditionella hierarkier och maktstrukturer och att detta får konsekvenser för vilken kunskap som blir central respektive marginaliserad inom ett visst ämne. I en studie inom forskningsprojektet ”Interaktion vid seminarier” konstaterar Gunnarsson att det finns tydliga könsrelaterade skillnader som hänger ihop med maktfördelningen: ”Männen talar mer än kvinnorna, både så att fler av männen talar och att de män som yttrar sig tar upp större del av talutrymmet [...]”.²² Obser-

normer hos lärare och forskare vid två fakulteter vid Göteborgs universitet, 2012, s. 110.

19. Anna Peixoto, *De mest lämpade. En studie av doktoranders habituering på det vetenskapliga fältet*, 2014, s. 227.

20. Britt-Louise Gunnarsson, ”’Style of Success’ i en mansdominerad miljö. Analys av kvinnliga strategier vid ett doktorandseminarium”, i *Jagen och rösterna. Goffman, Viveka och samtalet. Texter till Viveka Adelswärd den 17 mars 2002*, Per Linell & Karin Aronsson (red.), 2002, s. 259.

21. *Ibid.*, s. 260.

22. *Ibid.*, s. 252.

vationer av seminarier i tre olika ämnesmiljöer visar att doktoranderna har olika sätt att ge kommentarer och värderingar. Medan männen i regel både ger och får ta emot mer negativ kritik, ger kvinnorna fler positiva omdömen än männen och väljer dessutom språkliga strategier som ger en stödjande inramning till negativ kritik.²³ Jämfört med männen utnyttjar kvinnorna mindre tid för att presentera sina forskningsprojekt, ursäktar sig oftare och pekar på brister i det egna arbetet. I intervjuer som kompletterar observationerna uttrycker en del av kvinnorna att de känner sig obekväma i seminariemiljön och beskriver känslor av osäkerhet eller ”främlingskap och resignation”.²⁴ Gunnarsson summerar att ”spelreglerna” inte passar alla kvinnorna och inte tillåter dem samma handlingsutrymme som männen. I enlighet med dessa resultat visar Cecilia Almlöv i sin studie *Kvinnor och män i forskarseminarier* att kön påverkar seminariekulturen.²⁵ Samtidigt lyfter hon fram att det inte är den enda faktorn av betydelse, utan att i synnerhet akademisk status och kön kan samverka i maktordningen och vara avgörande för både tallängden och avbrotten.

Att skapa en jämställd seminariekultur

Medan forskarseminariet å ena sidan är ett rum som präglas av sin tradition och av strukturella maktordningar, är det å andra sidan också en levande akademisk praktik som bärs upp av sina deltagare och därför kan förändras, som Gunnarsson framhåller:

23. Britt-Louise Gunnarsson, ”Vem hörs på seminarier? Kvinnligt och manligt i den akademiska språkmiljön”, i *Den nordiska mosaiken. Språk- och kulturmöten i gammal tid och i våra dagar. Humanistdagarna [15–16 mars] vid Uppsala universitet 1997*, Rut Boström Andersson (red.), 1997.

24. *Ibid.*, s. 148.

25. Cecilia Almlöv, *Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet*, 1995.

Academic practices as we find them throughout the university are thus part of a gendered struggle for centrality, power and dominance. They reconstruct academic history, where males from the upper and middle classes have for centuries been in a majority and dominant within all strands of academic life. They are part of a gradual transformation of the traditional power relationship, thus reflecting the challenge to the male tradition coming from women – and men – who want to change these practices.²⁶

Hur kan inarbetade strukturer utmanas och förändras? Cecilia Ferm Almqvist och Ann-Christine Wennergren har på sin institution utvecklat ett pedagogiskt ramverk för att frigöra seminariets potential som ett flerstämmigt rum – ett rum där allas röster och perspektiv tas tillvara.²⁷ Modellen bygger på att samtliga seminariedeltagare före seminariet och utifrån särskilda kriterier förbereder skriftlig respons på den text som ska behandlas under seminariet. Responsen delas med både de andra deltagarna och textförfattaren, som sedan väljer ut vad som ska tas upp under seminariet. En förutsättning för ett förändringsarbete som detta är enligt författarna att alla inblandade är delaktiga i processen och utvecklar en samsyn kring vad som är syftet med ramverket och hur det ska användas.

Liksom Ferm Almqvists och Wennergrens modell syftar de förslag som ges av forskarhandledarna vid Uppsala universitet

26. Britt-Louise Gunnarsson, "Academic women in the male university field. Communicative practices at postgraduate seminars", i *Gender in interaction. Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse*, Bettina Baron & Helga Kotthoff (red.), 2002, s. 249.

27. Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Ann-Christine Wennergren, "Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier", i *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015. Se även Ferm Almqvists och Wennergrens bidrag i denna antologi.

till att göra seminarierummet mer demokratiskt och jämställt.²⁸ Handledarna beskriver en vilja att röra sig från en individualistisk mot en samarbetande seminariekultur,²⁹ som förutsätter att de invanda reglerna för seminariet görs transparenta och omförhandlas. Så menar en av handledarna att utformningen av seminarierna regelbundet bör diskuteras på personalmöten eller lärardagar, medan en annan rekommenderar att man avsätter tid efter seminariet för att tillsammans fundera över hur seminariet slutligen blev och eventuellt komma fram till förbättringar. Flera förslag handlar om att förändra destruktiva kommunikationsmönster – alla bör sträva mot att utveckla en kultur där inga bidrag förlöjligas utan allas inlägg tas på allvar. De seniora forskarna har en avgörande roll som förebilder, som kan inspirera andra genom att förhålla sig prestigelöst och formulera kritik på ett konstruktivt sätt. Samtidigt som en av handledarna betonar att man inte *är* sin text, vilket är viktigt att problematisera tillsammans med doktoranden, rekommenderar en annan handledare att även seniora forskare bör lägga fram ofärdiga texter för att visa att också de utsätter sig för de andras kritik. Seminariets ordförande har ansvar för att leda diskussionen, avbryta när det behövs, motverka långdragna ordväxlingar och ge samtalet en annan riktning. En rad förslag går dessutom ut på att minska de seniora forskarnas makt genom att exempelvis införa ett roterande ordförandeskap, där även doktorander kan bli ordförande, genom att inleda seminariet med en runda, då alla kan ge förslag på vad som bör diskuteras, eller genom att först ge ordet till doktoranderna och i den följande diskussionen relatera till doktoranders inlägg.

Flera handledare understryker att det är doktorandens behov

28. Förslagen redovisas i sin helhet i Schnaas, 2011, s. 86–89.

29. Ferm Thorgersen [Almqvist] & Wennergren, 2015, s. 166.

som bör stå i centrum och att det är viktigt att ge kritik på rätt nivå. Doktoranden kan därför före seminariet skriva läsanvisningar till seminariedeltagarna och dessutom inleda seminariet med en förklaring om var i processen hen befinner sig.Handledaren å sin sida kan fungera som guide till seminariet som akademisk praktik genom att tillsammans med doktoranden problematisera seminariets funktion och vad som bör stå i fokus, eller genom att avdramatisera det, före eller efter det enskilda seminarietillfället.

Slutligen menar handledarna att alla seminariedeltagare har ett ansvar för att skapa en mer jämställd seminariekultur. En del i detta är att förbereda sig väl, inte minst för att kunna argumentera för texten om doktoranden skulle utsättas för orättvis eller alltför hårt formulerad kritik. Att knyta an till varandras inlägg och våga byta ämne när diskussionen har fastnat, kan vara andra strategier för att föra samtalet framåt.

Forskarseminariet är en viktig del av den lärandemiljö där doktoranden tränar akademiska färdigheter, blir delaktig i den gemensamma kunskapsproduktionen och utvecklar en identitet som forskare. Samtidigt menar en av handledarna att seminariet har ett symbolvärde eftersom det är en sorts spegling av den kultur som råder på institutionen i stort. Handledarnas tankar och idéer visar på en uttalad önskan att förändra seminariekulturen – det borde vara möjligt att gemensamt skapa ”det goda seminariet”, som inte är en skådeplats för härskartekniker, akademiska positioneringar, dolda destruktiva normer och maktutövning.³⁰ Handledarnas idéer, som berör seminariets alla olika aktörer, tyder på att ledningen och de seniora forskarna har en viktig roll, samtidigt som förändringsarbetet behöver förankras bland alla deltagare och resultera i konkreta förslag. Att tillsammans ta ansvar för seminariet genom att våga diskutera dess brister och

30. Se Cronqvist, 2014.

ändra dess invanda spelregler är en förutsättning för att kunna skapa ett jämställt seminarierum, där alla kan bli delaktiga och utvecklas tillsammans oavsett kön.

Referenser

- Almlöv, Cecilia. *Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet*. Stockholm: Centrum för kvinnoforskning vid Stockholms universitet, 1995.
- Appel, Monika & Ingesson, Olof. *Arbetsförhållanden för doktorander som är kvinnor. En intervjustudie*. Uppsala: Uppsala universitet, 2008.
- Berg, Christina. *Jämställda fakulteter? En studie av arbetsfördelning och normer hos lärare och forskare vid två fakulteter vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012.
- Björnermark, Maria, Kettis-Lindblad, Åsa & Wolters, Maria. *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv. Resultat från en universitetsövergripande enkätundersökning vid Uppsala universitet*. Uppsala: Uppsala universitet, 2010.
- Charpentier Ljungqvist, Fredrik. *Utbildning på forskarnivå vid Stockholms universitet. Resultat från studentkårens doktorandenkät 2012/2013*. Stockholm: Stockholms universitets studentkår, 2014.
- Cronqvist, Marie. ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30–38.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. *Hur blir man klok på universitetet?*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Ferm Thorgersen [Almqvist], Cecilia & Wennergren, Ann-Christine. ”How to challenge seminar traditions in an academic community”. I *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.). Luleå: Luleå tekniska universitet, 2010.
- Ferm Thorgersen [Almqvist], Cecilia & Wennergren, Ann-Christine. ”Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier”. I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Studentlitteratur: Lund, 2015.
- Gunnarsson, Britt-Louise. ”Vem hörs på seminarier? Kvinnligt och man-

- ligt i den akademiska språkmiljön”. I *Den nordiska mosaiken. Språk- och kulturmöten i gammal tid och i våra dagar. Humanistdagarna [15–16 mars] vid Uppsala universitet 1997*, Rut Boström Andersson (red.). Uppsala: Uppsala universitet, 1997.
- Gunnarsson, Britt-Louise. ”’Style of Success’ i en mansdominerad miljö. Analys av kvinnliga strategier vid ett doktorandseminarium”. I *Jagen och rösterna. Goffman, Viveka och samtalet. Texter till Viveka Adelswärd den 17 mars 2002*, Per Linell & Karin Aronsson (red.). Linköping: Linköpings universitet, 2002.
- Gunnarsson, Britt-Louise. ”Academic women in the male university field. Communicative practices at postgraduate seminars”. I *Gender in Interaction. Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse*, Bettina Baron & Helga Kotthoff (red.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Heberlein, Ann. ”Ett filosofiskt underbarn med mästrande ton som inte imponerar ett skvatt”. I *Dagens Nyheter* 2015-03-26.
- Holmström, Ola. *Forskarutbildningen vid Lunds universitet. Perspektiv från doktorander, doktorsalummer och handledare*. Lund: Lunds universitet, 2013.
- Jacobsson, Gunilla & Gillström, Per. *Doktorandspegeln* 2008. 2008:23 R. Stockholm: Höskoleverket, 2008.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Mål och strategier för Uppsala universitet*. 2014. [://regler.uu.se/digitalAssets/14/14263_3mal-och-strategier-for-uppsala-universitet.pdf](http://regler.uu.se/digitalAssets/14/14263_3mal-och-strategier-for-uppsala-universitet.pdf) [hämtad 2015-11-25].
- Peixoto, Anna. *De mest lämpade. En studie av doktoranders habituering på det vetenskapliga fältet*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.
- Schnaas, Ulrike. *Könsmedveten forskarhandledning. Teoretiska utgångspunkter och praktiska erfarenheter*. Uppsala: Uppsala universitet, 2011.
- Öberg, Lisa. ”Det bildande seminariet”. I *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, Anders Burman (red.). Huddinge: Södertörns högskola, 2011.



Pedagogisk takt

Subtila dimensioner i seminarieledarens lärarskap

LOTTA JONS

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

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

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

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

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

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

2. Se www.relationellpedagogik.se.

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

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

5. van Manen, 1991, s. 151.

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

Pedagogisk förståelse – pedagogisk förtänksamhet

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

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

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

8. van Manen, 1991, s. 85.

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

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

9. Ibid., s. 86f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hur pedagogisk takt manifesteras

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

12. van Manen, 1991, s. 143.

13. Ibid., s. 146.

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

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

14. Ibid., s. 149.

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

16. Se t.ex. Jons, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hur pedagogisk takt kommer till uttryck

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

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

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

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

23. van Manen, 1991, s. 174.

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

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

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

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

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

24. Ibid., s. 177f.

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

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

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

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

27. van Manen, 1991, s. 173.

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

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

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

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

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

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

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

Referenser

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

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

II. REDSKAP OCH REFLEKTIONER

Seminariet som plats

*Torget, laboratoriet
och generatorn*

ANNA DAHLGREN

Metaphors [...] structure how we perceive, how we think, and how we do.¹

Mänskliga tankeprocesser är i hög utsträckning metaforiska, fastslår lingvisterna David Lakoff och Mark Johnson i den numera klassiska boken *Metaphors we live by*. Metaforer – begrepp och ord som skapar förståelse och upplevelser av en företeelse genom en annan – styr inte bara hur vi tänker. De styr dessutom vår perception, hur vi uppfattar oss själva och vår omgivning och inte minst hur vi agerar, det vill säga vad vi gör. Att göra sig medveten om vilka metaforer som används för en företeelse eller ett objekt gör det också möjligt att i detalj studera denna företeelse.² Medan Lakoff och Johnson kartlägger och analyserar vilka metaforer som är i bruk är mitt grepp det omvända. Syftet i detta kapitel är inte att kartlägga vilka metaforer som används för det högre seminariet. Tvärtom är avsikten att konstruera rumsliga metaforer för att synliggöra och medvetandegöra olika sätt att tänka, uppleva

1. George Lakoff & Mark Johnson, *Metaphors we live by* (1980), 2003, s. 4.

2. *Ibid.*, s. 3–25.

och agera i det högre seminariet. Det som följer är således en presentation av tre tentativa rumsliga metaforer: torget, laboratoriet och generatoren.

Som Marie Cronqvist påpekat är forskningen om forskarseminariet mycket begränsad, och ett sätt att ”ta upp kampen är att uppmärksamma och försöka sätta ord på vad som sker i våra seminarierum och hur det går till när vi lär oss arbetet i den akademiska verkstaden”.³ Det här kapitlet kan ses som ett svar på denna uppmaning, ett försök att sätta ord på vad det högre seminariet kan och bör vara. Vid min egen arbetsplats, Institutionen för kultur och estetik vid Stockholms universitet, har det sedan cirka tio år tillbaka utvecklats en praxis att föra metasamtal om handledningens uppläggning, förväntningar och ramar, bland annat genom samtal om de individuella studieplanerna.⁴ Motsvarade metasamtal skulle också kunna föras löpande om det högre seminariet. För att få ett dynamiskt, livaktigt och väl fungerande seminarium behöver man således arbeta med pedagogiska modeller och grepp men också med attityder eller, annorlunda uttryckt, med de inställningar eller förförståelser deltagarna har när de kommer till seminariet.

Utgångspunkten för det här kapitlet är mina egna erfarenheter av att leda och delta i högre seminarier och texten har därför en explorativ karaktär. Det är ett försök att sätta ord på erfarenheter, praktiker och kunskaper som sällan eller aldrig uttalas, det som

3. Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 37.

4. Krav på att individuella studieplaner följs upp regelbundet finns i Högskoleförordningen kap. 6, § 29. Detta finns även uttalat i universitetens lokala riktlinjer för utbildning på forskarnivå, se t.ex. riktlinjer för forskarutbildningen vid Uppsala universitet samt för humanistiska fakulteten och samhällsvetenskapliga fakulteten vid Stockholms universitet.

kan kallas tyst eller outtalad kunskap.⁵ Till skillnad från tidigare studier av det högre seminariets rum är jag inte i första hand intresserad av vad som händer i rummet eller vad det är för typ av plats bokstavligen, designmässigt eller spatialt sett.⁶ Mitt intresse rör inte heller så mycket vad som utgör seminariet i bokstavig mening, det vill säga vilka ordningar, procedurer och händelser det innefattar.⁷ Snarare handlar den här texten om vad seminariet är för *sorts* plats och med vilka förförståelser vi som doktorander och seniora forskare närmar oss denna plats. Den behandlar med andra ord hur det högre seminariet kan begreppsliggöras metaforiskt och vilka implikationer sådana ontologiska metaforer kan ha.⁸

Som forskarassistent, studierektor för forskarutbildningen, forskare, handledare och opponent inom ämnet konstvetenskap har jag prövat en mängd olika grepp och modeller i högre seminarier. Jag är med andra ord verksam inom en humanistisk fakultet och befinner mig därmed i en universitetspedagogisk miljö där avhandlingsprojekten är solitärprojekt och det högre seminariet en

5. Med tyst kunskap avses kunskap som man tillägnar sig genom ett praktiskt utövande snarare än genom att teoretiskt begrunda dess begrepp, se t.ex. Tomas Gerholm, "On tacit knowledge in academia", i *European journal of education* 25, nr 3 (1990).

6. Se t.ex. Lisa Öberg och Marie Leijons studier av rummets betydelse i termer av design och utformning för undervisningen och lärandet. Lisa Öberg, "Rum för seminarium", i *Seminariet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015; Marie Leijon, "Rummet som resurs för lärande och i lärande", i *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*, Lisbeth Almhag, Feiwei Kupferberg & Marie Leijon (red.), 2013.

7. Se t.ex. Lisa Öberg, "Seminarium. En uppfinning med historia", i *Seminariet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015.

8. Ontologiska metaforer beskriver sätt att se på händelser, aktiviteter, känslor, idéer etc. som föremål eller enheter. Lakoff & Johnson, 2003, s. 25–26.

avgörande plats för kollektivt lärande.⁹ Olika seminarieformer fyller olika funktioner, och variation är av flera skäl bra, men lika viktig som formen är paketeringen, det vill säga vilken attityd eller inställning som genomsyrar seminarierna. Här vill jag diskutera olika sätt att *tala om* seminariet och vilka relationer och reciproka effekter olika modeller och attityder kan ha. Med attityd menar jag inställning och förståelse som går utöver ”instrumentella” metoder, grepp och formella lärandemål.

Innan jag går in på begreppsliggörande av det högre seminariet är det på sin plats att säga något om forskarideal. Vår uppfattning och förståelse av seminariet styrs givetvis av vilken förståelse vi har av vad det är att vara forskare och vad det är att forska.¹⁰ Således är ett högre seminarium inte bara en undervisningsform med relevans för doktorander inom forskarutbildningen, utan också uttryck för vår egen reflektion över eget och andras lärande, vilket även genomsyrar verksamheten som forskare.¹¹ För mig är forskning till stor del en fråga om miljö, problemlösning, samtal och sammanhang, där man lär sig genom att vara i en miljö och se, följa och samarbeta med andra forskare. Detta styr i sin tur naturligtvis min egen förståelse av vad det högre seminariet är och kan vara.

Det finns anledning att fundera över vilka begrepp eller etiketter som kan användas på en verksamhet och vilka implikationer detta har. Jag har valt att arbeta med spatiala, rumsliga, metaforer vilket också kan härledas ur själva ordet seminarium. Ordet stam-

9. Cronqvist, 2014, s. 32.

10. Här är jag framförallt inspirerad av idéhistorikern Crister Skoglund som beskrivit fyra typer av forskar- och forskningsideal, se www.c-skoglund.se.

11. Ett tydligt doktorandperspektiv finns t.ex. i Billy Ehn & Orvar Löfgren, *Hur blir man klok på universitetet?*, 2004, s. 45 och Gregory M. Colon Semenza, *Graduate study for the twenty-first century*, 2010, s. 68–81.

mar från latinets *semen* för frö, utsäde, och *-arium* för plats. Seminariet är med andra ord en plats där något växer och blir till. Här kommer jag att ta fasta på det andra ledet. Frågan är således vad det högre seminariet är för typ av plats, miljö eller rum och hur detta kan medvetandegöras med utgångspunkt i några olika spatiala metaforer.

Enligt Lakoff och Johnson använder vi ständigt metaforer. De utgör en central del av vårt sätt att tänka, uppfatta och handla. Våra konceptuella system spelar med andra ord en viktig roll för hur vi definierar oss själva och vår omgivning, samtidigt som de sällan är medvetna.¹² Den följande texten kan därför ses som ett sätt att aktivt medvetandegöra något. Genom att konstruera metaforer för det högre seminariet kan man få syn på etablerade sätt att tänka, uppfatta och göra i det högre seminariet, men också möjligheten att peka ut mål för hur vi skulle kunna tänka, uppfatta och agera där.

Det bör påpekas att den följande framställningen handlar om ideala platser, i bokstavlig och bildlig bemärkelse, ett slags spatiala målbilder. Jag är således fullt medveten om de destruktiva processer och djupt negativa erfarenheter som framförallt doktorander kan ha av seminariemiljön, som till exempel beskrivits väl i Orvar Löfgrens och Billy Ehns *Hur blir man klok på universitetet?*¹³ Seminariet skulle med andra ord kunna beskrivas som en rättssal, ett slagfält eller till och med en avrättningsplats. Jag har dock valt att lyfta fram goda exempel eftersom syftet med den här texten inte är att undersöka faktiska erfarenheter och upplevelser av det högre seminariet utan i första hand att tänka strategiskt och framåtriktat kring hur vi som seniora forskare kan bidra till en bra seminariekultur. Tyngdpunkten ligger med andra ord på målet

12. Lakoff & Johnson, 2003, s. 3–6.

13. Ehn & Löfgren, 2004.

och inte så mycket på hindren, även om de indirekt framgår av de följande exemplen.

Vidare vill jag även poängtera att jag är medveten om den asymmetri i makthältnisse som finns mellan doktorander, handledare och seniora forskare och det ansvar som vilar på seminarieledaren för att sätta tonen för det högre seminariet.¹⁴ Hur förutsättningslöst jag än försöker göra denna rundmålning av seminariet som plats så befinner jag mig alltså själv i en position med makt att styra dess innehåll och riktning. Med makt följer ansvar och resonemanget som följer kan därför ses som ett sätt att ta detta ansvar.

Torget

Den första rumsliga metaforen för det högre seminariet som jag föreslår är torget. Här tänker jag framförallt på torget som en offentlig plats, tillgänglig för alla. Öppenhet och tillgänglighet är avgörande. Om man ser på seminariet som en plats för samtal, för dialog, vad kan man då göra för att förbättra möjligheterna till detta? Hur kan man bygga ett torg som är öppet för alla? Här är det möjligt att använda bilden av ett faktiskt torg, där till exempel placeringen i stadsrummet, förekomsten av belysning, ramper, utformningen av det arkitektoniska rummet och utsmyckningar ger förutsättningar för en fungerande mötesplats som alla har tillgång till.

På min institution hade vi under en period problem med låg närvaro. Doktoranderna kom inte till seminariet. De tyckte att de

14. Jfr Lotta Jons bidrag i denna antologi. Se även Gunnar Handal & Per Lauvås, *Forskarhandledaren*, 2008, s. 92f., samt Lena Gerholm & Tomas Gerholm, *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*, 1992, s. 168.

hade för mycket annat att göra, vilket gjorde att seminariet tidvis blev en blodfattig tillställning. Där satt respondenten, en särskilt utsedd granskare, handledarna och någon enstaka person till. Att ha en utsedd granskare kan vara mycket bra ibland, men det kan leda till att hen upplevs ha tolkningsföreträde och till att tröskeln för att yttra sig höjs för övriga seminariedeltagare. Vi arbetade därför aktivt med att vända utvecklingen, och en modell var att frångå den traditionella modellen med en granskare. Istället fick alla doktorander och andra närvarande i uppgift att kommentera och diskutera texten. Alla fick läsa, alla fick och förväntades tala. Detta gjordes dock inte med en formaliserad talarordning där till exempel ordet gick runt bordet, utan utvecklades mer organiskt. Den här formen visade sig lyckosam på det sättet att doktoranderna i högre grad kände ett personligt ansvar för att läsa, komma till seminariet och diskutera texterna. Tidigare kunde man ju egentligen bara komma och sitta av tiden, utan att egentligen ha läst. Det skulle också kunna tolkas som att det skapade en högre grad av jämställdhet mellan seminariets deltagare, åtminstone i seminarierummet, som av tradition präglas av hierarkiska ordningar både när det gäller placering och yttranderätt.¹⁵

Vinsterna med modellen som vi införde var inte bara att fler doktorander kom till seminarierna. I förlängningen innebar den också att medvetenheten om de andras projekt och känslan av att vara en del av ett kollektiv ökade. Den medförde därmed också en inskolning i ett slags forskarkollegialitet präglad av delningskultur. För mig utgör forskarkollegialiteten själva grunden för den fortsatta karriären som forskare. Med forskarkollegialitet menar jag att man delar med sig av råd och idéer, det vill säga utbyter tjänster, utan att nödvändigtvis få en omedelbar ”betalning”

15. Ehn & Löfgren, 2004, s. 50, 80.

eller gentjänst av just den person vars text man för tillfället kommenterar.¹⁶

Den nya seminariemodellen innebar dessutom att fler röster blev hörda. Vi fick alltså en större mångfald i kommentarerna. Att få många olika personer att ta till orda är viktigt eftersom det inte bara belyser att vi skriver och forskar på olika sätt, utan även att vi kan kommentera och diskutera på skilda sätt. Det finns en utmaning inbyggd i detta. Om seminariet blir starkt i meningen att många tar plats så blir också ordföranden relativt sett svagare. Här måste den som leder seminariet göra sig umbärlig och våga släppa kontroll och makt.¹⁷

Laboratoriet

Ett annat sätt att tala om seminariet är som ett *laboratorium*, en plats för provande och experimenterande. Här kan det vara värt att poängtera att jag, troligen som en effekt av att jag själv är humanist, inte i första hand tänker på de vardagliga, repetitiva laboratorieförsöken utan istället på de experimentella aspekterna av arbete i laboratorium. Den vardagliga aspekten av laboratoriet rymms dock också inom den följande idealbilden i den meningen att laboratoriarbete innebär löpande provning och omprovning. Här kan med andra ord teser prövas, testballong efter testballong skickas ut, och det är en naturlig, förgivettagen process för alla inblandade.

En utmaning med det högre seminariet i humanistiska vetenskaper är att det ska vara skarpt och produktivt, men utan att

16. Att detta är både ett etablerat och ett strategiskt sätt att arbeta som akademiker kan man bl.a. läsa om i W. Brad Jonson & Carol A. Mullen, *Write to the top! How to become a prolific academic*, 2007, s. 133–142.

17. Jfr Lotta Jons bidrag i denna antologi.

skapa så mycket stress och obehag att det blockerar deltagarna. På min institution hade vi under en tid också problem med inställda seminarier. Doktoranderna bokade in datum då de skulle lägga fram sina texter men när datumet närmade sig fick de kalla fötter och kände sig inte färdiga. I utvärderingar av forskarutbildningen framkom också att några doktorander upplevde vissa seniora forskare som alltför kritiska och negativa, vilket resulterade i att få doktorander vågade yttra sig och särskilt inte om man var av en annan åsikt än de professorer som deltog i seminariet.¹⁸

Min grundinställning är att det samtal som förs i seminariet är en undervisnings- och kunskapsform för alla, och då menar jag att även seniora forskare har något att lära sig på seminariet, liksom de doktorander som ”håller på med något helt annat”.¹⁹ Det finns ett engelskt ord som inte har någon bra svensk motsvarighet men som karaktäriserar forskning: *serendipity*, som betyder ”a fortunate happenstance or pleasant surprise”. Alla som bedrivit forskning ett tag vet vad det är. Det som i förstone kan te sig oväsentligt och irrelevant visar sig ha avgörande betydelse. Det är i sig ett starkt argument för att såväl doktorander som seniora forskare bör delta i seminarier, trots att de ofta ligger bortom det egna forskningsfältet.

Ett sätt att förmedla att seminariet är en lärsituation, en pedagogisk händelse, har jag utnyttjat när jag har fungerat som slutseminarieopponent. Jag har då inlett med att tala om min syn på min roll och hur jag kommer att disponera seminariet. Som Lena och Tomas Gerholm påpekat är det vanligt att informella roller

18. Utvärderingar av forskarutbildningen i konstvetenskap vid Stockholms universitet, 2012–2014. Sammanfattningar av utvärderingarna finns arkiverade i universitetets intranät Mondo.

19. Leif Dahlberg, ”Det akademiska samtalet”, i *Universitetet som medium*, Matts Lindström & Adam Wickberg Månsson (red.), 2015, s. 195.

utkristalliseras i seminariekulturer.²⁰ Min poäng är dock att det finns ett värde i att bokstavligen uttala vilken roll man har eller tar på sig. Här har jag medvetet använt mig av metaforer från andra sammanhang. Jag har beskrivit slutseminariet som ett slags handledning, det vill säga betonat min undervisande roll i seminariet. En annan formulering som jag har använt mig av ett par gånger, är att jag som granskare kommer att vara både *good cop* och *bad cop*. Genom att använda den liknelsen pekar jag inte bara ut att jag både kommer att ställa tuffa frågor och ge positiv kritik och goda råd. Dessutom understryker liknelsen att jag går in i olika roller, det vill säga att jag agerar med olika syften. Det blir ett sätt att belysa min roll som granskare och därmed indirekt också respondentens roll som svarande, vilken kan minska på trycket från upplevelsen av att en individ kritiserar en annan individ.

Tanken att seminariet är ett laboratorium styr även hur man talar inför själva seminariet. Även om alla kan lära sig något av det högre seminariet så är det ändå doktoranden, den som lägger fram sin text, som är dess huvudperson. Inför seminarierna brukar jag ställa en rad frågor till mina doktorander: Vad vill du få ut? Vad vill du ha hjälp med? Kort sagt – vad vill du att seminariet ska tala om? Dessutom poängterar jag att detta givetvis styr vilken typ av text som behövs och hur seminariet behöver utformas. Som en effekt av det tänkandet finns en utvecklad praxis att skriva följebrev inom ämnet konstvetenskap på Stockholms universitet, vilket innebär att respondenten lyfter fram de områden som särskilt behöver kommenteras och vilka frågor hen har till seminariet.

Enligt min mening förstärks den dialogiska aspekten av seminariet om man förbereder doktoranden i termer av frågor. En annan aspekt av seminariet som ett laboratorium, där man prövar

20. Gerholm & Gerholm, 1992, s. 165f.

och experimenterar, och som jag brukar tala med doktoranderna om, är att de texter som diskuteras där inte behöver vara färdiga. Tvärtom är det en viktig poäng att texterna inte är det. Annars ”sluter” nämligen texten sig och det finns knappt något utrymme för kommentarer. Om författaren inte har någon fråga till seminariet, vad ska då seminariet svara? Kort sagt är seminariet ingen examination, utan en plats för gemensamt prövande och utforskande.

Generator

Ett tredje sätt att beskriva det högre seminariet är att se det som universitetets *generator*. Sett på detta sätt är det högre seminariet den bokstavliga och bildliga energikällan i vår verksamhet, det som särskiljer högre utbildning från andra utbildningar men också från andra verksamheter som bedrivs i de lärda verken, som museer, arkiv och myndigheter. Det högre seminariet skulle kunna kallas den högsta formen av utbildning i vårt akademiska system. Där deltar doktorander och seniora forskare och tanken är givetvis att de samtal som förs på det högre seminariet ska sippra *nedåt* i systemet, det vill säga att den forskning och de samtal som förs där ska influera och förnya undervisningen och forskningen på alla nivåer.

En generator är maskineriets kärnpunkt, den funktion som producerar energi. För att återigen anknyta till metaforens bokstavliga betydelse: Vilket är generatorns drivmedel, det som ger energi? Vilka reglage och parametrar finns? Vem eller vilka är maskinisterna och vad är råmaterialet?

Det högre seminariet har även vissa allmängiltiga lärmoment i den meningen att det inte bara handlar om ämnet eller texten som diskuteras, utan att man också lär sig och utvecklar en praxis kring hur man skriver och arbetar på olika sätt. Det högre semi-

narier är med andra ord ett exempel på en praxisgemenskap där lärandet och förmedlingen av värden, färdigheter och normer sker i grupp, i en gemenskap.²¹ Man lär sig även hur man kan tala, fråga och kommentera en text.

Att delta i olika forskningsmiljöer är alltid berikande, också ur ett seminarieperspektiv. Dels kommer man i kontakt med andra sätt att bedriva seminarier, dels får man syn på sin egen seminariekultur. När jag själv under ett år deltog i seminarier på Birkbeck University i London noterade jag till exempel hur seminariedeltagarna ofta knöt an till det som tidigare talare hade sagt. Genom att göra det skapades en dialogisk kedja, ett samtal som gick ut på samförstånd, men det var också ett effektivt sätt att visa att man hade lyssnat på och sett de andra deltagarna.

Den kanske mest betydelsefulla tillgången om man vill bedriva ett kvalificerat akademiskt samtal är tid. Tid är med andra ord den enskilt viktigaste energikällan för att det högre seminarier som maskineri ska fungera. Samtidigt präglas dagens universitetsmiljöer av alltmer tidsbrist, vilket beror på de allt högre kraven på administrativ uppföljning och kontroll i undervisningen, samtidigt som kraven på vetenskaplig publicering också höjts.²² Sammantaget präglas universitetslärares arbete av en allt högre grad av formalisering och kvantifiering. Möjligheten till ”fri tid” eller luft i systemet, som kan fyllas med samtal, seminarier och möten som inte har en direkt förutsägbar tillämpning, är idag bara förbehållet några få stolsprofessorer, om ens dem.

21. Marta Edling, ”Hur lär man sig forskningens praktik? Konstvetenskapliga studenters erfarenheter av vetenskapligt uppsatsskrivande”, uppsats i pedagogik i högre utbildning, Lärarhögskolan, 2001, s. 7.

22. Om utvecklingen när det gäller tilldelning av resurser för forskning och undervisning inom högskoleväsendet i Sverige, se t.ex. *Forskningens villkor/SULF:s forskningspolitiska program 2011, 2011* samt Ann Fritzell, *Fortsatt utbyggnad – fortsatt urholkning*, 2012.

På min institution hade vi en situation där doktoranderna deltog regelbundet i det högre seminariet. Däremot deltog inte de seniora forskarna på doktorandseminarierna i någon större utsträckning och skälet som ofta angavs var tidsbrist. Detta är givetvis en större fråga som inte kan lösas av den enskilda seminarieledaren eller ens den enskilda institutionen. Vad som däremot är intressant att notera i det här sammanhanget är att tillgång eller brist på tid inte bara är en angelägenhet eller ett problem för den enskilda, utan inverkar på möjligheterna att bedriva högre seminarier som präglas av kompetens och kvalitet och i förlängningen garanterar återväxten av kompetenta forskare och lärare.²³

Att tala och att göra

Det är inte bara avgörande vad seminarieledare och forskare förmedlar med ord utan även vad man *gör*, det vill säga förmedlar med handlingar, såväl i som utanför seminarierummet. Om man vill arbeta aktivt med att skapa ett levande och produktivt seminarium och i förlängningen en dynamisk forskningsmiljö, finns det alltså anledning att fundera över hur man själv verkar som forskare och seminariedeltagare. Genom att visa engagemang och intresse kan seniora forskare inte bara ge doktorander en bra utbildning i forskandets praktik utan dessutom skapa en miljö som främjar det egna arbetet.

Till sist några ord om metasamtal. Jag nämnde inledningsvis att jag själv har fört metasamtal om handledningen i samband med genomgången av de så kallade individuella studieplaner som

23. Om tidens avgörande betydelse för såväl forskning som undervisning, se Maggie Berg & Barbara K. Seeber, *The slow professor. Challenging the culture of speed in the academy*, 2016, särskilt avsnittet ”Time management and timelessness”.



upprättas för doktoranderna. Frågan är då när och var man kan tala om seminariet. I min arbetsmiljö talar vi sällan eller snarare aldrig om det högre seminariet på det sättet, varken i handledarkollegiet eller med doktoranderna. Om handledningen pratar vi i bästa fall vid de individuella handledningstillfällena, men frågan är när det är lämpligt att tala om seminariet. Det är inte alls givet att det skulle fungera inom ramen för själva seminariet. För att det ska göra det måste alla i gruppen våga ta till orda och ha lika stort talutrymme. De enda gånger som jag har fått signaler om att någonting inte fungerar i seminarierna är i individuella samtal med doktorander, vid utvecklingssamtal och vid handledning. I handledarkollegiet diskuterar vi inte seminariet och några tankar om seminariet förmedlas inte heller kollektivt till doktoranderna. Däremot har det visat sig att doktorandrådet vid vår institution diskuterar seminarierna då och då.²⁴

Syftet med det här kapitlet har varit att med hjälp av metaforer få syn på och diskutera det goda högre seminariets karaktär, syfte och mål. De tre rumsliga metaforerna – torget, laboratoriet och generatoren – har jag använt för att peka ut viktiga och eftersträvarsvärda aspekter av denna undervisningsform, och jag har i första hand tagit min utgångspunkt i mina egna erfarenheter som seminariedeltagare, seminarieledare och forskarutbildningskoordinator. Torget representerar öppenhet och tillgänglighet, laboratoriet acceptans och nyfikenhet och generatoren energi och kraft. Metaforer är ett sätt att beskriva en företeelse genom att likna den vid något annat. Användningen av metaforer har stor betydelse. Begreppsliggöranden genom metaforer är starka eftersom vi tenderar att agera med utgångspunkt i hur vi uppfattar tingen.²⁵

24. Intervju med Konstvetenskapliga institutionens doktorandråds ordförande, Vendela Grundell, Stockholms universitet, 2015-04-26.

25. Lakoff & Johnson, 2003, s. 5.

Det är min övertygelse att vi behöver börja tala om seminariet och inkludera det i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Med hänsyn till den avgörande vikt som det högre seminariet har inom forskarutbildningen borde det rimligen få mer utrymme i de allmänna studieplanerna. Jag menar inte att det högre seminariet, som så mycket annat, borde operationaliseras genom mer eller mindre välformulerade lärandemål eller regelverk. Däremot är det helt avgörande att vi för en levande dialog om det högre seminariets syfte och mål, i handledarkollegierna, i det pedagogiska utvecklingsarbetet och på själva seminarierna. Vi måste kort sagt kontinuerligt tala om hur vi skapar en akademisk miljö, ett rum, präglad av kreativitet, kvalitet, inspiration och energi.

Referenser

- Berg, Maggie & Seeber, Barbara K. *The slow professor. Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press, 2016.
- Cronqvist, Marie. ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30–38.
- Dahlberg, Leif. ”Det akademiska samtalet”. I *Universitetet som medium*. Matts Lindström & Adam Wickberg Månsson (red.). Lund: Mediehistoriskt arkiv, 2015.
- Edling, Marta. ”Hur lär man sig forskningens praktik? Konstvetenskapliga studenters erfarenheter av vetenskapligt uppsatsskrivande”. Uppsats i pedagogik i högre utbildning. Lärarhögskolan, 2001.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. *Hur blir man klok på universitetet?*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Forskningens villkor/SULF:s forskningspolitiska program* 2011. SULF:s skriftserie XXXV. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund, 2011.
- Fritzell, Ann. *Fortsatt utbyggnad – fortsatt urholkning*. SULF:s skriftserie XXXX. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund, 2012.
- Gerholm, Tomas. ”On tacit knowledge in academia”. I *European journal of education* 25, nr 3 (1990), s. 263–271.

- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas. *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson, 1992.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per. *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Högskoleförordningen (SFS 1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet. www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100 [hämtad 2016-08-05].
- Jonson, W. Brad & Mullen, Carol A. *Write to the top! How to become a prolific academic*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. *Metaphors we live by* (1980). Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- Leijon, Marie. ”Rummet som resurs för lärande och i lärande”. I *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lisbeth Almhag, Feiwei Kupferberg & Marie Leijon (red.). Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Riktlinjer för utbildning på forskarnivå vid Uppsala universitet*. Fastställda av rektor 2010-12-21. Dnr UFV 2009/1993. http://regler.uu.se/digitalAssets/96/96954_3riktlinjer.pdf [hämtad 2016-02-02].
- Riktlinjer avseende utbildning på forskarnivå vid Humanistiska fakulteten*. Fastställda av Humanistiska fakultetsnämnden 2013-12-10, reviderade 2015-06-02. Dnr SU FV-4.1.1-2492-13. Stockholms universitet. www.hum.su.se/polopoly_fs/1.239573.1440064013!/menu/standard/file/Bilaga%2036.pdf [hämtad 2016-02-02].
- Riktlinjer avseende utbildning på forskarnivå vid Samhällsvetenskapliga fakulteten*. Fastställda av Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden 2013-06-12. Stockholms universitet. www.samfak.su.se/polopoly_fs/1.50631.1371114462!/menu/standard/file/Riktlinjer_utb_FN20130612%20.pdf [hämtad 2016-02-02].
- Semenza, Gregory M. Colon. *Graduate study for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- Skoglund, Crister. ”Fyra typer av forskar- och forskningsideal”. www.cskoglund.se [hämtad 2016-02-10].
- Utvärderingar av forskarutbildningen i konstvetenskap vid Stockholms universitet, 2012-2014*. <https://mondo.su.se/portal> [hämtad 2016-02-10].
- Öberg, Lisa. ”Rum för seminarium”. I *Seminariet i högre utbildning. Erfaren-*

heter och reflektioner, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.
Öberg, Lisa. "Seminarium. En uppfinning med historia". I *Seminarier i
högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Stu-
dentlitteratur, 2015.

Intervju

Vendela Grundell, Konstvetenskapliga institutionens doktorandråds ord-
förande, Stockholms universitet, intervju 2015-04-26.

Utveckling av responskompetens

Seminariet som träningsarena

CECILIA FERM ALMQVIST
ANN-CHRISTINE WENNERGREN

Dagligen förväntas forskare på ett professionellt sätt kunna ge och ta emot respons. I den akademiska professionen ingår det att granska och värdera vetenskapliga texter, men även befordringsärenden, ansökningar, journalbidrag, förvaltningstexter och förordningar. Vår utgångspunkt är att forskar- och docentutbildningar borde erbjuda förutsättningar för att genomföra granskningsuppgifter på ett professionellt sätt. När så inte alltid är fallet behövs andra forum för att utveckla kompetensen att ge och ta emot respons – det vill säga tillägna sig en responskompetens som är hållbar, funktionell och dynamisk.

Allt fler högskolor och universitet fördelar sina interna forskningsmedel utifrån antalet publicerade artiklar, vilket i sin tur kräver fler forskare som tillfrågas om uppdrag som referegranskare. Inom vissa ämnen börjar det bli ganska vanligt att seniora forskare inte hinner med att ta uppdrag som granskare och att granskningar allt oftare genomförs av doktorander. Oavsett vem som granskar framkommer tydliga skillnader mellan olika sätt att ge respons, och det är relativt enkelt att identifiera kvalitativa skillnader i respons som kan bero på granskarens responskompetens.

Detsamma gäller även för sakkunnigutlåtanden eller formulerade omdömen i betygsnämndssammanhang. Att formulera och att ta emot skriftlig respons är två sidor av samma mynt. Att ge respons på texter handlar om att formulera kommentarer som motiveras och är konstruktiva för att på så sätt undvika att hamna i ett allmänt tyckande. Att ta emot respons handlar om att kunna skilja på text och person och att se återkopplingen som ett värdefullt bidrag till textens utveckling. Arbetet leds inte framåt om mottagaren av responsen hamnar i försvarsställning.

Vi har erfarenheter av att arbeta med en seminarieform för högre utbildning där respons förbereds och kommuniceras skriftligt utifrån vilken aktuell fas texten befinner sig i.¹ På så sätt erbjuds en träningsarena där författaren bearbetar responsen i förväg, men också identifierar vad som är relevant att diskutera vidare under seminariet. Efter seminariet meta-kommuniceras arbetssättet, vilket innebär att man kommunicerar om den kommunikation som ägt rum. Genom att tillsammans dra explicita lärdomar av arbetssättet samt av de emotionella aspekter av kommunikation som kan uppstå, kan respons som innehåller tuffa utmaningar hanteras på ett mer medvetet sätt. Tillit, mod och risktagande är centrala delar i seminarier som ligger utanför den egna trygghetszonen, vilket även genererar andra sätt att hantera de emotioner som kan komma till uttryck.²

I detta kapitel kommer vi kort att beskriva vår seminariemodell och dess teoretiska grund samt diskutera begreppet responskom-

1. Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Ann-Christine Wennergren, "How to challenge seminar traditions in an academic community", i *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.), 2010.

2. Ann-Christine Wennergren, "The power of risk-taking in professional learning", i *Lost in practice. Transforming Nordic educational action research*, Karin Rönnerman & Petri Salo (red.), 2014.



petens och förutsättningar för utveckling inom ramen för seminarieformen. Vi kommer även att problematisera vikten av en bred responsrepertoar i den akademiska professionen.

Seminarier baserade på skriftlig respons

Vår utgångspunkt för utvecklingen av en alternativ form för textseminarier var den rådande seminariekulturen i den egna forskningsmiljön. Deltagarna ansåg att engagemanget var lågt och meningsfullheten i att lägga fram texter började ifrågasättas. Det var otydligt vad författaren önskade respons på och texterna kommenterades på alla nivåer, oavsett var i processen skribenten befann sig. Seminarier baserade på text och utveckling av text borde kunna förutsätta att deltagarna på förhand läser de texter som tas upp, att klimatet medger att alla vågar delta aktivt och att alla vågar vara konstruktivt kritiska i sina kommentarer.³

Rådande kommunikationsmönster kan på en och samma gång fungera inkluderande för seniora deltagare och exkluderande för nya eller mer perifera deltagare. Det krävs att seminarieledaren sköter sin uppgift med varsam hand så att alla kan delta på sina villkor och sin nivå. Tyvärr händer det att textseminarier utvecklar en destruktiv kultur där författaren inte klarar att ta till sig det som sägs, vilket i sin tur kan leda till minskat engagemang och begränsade möjligheter till lärande.⁴

Intentionen i vårt förändringsarbete var att utgå från forskningslitteratur och tillsammans i seminariegruppen skapa nya former för seminarier och respons.⁵ Tanken var också att ett nytt

3. Gunnar Sundgren. *Bildning och pedagogik. En akademi för bildning?*, 2008.

4. Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014).

5. Jfr Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva och samtala. Lärande genom respons-*

arbetsätt skulle ge bättre förutsättningar för dialog och för att kunna uppfatta varandras varierande erfarenheter och kunskaper som en tillgång.⁶ Arbetsättet som utformades i vår forskningsmiljö för tio år sedan har utvecklats vidare i andra forskningsmiljöer⁷ men har även tillämpats inom högskoleutbildning på grund- och avancerad nivå.⁸

En central grundtanke för denna seminarieform är att den bygger på tre delar: *förberedelse*, *genomförande* och *efterarbete*. Inför ett textseminarium förväntas författaren skicka texten i god tid och övriga deltagare förväntas förbereda och förmedla sin respons *skriftligt*. Texten är ofta en kombination av löpande text och kommentarer. För att underlätta responsarbetet delas texterna in i tre nivåer vars färgkodning visar var i skrivprocessen texten befinner sig, vilket i sin tur indikerar vilken typ av respons som efterfrågas (se figur 1). Förutsättningar för dessa deltagarorienterade seminarier skapades genom följande struktur:

Förberedelse

1. Författaren skickar ut texten till seminariedeltagarna minst en vecka i förväg.

grupper, 2001.

6. Ann-Christine Wennergren, ”Textseminarier baserade på skriftlig respons”, i *Skrive i nåtid og framtid II*, Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red.), 2007.

7. Inga Rikandi, Sidsel Karlsen & Heidi Westerlund, ”Bridging practices in Nordic music education doctoral programmes. Theorising and evaluating the Finnish application of the Piteå model”, i *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.), 2010.

8. Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Ann-Christine Wennergren, ”Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier”, i *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015.

2. Författaren förmedlar vilken nivå texten befinner sig på, tydliggör vilken nivå av respons (färg) som förväntas och kan formulera ytterligare önskemål om specifik respons.
3. Deltagarna läser texten och formulerar sin respons i linje med författarens önskemål samt skickar den till seminariegruppen. Samtliga deltagare förbereder seminariet genom att läsa igenom allas respons.
4. Författaren sammanställer och bearbetar responsen samt väljer ut vilket innehåll som ska diskuteras på seminariet (2–3 frågor) liksom hur detta ska genomföras.

Genomförande

5. Författaren ”äger” tiden för seminariet gällande både innehåll och form.

Efterarbete

6. Författaren kan bearbeta sin text både utifrån det som framkommit på seminariet och utifrån de skrivna kommentarerna.

Mallen används för att visa var i skrivprocessen texten befinner sig och vilken respons som då kan vara lämplig. Grön text indikerar att det handlar om ett utkast eller en skiss kring en idé eller ett upplägg till en kommande text. I den här fasen behöver skribenten respons på idéerna och inte på texten som text. Röd text betecknar löpande text under olika faser av skrivprocessen och fokus i responsen ligger på förståelse av innehållet. Svart text innebär skarpt läge inför publicering eller examination och då efterfrågas respons på formalia. Tanken är att kontinuerlig respons under skrivprocessen leder till texter med god kvalitet, vilket i sin tur påverkar användbarhet, examination och publicering.

Nivå i skrivprocessen	GRÖN TEXT tanketext, idéer, anteckningar	RÖD TEXT tidigt till sent utkast	SVART TEXT sista utkast
<i>Vad ska stå i fokus för responsen?</i>	Textens innehåll, tankar och idéer	Textens fokus och sammanhang	Ordval, meningsbyggnad, rättskrivning och andra formalia
	Textens innebörd och synsätt	Förståelse av texten	Begrepp och nivå på begrepp
	Idéernas bärkraft och potential	Syfte och balans mellan textens olika delar	Variation och konsekvens ifråga om ord och begrepp, stil och genre
<i>Frågor som stöd vid responsarbetet</i>	Hur uppfattar du syftet?	Hur är texten anpassad till vald genre?	Vilka uppfattas som tänkta mottagare?
	Hur uppfattar du textens budskap?	Hur uppfattar du syftet?	Hur uppfattas textens styrkor och svagheter?
	Hur uppfattas idéernas styrkor och svagheter?	Vad är den röda tråden?	
		Vilka uppfattas som tänkta mottagare?	
		Hur uppfattas innehållets styrkor och svagheter?	

Figur 1: Responsmall med färgkodning

Att författaren bearbetar responsen i förväg förväntas ge goda förutsättningar för ett dialogiskt samtal utan att någon går i försvarsposition eller använder sig av destruktiv retorik.

Hela proceduren bidrar till att man lär känna sig själv som författare – hur och vad man kommunicerar i text. När man på ett mer medvetet sätt prövar nya förmågor och färdigheter kan det ge en anledning att skriva på nya sätt eller tänja sina gränser. I den

situationen är det lättare att våga be om mer avancerad respons. Under resans gång är meta-kommunikationen ett viktigt redskap för skribenten i att sätta ord på sig själv som mottagare av respons. Olika sätt att ta emot respons kan beskrivas med metaforen *responsstrappan*: förgöra, försvara, förklara eller förstå, för att sedan förändra eller förkasta.⁹ En omedveten författare kanske direkt tar avstånd från responsen genom att ”förgöra” kollegan eller kommentarerna, medan en medveten författare anstränger sig för att försöka förstå den bild av texten som kommuniceras i responsen. Däremellan finns fler sätt att hantera responsen innan den förkastas eller bedöms som ett värdefullt bidrag till förändring. ”Trappmetaforen” är möjlig att överföra till den procedur som utspelar sig när vi ska bemöta kommentarer på egna texter som referensgranskats. I ett första läge är det lätt att fastna i förgörandet, försvaret eller förklaringarna av vad granskaren inte förstått. Men för att texten ska bli publicerad krävs en förståelse av responsen, för att man på ett mycket mer medvetet plan ska kunna göra ändringar – eller stå på sig. Om valet blir att förkasta en kommentar behövs hur som helst tydliga argument för detta.

Bakomliggande teorier

Den beskrivna seminarieformen grundar sig teoretiskt på Michail Bachtins tankar om ett utvidgat dialogbegrepp, men det finns även beröringspunkter med Lev Vygotskij, som menar att språk och interaktion är väsentliga delar av lärandeprocesserna.¹⁰ Tanke-sättet återfinns i sociokulturella teorier i vilka kommunikation

9. Pia Ulvenblad, Anna Wall, Jenny Cederholm & Erland Hedin, *Ledarpraktikan. Konsten att leda mig själv, mina medarbetare och min verksamhet*, 2013.

10. Mikhail M. Bakhtin, *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*, 1981; Lev Vygotskij, *Tänkande och språk*, 2001.

och en mångfald av perspektiv utgör viktiga hörnstenar. Den mest grundläggande aspekten av dialog utifrån Bachtins perspektiv är att all förståelse är aktiv och social – att människor hittar mening tillsammans. Dialogen kan vara muntlig eller skriftlig och i detta arbetssätt innefattas skriftlig dialog med andras texter och muntlig dialog i seminarieform. Förståelse och reaktion förhåller sig, enligt Bachtins synsätt, dialektiskt till varandra eftersom förståelsen är beroende av att mottagaren aktivt bemöter budskapen genom någon form av reaktion. För att få fram olika reaktioner i mötet med texterna uppmuntras bildandet av heterogena grupper med olika sociokulturella erfarenheter och bakgrunder. Det kan vara en skör balansgång att skapa en attityd där individuell utveckling inte står i motsatsförhållande till ett gemensamt lärande. Olga Dysthe efterlyser samband och balans mellan individ och grupp samt mellan individualisering och samarbetsformer för lärande, där det personliga ansvarstagandet blir ett led i en strävan mot ett gemensamt mål.¹¹

Att befinna sig utanför utvecklingszonen innebär till exempel situationer där responsen för med sig alltför stora utmaningar eller en alltför hög grad av omotiverad bekräftelse.¹² Vygotskij utgår ifrån att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring samt att det i alla samspelssituationer finns en möjlighet att utveckla kunskaper. Han ser det som att människor ständigt är på väg att införliva nya former av redskap med stöd av vad de redan kan och vet. Det blir därmed viktigt att bistå den som ska lära i sin utvecklingszon med olika former av stödstruk-

11. Olga Dysthe, ”Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande”, i *Dialog, samspel och lärande*, Olga Dysthe (red.), 2003.

12. Ann-Christine Wennergren & Karin Rönnerman, ”The relation between tools used in action research and the zone of proximal development”, i *Educational action research* 14, nr 4 (2006).

turer.¹³ Att vara en del av en stödstruktur innebär i vårt sammanhang att guida eller bli guidad av seminariedeltagare som både ger stöd och intar en kritisk roll. Att använda en responsmall utgör en del av stödstrukturen. Enligt Gunnar Handal är det betydelsefullt att ha ett ömsesidigt förtroende för att man ska uppfattas som en kritisk vän. En annan viktig förutsättning är att det ses som meningsfullt att komma vidare till ett metakognitivt lärande.¹⁴

Studenter och doktorander kan uppleva det som problematiskt att skolas in i en seminariekultur med lösa strukturer där många nya begrepp och perspektiv ska införlivas. Seminarier som erbjuder givna stödstrukturer kan därför bli forum för en meningsskapande process. Dysthes studier visar att det skapas potentiella lärandemiljöer om man systematiskt använder sig av muntliga och skriftliga dialoger.¹⁵ Som framkommit finns en mängd teoretiska argument för varför lärande inom en seminariekultur berikas av muntliga och skriftliga inlägg. Våra erfarenheter visar att gemensam kunskapsutveckling kan växa fram ur skriftliga kommentarer till text som förmedlas och bearbetas både före, under och efter seminariet.¹⁶

13. Jfr ”scaffolding” i David Wood, Jerome Bruner & Gail Ross, ”The role of tutoring in problem solving”, i *Journal of child psychology and psychiatry* 17, nr 2 (1976).

14. Gunnar Handal, ”Consultation using critical friends”, i *New directions for teaching and learning* 79 (1999); Gunnar Handal, ”Kritiske venner”, i *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*, Helge Strømsø, Kirsten Lycke & Per Lauvås (red.), 2006.

15. Olga Dysthe, *Writing and talking to learn. A theory-based interpretative study in three classrooms in the USA and Norway*, 1993; Dysthe, 2003.

16. Ferm Thorgersen [Almqvist] & Wennergren, 2010.

*Respons och seminarier för
utveckling av responskompetens*

Materialet som legat till grund för analys och den text som följer är producerat i samband med två forskningsseminarier i ämnet musikpedagogik med 5–8 doktorander och forskare. Förberedelserna inför och genomförandet av seminarierna har följt ovan beskrivna modell. Efter seminarierna har deltagarna skrivit ned och delat med sig av sina tankar om att ge och ta emot respons, vilket i sig har utgjort en form av metakognitiva reflektioner. Samtliga citat är direkt tagna ur seminariedeltagarnas texter. Nedan presenteras resultatet i form av fyra centrala aspekter vad gäller förutsättningar för seminarieformen: förutsättningar för att ge respons, för att ta emot respons, för utveckling vid själva seminariet samt för att utveckla responskompetens.

Första aspekten: Förutsättningar för att ge respons bygger på att seminariemodellen hjälper deltagarna att identifiera i vilken fas och i vilken roll responsgivarna tar del av och går in i texten. Alla delar framkommer tydligt i vår analys av deltagarnas texter. En annan viktig förutsättning för att detta ska fungera är tydliga instruktioner, liksom att formen respekteras. Deltagarna understryker vikten av ”att alla läser och responderar enligt mallen i tid”. En optimal responsgivning kräver i sin tur en gemensam förståelse av hur mallen ska eller kan användas. Det handlar om tydlighet angående författarens behov och hur responsgivaren kan bidra på bästa sätt.

Ytterligare en förutsättning för god responsgivning är textens utformning. Något som har nämnts är svårigheten att gå på djupet i kommentarerna när texterna är för långa. För att kunna ge relevant kritik krävs noggranna genomläsningar. En deltagare lyfter fram vikten av att kunna ta ett steg tillbaka och se på texten med distans, och samtidigt att kunna inta den andres perspektiv:

”Viktigt att sätta sig in i ett annat arbete och se styrkorna utan att slå ifrån sig.”¹⁷ Utsagan visar att det krävs en gedigen arbetsinsats för att kunna ge funktionell respons.

Modellen för responsgivning ger respondenterna möjlighet att sätta sig in i någon annans arbete och formulera sin kritik så att allas röster får höras. Vikten av att tvingas sätta ned foten och att träna på att bli tydlig betonas. Det är en besvärlig balansgång att formulera sig på ett sätt som leder till dialog och samtidigt undvika att hamna i försvarsposition och konflikt. Förmågan att hantera denna aspekt av responskompetens, kan enligt deltagaren som citeras nedan utvecklas genom att man i förväg får tillgång till andras respons i skriftlig form.

Att skicka kommentarerna till samtliga innan är positivt då alla får syn på att det finns många olika sätt att lämna respons, samt på vad man responderar mot. Detta möjliggör att olika sätt att lämna respons på kan synliggöras och därmed också utvecklas.

När det gäller utveckling av responskompetens handlar tillgången till andras respons ytterst om hur budskap kan formuleras på ett sätt som gagnar mottagarens förståelse. Utvecklingen kan dessutom innefatta ökad förståelse för tidigare mottagen respons, vilket enligt deltagaren som citeras här visar sig vara ytterligare en förutsättning för att man själv ska kunna använda den i rollen som responsgivare.

Spännande att se hur det är möjligt att applicera kritik jag själv har fått på min egen text som jag har haft svårt att ta till mig. Jag hittar relevansen för responsen i de texter jag nu har haft framför mig och ser hur kritiken faktiskt är adekvat på mitt eget. Man ser sig själv i andra.

17. Samtliga citat är ordagranna uttryck saxade ur informanternas skriftliga reflektioner.

Ännu en utveckling av responsgivning som framkommer är bidraget till fördjupad dialog. Det handlar med andra ord om att lyssna på andra responsgivares kritik för att bidra till fördjupning och vidareutveckling i seminariet.

Till sist är det viktigt att bli medveten om hur man själv ger respons. Vad väljer jag att svara på, på vilket sätt och varför? Det är angeläget att utveckla flera responsverktyg för att kunna fatta beslut utifrån varje unikt tillfälle med sikte på att bidra till utvecklingen av akademiskt kunnande.

Andra aspekten: Förutsättningar att ta emot respons är ständigt föremål för utveckling genom modellen. Att kunna lyssna på och ta emot respons utan att gå i försvar är en viktig förutsättning som nämns. Deltagarna upplever att formen har bidragit till att de fått upp ögonen för sina egna texter och deras utvecklingsmöjligheter. Det handlar dessutom om att kunna sortera och relatera kommentarer till varandra, vilket ibland uppfattas som mer frustrerande än utvecklande. Deltagarna upplever dock att modellen med kommentarer i god tid bidrar med utrymme för bearbetning av respons.

Jag har ägnat en del tid åt att skriva kommentarer på kommentarer så att säga, eller i förlängningen förberett mig för att svara eller att förstå kommentarer som jag fått av andra i och med att de skickats tidigare.

Med utgångspunkt i ovanstående citat blir det tydligt att utrymmet för bearbetning ger författaren tillfälle att tänka efter och utveckla sitt sätt att förstå och ta emot seminariedeltagarnas respons. Detta omnämns som en möjlighet att undvika mönster som utvecklats i tidigare sammanhang där kritik kommunicerats direkt på plats. Möjligheten att förändra sitt sätt att agera under själva seminariet med hjälp av förberedelserna understryks.

Förberedelserna inför seminariet inbegriper att välja ut vilka kommentarer som är av värde, både på kort och på lång sikt. Vissa kommentarer kanske behöver ytterligare mognad hos författaren för att vara möjliga att ta till sig och då kan det vara positivt att författaren får möjligheter att filtrera kommentarerna. Detta bidrar i sin tur till att alla synpunkter kan komma fram utan att ta över diskussionen. Det är författaren som har ansvaret för att sortera och välja ut vilka kommentarer som bäst lämpar sig för att diskutera vid det stundande seminariet, med hänsyn till både gruppens sammansättning och textens utvecklingsmöjligheter. Det handlar om att anstränga sig för att kunna ta till sig alla kommentarer, vilket kommer till uttryck nedan:

Förfarings sättet innebär att jag som läsare, respektive den som blir läst, slipper gå i affekt över kommentarer som jag inte finner relevanta. Istället hinner jag fundera över hur de kan bidra till att mitt arbete förstås på det sätt jag tänkt mig.

Som komplement till ovanstående positiva upplevelse förekommer även kritiska röster vad gäller riskerna med författarens ansvar. Trots modellen uppfattar några av deltagarna en dold hierarki eller positionering ifråga om vem som har lov att uttrycka vad till vem och på vilket sätt. Frågorna tycks påverka vilken kommunikation som blir möjlig. Detta kan ha att göra med att några deltagare känner varandra väl, medan andra är nya bekantskaper. En annan förutsättning för att kunna ta emot respons är förtroendet för responsgivarna. Dels handlar det om ett disciplinärt förtroende, att responsgivaren är inläst eller kunnig på det aktuella området. Dels handlar det om att kunna lita på responsgivarens intention. Deltagarna betonar vikten av ett klimat som präglas av ömsesidig respekt med en känsla av att alla arbetar mot samma mål.

Tredje aspekten: Förutsättningar för utveckling vid själva seminariet är en annan central aspekt som tas upp. Tanken med modellen är att dialogen om en gemensam text redan har kommit en bit på vägen före det fysiska mötet, vilket seminariedeltagarna också vittnar om: ”Med andra ord har denna förberedelse inneburit att startsträckan som annars kan störa seminariet undanröjts.”

I dialogen under seminarieformen får författaren ansvaret för att sätta ramarna för en fortsatt diskussion, av en mindre kontrollerad karaktär. Förmågan att ge och ta emot respons är tänkt att utvecklas för samtliga deltagare: ”Även där får jag möjlighet att träna på att sätta ned foten.” Att våga sätta ned foten och ta plats blir mindre riskfyllt när deltagarna redan har gett den skriftliga responsen. En god atmosfär skapas genom kommunikation, vilket har grundlagts i den öppna förberedande responsgivningen. Vid det första tillfället hade som tidigare nämnts några av deltagarna inte träffat varandra tidigare, vilket torde påverka upplevelsen av förberedelsen och deltagandet, liksom möjligheten till utveckling av responskompetens. Uppgiften att skapa en god atmosfär ligger inte bara på den som sätter ramarna för själva seminariet, utan på samtliga deltagare, även i förberedelserna.

Rollen som seminarieledare med ansvar för seminariets upplägg och fokus upplevs som lärorik men svår. Det har varit en balansgång mellan att under förberedelserna formulera respons på responsen och samtidigt formulera frågor som är öppna och inbjuder till ett konstruktivt samtal. En annan balansgång som understryks är förmågan att hålla frågorna på en generell nivå, och samtidigt återkoppla till specifika responsgivare. När det gäller det senare undviker några deltagare personlig återkoppling helt och hållet, medan andra strävar efter återkoppling till samtliga deltagare för att ingen ska känna sig åsidosatt. Generella punkter torde lägga grunden för dialog på ett bättre sätt. Personlig återkoppling på responsen gynnar samtal som endast utspelar

sig mellan författaren och responsgivaren. Samtidigt kan det vara av vikt att få respons på sin respons för att växa som respons-givare.

Vid två seminarier kommunicerar några deltagare via digital länk. Förutom visst krångel med ljud och uppkoppling fanns funderingar på hur den blandade formen för deltagande skulle påverka dialogen. Här framkom brister ifråga om förutsättningen för utveckling av kompetensen att ta emot respons och att inte gå i försvar.

En första tanke (denna gång) gäller att det är alltför lätt att hamna i försvarsposition, trots alla säkerhetsåtgärder och att jag uppfattar det som att distansmodellen med seminarier över nätverk bidrar till detta. Jag tycker det är svårt både med turtagningen och med tonfallet i webbkommunikationen. Det är lätt hänt att det blir lite forcerat vilket kan uppfattas som aggressivt även om det inte var avsändarens avsikt. Det betyder naturligtvis inte att man bör avstå från webbseminarier men att formen kan fortsätta att utvecklas.

Precis som citatet antyder kräver seminarier med hjälp av digitala medier ännu mer av en responsmodell. Vi behöver ställa oss frågor om vad som ytterligare behövs för en fungerande dialog i detta sammanhang och om hur vi kan skapa ramar som förebygger hinder orsakade av tekniska problem.

Fjärde aspekten: Att utveckla responskompetens är en lång, kanske ändlös, men oerhört viktig läroprocess. Ovan har vi fokuserat på förutsättningarna för denna, och nedan går vi lite närmare in på vad seminariedeltagarna delat med sig av när det gäller själva processen. Även om målet med seminarieverksamheten primärt är att utveckla generell akademisk kompetens och att texterna som behandlas ska bli optimalt utformade, väljer vi i samman-

hanget att se seminariet som en arena för nämnda kompetensutveckling.

Som nybörjare inom ett fält är det av förklarliga skäl svårt att se alla texter som helheter som hör hemma i större vetenskapliga och vetenskapsteoretiska sammanhang. Hos nya deltagare saknas kanske förförståelse av texter och studier, vilket gör att responsen endast är möjlig att formulera på vissa nivåer inom begränsade områden. Dock kan det bli tydligt vad texten faktiskt kommunicerar till en ”ny” läsare, vilket en av de nya doktoranderna uttrycker:

Jag konstaterar liksom jag gjorde förra gången att det för mig är enklare att ge respons på detaljfrågor, snarare än att beröra större delar (åtminstone efter en snabb läsning). Det är dock tydligt för mig vilka begränsningar som man har som läsare av en text eftersom ingen kan allt. Jag ser fram emot att få tillfälle att reflektera kring detta arbete någon gång senare när en text som redan tidigare har bearbetats behandlas igen eftersom jag då förväntar mig att det blir enklare att ge respons då det finns mer förförståelse att arbeta med.

Citatet visar insikt om att kompetens att ge respons är något som kan utvecklas genom kontinuerligt deltagande vid seminarierna. Vi vill betona att responskompetens hela tiden kan utvecklas och att förberedelser för och genomförande av seminarier erbjuder förutsättningar för detta. Mallen för responsgivning liksom de kompletterande instruktionerna utgör en sådan förutsättning. Det kan i början kännas ovant att använda mallen, vilket deltagarna också påpekar. Mallen och instruktionerna uppges vara frustrerande att förhålla sig till i olika hänseenden. För det första handlar det om huruvida det finns en överenskommelse för vad de olika färgerna står för, och för det andra huruvida texten verkligen befinner sig i den fas som författarens färgval indikerar. För

det tredje handlar det om huruvida kompletterande frågor fungerar som stöd eller om de bidrar till begränsningar.

Det är också ansträngande att (när man har ett allmänt pressat schema) hålla frågorna (riktlinjerna från författaren) i minnet när man läser: å ena sidan färgen på texten (som man inte alltid håller med om eller förstår) å andra sidan de specifika problem som författaren ställer upp. I princip kan man inte förstå dessa frågor förrän man läst texten. Alltså måste man hålla dem i minnet som ett slags abstrakta språkfigurer medan man läser vilket jag finner extremt svårt. Ofta ser jag andra saker som jag uppfattar som mer relevanta att kommentera och som jag tänker att författaren kanske är omedveten om.

Citatet ovan vittnar om den upplevda risken med att ge författaren förtroendet och ansvaret för att välja nivå och fokus för responsgivningen. Risken finns att författaren inte vill eller vågar bli utmanad, och att responsgivarna inte får möjlighet att bidra till horisontförskjutning: ”Man får passa sig att det inte slår över i en trevlighetsdoktrin där man enbart diskuterar frågor som författaren redan vet behöver omprövas och kanske till och med på vilket sätt.” Frågan är vems horisonter som förskjuts om ansvaret för vad som ska diskuteras ges till de starkaste rösterna. Tanken med seminarieformen är inte att tysta deltagare som formulerat viktig respons under det skede texten som befinner sig i. Men om färgernas betydelse är överenskommen, eller ännu hellre i konstant omförhandling, torde kompletterande frågor inte vara nödvändiga, vilket är väl värt att diskutera vidare.

En annan del i läroprocessen är träning i att inta den andres perspektiv, att mer djupgående förstå vad texten behöver, och samtidigt uttrycka sin egen utgångspunkt.

På längre sikt anar jag att man utvecklar förmågan att se det textspecifika och läsa av vad författaren behöver. Eller förresten den utvecklingen börjar direkt men det kanske tar lite tid innan det fungerar fullt ut.

Citatet berör värdet av träning i att använda sig av egna erfarenheter utan att låta dem styra. Det kräver en noggrann och koncentrerad läsning, speciellt i början, för att kunna se vad författaren behöver specifik hjälp med, och hur responsen kan bidra till reflektion över just detta. Det kräver en balans mellan det som författaren faktiskt uttryckt, och det som läsaren uppfattar som nödvändigt att behandla. Deltagaren som citeras nedan betonar vikten av att utmana författaren att komma vidare, samtidigt som författaren inte ska känna sig nedtryckt före seminariet, vilket kräver inkännande från seminariedeltagarna.

Jag kan se att jag åtminstone denna gång (när jag också kände skribenterna ganska väl) var lite hårdare i omdömen och formuleringar i skrift än vad jag skulle varit om jag levererat dem muntligt direkt vid seminariet. Det fanns i bakhuvudet att författaren kunde sålla bort kommentarer.

Det gäller att ha i åtanke att varje responsgivare är en röst bland många som samtidigt når författaren. Att ta emot en stor mängd kritiska kommentarer kan framstå som en tuff uppgift. Därmed synliggörs också vikten av att balansera bekräftande och utmanande respons. Som en av deltagarna uttrycker det bidrar inte modellen i sig till förmågan att ge konstruktiv, inkännande och teorinära kritik. Men den kan ge goda förutsättningar för att på ett medvetet sätt utveckla olika vetenskapliga förmågor.

I materialet framkom att det är svårast att ge respons på röda texter. Deltagaren behöver en helhetsblick för att kunna kommentera textens sammanhållning, samt hur de olika textdelarna

harmonierar med varandra och tillsammans bildar en helhet. Här kan man tänka sig tydligare ramar för hur läsningen kan gå till, eller också kan man helt enkelt välja att i perioder endast behandla gröna och svarta texter för att utveckla en större trygghet i rollen som responsgivare.

Avslutande reflektioner

Ett begrepp som framträder extra tydligt i analysen av responskompetens är förståelse. Det handlar om förståelse ur många olika aspekter: för textens nivå och budskap, för författarens intention, för textens behov av respons, för hur responsen kommer att mottas, för stödstrukturer och redskap samt för det sammanhang som responsen förmedlas i. Utvecklingen av responskompetens medför därmed en ökad förståelse för samtliga nämnda aspekter. Det i sig kräver ett metakognitivt tänkande och en förmåga att växla mellan närhet och distans i förhållande till text, författare, egna erfarenheter och den miljö man vistas i.

Vidare innefattar responskompetens förmågan att förhålla sig till, respektera, införliva och använda kriterier, som i detta fall en mall för responsgivning. Dessutom handlar det om att som responsmottagare kunna ta emot, bearbeta och förmedla vidare respons på ett sätt som leder texten framåt. Som framgår ovan innefattar responskompetens en mångfacetterad kombination av förmågor som i sin tur kräver både mod och risktagande av givare såväl som av mottagare.

Att vara kompetent som responsgivare kräver öppenhet och nyfikenhet, inte minst gentemot författarens intentioner. Att se vad som behöver responderas på och hur detta på bästa sätt görs kan liknas vid en kritisk vänskap. Denna form av vänskap bygger också på att författaren litar på responsgivarens avsikter. Alltså handlar responskompetens också om att inge och bygga upp

förtroende. Att inspirera och uppmuntra författaren till att förtydliga sitt budskap och utveckla sin text genom skriftlig respons, kräver en bred och medveten responsreperatoar.

Om man strävar efter att genomföra ett professionellt arbete i skilda akademiska roller som granskare och bedömare av olika typer av vetenskapliga texter spelar graden av responskompetens en avgörande roll. Förmågan att förhålla sig till kriterier hjälper bedömaren att fokusera på det som avses. Balansen mellan egna erfarenheter och det material som ligger till grund för bedömningen blir avgörande för hur responsen kommuniceras till författaren. I mötet med andra granskare utvecklas en gemensam förståelse för kriteriers innebörd i en kontinuerlig dialog.

Om granskaren ska fungera som en bidragande kraft i relation till textens utveckling måste hen kunna gå på djupet i en text och utifrån den utgångspunkten formulera konstruktiv respons. Det är viktigt att motivera såväl bekräftande som utmanande respons. Som mottagare av kommentarer på en artikel är det en styrka att kunna sortera respons för att därigenom identifiera lärdomar som kan generera energi för vidare bearbetning av texten. Det är också av vikt att alla ser sig som ansvariga för att bidra till den atmosfär som skapas i responsens sammanhang. När man anstränger sig för att förstå en granskares respons bygger man också upp argument för att antingen förändra texten eller låta bli att använda sig av kommentarerna.

Det framstår tydligt i analysen att ovanstående aspekter av responskompetens behöver tränas inom ramen för den aktuella seminariemodellen. Inte minst ger tiden under det förberedande arbetet tillfälle till reflektion som leder till medvetenhet, vilket en traditionell modell inte gör. Möjligheten att ta del av kollegors skriftliga respons visar sig också vara en viktig dimension för att ständigt utveckla responskompetens. Dessutom erbjuder seminariemodellen specifik träning i att ge och ta emot skriftlig respons,

vilket är vad som efterfrågas i många akademiska uppdrag. I analysen framkommer också problem med modellen som behöver bearbetas vidare, vilket vi ser som en viktig förbättringspotential. Att utveckla modellen mot att bli betydligt mer effektiv vid de tillfällen då seminarierna helt eller delvis sköts via digitala medier är oerhört viktigt för framtidens forskningsmiljöer.

Vi vill avslutningsvis lyfta fram att varierande seminarieformer för utveckling av responskompetens är en oundgänglig del i såväl forskarutbildning som kompetensutveckling. Enligt våra erfarenheter görs detta i alltför liten omfattning. Vår intention med detta kapitel är att inspirera andra att i detta syfte använda seminariet som en central träningsarena.

Referenser

- Bakhtin, Mikhail M. *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Cronqvist, Marie. ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014).
- Dysthe, Olga. *Writing and talking to learn. A theory-based interpretative study in three classrooms in the USA and Norway*. Tromsø: University of Tromsø, 1993.
- Dysthe, Olga. ”Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande”. I *Dialog, samspel och lärande*, Olga Dysthe (red.). Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Ferm Thorgersen [Almqvist], Cecilia & Wennergren, Ann-Christine. ”How to challenge seminar traditions in an academic community”. I *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.). Luleå: Luleå tekniska universitet, 2010.
- Ferm Thorgersen [Almqvist], Cecilia & Wennergren, Ann-Christine. ”Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier”. I *Seminariet i*

- högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Handal, Gunnar. "Consultation using critical friends". I *New directions for teaching and learning*, 79 (1999).
- Handal, Gunnar. "Kritiske venner". I *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*, Helge Strømsø, Kirsten Lycke & Per Lauvås (red.). Oslo: Cappelen, 2006.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Rikandi, Inga, Karlsen, Sidsel & Westerlund, Heidi. "Bridging practices in Nordic music education doctoral programmes. Theorising and evaluating the Finnish application of the Piteå model". I *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.). Luleå: Luleå tekniska universitet, 2010.
- Sundgren, Gunnar. *Bildning och pedagogik. En akademi för bildning?*. Stockholm: Högskoleverket, 2008.
- Ulvenblad, Pia, Wall, Anna, Cederholm, Jenny & Hedin, Erland. *Ledarpraktikan. Konsten att leda mig själv, mina medarbetare och min verksamhet*. Halmstad: Bording, 2013.
- Vygotskij, Lev. *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2001.
- Wennergren, Ann-Christine. "Textseminarier baserade på skriftlig respons". I *Skrive i nåtid og framtid II*, Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2007.
- Wennergren, Ann-Christine. "The power of risk-taking in professional learning". I *Lost in practice. Transforming Nordic educational action research*, Karin Rönnerman & Petri Salo (red.). Rotterdam: Sense Publisher, 2014.
- Wennergren, Ann-Christine & Rönnerman, Karin. "The relation between tools used in action research and the zone of proximal development". I *Educational action research* 14, nr 4 (2006).
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail. "The role of tutoring in problem solving". I *Journal of child psychology and psychiatry* 17, nr 2 (1976).

Gör om, gör nytt

*Reflektioner kring skapandet
av en ny seminariekultur*

FREDRIC BAUER

HELENA SVENSSON

Vilken roll fyller egentligen seminariet i dagens forskning och forskarutbildning? Är seminarier verkligen meningsfulla inom teknisk eller naturvetenskaplig forskning, där specialiseringen är så djup att inte ens institutionskollegorna förväntas förstå vad forskningen faktiskt handlar om? Hur skapar man en seminariekultur där en sådan tidigare inte funnits? I detta kapitel redogör vi för hur vi på vår arbetsplats, Institutionen för kemiteknik vid Lunds universitet, införde en ny seminarieriserie, och vilka reflektioner detta arbete gav upphov till. Det har för vår del handlat mycket om att begrunda vad det innebär att bli och arbeta som forskare, samt vilken roll seminariet har i det vetenskapliga arbetet.

Akademiska normer och institutioner

Att bli forskare är för de flesta en lång process och ofta ses avhandlingen som den stora barriären som ska övervinnas. Forskarutbildningen handlar dock inte endast om att producera textmaterialet till en avhandling, utan består också av många andra parallella processer, som att skapa sig en ny identitet, att lära sig

skriva på det särskilda sätt som kännetecknar fältet, samt att förstå den akademiska kulturen.¹ Inträdet i den akademiska professionen handlar således inte bara om att klara av disputationsakten, utan också i hög grad om en socialiseringsprocess där man lägger stor vikt vid att förstå det fält man arbetar för att bli en del av.²

Eftersom vetenskapsfält inte har några regelböcker att läsa och följa är det i mycket hög utsträckning tyst kunskap och implicita normer som måste erövrats. De normer som ofta lyfts fram som styrande för akademien – och som vi utgår från i denna text – är de mertoniska CUDOS-normerna, som säger att vetenskapen ska präglas av gemensamt ansvarstagande och öppenhet inåt (*communalism*), bedömas utifrån icke-personliga kriterier (*universalism*), arbeta för att främja det gemensamma kunskapssökandet istället för särintressen (*disinterestedness*), samt vara kritiskt granskande (*organised skepticism*).³ CUDOS kan ses som ett beteendeperspektiv, en instruktion för hur forskare bör uppföra sig och förhålla sig till forskning, men är också på många sätt en del av hur akademien är organiserad. Detta gäller såväl i det stora, med *peer review-*

1. Se t.ex. de många berättelserna i Lars Strannegård (red.), *Avhandlingen. Om att formas till forskare*, 2003.

2. I kapitel två av *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*, 2004, diskuterar Fredrik Schoug hur spänningen mellan olika perspektiv på denna socialisationsprocess får konsekvenser för doktorander. Hur stora skillnaderna mellan olika fält kan vara studeras av Anna Peixoto i avhandlingen *De mest lämpade. En studie i doktoranders habituering på det vetenskapliga fältet*, 2014.

3. Vi engagerar oss här inte i debatten om kritiken mot Robert K. Merton och olika föreslagna motnormer, utan utgår från CUDOS-normerna som ett fortfarande relevant ideal för akademien. Inspirationen till att basera resonemanget på normer i den moderna vetenskapen kommer huvudsakligen från Ylva Hasselberg, *Vetenskap som arbete. Normer och arbetsorganisation i den kommodifierade vetenskapen*, 2012.

granskning av publikationer, som i den lokala organisationen av verksamheten. CUDOS är också inbäddat i akademins institutioner, menar ekonomhistorikern Ylva Hasselberg, och hon tar upp seminariet som exempel:

Seminariet som institution bygger på att kritik är viktigt. Det är mycket sällsynt att ett seminarium slutar med att alla håller med varandra och att konsensus uppstår på alla punkter. Det beror på att dess uppgift inte primärt är att slå fast vad som är sant eller att den som har högst rang har rätt, utan att väcka diskussion och tvinga deltagarna att vässa sina argument. Den som bara håller med alla andra uppfattas inte göra något bidrag till detta mål och får inte så stor respekt av sina kollegor.⁴

På seminariet läggs ett material fram, det presenteras och man inbjuder till kritisk granskning och diskussion utifrån materialets kvalitet och innehåll. Deltagarna har till uppgift att engagera sig i materialet med syfte att se såväl dess svagheter som dess potential, att bedöma det med hjälp av sitt vetenskapliga omdöme – förmågan att skilja på saker och att med hjälp av erfarenheten avgöra vad som är kvalitet.⁵ Ett vetenskapligt omdöme kräver alltså erfarenhet och övning, men att mäta och examinera det vetenskapliga omdömet är mycket svårt. Det värderas kvalitativt av dem som redan har ett vetenskapligt omdöme, det vill säga de forskare som redan är en del av den akademiska professionen. Som vi ser det är det just här som seminariet har en funktion, genom att skapa en arena där normerna, som det vetenskapliga omdömet ska spegla, sätter ramarna för interaktionen. Därigenom blir de seniora forskare som deltar i seminariet, och inte minst

4. Ibid., s. 30.

5. Ylva Hasselberg, *Vem vill leva i kunskapssamhället. Essäer om universitetet och samtiden*, 2009, s. 142.

seminarieledaren, ansvariga för att skapa en stämning som upplevs som tillåtande – fri från tvång men uppmuntrande till kritik.⁶

Seminarietraditioner inom teknisk forskning

Vid vår fakultet, Lunds tekniska högskola, har forskningsseminariet idag inte någon särskilt stark ställning. Detta blev tydligt i den senaste doktorandenkäten,⁷ i vilken en femtedel svarade att seminarier där doktorander presenterar sin forskning helt saknas eller är ovanliga. Därutöver svarade fler än hälften att responsen på seminarier där doktorander presenterar sin forskning vanligtvis inte är förberedd. Nära hälften av de svarande menade också att seminarier där seniora forskare presenterar sin forskning förekommer sällan eller inte alls. Nästan sex av tio påpekade samtidigt att det finns alltför få seminarier där doktorander presenterar pågående forskning för att få förberedd respons av andra doktorander och seniora forskare. Bristen på seminarier där det presenterade materialet verkligen granskas och diskuteras upplevs med andra ord som negativ. Att seminariet inte är en hörnpelare inom teknisk forskning och forskarutbildning stämmer väl överens med tidigare forskning, som visar att det framförallt är inom humaniora som seminariet fortfarande är en central arena.⁸

Att det finns olika förförståelser av vad ett seminarium faktiskt är och vilken funktion det fyller blev också tydligt i några av

6. Gunnar Sundgren beskriver detta som seminariebildning, vilket han ser som en särskild sorts bildning, och jämför det ideala seminarieklimatet med Habermas deliberativa samtal i *Bildning och pedagogik. En akademi för bildning?* Högskoleverkets rapportserie 2008:32 R, 2008, s. 39ff. För en diskussion om vilken roll seminariet fyller i svensk forskarutbildning idag, se också Lisa Öbergs bidrag i denna bok.

7. LTH Doktorandenkät, 2014. Opublicerad.

8. Peixoto, 2014.

doktorandenkätens avslutande fritextsvar. Där ställde sig doktorander frågande till vad som överhuvudtaget menas med att förbereda respons före seminariet. Andra respondenter konstaterade att de aldrig någonsin deltagit i ett seminarium där deltagarna förberett respons, och att det vanligen inte alls blir någon diskussion efter doktorandernas presentationer. Seminarierna verkar enligt dessa svar mest vara presentationer av material som inte granskats av deltagarna i förväg, och målet verkar inte heller vara en kritisk diskussion utan snarare informationsspridning. Andra doktorander menade att de inte heller kunde se något behov av seminarier eftersom det ändå inte är någon förutom handledaren som förstår sig på eller bryr sig om doktorandens forskning.

Att ett seminarium skulle kunna behandla gemensamma utgångspunkter eller presentationen av forskningen verkar alltså inte motsvara den bild dessa doktorander har av seminarieverksamheten. Dessa erfarenheter kan tolkas som att forskningskulturen inom den tekniska fakulteten idag upplevs som så fragmenterad och specialiserad att institutionen inte längre är det naturliga forumet för diskussioner av pågående forskning. Detta sker istället på andra arenor, exempelvis internationella konferenser.

På vår egen institution, Institutionen för kemiteknik, har de seminarier som tidigare – med varierande regelbundenhet – genomförts, varit korta och snarare tagit formen av en presentation med en påföljande frågestund än ett textgranskande seminarium. Diskussionen har därför ofta varit ganska ytlig och endast baserad på det material som just presenterats. Seminarierna har i regel varit presentationer av aktuella forskningsresultat från någon av institutionens forskargrupper, men deras funktion har också förskjutits, från att vara en del av forskningsarbetet till att bli en del av arbetsplatsens sociala sfär, då allt fler presentationer handlat om andra saker än forskningsresultat. Samtidigt har det vid institutionsworkshops påpekats att det finns en bristande kom-

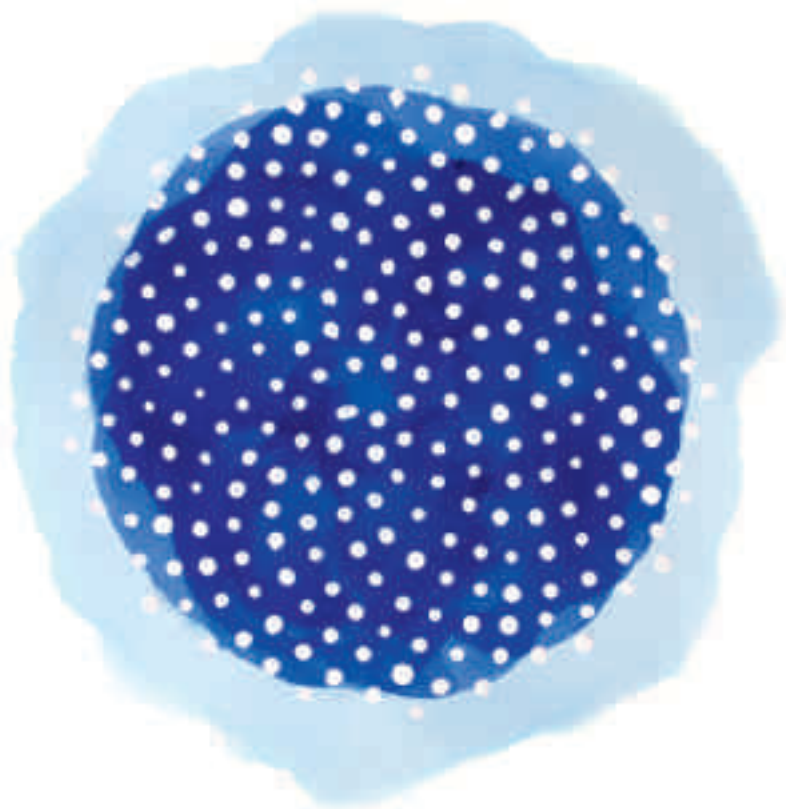
munikation mellan forskargrupperna på institutionen och en begränsad medvetenhet om vilken forskning som genomförs på institutionen. Doktorander har också påpekat att de upplevt en brist på öppna, djupare diskussioner om forskningsprocessen och dess svårigheter, samt på möjligheter att ta del av fler seniora forskares erfarenheter och reflektioner.

Att vikten av att dela arbetet och samarbeta med andra lyfts fram tillsammans med önskan om djupare diskussioner om forskningen kan tolkas som att det finns en medvetenhet om de vetenskapliga normerna, men att det saknas arenor för att uttrycka dem. Diskussionerna med handledarna upplevs inte som tillräckliga, istället efterfrågas en större öppenhet om det vetenskapliga arbetet för att man ska få fler perspektiv på den forskning man bedriver. Seminarier kan då vara en möjlig arena för ett tydliggörande av dessa normer i det vardagliga, vetenskapliga arbetet.

En ny modell för seminarier

Med förhoppningen att skapa en ny arena för diskussion och kritisk granskning tog en grupp doktorander initiativ till en ny seminarier serie på institutionen. För att tydliggöra att de nya seminarier var tänkta att fungera på ett annat sätt än de seminarier som hållits tidigare föreslog doktoranderna att de skulle följa en tydlig, formaliserad modell för forskningsseminarier. Den seminariermodell som vi valde att använda är den så kallade Piteå-modellen, vars bakgrund och form beskrivits i detalj tidigare⁹ och

9. För en beskrivning av bakgrunden till modellen, se Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Ann-Christine Wennergren, "How to challenge seminar traditions in an academic community", i *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.), 2010. En mer detaljerad diskussion kring modellens utformning finns i Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Ann-Christine



här presenteras endast kortfattat. Modellen syftar till att skapa en tydlig struktur där den som presenterar – oftast en doktorand – har stora möjligheter att utforma seminariet, samtidigt som strukturen utgör ett stöd för övriga deltagare i arbetet med att ge respons på det material som presenteras på en lämplig konceptuell nivå. Tanken var att en explicit modell som utvecklats och testats vid ett annat svenskt universitet skulle ha goda chanser att accepteras och fungera även i vår miljö. En skriftlig introduktion och instruktion för modellen togs fram för att det skulle vara tydligt för alla deltagare hur modellen var tänkt att fungera.

Som förberedelse inför seminariet skickas materialet enligt modellen ut till alla deltagare senast en vecka i förväg, tillsammans med instruktioner om vilken typ av respons som efterfrågas. Som stöd för responsen färgkodas textmaterialet som ska presenteras som grönt (idéer, skisser), rött (utkast) eller svart (nästan färdigt material), enligt mallen i figur 1. Därutöver kan mer specifika frågor ställas som stöd för responsen, till exempel gällande särskilda delar av texten. Deltagarna läser texten och formulerar skriftlig respons, som senast någon dag före seminariet delas ut till samtliga seminariedeltagare, vilka läser den samlade responsen inför seminariet. Under seminariet styr den presenterande forskaren upplägget och väljer ut några fokusområden för behandling och diskussion under ledning av seminarieledaren. Efterarbetet för forskaren består i att revidera texten utifrån den skriftliga responsen och vad som framkom på själva seminariet.

Som inledning till seminarieserien hölls ett seminarium som fokuserade helt på bakgrunden till initiativet och den modell som föreslagits för seminarierna. Redan detta seminarium följde Piteå-

Wennergren, ”Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier”, i *Seminariet i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.), 2015. Se också Ferm Almqvists och Wennergrens bidrag i denna bok.

Textens nivå (färg)	Grön	Röd	Svart
<i>Typ av text</i>	Idéer, skisser, tankar	Tidigt till sent utkast	Nästan färdig text
<i>Fokus för respons</i>	Innehåll, tankar, idéer	Fokus, form och kontextualisering	Ordval, meningsbyggnad, formalia
	Innebörd och synsätt	Förståelse	Begrepp och konceptualiseringar
	Bärkraft och potential	Syfte och balans mellan delar	Stil och genre
<i>Stödfrågor för respons</i>	Hur uppfattas syftet med idéerna?	Vad är den röda tråden och textens huvudsakliga bidrag?	Vem uppfattas som textens mottagare?
	Hur uppfattas textens budskap?	Hur uppfattas innehållets styrkor och svagheter?	Hur uppfattas textens styrkor och svagheter?
	Hur uppfattas idéernas styrkor och svagheter?	Hur uppfattas textens syfte?	Hur är texten anpassad till genre och publiceringsform?

Figur 1. Färgkodning i Piteåmodellen för seminarier. Källa: Ferm Thorgersen [Almqvist] & Wennergren, 2015. Omarbetad av författarna.

modellen och blev på så sätt en introduktion till hur seminarierna var tänkta att fungera. Att skapa förståelse för hur denna nya seminarier serie skiljer sig från de olika seminarier som tidigare genomförts på institutionen – genom att texter i förväg ska skickas ut för granskning – var en av de viktigaste punkterna. Responserna från dem som deltog var övervägande positiv och därefter har forskningsseminarier hållits en gång i månaden. Detta kan synas vara sällan, jämfört med institutioner som har veckovisa seminarier, men är en nivå där vi tror att engagemanget kan upprätthållas. Hittills är det främst doktorander som har lagt fram sina texter vid seminarierna, samt en post doc-forskare. De texter som

presenterats har varit artikelmanuskript, konferensbidrag, avhandlingskapitel och populärvetenskapliga texter, och vi upplever att seminarierna kan skapa mycket goda förutsättningar för att diskutera olika typer av texter med modellen som grund.

Som en del i den interna utvärderingen av forskningsseminarierna har vi under året som gått genomfört ett antal gruppsamtal på institutionen. Doktorander och seniora forskare har bjudits in för att diskutera huruvida seminarierna upplevs som relevanta, hur modellen fungerar samt hur den kan utvecklas för att anpassas till den lokala miljön. Två gånger har vi bjudit in doktorander och en gång seniora forskare. Våra egna erfarenheter och de synpunkter vi fått ta del av i dessa samtal utgör grunden för kommande avsnitt kring upplevelser och reflektioner.

Sammanfattningsvis kan sägas att införandet av en ny seminarierie efter en explicit modell har upplevts som positivt och att initiativet har fått stöd av ledning och ansvariga på institutionen, exempelvis prefekten och studierektorn för forskarutbildningen. Vi upplever även att det finns ett brett stöd för att fortsätta arbetet med forskningsseminarierna. Även om vi i detta avsnitt främst fokuserar på vad som kan förbättras och utvecklas ytterligare, menar vi att satsningen i stort varit framgångsrik, om än inte problemfri.

Att ge och ta emot kritik

I en miljö där de flesta är vana vid att skriva och publicera artiklar med flera medförfattare har det förekommit viss tveksamhet rörande hur seminarierna ska kunna ge relevanta kommentarer – de som upplevs som insatta i forskningen är ofta redan medförfattare och de andra kanske inte ens förstår forskningsfrågan. De doktorander som lagt fram sina texter vid seminarier upplever sig ha fått relevanta kommentarer både skriftligen och under

diskussionerna. Kritiken som framförts på seminarierna har enligt doktoranderna upplevts som vänlig och stöttande eftersom den kommer från personer i deras närmaste omgivning, samtidigt som de påpekar att det kan vara svårt att både ta emot och ge kritik. Att få övning i båda dessa delar upplevs därför som ett viktigt och tydligt bidrag till forskningsmiljön. Att följa en tydligt formulerad modell för hur seminarierna ska genomföras uppfattas av doktoranderna som ett stöd för att förstå vilka förväntningar som finns på seminarierna samt de skriftliga kommentarerna. Med en tydligt formulerad modell kan den inledande osäkerheten minskas och det blir lättare att förstå seminariekulturen när den inte enbart är en tyst överenskommelse utan också finns på papper. Att utöver färgkodningen få tydliga frågor att förhålla sig till ifråga om de skriftliga kommentarerna gör det också enklare för doktoranderna att formulera tydlig och relevant kritik. Seminariet blir således en övning i att stå på båda sidor av den organiserade skepticism som är en del av CUDOS-normerna.

Seniora forskare vid institutionen håller med om att det kan vara svårt att ge kritik och att det kanske därför är något som ofta undvikits i forskningsmiljön. De säger sig vara måna om att kritisera och ifrågasätta på ett sätt som upplevs som konstruktivt, och de är medvetna om att det är de, i egenskap av förebilder för yngre forskare, som sätter tonen för seminariet. Samtidigt upplever många att den kritik de själva får i andra sammanhang, till exempel av externa granskare av projektansökningar och artikelmanuskript, oftast inte är konstruktiv och hjälpsam. Seniorerna har alltså själva problem med att hantera den kritik de får och är därför inte givna förebilder i detta sammanhang. De säger sig vara medvetna om att kritiken de framför inte nödvändigtvis kommer att uppfattas på det sätt de tänker sig. Rädslan för detta kan innebära att de helt undviker situationen genom att inte delta i seminarieverksamheten. Denna passivitet grundas möjligen också i

rädslan att återskapa den hårda forskningsmiljö som vissa säger sig ha upplevt som doktorand. Att med denna nya seminarie-modell explicit möjliggöra kritiska samtal ses därför inte som problemfritt eftersom det inte är säkert att alla handledare förstår poängen. I sådana fall kan de ge sina doktorander råd som strider mot tanken med seminarierna. Att vetenskapen är kritisk, eller organiserat skeptisk, är alltså en norm som inte är lätt att hantera – den är viktig men svår att implementera i den lokala miljön.

För forskarutbildningen finns dock tydliga fördelar med forskarseminarierna, då doktoranderna får stora möjligheter att diskutera sin och andras forskning, och en bredare inblick i vad forskningen på hela institutionen handlar om. Då institutionen framförallt sysslar med experimentellt arbete finns det en risk att skrivandet och diskuterandet inte ses som forskningsarbete i sig självt – det är arbetet på labbet som utgör forskningen och skrivandet är ett nödvändigt ont, eftersom man måste förmedla vad man gjort och få ihop en avhandling. Att forskningsseminarier organiseras på institutionsnivå, istället för exempelvis på forskargruppernivå, ses också som positivt då en större grupp erbjuder större variation, både när det gäller hur forskningen bedrivs och rapporteras men också ifråga om vilken typ av konstruktiv kritik man fokuserar på. Den skrivna respons som distribueras före varje seminarium upplevs av doktoranderna som väldigt hjälpsam, då man får en chans att se hur andra resonerat kring den framlagda texten. Ibland skiljer sig åsikterna åt men ofta nämns ungefär samma svårigheter i texten av flera personer. Den skriftliga respons som delas ut inför varje seminarium har ställts samman av den som lägger fram material vid seminariet och sedan skickats ut till alla deltagare utan att ange upphovsman till kommentarerna. Detta har skett utan några speciella instruktioner angående anonymitet men har upplevts som mycket positivt av de deltagande doktoranderna, då alla bidrag uppfattats som

likvärdiga och ingen har avstått från att skicka in respons av rädsla för att framstå som dum.

Seminarieledarens roll

Även om det finns en ansvarig person som planerar seminarier serien har det överlåtits till den som lägger fram en text att utse en seminarieledare för varje enskilt seminarium. Tanken med detta var att den som presenterar ska ha ett så stort ägarskap som möjligt över seminariet. Att ha en fast seminarieledare sågs inte som ett viktigt inslag när forskningsseminarierna infördes, utan det uppfattades som en fördel att denna uppgift cirkulerade bland de seniora forskarna. Poängen med detta var dels att underlätta organisationen, då många av de seniora forskarna ofta är frånvarande, dels att ge den som presenterar sin text möjligheten att välja en diskussionsledare som hon eller han känner sig trygg med.

Några seniora forskare har vid olika tillfällen ansvarat för att leda seminarierna, med lite olika strategier. Allra bäst har diskussionen flutit vid de tillfällen då seminarieledaren tydligt deklarerat hur de tänker leda diskussionen. I de fallen har ledaren gjort det klart att det finns en turordning för talare och att nya talare (förstagångstalare) prioriteras i turordningen över dem som tidigare fått möjlighet att tala. Detta har gett en mer varierad diskussion och situationer där endast ett fåtal personer har ordet har undvikits. I några fall har avsaknaden av en fast seminarieledare lett till att det inte funnits någon seminarieledare alls, på grund av att den som presenterat har glömt bort att utse någon, inte prioriterat det eller tyckt det var besvärligt att be någon av seniorerna att leda seminariet. Detta har framförts som ett problem av flera doktorander. Närvaron av en seminarieledare förhindrar att diskussionerna tar en olycklig vändning då någon har

tydligt mandat att återföra diskussionen till ämnet. Dessutom får den som presenterar sin text möjlighet att helt engagera sig i diskussionen eftersom ansvaret för talarordningen ligger hos seminarieledaren, och man förhindrar att endast ett fåtal personer är involverade i diskussionen i och med att seminarieledaren fördelar ordet bland de närvarande. Det har också blivit tydligt att diskussionen förbättras avsevärt med en seminarieledare som ser till att alla deltagare som vill säga något kommer till tals, och som kan styra diskussionen in på nya områden vid behov. Att vi inte redan inledningsvis insåg vikten av en seminarieledare är kanske inte så konstigt med tanke på institutionens begränsade tradition av granskande seminarier, men det är något som har blivit tydligt efterhand.

Engagemang och lojalitet

Trots att de som har deltagit alltså säger sig vara nöjda med vad de fått ut av seminarierna är det inte alla forskare och doktorander som varit med. En möjlig förklaring ser vi i den form som forskningen är organiserad i, där varje forskargrupp ansvarar för sin egen finansiering med externa projektanslag. Det är den egna forskargruppen och de enskilda projekten som upplevs som viktigast att prioritera. Det finns en risk att detta skapar slutna forskargrupper som inte vill engagera andra i sin forskning – och inte heller engagera sig själva i andras forskning. Institutionen är därmed inte den naturliga tillhörigheten. Ofta finns det i de enskilda projekten tydligt definierade deadlines som måste hållas för att ny finansiering ska beviljas av externa anslagsgivare. Deltagande i seminarier med andra forskargrupper blir då något som tar tid från den egna gruppens projekt. Lojaliteten finns i en mindre miljö än institutionen som helhet, varför man inte prioriterar att lägga tid på att delta i institutionens forskningsseminarier.

Både seniorer och doktorander har pekat på vikten av att de seniora forskarna deltar aktivt i forskningsseminarierna. Om seminariekulturen på institutionen ska kunna förändras krävs det att de som befinner sig på institutionen under en längre tid – de med fast anställning – är involverade i seminarieriet. De seniora forskarna har hittills deltagit i forskningsseminarierna i mindre utsträckning än doktoranderna. Detta är inte nödvändigtvis något förvånansvärt eftersom denna grupp också har mer av det administrativa ansvaret på institutionen och i forskargrupperna och generellt sett har ett mer uppbyggt schema jämfört med doktoranderna. Av den anledningen tror vi att det är viktigt att vara medveten om sin roll som förebild för doktoranderna genom att prioritera och avsätta tid för seminarierna. På så sätt kan en seminariekultur skapas där inte bara den egna forskningen utan hela institutionens forskning sätts i fokus.

Avslutande kommentarer

Med ett drygt års erfarenheter av denna nya modell kan vi säga att det går att forma en ny seminariekultur, men att det kräver tid och engagemang. En stor del av utmaningen har legat i att försöka få förståelse för vår målsättning – att helt enkelt förklara vad ett seminarium kan vara och på vilka sätt seminarier kan vara utvecklande för tekniska forskare. En av drivkrafterna bakom arbetet med en ny seminarieriet har varit att möjliggöra fler och fördjupade diskussioner om den forskning vi bedriver på institutionen. De diskussioner som förts under seminarierna svarar absolut mot dessa ambitioner och upplevs som mycket relevanta av dem som deltar. Den tydliga modell som används har – med några anpassningar till de lokala förutsättningarna – fungerat väl i vår miljö. Initiativet har alltså framgångsrikt fyllt den roll som var ett av målen med seminarierna. Seminarierna har blivit en

arena för det öppna, gemensamma, kritiska samtal som vi ser som en viktig del av det vetenskapliga arbetet och av processen att bli forskare. Seminarierna är naturligtvis endast en aktivitet av många som genomförs inom en forskningsmiljö, men de ger genom sin nya utformning mer utrymme för övning av det vetenskapliga omdömet.

En del problem och svårigheter har identifierats under det år som gått, inte minst under de samtal vi fört med doktorander och seniora forskare. Det insamlade materialet, i form av anteckningar från samtalen och våra egna intryck, har använts som underlag till förslag av förändringar av forskningsseminarierna. I fortsättningen kommer alla som har seminarier att utse en senior forskare för att leda seminariet och diskussionen. De problemområden som identifierats i detta arbete, där en enkel lösning inte funnits, kommer fortsatt att diskuteras i det pågående utvecklingsarbetet. Att öka deltagandet i seminarierna bland de seniora forskarna är ett viktigt steg för att fortsättningsvis göra seminarierna till en självklar aktivitet bland institutionens forskningsaktiva. De seniora forskarna har ett ansvar, inte bara för att skapa en tillåtande stämning på seminarierna, utan även i egenskap av förebilder för yngre forskare, genom att visa att det gemensamma seminariet är värt att prioritera.

Anses då forskningsseminarier idag viktiga för den tekniska forskning och forskarutbildning vi är engagerade i? Vi är nog tvungna att svara nej på den frågan, men är samtidigt övertygade om att seminarier kan bli en viktig resurs för forskningen. Seminariet är för doktoranderna en arena där de kan samtala engagerat och lära sig att kritiskt granska och diskutera annan forskning. Det är alltså en utmärkt plattform för att tillämpa de vetenskapliga normerna och bli en del av professionen. Vår förhoppning är därför att dessa seminarier snart ska vara en integrerad del av vår forskningsverksamhet och forskarutbildning.

Referenser

- Cronqvist, Marie. ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30–38.
- Ferm Thorgersen [Almqvist], Cecilia & Wennergren, Ann-Christine. ”How to challenge seminar traditions in an academic community”. I *Music, education and innovation. Festschrift for Sture Brändström*, Cecilia Ferm Thorgersen [Almqvist] & Sidsel Karlsen (red.). Luleå: Luleå tekniska universitet, 2010.
- Ferm Thorgersen [Almqvist], Cecilia & Wennergren, Ann-Christine. ”Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier”. I *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Lotta Jons (red.). Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Hasselberg, Ylva. *Vem vill leva i kunskapssamhället. Essäer om universitetet och samtiden*. Hedemora/Möklinta: Gidlund, 2009.
- Hasselberg, Ylva. *Vetenskap som arbete. Normer och arbetsorganisation i den kommodifierade vetenskapen*. Möklinta: Gidlund, 2012.
- LTH Doktorandenkät, 2014. Opublicerad.
- Peixoto, Anna. *De mest lämpade. En studie i doktoranders habituering på det vetenskapliga fältet*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.
- Schoug, Fredrik. *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen. Bilaga 2: Examensordningen*.
- Sundgren, Gunnar. *Bildning och pedagogik. En akademi för bildning? Högskoleverkets rapportserie 2008:32 R*. Stockholm: Högskoleverket, 2008.
- Strannegård, Lars (red.). *Avhandlingen. Om att formas till forskare*. Lund: Studentlitteratur, 2003.

Seminariets roll i kunskapsutvecklingen

Ett doktorandperspektiv

ALEKSANDRA POPOVIC

Prefekten hade ingen förståelse för doktorandens upplevelse av att ha blivit trakasserad. Istället påstod han att doktoranden på olika sätt ”visat sig osjälvständig” och ”inte av det rätta virket”. Det blev alltså inte hennes upplevelser, utan snarare generella kommentarer om hennes karaktär och förmåga, som kom att stå i centrum för vårt samtal denna junidag 2009. När jag, modstulen, gjorde mig färdig att gå försäkrade prefekten mig att doktorandens avhopp från studierna var den bästa tänkbara lösningen på problemet eftersom det ändå ”aldrig skulle ha blivit någonting av det”. *Off the record* tillade han att doktoranden brutit mot den enligt honom rådande doktorandnormen, som säger att den goda doktoranden är den som efter antagningen ”visar sig igen först när avhandlingen är färdig fyra eller fem år senare”.

Det här samtalet var en del av mitt första ärende som doktorandombudsman vid Lunds universitet. Sedan dess har jag dessvärre suttit i många snarlika möten med ansvariga för forskarutbildningen, då liknande kopplingar har gjorts mellan synlighet, osjälvständighet och det att inte vara ett forskarämne, oavsett doktorandens egna problembeskrivningar. Jargongen är så pass vanligt förekommande att man skulle kunna tala om ett specifikt

associationsmönster och en därtill hörande föreställningsvärld, som vi kan kalla forskarcentrerad.

Enligt min mening är denna föreställningsvärld oförenlig med de värden som seminarietraditionen representerar, eftersom den är exkluderande snarare än inkluderande och hyllar det ensamma geniet framför gemensamma strävanden. Kanske är denna föreställningsvärld också en möjlig förklaring till varför seminariet fått en alltmer oklar roll i både den vetenskapliga kunskapsutvecklingen generellt och forskarutbildningen specifikt. Det är denna hypotes jag för fram i detta kapitel.

Två associationsmönster, en problembild

Innan jag går vidare med att beskriva hur den forskarcentrerade föreställningsvärlden skapar hinder för en konstruktiv seminariekultur, vill jag först understryka att den verklighet som forskarutbildningen bedrivs inom är komplex och att ingen beskrivning fångar alla dess aspekter. Prefekten i exemplet ovan, som sa att den goda doktoranden håller sig borta tills avhandlingen är färdig fyra eller fem år senare, och andra ansvariga som jag träffat i liknande ärenden, säger i helt andra sammanhang att det är positivt att doktorander inte bara är synliga utan också framträdande i olika delar av universitetets verksamhet. Det är också allmänt känt att doktorander står för en stor del av forskningen, undervisar och engagerar sig i den så kallade tredje uppgiften.

På policynivå är det tydligt att universitetsledningen vill se en mångfald av individer som möts och samverkar både inom och utom universitetet.¹ Ur dessa beskrivningar av vad universitetet

1. Se t.ex. *Strategisk plan för Lunds universitet 2012–2016*, fastställd 2012-02-16 (Dnr LS 2011/162), www.medarbetarwebben.lu.se/sites/medarbetarwebben.lu.se/files/strategisk-plan-2012.pdf.

vill se framträder en föreställningsvärld som är närmast utopisk och som vi kan kalla för den kunskapsorganiserade världen eller föreställningen om kunskapssamhället. I mina ärenden är det däremot ett helt annat synsätt som träder fram när ansvariga beskriver det som de faktiskt ser när de tittar på specifika personer. Då förknippas närvaro och synlighet vid till exempel seminarier med altruism och osjälvständighet, medan frånvaro och osynlighet associeras med egen produktion och självständighet.² Med andra ord ses seminarier vid mitt hemuniversitet som sociala och därmed inte lika högt värderade arbetsuppgifter, vilket jag kommer att återkomma till när jag närmare beskriver doktorandernas klagomål.³

I detta senare associationsmönster ligger, tror jag, en föreställning om att ny kunskap utvecklas inuti forskarna själva och fram-

2. Som exempel på detta kan nämnas att en person i universitetsledande ställning förklarade frånvaron av män på ett seminarium med att männen forskar istället för att gå på seminarier, och att en prefekt deklarerade att ett seminarium, som anordnats vid hans institution och som han inledde med att välkomna de inbjudna talarna, inte ens hade något med forskningen på hela hans fakultet att göra. Denna konflikt mellan de i styrdokumentens uttalade akademiska kärnvärdena och de uttalade regler och normer som i verkligheten styr vid universitetens och högskolornas institutioner har uppmärksammats av Tomas Gerholm. Han diskuterar bl.a. de underförstådda och uttalade kunskaper som man som doktorand, utöver ämneskunskaperna, behöver tillägna sig för att bli framgångsrik inom akademien. Se Tomas Gerholm, "On tacit knowledge in academia", i *European journal of education* 25, nr 3 (1990).

3. Att ett liknande mönster av att sociala arbetsuppgifter är både lägre värderade och förväntade av en viss grupp av individer (kvinnor) på ett annat sätt än av andra (män) har noterats av genus- och medievetaren Wendy Hilton-Marrow, vicedekan på Augustana College i Illinois. Hennes intryck återges på ledarplats i tidningen *Universitetsläraren*, se Helén Persson, "Hindren för kvinnor finns i USA såväl som i Sverige", i *Universitetsläraren*, nr 3 (2016).

träder ur ett osynligt material. Descartes *cogito ergo sum* är kanske prototypen för en sådan subjektivistisk föreställning om hur kunskap har sin uppkomst i det osynliga material som det rationella medvetandet är uppbyggt av. Å ena sidan kräver kunskapsproduktionen ett subjekt, å andra sidan är detta subjekt (i motsats till objektet) inte definierat av sin synliga kropp utan av sitt osynliga medvetande. Att seminariet upplevs som en social företeelse, där kroppar syns, närvarar, interagerar och arbetar, och därmed tar fokus från det osynliga medvetandet, innebär mot denna bakgrund en värdeförlust. Denna förståelse av forskarsubjektet kan kontrasteras mot den antika filosofiska traditionens kunskaps-subjekt, som snarare utvecklar kunskap genom dialog.

Fokuseringen på forskarsubjektet märks också genom att problem i forskarutbildningen inte diskuteras i termer av organisation, utan beskrivs på ett sätt som lockar till etikettering av individer – som ”skuggdoktorander”, ”ensamma genier” och ”labbslavar” – eftersom det som efterfrågas är en redogörelse för doktorandens upplevelse av sin situation. De två senaste så kallade doktorandbarometrarna vid Lunds universitet låter exempelvis doktoranderna svara på frågor om hur de upplever seminariekulturen, men säger inget om vilken roll seminarierna är tänkta att ha i forskarutbildningen och forskningsmiljön, vad ett seminarium är och i vilket syfte universitetet organiserar seminarier.⁴

När de ansvariga som jag möter i mina ärenden tecknar sin problembild framträder ofta ”den osjälvständiga doktoranden” som en (upplevt objektiv) motbild mot doktorandens (subjektiva) upplevelse av sin situation. Samtliga dessa nämnda problembilder

4. Se Margareta Nilsson Lindström, *Doktorandbarometern 2007*. Rapport nr 2008:247, 2008 (härefter Doktorandbarometern 2007), samt Ola Holmström, *Forskarutbildningen vid Lunds universitet. Perspektiv från doktorander, doktorsalummer och handledare*. Rapport nr 2013:270, 2013 (härefter Doktorandbarometern 2012).

låter sig beskrivas som individetiketter och synliggör en problematisk relation mellan doktoranderna och seminarierna.

*Något övergripande om
doktorandombudsmannens ärenden*

Som doktorandombudsman vid Lunds universitet får jag i genomsnitt in trettiofem nya ärenden om året. Bland annat för att möjliggöra jämförelser med studentombudets ärenden, har jag valt att dela in ärendena i sex huvudkategorier med utgångspunkt i den lagstiftning som reglerar utbildning på forskarnivå:

Tillträde till utbildningen⁵

Administration och information⁶

Tillgång till resurser⁷

Disciplinärenden⁸

Examination⁹

Arbetsmiljö och diskriminering¹⁰

Själva seminarieverksamheten regleras inte juridiskt. Lagstiftningen bidrar däremot till att utmana den forskarcentrerade föreställningsvärlden med sina uttryckliga förväntningar på att forskningen och undervisningen ska återspegla den mångfald som

5. SFS 1993:100. *Högskoleförordning* (härefter HF), framförallt kap 7.

6. De centrala reglerna finns i SFS 1986:223 *Förvaltningslag* (härefter FL) men också i bl.a. SFS 1992:1434. *Högskolelag* (härefter HL) och i HF.

7. Bl.a. kap. 7 § 34 och kap. 6 § 30 HF.

8. Framförallt kap. 10 HF.

9. Bl.a. kap. 6 § 33 HF.

10. De centrala bestämmelserna avseende arbetsmiljö finns i SFS 1977:1160 *Arbetsmiljölagen* (AML), medan diskrimineringsfrågor omfattas av SFS 2008:567 *Diskrimineringslag* (DL). De har slagits ihop under samma kategori med anledning av att dessa frågor i praktiken ofta överlappar varandra.

finns i det övriga samhället och att universitetet ska bidra till främjandet av exempelvis hållbar utveckling genom att uppvärdera tvärvetenskap.¹¹

Man kan kalla den utmanande föreställningsvärld som lagstiftningen bygger på *kunskapsorganiserad*, eftersom den eftersträvar en systematisk utvidgning och förändring av sig själv i takt med att den samlade kunskapen i samhället utvidgas och förändras. Tyvärr tillämpas rätten på ett byråkratiskt sätt, inom vars ram kunskap reduceras till att bli det efterfrågade materialet (medlet) med vilket den bättre värld som politikerna beställt (målet) ska byggas upp. Å ena sidan förespråkar alltså lagstiftningen en kunskapsyn enligt vilken möten mellan en mångfald av olika subjekt är värdefulla, vilket borde gynnas av en konstruktiv seminariekultur. Å andra sidan påförs i praktiken en överbyggande hierarkisk organisation och en mål/medel-rationalitet, som faktiskt är lättare att förena med den forskarcentrerade föreställningsvärlden, där engagemang och delaktighet i seminarier inte uppfattas som meningsfullt – eller i alla fall inte prioriteras.

Att lagstiftningen i teorin utmanar, men samtidigt i praktiken låter sig domineras av, den forskarcentrerade föreställningsvärlden speglas i de ärenden som hamnar på mitt bord. Å ena sidan visar ärendena på att det finns en mångfald bland doktoranderna vid universitetet. Å andra sidan är personer som avviker från en manlig nordeuropeisk forskarnorm överrepresenterade bland de doktorander som klagar. Exempelvis är det i runda tal 60 procent kvinnor och 40 procent män som klagar,¹² trots att det

11. Se t.ex. kap. 1 § 5 HL.

12. Siffran varierar något från år till år men kvinnorna är alltid fler än männen. Bilden att kvinnor upplever problem med forskarutbildningen i något högre utsträckning än män bekräftas i en nyligen publicerad undersökning av 1 244 Lundadoktoranders syn på avhopp och akademisk karriär. Särskilt kvinnor upplever den akademiska miljön som problematisk och

bland doktoranderna vid mitt universitet finns något fler män än kvinnor.¹³ Även de internationella doktoranderna är något över-representerade då de utgör cirka hälften av de klagande,¹⁴ medan endast 37 procent av dem som antogs till forskarutbildningen vid Lunds universitet under 2015 var internationella doktorander.¹⁵

Även om seminarieverksamheten i sig alltså inte är lagreglerad och oftast inte är det som doktoranderna i första hand klagar på, så är seminarierna alltid närvarande på ett eller annat sätt i mina ärenden. Det är detta som jag nu vill gå in på mer i detalj.

Doktorandernas klagomål rörande seminarier

Det närmaste lagstiftningen kommer till att avhandla seminarieverksamheten är högskoleförordningens krav på att doktoranden muntligen ska försvara avhandlingen inför en opponenter vid en offentlig disputation.¹⁶ Klagomål som rör disputationen handläggs

öväger avhopp oftare än vad män gör. Fler kvinnor än män har också så pass negativa erfarenheter av den akademiska miljön att deras intresse för en fortsatt akademisk karriär svalnar betänkligt under forskarutbildningens gång, se vidare Kristina Areskoug Josefsson m.fl., ”Should I stay or should I go”. *Tolvhundra doktoranders syn på avhopp och akademisk karriär*, 2016.

13. Lunds universitets Årsredovisning 2015, s. 9, fig. 1.3 (HTE) och s. 49, fig. 3.20 (individer).

14. Fördelningen varierar något från år till år men ligger ganska konstant på en ungefärlig 50/50-nivå.

15. Marie Kahlroth & Magdalena Inkinen (red.), *Universitet & högskolor. Årsrapport 2015*, 2015:8, s. 60, tabell 15. Även doktorander med funktionsnedsättning och äldre doktorander bemöts i mina ärenden med jargongen om en synlig kropp som inte är av rätt virke; funktionsnedsättningen och åldern framstår som hinder för att se doktoranden som ett kunskapsproducerande subjekt. Däremot har jag inte fått in några klagomål där könsöverskridande identitet eller uttryck respektive sexuell läggning leder till en sådan syn på doktoranden.

16. Kap. 6 § 33 2 st. HF.

som examinationsärenden enligt kategoriseringen ovan.¹⁷ Den vanligaste anmärkningen rörande disputationen är att ansvariga för forskarutbildningen vägrar att arrangera en disputation för doktoranden med hänvisning till att avhandlingen inte bedöms vara färdig.¹⁸

I sådana fall följer argumenten mot disputationen den forskarcentrerade föreställningsvärldens associationsmönster. Avhandlingens ofärdighet beskrivs inte i termer av antal sidor, kapitel eller artiklar. Inte heller går man in på avhandlingens olika delar för att beskriva vad som saknas eller behöver ändras. Ofärdigheten beskrivs istället i abstrakta, personrelaterade termer, som till exempel att avhandlingen inte är mogen ännu, att doktoranden inte är av rätt virke eller inte har det som krävs. Det är väldigt tydligt att avhandlingen inte kan bedömas som en kunskapsprodukt så länge som doktoranden ses som ett fysiskt objekt ("den osjälvständiga doktoranden").

Det är först när doktoranden försvinner ur synfältet och blir ett osynligt, självständigt subjekt som avhandlingen kan träda fram för bedömning. Det självständiga subjektet beskrivs emellertid kontraintuitivt. Självständighet är inte samma sak som att ha en egen uppfattning eller vilja, utan är knutet till disciplin, förmågan att följa det som påstås vara gällande normer samt förståelsen för ämnesterritoriella gränser och förmågan att hålla sig inom dessa.

Den disciplinära aspekten återkommer i den terminologi som används för att beskriva disputationer (och även en del seminarier).

17. I genomsnitt är det i ett ärende om året som detta framhävs som det primära klagomålet, utifrån vilket kategoriseringen sker. Inte sällan är det dock så att detta blir ett följdproblem av att "ha visat sig" med andra problem tidigare, men då är ärendet kategoriserat utifrån det ursprungliga problemet.

18. De senaste tre åren har alla ärenden av denna typ initierats av kvinnliga doktorander.

Referenserna till försvar och opposition kopplar närmast platsen för disputationen till militära slagfält eller idrottsarenor. Sådana stridsassociationer när det gäller vetenskaplig kunskapsutveckling återkommer också i Lunds universitets sigill, som föreställer ett lejon med ett svärd och en bok och universitetets latinska valspråk *ad utrumque* ([beredd] till bådadera).¹⁹ Konnotationen att det skulle kunna vara en fråga om liv eller död speglas i att den känslomässiga reaktionen hos dem som vill förhindra disputationen är så stark att den närmast liknar rädsla.

Denna rädsla finner inga sympatier i lagstiftningens (kanske utopiska) kunskapsorganiserade föreställningsvärld. Ordet ”självständig” syftar i högskoleförordningen på den kritiska granskning som doktoranden utfört under sin utbildning och ”egen” på den forskning med vilken doktoranden bidragit till kunskapsutvecklingen.²⁰ Lärosätena har riksdagens och regeringens uppdrag att erbjuda varje till forskarutbildningen antagen individ – oavsett dennas personlighet och egenskaper²¹ – möjlighet att utföra självständiga kritiska granskningar och bedriva egen forskning, samt att försvara sin avhandling vid en offentlig disputation.

Även i de andra kategorierna spelar seminariet en viktig roll trots att ordet ”seminarium” inte är omnämnt i lagstiftningen. När det gäller ärendekategorin ”tillträde till utbildningen” kan man till exempel nämna den så kallade skuggdoktorandproblematiken. En skuggdoktorand är egentligen inte någon doktorand överhuvudtaget. Det är en person som blivit inbjuden till att följa

19. Jfr Anthony Fiscella, *Universal burdens. Stories of (un)freedom from the Unitarian Universalist Association, The MOVE Organization, and Taqwacore*, 2015, s. 416–419.

20. Bilaga 2 till HF.

21. Redan de av riksdagen beslutade ramarna för högskolan ställer krav på jämställdhet, förståelse för internationella förhållanden och breddad rekrytering, se kap. 1 § 5 HL.

forskarutbildningen utan att ha blivit antagen och registrerad. Oroväckande är att antalet doktorander som svarat att de påbörjat utbildningen innan de blivit antagna har ökat vid flera fakulteter i den senaste doktorandbarometern.²² De som inte är antagna till utbildningen kan inte göra anspråk på några som helst resurser, vilket innebär att de inte får delta i till exempel seminarier och kurser, inte kan tillgodogöra sig högskolepoäng och inte kan få ut någon examen. Ett argument för att lura in personer i denna (i sig lagstridiga) provotidssituation är just att dessa ”doktoranders” materiella lämplighet som forskarsubjekt behöver testas innan de inkluderas i den krets som har rätt att delta i utbildningen på lika villkor.

Åsikten att seminarierna inte spelar en roll i den vetenskapliga kunskapsproduktionen, utan har en annan funktion, hittas även i kategorin ”administration och information”. I denna kategori ingår bland annat ärenden som rör brister i universitetets fullgörande av sina planeringsskyldigheter. Även om doktorander sällan uttryckligen vänder sig till doktorandombudsmannen för att ta upp administrativa frågor så visar sig detta ofta vara kärnan i de problem som uppstår i forskarutbildningen. Doktoranderna nämner till exempel problemet att seminarier inte är konkret och realistiskt planerade i de individuella studieplanerna. I ärendena förekommer två olika sätt att beskriva detta problem. Jag har valt att kalla dem det *marknadsekonomiska* respektive det *participatoriska* problemet.

Det marknadsekonomiska sättet att beskriva problemet företräds huvudsakligen av manliga doktorander. Dessa doktorander beskriver höga krav från omgivningen på aktivt deltagande i seminarier, samtidigt som de upplever att seminarierna helt enkelt inte ger dem tillräckligt mycket i relation till den tid och de

22. Holmström, 2013, s. 42f.

resurser som de lägger ned på dem. Seminarierna associeras, som jag nämnde tidigare, med sociala, altruistiska arbetsuppgifter som har låg status i den forskarcentrerade föreställningsvärlden. När problemet beskrivs på detta sätt öppnar man för lösningar som syftar till att ta bort eller minska seminariernas roll i utbildningen – det vill säga skruva ned forskarmiljöns förväntningar så att de matchar seminariernas frånvaro i den konkreta planeringen av utbildningen.

Dessa doktoranders forskarcentrerade problembild speglas i anekdoter om framstående forskare som Newton och Einstein. I anekdoterna drar sig de ensamma genierna undan från kollegiala möten för att odla sitt naturligt geniala ego. Newtons genialitet visar sig till exempel när han ser ett äpple falla efter att han har dragit sig tillbaka till sitt barndomshem på landet. Einstein å sin sida är som mest genialisk när han dragit sig undan från universitetet för att arbeta som tjänsteman på ett patentkontor. Det är alltså inte konstigt om de doktorander vars ”rätta virke” inte är ifrågasatt, det vill säga de ”ensamma genierna”, vill kunna hoppa över seminarierna för att kunna spara sina krafter till den del av karriären som är verkligt avgörande, det vill säga disputationen. De har inget att vinna på att delta i seminarier.

De doktorander som inte anses vara ”av det rätta virket” har det motsatta problemet. Deras problem är participatoriskt. De känner inte igen sig själva i idealbilden av det ensamma geniet. De upplever behov av att visa sig dugliga inför seniora kollegor, men anser att de aldrig får chansen. Dessa (ofta kvinnliga eller internationella) doktorander beskriver hur de på olika sätt hindras från att delta i seminarierna på det sätt som upplevs som förväntat av dem själva, forskarmiljön eller fakultetsadministrationen. Detta stämmer också väl överens med en undersökning av doktoranders psykosociala situation vid Karlstads universitet 2003, som visade att upplevelserna av att komma till tals vid seminarierna

varierade mellan könen. Enbart kvinnor uppgav att de var missnöjda, något som oftast hade sin grund i en känsla av att ha blivit marginaliserad.²³

De hinder för deltagande som beskrivs kan delas upp i fyra huvudtyper. En typ är att det helt saknas en seminariekultur inom ämnet. De ansvariga för forskarutbildningen arrangerar inte seminarier inom ämnet eller så tillåter inte handledaren att doktoranden lämnar sina arbetsuppgifter i laboratoriet. Detta är oftast bara ett av de problem som ingår i den så kallade ”labbslavens” problembild. Problemet att doktoranden känner sig så belastad av andra arbetsuppgifter att hennes deltagande är obefintligt eller mindre aktivt än hon skulle vilja, är vanligt bland kvinnliga doktorander generellt. Detta stressrelaterade hinder är ofta kombinerat med en tredje typ av hinder som har att göra med innehållet i seminarierna. Till exempel kan de seminarier som arrangeras i ämnet rikta in sig på en snäv ämnesdefinition, i vilken den egna forskningen inte ingår. Den egna forskningen kan exempelvis vara kvalitativ, medan seminariekulturen är kvantitativt kodad. Slutligen förekommer uppgifter om upplevelser av personligt obehag och kränkningar i seminarsituationen, vilket dock innebär att ärendet kategoriseras som ”arbetsmiljö och diskriminering”. De olika typerna av hinder är inte ömsesidigt uteslutande.

Den bild av vad som eventuellt underminerar utvecklingen av en god seminariekultur som jag har fått genom mina erfarenheter som doktorandombudsman och som jag här har försökt förmedla kan sammanfattas som bestående av två element. Det ena är att seminariet som forum för en kunskapsutvecklande dialog mellan vetenskapssubjekt i den akademiska praktiken – åtminstone vid

23. Jessica Lindqvist, *Beroende frihet. En studie av doktoranders psykosociala arbetssituation*, 2003, s. 27f. Se även Ulrike Schnaas bidrag i denna antologi.

mitt hemuniversitet – har konkurrerats ut av en forskarcentrerad syn på seminariet, vilken innebär att det associeras med sociala arbetsuppgifter utan större värde för kunskapsproduktionen. Det andra elementet är att de subjektscentrerade föreställningarna om kunskapsproduktion, som på policy- och visionsnivå konkurrerats ut av en kunskapsorganiserad föreställningsvärld, fortfarande är inbakade i den faktiska organisationen av forskarutbildningen, även detta under förutsättning att vi generaliserar situationen vid Lunds universitet.

En mer konstruktiv roll för seminariet i forskarutbildningen

Som vi har sett spelar seminarierna en viktig roll för förståelsen av de problem som doktorander kan uppleva under utbildningen. De är en plats där akademins dogmatiska, hierarkiska och auktoritetsbaserade normer möter upplysningstidens subjektfokuserade (manliga och eurocentriska) forskarideal. Samtidigt är de också platsen där irrelevanta dogmer, hierarkier och socioekonomiska hinder kan utmanas och överbryggas. Å ena sidan kan detta möte i sig skapa problem för doktoranderna, å andra sidan behövs tillträde till detta rum för att doktoranderna ska kunna lösa problemen som de stöter på.

Det finns anledning att tro att vi behöver mer diskussion om och bättre planering av seminariets roll i forskningen och forskarutbildningen om vi vill upprätthålla en konstruktiv seminariekultur. Avslutningsvis kommer jag därför att säga några ord om vad jag tror är nödvändigt att tänka på under planeringen av forskarutbildningsverksamheten.

En första fråga som jag tror är viktig att fundera på är hur forskningsmedel och resurser fördelas och används, samt vilken påverkan detta har på kvaliteten i forskarutbildningen. Bildligt

talat satsas det idag på publikationsfabriker. *Publish or perish* är en paroll som ofta hörs inom akademien. Vi har sett hur det bakomliggande forskarcentrerade tankemönstret kan göra att de som inte visar sig på seminarierna uppfattas som självständiga, produktiva och mindre resurskrävande. Här vill jag dock nämna att det inte finns något i de ärenden som jag har tagit hand om som tyder på att de som undviker seminarierna är mindre resurskrävande eller behöver mindre stöd. Tvärtom är dessa doktorander ofta personer som det satsas mycket resurser på, men då på individuell basis.

Om man inte uttryckligen planerar för att göra seminariemiljöerna lika tillgängliga, givande och konstruktiva för alla antagna doktorander, kan det vara slumpen, eller till och med fördomar, som avgör om det blir någon avhandling av en riktigt intressant hypotes eller om hypotesen försvinner i periferin tillsammans med doktoranden.

Detta leder vidare till en annan fråga: Vem inkluderas och vem exkluderas av nuvarande rutiner och miljö på seminarierna? Trots tendensen att beskriva problem på ett sätt som bäst låter sig gestaltas genom persontypologisering (osjälvständig, ensam, geni, ”labbslav”, skuggdoktorand), så förekommer inte särskilt mycket diskussion om vem som inkluderas och vem som exkluderas beroende på hur man organiserar utbildningen. Istället är organisation och planering på ett väldigt fundamentalt men oarbetat plan associerade med dogmer, revirtänkande och byråkratisk administration. Vanliga åtgärder är att introducera obligationer och övervakning för att tvinga doktorander till seminarierna. Detta räknande av kroppar förstärker de problematiska kvasi-marknadsekonomiska och forskarfokuserade föreställningarna enligt vilka den som inte har ett gott stöd på sätt och vis luras att komma till seminariet för att ”sälja sig själv” och därmed komma in i kollegiet, men istället sticker ut ännu mer, medan den



som har andra prioriteringar hursomhelst inte kommer att tillföra något.²⁴

Samtidigt missar man enkla planeringslösningar som att rutinemässigt schemalägga seminarierna före allt annat genom att i bokningssystemet spärra exempelvis varje onsdagseftermiddag för seminarier och på så vis skapa en onsdagsseminarietradition. Att hitta planeringslösningar är av särskild vikt eftersom rekryteringen till forskarutbildningen blir allt bredare, utbildningstiden allt kortare och intensivare, forskarens uppgifter allt fler och den efterfrågade kunskapen alltmer diversifierad. Språket är exempelvis något som kan segla upp som en hindrande faktor i dagsläget – engelska kan utesluta vissa, svenska andra. Hur får man med alla dem som man har valt att rekrytera till utbildningen?

Det är också angeläget att diskutera målen med seminariet respektive utbildningen som helheter. Här vill jag passa på att nämna att doktoranderna, handledarna och de seniora forskarna i mina ärenden förvånansvärt ofta har haft olika uppfattningar om vilka teorier, metoder, förhållningssätt, forskningsfrågor med mera som är accepterade eller bättre än andra. Det är inte ovanligt att doktorander lockas av interdisciplinära frågeställningar, men möts av forskare som tänker inom etablerade ämnesgränser och skyddar sina revir. Juridiken utgår från att universitetet har en färdig rutin för hur man övervinner sådana utmaningar eftersom det aktuella universitetsämnet förutsätts vara definierat i den allmänna studieplanen redan när doktoranden antas. Hur universitetet efter antagningen har planerat att tillförsäkra doktoranden

24. Även nationella doktorandspeglar och Lunds universitets egna doktorandbarometrar bekräftar att kvinnor och internationella doktorander upplever ett sämre stöd från lärosätena, se Gunilla Jacobsson, Per Gillström & Anette Gröjer, *Doktorandspegeln* 2003, 2003:28 R, Gunilla Jacobsson & Per Gillström, *Doktorandspegeln* 2008, 2008:23 R, samt *Doktorandbarometern* 2007 och 2012.

ett effektivt lärande fram till examen och en utbildning av hög kvalitet ska konkretiseras i den individuella studieplanen. Medan utbildningen är reglerad är forskningen fri. Doktoranden måste få välja frågeställning och metod fritt, och konsekvensen av att välja ”fel” frågeställning eller metod får inte vara att doktoranden förvägras sin examination.

Inplaneringen av konstruktiva seminarier där även de enskilda disputerade forskarnas revirgränser kan ifrågasättas är en given del av en allmän studieplan som antar dessa utmaningar, men man måste då arbeta medvetet med att lämna den forskarcentrerade föreställningsvärlden och organisera utbildningen utifrån vad som krävs för en ständig utveckling av både den personliga kunskapen och forskargemenskapen.

En ytterligare anledning att motarbeta den forskarcentrerade föreställningsvärlden är att om dess publicerings- och forskargruppsfokus tränger ut en muntlig seminariekultur som byggts upp med ”filosofen” som idealbild, kan man i utbildningen missa att träna förmågan att presentera, diskutera och stödja andras lärande, något som examensmålen kräver.²⁵

Slutligen vill jag framhäva det goda seminariet som nyckeln till genomförandet av kunskapssamhällets ideal. Ideal som mångfald, samverkan över disciplinränser, samverkan mellan högskolan och samhället i övrigt samt en hållbar utveckling kräver förmågan att se problem som inte är definierade på förhand inom en disciplin, utan definieras av det komplexa verkliga liv som vi lever som fysiska varelser. Om vi ska se sådana problem måste vi också kunna se dem vars levande fysiska kroppar vi observerar som subjekt och inte objekt. Som andra författare i denna antologi tar upp, så kräver detta empatisk förmåga. En god seminariekultur kännetecknas av att just vara en grogrund för utvecklingen av en sådan förmåga.

25. Se examensordningen, bilaga 2 till HF.

Referenser

- Areskoug Josefsson, Kristina, m.fl., "Should I stay or should I go". *Tolvhundra doktoranders syn på avhopp och akademisk karriär*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2016.
- Fiscella, Anthony. *Universal burdens. Stories of (un)freedom from the Unitarian Universalist Association, The MOVE Organization, and Taqwacore*. Lund: Lunds universitet, 2015.
- Gerholm, Tomas. "On tacit knowledge in academia". I *European journal of education* 25, nr 3 (1990), s. 263–271.
- Holmström, Ola. *Forskarutbildningen vid Lunds universitet. Perspektiv från doktorander, doktorsalunner och handledare*. Rapport nr 2013:270. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet, 2013.
- Jacobsson, Gunilla, Gillström, Per & Gröjer, Anette. *Doktorandspegeln* 2003, 2003:28 R. Stockholm: Högskoleverket, 2003.
- Jacobsson, Gunilla & Gillström, Per. *Doktorandspegeln* 2008, 2008:23 R. Stockholm: Högskoleverket, 2008.
- Kahlroth, Marie & Inkinen, Magdalena (red.). *Universitet & högskolor. Årsrapport* 2015, 2015:8. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, 2015.
- Lindqvist, Jessica. *Beroende frihet. En studie av doktoranders psykosociala arbets-situation*. Karlstad: Institutionen för samhällsvetenskap, Karlstads universitet, 2003.
- Nilsson Lindström, Margareta. *Doktorandbarometern* 2007. Rapport nr 2008: 247. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet, 2008.
- Persson, Helén, "Hindren för kvinnor finns i USA såväl som i Sverige". I *Universitetsläraren*, nr 3 (2016).
- SFS 1977:1160. Arbetsmiljölöslag.
- SFS 1986:223. Förvaltningslag.
- SFS 1992:1434. Högskolelag.
- SFS 1993:100. Högskoleförordning.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslag.
- Strategisk plan för Lunds universitet* 2012–2016, fastställd 2012-02-16 (Dnr LS 2011/162), www.medarbetarwebben.lu.se/sites/medarbetarwebben.lu.se/files/strategisk-plan-2012.pdf [hämtad 2016-04-28].
- Årsredovisning 2015. Lund: Lunds universitet, 2015.

Det metareflekerande seminariet

*En undersökning
av forskarutbildningens
oskrivna läroplan*

ANDERS PERSSON

EVA SÆTHER

Forskarutbildningen har sedan forskarutbildningsreformen 1998 successivt blivit alltmer målstyrd, men också tidsstyrd. Sättet att tidsorganisera har importerats från lönearbetets sfär genom att en mycket större del av doktoranderna blivit anställda ”juniorforskare”. Det fanns doktorandanställningar även före 1998, men eftersom antalet oavlönade doktorander då var större kom forskarutbildningen i mindre utsträckning att uppfattas som en anställning, inte minst som den till stor del finansierades individuellt med studiemedel, utbildningsbidrag, stipendier och extraknäck. Dagens forskarutbildning förenar på gott och ont forskning, utbildning och anställning.

En av oss, som skrev avhandling på 1980-talet, hade en studietid på deltid som sträckte sig över tio år, vilket då närmast kunde betraktas som normalstudietid för forskarutbildningen inom samhällsvetenskap, men som uttryckt i heltidsverksamhet uppgick till omkring fyra år. Under tioårsperioden finansierades forskarutbildningen med utbildningsbidrag, avlönad doktorandtjänst och olika arbeten inom egna och andras forskningsprojekt, samt genom

undervisning och studierektorsuppdrag inom grundutbildningen. Som inskolning till en karriär inom högre utbildning hade en sådan doktorandperiod förmodligen stor betydelse, under förutsättning att den faktiskt resulterade i doktorsexamen.

Forskarutbildning mellan forskning och universitetslärarkarriär

Dagens forskarutbildning med fyra års finansiering av egen forskning som doktorand ger reella möjligheter att verkligen slutföra forskarutbildningen på den stipulerade tiden. Den successiva inskolningen i det av mer än forskning sammansatta arbetet som universitetslärare verkar emellertid bli besvärligare och vi kan se en tendens till ”skolifiering” av forskarutbildningen och ”studentifiering” av doktoranderna. Forskarutbildningen består av åtminstone tre delar: doktorsavhandlingen, kurser och pedagogisk professionsförberedelse i form av egen undervisning samt högskolepedagogiska kurser. Tidigare reglerades kursgivningen på ett sådant sätt att doktoranden blev bildad inom det egna ämnet, förmodligen för att kunna bedriva undervisning inom ämnets grundutbildning. I exempelvis forskarutbildningen i sociologi, som en av oss deltog i på 1980-talet, gav de obligatoriska kurserna en bred sociologisk bildning med både klassisk och modern teori samt kvantitativ och kvalitativ metod, men också en allmän vetenskapsteoretisk orientering. Det fanns vidare en valfri del i forskarutbildningen där kurser med annan inriktning än ovanstående kunde läsas, men de fick inte ligga alltför nära avhandlingens forskningsområde. Här kan vi på många håll se en förskjutning efter 1998 års forskarutbildningsreform.

Eftersom tiden är en så signifikant faktor inom nutida forskarutbildning tenderar bildningsmoment och fördjupning i den egna ämnesdisciplinen att offras till förmån för mer specialiserad

litteratur som är knuten till själva avhandlingsskrivandet. Inskolningen i vad som för enkelhetens skull kan kallas universitetskulturen riskerar att offras och blir snarare en uppgift som tillkommer de olika slags postdoktjänster som skapats under senare år. I en rapport från Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) fångas denna problematik:

Här finns alltså risk att både utbildningens utformning och forskningens kortsiktiga krav drar åt samma håll på ett sätt som inte med nödvändighet är förenligt med att doktoranderna får gynnsamma förutsättningar att utveckla sin kompetens eller med en optimal regenerering av forskarsamhället och hela akademien. Samtidigt är det sannolikt inte många som vill ha tillbaka den tid då doktorander (ofta utan finansiering) med höga mål arbetade år efter år.¹

Det mentorsledda forskarutbildningsseminariet vid Institutionen för utbildningsvetenskap i Lund, som detta kapitel handlar om – eller ”cirkeln”, som seminariet kom att kallas från början – har delvis varit ett komplement till forskarutbildningen när det gäller just de delar som tenderar/riskerar att rationaliseras bort i den mål- och tidsstyrda forskarutbildningen. Därmed har seminariet också kommit att bidra till metarefleksion över forskarutbildningen, dess oskrivna läroplan, kultur och karriärmöjligheter.

Mentorsverksamhet, seminarium och metarefleksion över forskarutbildningen

Institutionen för utbildningsvetenskap vid Lunds universitet bildades i mars 2011 och två professorer med delvis olika utbildningsvetenskaplig inriktning rekryterades. Under de två följande

1. Maja Elmgren, Eva Forsberg, Åsa Lindberg-Sand & Anders Sonesson, *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*, 2014, s. 23.

åren rekryterades tio doktorander i utbildningsvetenskap med varierande forskningsinriktningar: skol- och utbildningssociologi, skol- och utbildningshistoria, lärares yrkesutövning och lärarkunskapens vetenskapliga utveckling, geografifämnets didaktik, matematikämnets didaktik (två tjänster), naturvetenskapernas didaktik, religionsämnets didaktik och samhällskunskapsämnets didaktik (två tjänster). Gemensamt för doktoranderna är att alla har lärarexamen och undervisningserfarenhet från grund- och gymnasieskolan.

De pengar som frigjordes på grund av ordinarie lärares tjänstledigheter kom från hösten 2012 att utnyttjas för att engagera någon som på planeringsstadiet kallades ”gästprofessor” och sedan ”doktorandmentor”. Ett absolut krav var att doktorandmentorn skulle vara kvinna, eftersom de två professorerna är män, ett annat att doktorandmentorn i möjligaste mån skulle ha en outsiderroll i förhållande till handledningen och till den vardagliga styrningen av forskarutbildningen.

Vad ska man då med en doktorandmentor till? När vi tittar tillbaka i inkorgen finner vi två beskrivningar av doktorandmentorns uppgifter innan själva verksamheten startade: att hon skulle introducera doktoranderna till utbildningsvetenskaplig forskning respektive till forskarstudierna. I båda fallen handlar det om att komplettera handledarna, utan att omedelbart bidra till handledningen. Strukturellt kan doktorandmentorn därmed sägas ha fått en position som öppnar för metarefleksion över forskarutbildningen tillsammans med doktoranderna.²

Mentorskap beskrivs i litteraturen på varierande vis, ibland som en form av mästare-lärlingförhållande, där adepten skolas in

2. Metarefleksion i vårt konkreta fall innebär att doktorander och mentorer inom ramen för forskarutbildningen gör den pågående forskarutbildningens konventioner, normer, regler och görande till föremål för reflektion.

i den rådande kulturen av en äldre förvaltare och förmedlare av kunskap. I amerikanska sammanhang finns ofta också en ekonomisk dimension, det vill säga ett stipendium knutet till de studenter som erbjuds olika typer av stödprogram för att bredda rekryteringen till högre utbildning.³ Denna variant av mentorskap bygger på en relation som är hierarkisk ifråga om både kunskapsöverföring och inskolning i det akademiska systemet.

Det finns också en diametralt motsatt variant av mentorskap, baserad på lärandeteorier kring situerat, sociokulturellt och kollaborativt lärande. Kollaborativt lärande har sin teoretiska utgångspunkt i utbildningsfilosofen John Deweys (1859–1952) tankar om kommunikation och demokrati i utbildning, vidareutvecklade av Jean Lave och Etienne Wenger som fokuserar på den sociala dimensionen av lärande.⁴ En ytterligare fördjupning av detta är begreppet *digital habitats*, som ringar in hur teknik för socialt nätverkande kan användas i lärandegemenskap.⁵ Det är inom detta teoretiska och praktiska fält som mentorskapet vid Institutionen för utbildningsvetenskap vuxit fram; det yttrar sig bland annat tydligt i att mentorsträffarna sker i grupp, med möjlighet till enskilda samtal. Som grund för diskussionerna har använts litteratur av ifrågasättande, blottläggande och kartläggande art, i syfte att undersöka och lära sig navigera i den akademiska kultur som forskarstudenterna är en del av.⁶

3. Aimée Dorr, Emily Arms & Valerie Hall, "Developing the next generation of education researchers. UCLA's experience with the Spencer Foundation research training grant", i *The teachers college record* 110, nr 7 (2008).

4. Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, 1991.

5. Etienne Wenger, Nancy White & John D. Smith, *Digital habitats. Stewarding technology for communities*, 2009.

6. Under perioden 2012–2015 har samtalen vid träffarna kretsat kring frågor som väckts av innehållet i två böcker: Billy Ehn & Orvar Löfgren, *Hur*

Behovet av mentorsverksamhet inom forskarutbildning hänger samman med en breddad kunskapsproduktion inom högre utbildning, strävanden mot och möjligheter till livslångt lärande och därmed förändringar av de formella lärandeprocessernas innehåll och form. Kollaborativt lärande är ett exempel på en organisation av lärandet, avsedd att tackla utmaningar:

It has come to be associated particularly with processes of developing new knowledge in contemporary contexts that are characterized by fast moving change, the imperative for networking and innovation, and the necessity of being able to negotiate cultural differences.⁷

Den ifrågasättande hållning som Helena Gaunt och Heidi Westerlund efterlyser inom högre utbildning och forskarutbildning bygger på att inte bara upprepa med större effektivitet vad som tidigare gjorts, utan också på att skapa möjligheter för reflektion och förändringsarbete.⁸ Reflektion förväntas företrädesvis äga rum på ett individuellt plan, till exempel med avseende på den egna forskningsstudien, men i ett mer kollaborativt sammanhang kan reflektionen omfatta även mer paradigmiskt tänkande: Hur ser vår miljö ut? Hur vill vi att den ska se ut? Vilka är de oskrivna reglerna?

blir man klok på universitetet?, 2004, och Sara Eldén & Anna Jonsson, *Efter festen. Om konsten att utvecklas från doktor till docent, eller En överlevnadsguide för den postdoktorala tillvaron*, 2014.

7. Heidi Westerlund & Sidsel Karlsen, "Designing the rhythm for academic community life. Learning partnerships and collaboration in music education doctoral studies", i *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.), 2013.

8. Helena Gaunt & Heidi Westerlund, "The case for collaborative learning in higher music education", i *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.), 2013.

Ensam solist eller samspelande orkestermedlem?

Denna typ av gemensamt reflekterande sker, i bästa fall, i seminariemiljöer, men eftersom det traditionella seminariet per definition kretsar kring texter, riskerar en del av ovan nämnda frågor att bli hängande, utan svar. I en historisk tillbakablick med visionär ansats påminner mediehistorikern Marie Cronqvist om att det finns dimensioner i forskarutbildningen som inte låter sig fångas med dagens utbildningsspråk präglad av *new public management*: genomströmning, utbildningsplaner, anställningsbarhet.⁹ Även om den moderna forskarutbildningen förväntas vara både slimmad, transparent och tydligt målinriktad lever seminarieformen kvar, och därmed bjuds doktoranden in till ett spänningsfält bestående av konflikterna individualism kontra lagarbete, originalitet kontra konformism och revirtänkande kontra solidaritet. Med metaforer hämtade från musikens värld, beskriver Cronqvist detta som en komplicerad pardans: ”Den ensamme solisten är på samma gång ett ideal och ett problem i den akademiska orkesteren.”¹⁰

Genom betoningen av det gemensamma lärandet får en uppdaterad lärlingsmodell relevans både för förståelsen av seminariet som lärandemiljö och för uppmärksammandet av de små praktikerna, alltså det som görs i det akademiska vardagslivet. Cronqvist lyfter, med hjälp av Etienne Wengers begrepp praktikgemenskap (*community of practice*), fram tre begrepp som centrala: *domänen*, det gemensamma intresset, *tilliten*, det ömsesidiga engagemanget och *praktiken*, den delade repertoaren. Dessa tre dimensioner är närvarande i ett fungerande seminarium, och kan, tror vi, förstärkas genom mentorsverksamhet i grupp.

9. Marie Cronqvist, ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”, i *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014).

10. *Ibid.*, s. 33.



Mentorsverksamheten inom forskarutbildningen vid Institutionen för utbildningsvetenskap bygger på en utvidgad definition av kollaborativt lärande, som inkluderar tvärvetenskapligt arbete, nätverkande, ledarskap och mentorsverksamhet. Denna breda definition möjliggör en sorts odlande av gemensam problemlösning och inspiration till variation av kanoniserade förhållningsätt inom akademien. Det kan till exempel handla om hierarkier mellan handledare och doktorander, och kollegialitet kontra konkurrens.

Huruvida gruppmentorskap i kollaborativ anda kan påverka rådande maktstrukturer är en öppen fråga. Catharina Christophersen påpekar att kollaborativa miljöer också kan verka likformande och konfliktförnekande. Det handlar, menar hon, om vad som avses med demokrati: representation och deltagande i det gemensamma godas namn eller en samling av skilda intressen och konflikter. Den ”besvärliga” doktorand som inte vill samarbeta eller vill samarbeta på andra vis än de föreskrivna är just vad som behövs för att hålla liv i reflektionen om vad kollaborativa miljöer är och kan vara, med avseende på mångfald och demokrati.¹¹

Doktorandutbildningen vid Sibeliusakademien i Helsingfors har sedan 2007 omformats för att främja kollaborativt lärande. Baserat på de erfarenheterna ringar Heidi Westerlund och Sidsel Karlsson in de viktigaste utmaningarna:

- Värdet i de gemensamma träffarna och det gemensamma lärandet måste ständigt förhandlas och omvärderas, för att vara lockande för deltagarna.

11. Catharina Christophersen, ”Perspectives in the dynamics of power within collaborative learning in higher music education”, i *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.), 2013.

- Doktorander behöver både gemenskap och enskildhet.
- Institutionens ledarskap måste stödja verksamheten, och ge resurser till seniora lärares och forskares deltagande.
- Tid och engagemang krävs över tid. Alla behöver inte delta med samma hängivenhet, det kan variera över tid, aktiviteten varken vara för hög (arbetsbelastande) eller för låg (slött och oinspirerande).¹²

Den institutionella dimensionen understryks av Peter Renshaw som menar att en miljö för kollaborativt lärande behöver koreograferas och underhållas.¹³ Behovet av välreflekterade former för forskarutbildning definieras även av sammanslutningen League of European Research Universities (LERU). I den samling av goda exempel som LERU låtit ställa samman betonas att modellen ”den enskilda forskaren” inte längre gäller och att relationen mellan enskild forskare och enskild handledare inte heller är självklar.¹⁴

En utvärdering av tre mentorsprogram vid Lunds universitet visar på komplexiteten i relationen mellan handledning och mentorskap.¹⁵ Lundastudien fokuserar på tre deltagares lärande efter att ha varit adepter hos utvalda mentorer, samtliga i en på-tu-man-hand-relation. Adepterna rapporterar partiell måluppfyllelse i förhållande till programmets målsättning. De upplever att de ökat sin kompetens och professionella identitet, däremot saknar de förebilder för alternativa lärandemodeller och alternativa sätt

12. Westerlund & Karlsen, 2013, s. 98f.

13. Peter Renshaw, ”Postlude: Collaborative learning. A catalyst for organizational development in higher music education”, i *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.), 2013.

14. David Bogle, *Good practice elements in doctoral training*, 2014.

15. Jitka Lindén, Eva Brodin & Mats Ohlin, ”Mentorship, supervision and learning experience in PhD education”, i *Studies in higher education* 38, nr 5 (2013).

att organisera forskarstudier. De negativa effekterna som framkom i studien är att de studenter som fått en mentor med hög status inom akademien kan misstänkas ha fått särbehandling (gräddfil till karriär) och ha utsatts för rollförvirring (konflikt mellan mentor och handledare).

Mentorn som kulturguide

Med inspiration från tidigare erfarenheter och med teoretisk förankring i begreppen kollaborativt lärande och *digital habitats* byggdes ett virtuellt hem för UVK-cirkeln, en hemsida¹⁶ med redigeringsrätt för doktoranderna i utbildningsvetenskap (UVK) och insynsrett för institutionens forskningsledare. Eftersom mentorskap kan tolkas och utföras på ett delvis motstridigt vis, vållade själva namnet på hemsidan visst huvudbry. Skulle begreppet mentor överhuvudtaget användas? Vad innebär det, i praktiken, att vara doktorandmentor?

Som en markering av inriktningen mot deltagande, ägandeskap och guidning in i den akademiska miljön, valdes termen mentor bort i hemsidans namn, för att ersättas av det mer rättvisande UVK-cirkel, en utbildningsvetenskaplig lärandemiljö med inspiration från studiecirkeln. Mentorn får i denna kontext mer av en kulturguidande funktion, i stil med en *tech steward*, som lotsar och ser till att det finns förutsättningar för lärande möten.¹⁷

Vid cirkelns första träff höstterminen 2012 ringade deltagarna in vilka aktiviteter som skulle kunna rymmas inom ramen för sammankomsterna. Två av doktoranderna berikade hemsidan

16. Delägarskapet medger att hemsidan är interaktiv; doktoranderna kan lägga upp sina egna texter, reflektioner och forskarloggar samt dela information om exempelvis stipendieutlysningar och kurser.

17. Wenger, White & Smith, 2009.

med sina loggböcker med reflektioner kring forskarstudentens vardagliga glädjämnen och utmaningar. Den första terminens diskussioner kom att kretsa kring känslomässiga aspekter av seminariedeltagande; olika grader av aktivitet i förhållande till olika roller i seminariet; doktorandhandboken som mer eller mindre levande dokument; sinnlighet i skrivandet; satir som maktmedel, samt utbildningsvetenskap som arena för akademiska stridigheter. Cirkelns deltagare gjorde sammanfattningsvis ett försök att avkoda *sprezzaturan* vid den egna institutionen.¹⁸

Höstterminen 2013 hade doktorandgruppen utökats, och den första generationens cirkeldeltagare erbjöds enskilda samtal medan den nya gruppen samlades kring de teman som den första gruppen utvecklat, med undantag för en gemensam träff då man diskuterade publicering av artiklar i vetenskapliga tidskrifter. På hemsidan publicerades de humanistiska och teologiska fakulteternas plan för jämställdhet, likabehandling och mångfald, och universitetets nätverket LERU:s sammanställning av goda exempel inom forskarutbildningar vid europeiska universitet.

Efter ett års seminarier med den nya doktorandgruppen kunde cirkelträffarna samla samtliga doktorander, nu med fokus på den tillvaro som väntar doktorn efter disputationen. Under 2014–2015 har diskussionerna kretsat kring inskolningen i det vetenskapliga fältet; konkurrens kontra samarbete; deltagande i undervisning och akademins utveckling, samt det ständigt återkommande temat jämställdhet och lika villkor. På hemsidan lade man på doktorandinitiativ upp information om de högskolepedagogiska kurserna, bokföring av institutionstjänstgöring, stipendier och introduktionskursen för doktorander vid de humanistiska och teologiska

18. Ehn & Löfgren, 2004, s. 119. *Sprezzatura* kan närmast översättas med ”kod för uppförande”. Begreppet härrör från italienska hov i början av 1500-talet.

fakulteterna vid Lunds universitet. Vårterminen 2015 kom större delen av träffarna att handla om frågor som uppkommit under själva avhandlingsskrivandet, med betoning på akademiskt skrivande som genre.

När det gäller graden av aktivitet och engagemang vid träffarna har det varierat från den inledande hundra procentiga närvaron till ett deltagande som fluktuerar. Cirkelträffarna är frivilliga, och i takt med att doktoranderna kommit igång med både skrivande och fältarbete har det blivit svårare att hitta tidpunkter som passar alla. Denna utveckling är naturlig och anknuter till erfarenheter från arbetet med att utveckla doktorandmiljön vid Sibeliusakademien. Det tar tid att utveckla en ny miljö, och doktorander behöver som sagt både gemenskap och enskildhet.

Forskarutbildningens oskrivna läroplan

Målen för forskarutbildningen formuleras i olika slags styrdokument, såsom högskolelag, högskoleförordning, föreskrifter på lärosätena, allmänna och individuella studieplaner. I dessa texter finner vi de officiella, skrivna målen för forskarutbildningen, men de anger inte hur doktoranden och handledaren konkret ska göra för att uppnå målen. Här kan man säga att den oskrivna läroplanen tar vid. Den utgör individuella och kollektiva erfarenheter av själva görandet inom forskarutbildningen, inte allt görande men sådant som i efterhand antas eller kan konstateras ha bidragit till framgång inom utbildningen. Sådant erfarenhetsbaserat görande överensstämmer inte nödvändigtvis med forskarutbildningens skrivna mål och kan därför också beskrivas som ett slags inofficiell läroplan.¹⁹ Den inofficiella, oskrivna läroplanen kan mot den bak-

19. Philip W. Jackson skrev om skolans två läroplaner redan på 1960-talet i den klassiska boken *Life in classrooms* (1968) och två år tidigare i en artikel med titeln "The student's world" (1966). I artikeln beskriver han den

grunden definieras på mycket handfasta sätt, som i en drygt trettio år gammal rapport från Kungliga Tekniska Högskolan med titeln *Tentamensteknik – det viktigaste ämnet i den dolda läroplanen*, där det sägs att ”den dolda läroplanen” avser ”[...] krav och färdigheter, ej explicit uttalade i formella läroplaner, men som de studerande måste anpassa sig till för att fullfölja och klara av studierna”.²⁰

Den oskrivna läroplanen kan också hänföras till ”kulturen”, ett undflyende begrepp som de flesta trots allt känner till eller upplever betydelsen av i praktiken. Kulturen brukar ofta beskrivas som det som ”sitter i väggarna”. Detta är ett slags projektion av minnen, i medvetande och kropp, som kan väckas till liv genom organisering och förmedling av våra erfarenheter och som ofta tar sig uttryck i definitioner av situationer. Sociologen Erving Goffman kallade sådana erfarenhetsbaserade definitioner eller ”koder”, som används för att läsa, tolka och framförhandla fungerande gemensamma sociala definitioner och interagera i sociala

officiella läroplanen med de tre välkända R-orden: ”reading, ’riting, and ’rithmetic” (läsa, skriva, räkna), medan den inofficiella läroplanen beskrivs med tre andra R-ord: ”rules, regulations, and routines” (regler, regleringar, rutiner). Konkreta exempel på lärande som i skolan kan hänföras till den inofficiella läroplanen är att lära sig tålamod och att vänta samt placering i elevhierarkin. I artikeln från 1966 vacklar Jackson mellan två benämningar på den oskrivna läroplanen – inofficiell respektive dold – och skriver: ”The other curriculum might be described as unofficial or perhaps even hidden, because to date it has received scant attention from educators.” Philip W. Jackson, ”The student’s world”, i *The elementary school journal* 66, nr 7 (1966), s. 353. Se också Donald Broady, *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977–80*, 1981, och Bertil Gustafsson, Eva Stigebrandt & Roger Ljungvall, *”Den dolda läroplanen”. En bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet*, 1981.

20. Mats Eklundh & Matts Håstad, *Tentamensteknik – det viktigaste ämnet i den dolda läroplanen. En studie av tentamenssystemet vid en teknisk högskola*, 1982.

situationer, för *frames* (inramningar).²¹ I kombination med ramfaktorer – exempelvis styrdokument, resurser och gruppsammansättningar – kan *frames* användas för att förstå skola, universitet och forskarutbildning. Ramfaktorerna är i högre grad ”yttre” i förhållande till agerande individer, medan *frames* är ”inre” i den bemärkelsen att de utgör erfarenheter, vanor och förgivettaganden som ristats in i individers medvetanden och kroppar.

Två olika skolor eller forskarutbildningar kan styras av exakt samma ramfaktorer (exempelvis lagar, lokaler, studentgruppers sammansättning, resurser och läroplaner) men i handling görs på helt olika sätt därför att de individer som i praktiken handlar i skolorna och forskarutbildningarna definierar verksamheterna olika beroende på egna erfarenheter och vanemönster.²² Liksom det finns många sätt att tolka styrdokumentet finns det många sätt för involverade aktörer att definiera den verksamhet som bedrivs, till exempel forskarutbildningen, och hur de egna erfarenheterna ska organiseras i förhållande till verksamheten och andra involverade aktörers definitioner och göranden. Det är detta som kan kallas inramning (*framing*). Konkret kan vi tänka på hur själva forskarutbildningen ska definieras – är den utbildning, forskning eller anställning, och vad har det för betydelse om den definieras på det ena eller det andra sättet? Hur ska vidare forskarutbildning innehållsligt inramas? Ska den främst kvalificera forskarstudenterna för arbetsmarknaden och då betona anställningsbarhet? Eller ska den främst ägna sig åt att förbereda för kritisk, självständig och kreativ forskningsverksamhet? Eller både och?

21. Erving Goffman, *Frame analysis. An essay on the organization of experience*, 1974.

22. Se vidare Anders Persson, ”Framed school. Frame factors, frames and the dynamics of social interaction in school”, i *Scandinavian journal of educational research* 59, nr 5 (2015).

En angränsande aspekt av den oskrivna läroplanen finner vi hos Bourdieu, närmare bestämt i hans fascinerande text ”Det skolastiska synsättet”, vilken inleds med ett exempel från John L. Austin:

Den speciella språkanvändning som innebär att man, istället för att ta fasta på eller realisera betydelsen av ett ord som direkt överensstämmer med en konkret situation, räknar upp och undersöker ordets alla tänkbara betydelser utan att referera till själva situationen.²³

Bourdieu betonar här ett drag som Austin endast nämner i förbigående, och som innebär att det akademiska språket görs kontextoberoende. Bourdieu undersöker sedan såväl de institutionella som de sociala förutsättningarna för detta. Det skolastiska synsättet och förhållningssättet – ”att kunna bedriva studier som en ändamålslös lek, en intellektuell upplevelse och ett självändamål” – förutsätter inte endast ett kontextoberoende språk utan också institutionella arrangemang som skapar vad Bourdieu kallar ”den skolastiska situationen”: ”[...] en socialt etablerad situation där man kan avvisa eller bortse från det mer alldagliga valet mellan att leka [...], skämta, och vara allvarlig [...], genom att leka på allvar och ta lekfulla saker på allvar [...]” Behärskandet av ett sådant synsätt beskriver Bourdieu som ”[...] den inträdesbiljett som underförstått krävs på alla vetenskapliga fält”.²⁴

Men det skolastiska synsättet och situationen har bestämda sociala förutsättningar, i synnerhet för att sortera fram de individer som vill och kan *göra* den skolastiska situationen:

23. Pierre Bourdieu, ”The scholastic point of view”, i *Cultural anthropology* 5, nr 4 (1990). Citerat ur den svenska utgåvan: Bourdieu, *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, 1999, s. 181. Se även John L. Austin, *Sense and sensibilia*, 1962.

24. Bourdieu, 1999, s. 181f.

Homo scholasticus or *homo academicus* is someone who is paid to play seriously; placed outside the urgency of a practical situation and oblivious to the ends which are immanent in it, he or she earnestly busies herself with problems that serious people ignore – actively or passively. To produce practices or utterances that are context-free, one must dispose of time, of *skhole* and also have this disposition to play gratuitous games which is acquired and reinforced by situations of *skhole* such as the inclination and the ability to raise speculative problems for the sole pleasure of resolving them, and not because they are posed, often quite urgently, by the necessities of life, to treat language not as an instrument but as an object of contemplation or speculation.²⁵

Bourdieu's poäng är alltså att det skolastiska synsättet inte endast utgörs av ett kontextoberoende språk (och idealet om ett sådant), utan även innebär att de som ägnar sig åt detta i någon mening också frigörs från den kontext som innebär att behöva tänka på livets vardagliga upprätthållande. Det skolastiska synsättet förutsätter med andra ord ett klassamhälle²⁶ och att många vetenskapsutövare "[...] lämnar förutsättningarna för sitt eget tänkande ogenomtänkta", menar Bourdieu.²⁷

Det var just det vi ville undvika genom reflektionerna inom UVK-cirkeln, och doktoranderna vid Institutionen för utbildnings-

25. Bourdieu, 1990, s. 381. Vi använder här den engelska versionen av Bourdieus text, då den bättre än den svenska beskriver *homo academicus*. *Skhole*, roten till ordet skola, betyder "fritid från kroppsarbete; vila och underhållning i andliga sysselsättningar" (Elias Wessén, *Våra ord. Deras uttal och ursprung*, 1982). När Bourdieu använder ordet menar han fritid.

26. Klassamhället var annorlunda i Bourdieus Frankrike än i Sverige med exempelvis sin något jämnare sociala rekrytering till högre utbildning. Detta gör möjligen den svenska utbildningen mindre kontextfri eftersom dess aktörer faktiskt måste tänka på livets tvingande nödvändigheter och inte helt kontextoberoende kan leka forskarutbildning.

27. Bourdieu, 1999, s. 183.

vetenskap och doktorandmentorn kom därför att undersöka forskarutbildningens oskrivna läroplan. Samtidigt förutsatte detta möjligheten att fritt utforma denna del av forskarutbildningen, trots mål och styrning mot en mer effektiv – i betydelsen snabb – forskarutbildningskarriär. Vi vill avslutningsvis citera en av doktoranderna som i utvärderingen av mentorsverksamheten och UVK-cirkeln skrev: ”Det har varit bra att skapa en gemenskap mellan oss doktorander i ett sammanhang där vi inte behövt prestera någonting.” Det är det icke-målstyrda, det icke-tidsstyrda, det icke-karriärrelevanta vi velat göra till föremål för reflektion i seminariet, förvissade om att måluppfyllelsen, tidshushållningen och karriärerna därmed främjas.

Referenser

- Austin, John L. *Sense and sensibilia*. London: Clarendon, 1962.
- Bogle, David. *Good practice elements in doctoral training*. Leuven: LERU, League of European research universities, 2014.
- Bourdieu, Pierre. ”The scholastic point of view”. I *Cultural anthropology* 5, nr 4 (1990), s. 380–391.
- Bourdieu, Pierre. *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos, 1999.
- Broady, Donald. *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977–80*. Järfälla: Symposion, 1981.
- Christophersen, Catharina. ”Perspectives on the dynamics of power within collaborative learning in higher music education”. I *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.). Farnham: Ashgate, 2013.
- Cronqvist, Marie. ”Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden”. I *Kulturella perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 23, nr 2 (2014), s. 30–38.
- Dorr, Aimée, Arms, Emily & Hall, Valerie. ”Developing the next generation of education researchers. UCLA’s experience with the Spencer

- Foundation research training grant". I *The teachers college record* 110, nr 7 (2008), s. 1424–1457.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. *Hur blir man klok på universitetet?*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Eklundh, Mats & Håstad, Matts. *Tentamensteknik – det viktigaste ämnet i den dolda läroplanen. En studie av tentamenssystemet vid en teknisk högskola*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan, 1982.
- Eldén, Sara & Jonsson, Anna. *Efter festen. Om konsten att utvecklas från doktor till docent, eller En överlevnadsguide för den postdoktorala tillvaron*. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Elmgren, Maja, Forsberg, Eva, Lindberg-Sand, Åsa & Sonesson, Anders. *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)/Expertgruppen för kvalitetsfrågor, 2014.
- Gaunt, Helena & Westerlund, Heidi. "The case for collaborative learning in higher music education". I *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.). Farnham: Ashgate, 2013.
- Goffman, Erving. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row, 1974.
- Gustafsson, Bertil, Stigebrandt, Eva & Ljungvall, Roger. *"Den dolda läroplanen"*. En bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1981.
- Jackson, Philip W. "The student's world". I *The elementary school journal* 66, nr 7 (1966), s. 345–357.
- Jackson, Philip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lindén, Jitka, Brodin, Eva & Ohlin, Mats. "Mentorship, supervision and learning experience in PhD education". I *Studies in higher education* 38, nr 5 (2013), s. 639–662.
- Persson, Anders. "Framed school. Frame factors, frames and the dynamics of social interaction in school". *Scandinavian journal of educational research* 59, nr 5 (2015), s. 499–514.
- Renshaw, Peter. "Postlude: Collaborative learning. A catalyst for organizational development in higher music education". I *Collaborative lear-*

- ning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.). Farnham: Ashgate, 2013.
- Wenger, Etienne, White, Nancy & Smith, John D. *Digital habitats. Stewarding technology for communities*. Portland Oregon: Cpsquare, 2009.
- Wessén, Elias. *Våra ord. Deras uttal och ursprung*. 2 uppl. Stockholm: Esselte Studium, 1982.
- Westerlund, Heidi & Karlsen, Sidsel. "Designing the rhythm for academic community life. Learning partnerships and collaboration in music education doctoral studies". I *Collaborative learning in higher music education*, Helena Gaunt & Heidi Westerlund (red.). Farnham: Ashgate, 2013.

Författarpresentationer

FREDRIC BAUER är doktorand vid Institutionen för kemiteknik, Lunds universitet.

MARIE CRONQVIST är docent i historia och lektor i journalistik och mediehistoria vid Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet.

ANNA DAHLGREN är professor i konstvetenskap vid Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet.

CECILIA FERM ALMQVIST är professor och ämnesföreträdare i musikpedagogik vid Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet.

LOTTA JONS är filosofie doktor i pedagogik och universitetspedagogisk utvecklare vid Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

ORVAR LÖFGREN är professor emeritus i etnologi vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet.

ALEXANDER MAURITS är lektor i kyrkohistoria vid Centrum för teologi och religionsvetenskap och utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.

ANDERS PERSSON är professor i sociologi respektive utbildningsvetenskap vid Lunds universitet.

ALEKSANDRA POPOVIC är doktorand i folkrätt vid Juridiska institutionen, Lunds universitet, och doktorandombudsman vid samma universitet.

ANN-CHRISTINE WENNERGREN är docent i pedagogik och lektor i utbildningsvetenskap vid Akademin för lärande, humaniora och samhälle, Högskolan i Halmstad.

ULRIKE SCHNAAS är filosofie doktor i tyska och pedagogisk utvecklare vid Enheten för universitetspedagogik, Uppsala universitet.

HELENA SVENSSON är teknologie doktor i kemiteknik och biträdande lektor vid Institutionen för kemiteknik, Lunds universitet.

EVA SÆETHER är professor i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

LISA ÖBERG är docent i historia och lektor vid Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola.