

**"Grundbulten" för denna text är att utreda i vad mitt förhållningssätt som pedagog "bottnar" dvs. var det har sina rötter. Upplägget på texten är därmed som följer:**

*Denna självreflekterande text avseende pedagogik påbörjas med två textdelar ämnade som en inventerande bakgrund till mina pedagogiska förhållningssätt. Till detta finns en tredje del som tydligt fokuserar på läraruppdraget på socialhögskolan, högskolepedagogiska kurser, studentresponser, ett lärar- och undervisningsutbyte med Argentina och Universitetet Lanus i Buenos Aires, dess utbildning i socialt arbete samt min presentation och implementering av casemetodiken i spanskspråkig version på Lanus. När dessa tre textdelar, som påvisar grundvalarna för min lärargärning är gjorda, "knyts säcken ihop" med en avslutande text som omfattar möjliga vägar in i framtiden då det handlar om pedagogisk problematik på samhälls nivå och min egen utveckling som pedagog. I textstycket lyfter jag fram min filosofi om pedagogik, innehållande nyckelord som "målbild, referenspunkter, breakdowns, kontext och förmågan till perspektivering". Något som för min del även inbegriper en konklusion från ett pågående lärarutbyte med Azerbaijan University i Baku. I det avslutande textstycket lyfter jag även fram mitt sätt att fungera som ledare, att utöva ledarskap.*

För att nu påbörja reflektionen över och granskningen av mina lärargärningar är följande frågor av vikt att ställa: A, vad bär jag som lärare med mig in i undervisningssituationen dvs. vilka spår av förhållningssätt till pedagogik är jag bärare utav? B, vilka uttryck tar dessa i undervisningssituationen? C, hur avläses "spåren" av mina studenter och hur gagnar dessa spår mina studenters lärande? Följd av D, vad bär studenterna med sig från mina och lärarlagets undervisningsmoment?

Ovanstående frågor är inbäddade i två premisser på det teoretiska planet; där den ena är att processen av lärande alltid är större än den individuella aktören – i detta fall läraren och den enskilda studenten. Och den därpå följande andra premissen, som handlar om att processer av lärande ingår i miljöer av psykologiskt och socialt sammansatt natur och att dessa är väl så viktiga som lärargärningen. Utifrån detta är det möjligt att påvisa en subjektiv verksam dimension i lärandet och det är först när den är verksam i form av identifikation, nyfikenhet och aktivt utforskande som ny kunskap kan tillägnas dvs. kunskap som stannar kvar och kan vidareutvecklas av personen i fråga. Plus att utbildning, tillägnandet av ny kunskap, besitter såväl universella som kontextuella karaktärsdrag.

*Detta följs av en konklusion som både är självreflekterande och kritisk till sin karaktär avseende vilka förändringar som är möjliga att göra för att min lärargärning skall fortsätta att utvecklas på ett väl fungerande sätt. För att utreda detta måste jag bredda redovisandet av mina "pedagogiska spår", som då kommer att omfatta erfarenheter även utanför den renodlat akademiska sfären. Något som är betydelsefullt då jag som socialantropolog och lärare i socialpsykologi på Socialhögskolan vid Lunds Universitet, konkret använder mig*

av tidigare erfarenheter av pedagogik i olika former av undervisningssituationer och att det är där som rötterna i min lärargärning går att finna. Därmed redovisas i texten en tämligen detaljerad inventering med fokus på pedagogik och dess tillhörande praktiserande – i kronologisk ordning - med tillhörande ingångar vad som gäller pedagogiken i dess socialt och psykologiskt sammansatta kontext:

### **Historiken in i lärargärningen /// Det pedagogiska spåret nr 1:**

*α* 1976-79, huvudsakligen ideellt arbete som ungdomsledare och tränare i friidrottsklubben IK Pallas i Malmö. Användandet av "själv och målbilder" i träning och förberedelser inför tävlingar var något som då blev alltmer förekommande. Något som även inom utövandet av idrott var både en pedagogisk och psykologisk sammansatt metod som togs in från USA och i Sverige utvecklades av Sven Eric Uneståhl. Hans begrepp "mental träning" blev ett trendigt uttryck inom idrotten, i mitt fall inom friidrotten, där prestationerna i tävlingarna skulle projiceras kognitivt och bearbetas intellektuellt som en del av förberedelserna. En pedagogik som jag faktiskt har haft nytta av som lärare på universitetet, exempelvis vid tentamensförberedande genomgångar då det kan handla om att projicera och bearbeta tentamensförloppet för studenterna. Även vid individuella genomgångar för studenter som behöver stöd vid genomförandet av olika moment i någon av mina kurser har vi kunnat diskutera detta utifrån studentens perspektiv, som kan gälla målbild och/eller genomförande, vilket kan ställas i relation till synen på sig själv i genomförandet av ett enskilt kursmoment. Och, om något måste utvecklas för att klara kursmomentet i fråga, hur är det möjligt att förbereda sig och träna inför detta.

I arbetet med målbilder ingår även utvärderingen. Målbilder handlar om att projicera sig själv i genomförandet av prestationsmomentet i fråga, att på det tankemässiga planet "leva sig in" i genomförandet, att ta till vara på den egna potentialen för att utfallet skall bli så bra som möjligt, i lagsporter och grupp-arbeten handlar det om ett samspel. Efter prestationen kommer utvärderingen och analysen. I analysen av utfallet ligger utvärderingen inbäddad, att urskilja styrkor och svagheter. Exempelvis, detta måste jag jobba mer på inför nästa tillfälle så att momentet, exempelvis studieresultatet, kommer att bli bättre.

Föregående sätt att jobba enskilt med studenterna har även varit till nytta, när jag under en längre tid kan följa studenternas progression i utbildningen och löpande fått ta del av deras skriftliga alster.

På termin två på socialhögskolan har jag använt detta förhållningssätt när jag har konstruerat underlaget för slutreflektionsuppgiften. Studenterna får då i uppdrag att välja ett egenproducerat skriftligt alster/uppgift från den tidigare delen av terminen och en från den senare delen, för att sedan använda dessa i en fortsatt syntes, vetenskapsteoretiskt och med tankegångar om sitt eget sätt att fungera som hjälpare/socialarbetare.

*Pedagogik /// En självreflekterande text*  
*Johan Cronehed /// Lunds Universitet dec 2012*

Studenternas reaktioner blir ofta att de kan se skillnaden i kvalitet och färdigheter mellan tidigare och senare genomförda uppgifter under termin två. Att i den terminsavslutande reflektionsuppgiften avläsa studenternas oftast positiva reaktioner på den egna progressionen är intressant och stimulerande som lärare.

✦ 1977-78, var jag värnplikligt gruppbefäl vid infanteriet I 12 i Eksjö, vilket gav erfarenheter i att praktisera ledarskap i grupp, samverka mellan grupper etc. Intressant på det pedagogiska planet var att medverka i en samtalsmetodik enligt "bikupemodellen" dvs. att stora grupper snabbt delas in i mindre och att deltagarna då reflekterar kring ett enskilt ämnesområde i korta diskussioner med varandra. Med andra ord, en pedagogik som under 70-talet även nått försvarsmakten och som praktiserades med militär disciplin då diskussionerna i bikupa administrerades i form av kommandon med visselpipa. Intressant, inte minst att få uppleva då infanteriet, i 12 i Eksjö, inte hade den tillåtande attityd, kognitivt och strukturellt, som krävdes för att hantera bikupans form av fri brainstorm.

I enlighet med följande är en utbildningsform såväl kontext, situationer som tidsbunden. I detta ingår ofta kognitiva förhållningssätt inom en utbildning som kan bli alltför sparsmakat problematiserade, eller snarare, bör problematiseras kontinuerligt inom utbildningens ramverk. Det handlar då ofta om olika förhållningssätt som studenterna är bärare av som drivkrafter in i en specifik utbildning.

✦ På Fysisk planering på Blekinge Högskola, BTH, där jag har arbetat som lärare 1999 - 2004, handlade det om att studenterna kunde se form och gestaltning avseende arkitekturen som alltför överordnad den samhällliga sociala sammanhanget. En "fräck gestaltande idé" kunde få ett alltför högt värde då människorna som skulle bosätta sig i och vara verksamma i den "fräcka gestaltningsidén" hamnade i skymundan. En strategi på det pedagogiska planet för att motverka detta, som jag då ofta var involverad i, handlade om att tillsammans med studenterna så förutsättningslöst som möjligt, se till vad området, parken, gatan etc. användes till och utgå från detta i planeringen av området. Att i planeringsprocessen börja med människan, hennes egna, ofta provisoriska lösningar inom den redan befintliga kontexten/miljön, vilket i inte utesluter kreativt konstruerade lösningar som kan utvecklas på stadsplaneringskartan.

✦ På socialhögskolan är ett vanligt förhållningssätt bland studenterna "viljan att hjälpa människor, viljan att göra gott". En kraft som förvisso är mycket viktig att understödja på utbildningen, men också att problematisera och reflektera kring då den bland kan ingå i ett alltför idealiserat förhållningssätt. Ett förhållningssätt som ibland till och med kan vara kontraproduktivt i det kommande arbetet som socionom. Pedagogiken för att konstruktivt problematisera kring detta är att vi lärare tillsammans med studenterna på termin två härleder "viljan att göra gott" historiskt och vetenskapsteoretiskt samt att vi tillsammans även problematiserar

olika maktutövande aspekter som är rådande i socialt arbete. Det är intressant att följa studenternas insikter i komplexiteten avseende myndighets- och maktutövning inom socialt arbete, att maktaspekter inbegriper alla relationer, på mikro- och makro-nivå, såväl på arbetsplatser som i det rådande samhället.

✦ *Kronologiskt fortsätter jag redovisningen av erfarenheterna som pedagog då jag 1976 till 1982 tjänstgjorde som maskinist vid dåvarande Energiverken i Malmö/Spaltgasverket. Vid flera tidsperioder under anställningen var jag handledare för jämnåriga som praktiserade på spaltgasverket i form av arbetsmarknadsutbildning - AMU- med avtalsenlig lön och tillhörande arbetsvillkor.*

Den pedagogik som jag då använde mig utav, kan kopplas till uttrycket "Learning by Doing", John Dewey och hans syn på inhämtande av kunskap med tillhörande färdigheter – pragmatismen – i detta fall utifrån handlingarnas praktiska konsekvenser i växelverkan med en ökande kunskapsmängd. På det konkreta planet gick det ut på att via underhållsarbetet vid spaltgasverket ta del av hur dess olika enskilda tekniska enheter fungerade. Till detta länkades förståelsen av stadsgas som energikälla i en samhällslig kontext. En kunskapsprocess som ofta var naturligt inlemmad i de arbetsuppgifter, som vi ofta utförde tillsammans, där jag hade det instruerande ansvaret.

Även här kan jag finna spår i härledningen till mitt förhållningssätt som lärare inom akademien där gemenskapen i utforskandet – mellan studenter och lärare, studenter i relation till studenter – i utbytet av kunskap kan drivas av genuin nyfikenhet med tillhörighet i ett konkret kunskaps och diskussionsobjekt. Något som kan avspeglas i samtalets ömsesidighet, när det fungerar som bäst, vilket i sin tur bygger på den givna premissen att läraren inte alltid är experten vare sig kunskaps- eller erfarenhetsmässigt när det handlar om den enskilda företeelsen ifråga.

I linje med påståendet skulle jag kunna ta upp mängder av exempel från nutida undervisningssituationer och uppsatshandledning. På Fysisk planering med ämnestematiska exempel som; *framkomligheten för rullstolsbundna i det offentliga rummet, synskadade kvinnors upplevelser av utsatthet på dåligt upplysta gångvägar, skateboardsåkande ungdomars utnyttjande av den befintliga innerstadsmiljön* etc. etc. På Socialhögskolan, inom ämnesområdet socialt arbete, har det handlat om allt från *bartenders relation till alkohol, bodybuilding och dopingpreparat, bruket av heroin, till olika former av specifika rollspel på nätet* etc. etc.

✦ *Som dokumentärfotograf har jag deltagit i flera olika projekt med pedagogisk inriktning, två exempel: 1986, deltog jag i ett vänortsprojekt med Rikskonserten i Härnösand som arbetsgivare. Vänortsprojektet omfattade skolverksamheten i Kramfors kommun och dess motsvarighet i Pampahasi, ett dåvarande slumområde i La Paz, Bolivia, som jag var verksam i våren 1984 och arbetade med bolivianska ungdomar. En viktig aspekt var att eleverna kommunicerade via bilder och text, i brevväxling, om hur skolgången var uppbyggd i respektive*

länder. Språkligt förmedlande part var studenter och lärare vid Bistånds och Tolkutbildningen på Sandöskolan.

Ett annat exempel är från 1989 då jag dokumenterade hur verksamheten fungerar på en svensk förskola. Fotomaterialet sammanställdes i ett bildspel och användes inom flyktingverksamheten i kommunen, som en inledande och gemensam kommunikativ nämnare för inskolning av flyktingbarn och föräldrar i förskoleverksamheten.

Föregående två erfarenheter ingår i min förståelse av hur mycket som kan tillskrivas samhälliga villkor i den aktuella utbildningssituationen. Bara att det finns en förskoleverksamhet i den omfattning som är allmänt rådande i vårt land är en stor skillnad gentemot många andra länder. Noggrannheten vad som gäller tids- och kontinuitets- aspekterna är en annan. Tillvägagångssättet att hämta och lämna sina barn sina barn på förskolan, att de gemensamma måltiderna ingår i den pedagogiska verksamheten var saker som diskuterades i relation till ovan nämnda bildspel.

Vad som gäller skolverksamheten i Bolivia, även i Peru, kan jag se hur dessa har ingått i nationella strategier av prioritet och jag har träffat många ungdomar som upplevt det som ett privilegium att få möjligheten att gå i skolan, att få utbilda sig. I flera länder har jag även upplevt att titeln som utbildningen ger med tillhörande möjlighet till position i samhället har en mycket större prioritet än utbildningens reella innehåll. Naturligtvis har jag även träffat på grupperingar där samhällets institutionella form av utbildningsverksamhet har haft en sekundär betydelse. För ett mer fördjupat resonemang om utbildningssituationen i Peru, från ett både nationellt och indianskt perspektiv, hänvisar jag gärna till min bok *"Identitet och Nationalism" i Peru* från 1996 och kapitlet *Utbildning som ett kulturellt projekt*.

I sammanhanget vill jag även hänvisa till min bok *"Vetenskapsteori: Om vetenskapsteoretiskt debatt och vetenskapligt praktiserande"* från 2008, som handlar om det akademiska förhållningssättet till utbildning och forskning utifrån ett västerländskt perspektiv, med tillhörande pedagogiska tillämpningar. Den inre variationen gällande olika universitetsutbildningar i västvärlden är intressant att belysa och jämföra, vilket sker i föregående bok.

*Å 1996 till 2006 ansvarade jag för och administrerade ett skolbioprojekt omfattande Höörs kommuns utbildningsverksamhet - från förskolorna till Komvux. Skolbion drevs löpande med mig som koordinator för skolornas rektorer, lärare och elever. Övriga samarbetspartners utgjordes av Svenska Filminstitutet och Film i Skåne, samt även under ett par års tid i början på 1990 talet Eurocine Media Salles i egenskap av att verksamheten också var filmprojekt inom EU.*

På det konkreta planet, förutom att visa filmerna på ortens biograf, handlade det om att tematiskt sätta samman terminens filmprogram, utforma och skriva lärarhandledningar för att öka möjligheterna till fördjupad analys av filmerna. Exempel på några teman som avhandlades under skolbion verksamhet var *"identitet, könsroller och sexualitet"*, *"etnicitet och rasism"*, *"maktutövning, våld*

och förtryck” etc. etc. Under projektets tidsperiod 1996 – 2006 besöktes det av drygt 25 000 elever - en bra siffra då det totala elevunderlaget i kommunen utgjordes av ca.1600 elever per läsår och deltagandet byggde på frivillighet.

Förutom den filmpedagogiska kunskapen som jag bär med mig från verksamheten, fick jag även projektledarens insikt om betydelsen av att kontinuerligt hålla ett projekt aktualiserat och synliggjort för att det inte skall tappa fart och då eventuellt tyna bort. För projektets och min del innebar det att ha kontaktpersoner bland lärarna som var genuint filmintresserade, att se till att rektorerna på respektive skolor, drygt tio stycken inom kommunen och den kommunala utbildningsnämnden, samt Filminstitutet, understödde verksamheten.

På det pedagogiska planet handlade det om att vara lyhörd och adaptiv till de undervisningsteman som var aktuella och giltiga för lärarna och eleverna i kommunen, eller som förslag från Filminstitutet och/eller Film Skåne. Ledarrollen för skolbioprojektet kan tydligt definieras som ”spindeln i nätet” vilket också inkluderade det ekonomiska ansvaret då projektet hade en egen och löpande budget för varje verksamhetsår. Som projektledare var min uppgift, även min styrka att se till att lärare och rektorer hade tilltro och kände trygghet till projektets kontinuitet. Att det fanns tillgängligt som en berikande resurs i undervisningen i kommunens skolverksamhet. Detta tog sig konkreta uttryck i att jag spontant blev kontaktad av olika lärare precis i det inledande och idémässiga stadiet kring kommande undervisningsteman. Även det motsatta förhållandet var gällande, då jag i egenskap av ledare för skolbioprojektet föreslog och utarbetade filmteman. Ömsesidigheten mellan involverade personer och det nära förhållningssättet från idé, tankegångar till konkret handling gjorde att arbetet var lustfyllt. Ett förhållningssätt som har berikat och utvecklat min förmåga att samverka med olika former av lärarlag inom akademien.

*Som socialantropolog anser jag att människors livshistoria är av betydelse för att reflektera kring deras varande ”här och nu” vilket även inbegriper beståndsdelar som kan länkas till ämnesområdet pedagogik. Sådana ”bakomliggande spår” är alltid viktiga att följa även om dessa i återberättandet helt naturligt ingår i processer av kognitiva konstruktioner. Förvisso utgör därmed en del av dessa spår av ”pedagogiskt agerande” något som jag tydligare kan se efteråt, men spåren är ändå behjälpliga i min nuvarande lärargärning inom högskola och universitet.*

På dessa grunder kan jag utkristallisera tre spår med tillhörande beståndsdelar som utgör plattformen på det pedagogiska och undervisande planet, för mig som lärare inom universitet och högskola. *Det inledande första spåret*, inbegriper tidiga erfarenheter av att både ingå i processer av lärande och att vara den som lär ut, exempelvis som aktiv och tränare inom friidrott, den allmänna värnplikten som för oss som gruppbefäl innebar att utbildas till att också vara utbildare. Vidare, yrkeserfarenheterna som maskinist, vilket innebar att både vara lärling, att utbildas via äldre och mer erfarna maskinister, för att sedan kunna lära ut till andra. I mitt fall under några tidsperioder som arbetsledare för

AMU-anställda. Detta spår börjar sedan alltmer inkorporeras i "skolans värld", som medarbetare i ett vänortsprojekt mellan skolor i Sverige och Bolivia, Kramfors kommun och förorten Pampahasi i La Paz. Sedan som ledare för ett skolbioprojekt i Höörs kommun. Till detta spår vill jag även inbegripa en lärarfortbildning i populärfilmanalys - film som pedagogiskt verktyg - hösten 1997, anordnad av Film i Skåne. En lärarfortbildning som för min del haft stort nyttovärde i användandet av filmanalys inom olika former av utbildningssammanhang – inte minst inom universitetet. Film är ett fantastiskt redskap för att exemplifiera teorier, att ge teorierna en kontextbunden tillhörighet och att då som lärare ha förmånen att tillsammans med studenterna utveckla syntesen mellan teori och tillämpande kontext.

### **Historiken in i lärargärningen /// Det fortsatta pedagogiska spåret nr 2:**

Intressant med spåren avseende "praktiserandet av pedagogik" är på det kognitivt och självreflekterande planet, att dessa såväl är parallella som överlappande i relation till varandra. I den konstruktion som kan benämnas "återberättandet av dessa spår" är jag därmed inne på inventeringen av spår nr två och avstampen är följande:

✦ *Höstterminen 1995, Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet, studier i vuxenpedagogik.* Mitt intresse för att fånga upp mina insatser som lärare fick där ny näring på det teoretiska planet. Studierna utgjorde också en brytpunkt för mig i min önskan att vidareutveckla lärargärningen avseende vuxna som målgrupp, såväl inom som utanför akademien – den tredje uppgiften. Konkret har jag fortfarande nytta av utbildningen då den fick mig att på ett mer medvetet sätt än tidigare fokusera och reflektera kring just den pedagogiska dimensionen med tillhörande innehåll. De pedagogiskt tillämpade aspekterna i presentation av vetenskapliga paper, artiklar, böcker etc. blev mer centrala och betydelsefulla efter mina studier i vuxenpedagogik. Till detta kom att instuderingen av teoretiker med tillhörande klassiska teoribildningar inom pedagogiken - exempelvis Dewey och Piaget - fördjupades.

✦ *Efter tre år som doktorand på avdelningen för Socialantropologi under Professor Jonathan Friedmans ledning, sökte jag inför höstterminen 1999 anställning hos CTUP, Centrum för Territoriell Utvecklingsplanering vid Blekinge Tekniska Högskola, BTH och fick jobbet. Mitt forskningsuppdrag för CTUP var att som doktorand i socialantropologi studera IT-samhällets framväxt åren innan och efter millenniumskiftet år 2000. Tjänstgöringen var vid Institutionen för Fysisk planering som lärare. Under mina fem år på Fysisk Planering var jag verksam som lärare, kursföreläsare, handledare och examinator på B, C och D nivå i utbildningen.*

✦ *Den första kursen som jag övertog och utvecklade var i skriftlig kommunikation på B-nivå, från Vt år 2000 till Ht 2004. Från Ht år 2003 inleddes även muntlig kommunikation i kursen. Under föregående tids-period, 2000 till 2004, arbetade jag i samråd med lärarlaget på Fysisk planering om kursen, så att den*

alltmer kom att arbeta med aktiv inläring där ett stort ansvar lades på såväl mina studenters egen kunskapsproduktion och att i kommunikativt samspel, under deras egen och min ledning, göra kunskapen till sin egen dvs. kunskap som stannar kvar hos studenterna och därefter kan utvecklas i ett senare skede. En annan progressiv styrka med kursen var att den nu än mer koordinerades med utbildningsmoment som befann sig inom samma termin – termin 2. Ett exempel av detta var fältarbeten i olika regioner av vårt land, som studenterna genomförde på den andra terminen för att studera kommunernas översiktsplaner. Inför dessa fältarbeten samlade jag debattmaterial från dagspressen kring viktiga planeringsfrågor i den region som var aktuell för fältarbetet. Ett debattmaterial som studenterna senare fick utdelat i form av uptryckt kompendium för att därifrån urskilja relevanta aktörer i debatten och skriva sitt eget debattinlägg. I redovisningen av sina debattinlägg berättade studenterna om inläggets bakomliggande tankegångar. Studenternas engagemang i skrivandet av sina debattinlägg var stort då de fick ta ställning och på sakliga grunder, via text och bild, argumentera för sina ställningstaganden i debattinläggen.

*Jag kan utifrån denna kurs och dess upplägg finna en "kontinuerlig aspekt" i mitt sätt att undervisa, som antropolog och socialpsykolog, där jag ofta just påbörjar ett kursmoment för mina studenter genom ett tämligen fritt självreflekterande inom vissa ramar/teman för att därefter "vidga cirkeln" för ett reflekterande på mer övergripande teoretiska och samhällsliga grundvalar. I kursen i skriftlig och muntlig kommunikation tog det formen av att studenterna först fick reflektera kring en valfri boendemiljö under deras uppväxt och hur det kan ha påverkat dem. Sedan vidgades cirkeln för att diskutera kring påverkan och möjligt val av boendemiljö och om det finns några historiska och/eller teoretiska antaganden som kan göra konklusionerna i detta reflekterande förklarbart – ett klassiskt förhållningssätt inom pedagogiken som är spårbart till Piaget, Mead och Dewey för att nämna några.*

Kursen i skriftlig och muntlig kommunikation fortsatte - som ofta kurser gör – att utvecklas och ta nya eller snarare delvis nya former. Sista året som jag hade kursen var jag delaktig i utvecklandet av ett rollspel tillsammans med Jan Evert Nilsson, inriktning ekonomi och regional utveckling samt Gösta Blucher, fd. generaldirektör för Boverket, expert på planeringsärenden.

Mitt uppdrag i samarbetet var att ta fram det kommunala planeringsunderlaget och pressmaterialet från den offentliga debatten kring ett specifikt kommunalt planeringsärende. I detta fall handlade det om en tomt/fastighet i centrala Karlskrona där ett kolgasverk tidigare hade varit beläget. Och som det ofta är avseende ny byggnation på äldre industrifastigheter/tomter, är det komplext då det kan handla om att ett område, tidigare beläget i utkanten av en stad som sedermera har inlemmats i en stads centrala delar. Vidare kan det handla om kostsam och resurskrävande giftsanering av mark samt på vilket sätt den tidigare fastighetens markareal skall ingå i kommunala strategier. Exempelvis i

förtätning med ny byggnation, vilket är vanligt nuförtiden, och/eller i kombination med grönytor. Det kan även handla om huruvida fastigheten/markområdet skall exploateras av privata intressen och under vilka former dvs. vilka intressen som då skall tas i särskilt beaktande då detta sker?

Utifrån dessa kontextuella förutsättningar skapades och genomfördes sedan ett rollspel. Som kursföreståndare var jag med i inledande, initierande och samordnande möten kring detta med Jan-Evert och Gösta samt det sista avslutande mötet innan rollspelet blev operativt. Dock, rollspelet genomfördes utifrån Jan Everts huvudsakliga arbetsinsatser och hans idéer, som var inhämtade ifrån Oxford University avseende rollspel, retorik och strategisk kommunikation.

*Med den här arbetsgruppen som exempel, är det möjligt att identifiera hur jag fungerar som ledare och koordinatör.* Min roll i gruppen var på det pedagogiska planet att företräda studenternas perspektiv för att rollspelet skulle lägga sig på en kunskapsmässig kommunikativ nivå till gagn för studenternas fortsatta lärande. I min form av ledarskap som därmed kan benämnas "perspektivtagande" handlar det ofta om att företräda målgruppen för riktade pedagogiska insatser. Något som är en helt naturlig process avseende ledarskap på det pedagogiska planet, då externa krafter/förmågor tas in till ett specifikt kursmoment.

Jag finner även utifrån föregående exempel, med Gösta och Jan Evert som inspirationskällor för ledarskap, att jag tycker om att arbeta med tydlighet vad som gäller arbetsfördelning så att samtliga i den grupp som jag har ansvaret för, kan fokusera på sina respektive arbetsinsatser. Som ledare i fasen av "verkställandet av undervisning" på det konkreta planet, handlar det för min del nästan alltid om att vara understödande till de behov som medlemmarna i en arbetsgrupp har för att kunna fullgöra sina uppgifter. Behov som kan handla om att tillhandahålla nödvändig bakgrundsinformation, att vara tydlig med deadlines och att koordinera insatserna innan det konkreta genomförandet av den pedagogiska idén. *Plus den viktigaste aspekten av ledarskap, att se till att gruppens medlemmar skall ha det bra samt trivas både med varandra och med arbetsuppgifterna.*

*När jag nu återkopplar till rollspelet fungerade detta enligt följande:* studenterna delades in i tre grupper och fick därefter vandra mellan olika "rollspels-stationer" utifrån det tidigare nämnda scenariot avseende byggandet på gasverkstomten i centrala Karlskrona. En rollspelsstation handlade följaktligen om ett sammanträde i kommunalfullmäktige, med tillhörande rollbesättning, där frågan om exploateringen av gasverkstomten i Karlskrona i avhandlades. En annan rollspelsstation avhandlade ett möte i kommunens planeringssektion och ett tredje rollspel tog upp hur representanter från kommunen och det vinnande arkitektkontoret presenterade och diskuterade förslaget gällande den planerade byggnationen på ett samrådsmöte med kommunens innevånare.

Den sistnämnda utgjorde min rollspelsstation som lärare och fördelare av roller till studenterna. Rollinstruktionerna delades ut i form av ett kortfattat manus till

varje mötesdeltagare/student. Instruktionerna i manuset för de deltagande var kortfattade och handlade i huvudsak om att agera och argumentera utifrån olika ståndpunkter – exempelvis, upprördhet över att en tidigare havsutsikt från den egna lägenheten nu är hotad, inställningen att den planerade byggnationen är främjande för kommunens utveckling och framåtskridande, alternativt det motsatta förhållningssättet då de ekonomiska resurserna skulle kunna användas bättre etc.

Efter rollspelet avhandlades detta i en gemensam sammanfattande analys där min funktion som lärare var moderatorns. Rollspelet uppskattades av studenterna och att få agera utifrån ett kortfattat manus, som angav riktningen såväl argumentations som känslomässigt – upprörd, arg, glad, positiv etc. - upplevdes av som frigörande. Något som var till gagn i den efterföljande analysen där den gemensamma interaktionen var i fokus; varför tog mötet denna riktning, kunde det ha blivit annorlunda och på vilket sätt? En vanlig respons från studenterna var den nyvunna insikten att mötet och att få gehör för sina argument kan handla mer om att vara aktiv under diskussionerna och att fånga det rätta stämningläget än argumentationens intellektuella innehåll. Med andra ord, en kunskap i retorik, som både är bra att ha med sig och att få prova på.

*Denna metod att konstruera rollspel har jag haft nytta av som lärare på socialhögskolan.* Exempelvis då jag i samverkan med läraryrket på termin två har konstruerat ett rollspel i form av en "perspektiv-duell" där stoffet utgörs av en populärfilm innehållande olika socialrealistiska aspekter och där studenterna tilldelas olika perspektiv på det teoretiska planet dvs. perspektiv som drivs av olika samhällsteoretiker, för att efter filmvisningen debattera och förklara rollinnehavarnas olika former av ageranden utifrån det teoretiska perspektiv som de har blivit tilldelade och skall företräda.

*✶ Jag vill även passa på att nämna att till uppgifterna som kursföreståndare för utbildningen i "Muntlig och Skriftlig kommunikation" på Fysisk planering, ingick förutom att planera och sköta undervisning och examination, även att formulera kursen officiella lärandemål. Vidare, ingick i uppdraget att sköta budgeten för kursen med allt vad det innebar av löneförhandlingar med gästlärare, att göra upp om resersättning, boka hotellrum, att tillhandahålla och ibland även sköta teknisk utrustning etc. Den administrativa sidan av läraruppdraget vid våra universitet och högskolor skall inte underskattas, inte heller i den konkreta föreläsningssituationen.*

Detta kan ställas i kontrast till när jag deltog i ett doktorand, lärar- och forskarutbyte med Ehess, Paris universitet något år efter millenniumskiftet. I Paris var den tekniskt administrativa personalen konstant tillgänglig. Vilket gagnade föreläsningarna, då deras upplägg innehållsmässigt kom i förgrunden snarare än den egna tekniska administrationen av föreläsningen. Så som ibland är fallet på hemmaplan när tekniken inte fungerar i enlighet med teknikfilosofens McLuhans tes: Mediet = Budskapet dvs i det här fallet när det "innehållsmässiga"

inte når fram, när tekniken "strular", samt mediet alternativt "handhavandet av verktyget" i sig självt tar överhanden och skymmer innehållet.

För övrigt är även praktiserandet på pedagogiska grundvalar adaptivt till den tekniska utvecklingen i ett samhälle och då även som tankeform. Exempelvis i Vygotskijs pedagogiska filosofi med rötter i det Sovjetiska framåtskridande industriarbetarsamhället med kollektiv samverkan. Deweys pedagogiska filosofi som just påvisar att pedagogikens uppgift är att harmoniera med ett samhälles sociala och teknologiska utveckling. Pedagogen och forskaren Seymour Papert filosofiska visioner om det datorbaserade, individuellt administrerade lärandet, där föräldrarna som barnens kunskapsförmedlare blir allt mindre betydelsefulla.

✦ På BTH, under en termin, enligt ett löpande schema, var jag mötesordförande för personalrådet vid Fysisk Planering, vilket var och förmodligen fortfarande är i sin nuvarande motsvarighet, ett betydelsefullt forum för samspråk och koordination av institutionens lärarinsatser. Något som på helt naturliga grunder kom att inbegripa samtal om såväl studenternas behov som responser på olika kursmoment. Denna mötesform med obligatorisk närvaro för lärare och administrativ personal utgjorde ett väl fungerande kommunikativt forum för såväl analys av enskilda utbildningsmoment, som att vi kunde understödja och reflektera kring våra insatser som lärare. Ett exempel; en engagerad, hårt arbetande och kunnig lärare fick ofta personligt riktad kritik från studenterna på kursutvärderingarna. Varför? När vi diskuterade den berörda lärarens kurs med tillhörande moment var det svårt att se sambandet. Studenterna lärde sig mycket under kursen, var aktiva och deras prestationer fick individuell feedback. Inte förrän vi började förstå att läraren ställde höga krav avseende studenternas genomförande och arbetsinsatser på de olika kursmomenten förstod vi sambandet.

I sin tur ledde det fram till att vi på ett konstruktivt sätt kunde reflektera kring "kravnivåer" på våra egna moment i undervisningen, samtidigt, och det är viktigt, som den berörda läraren fick stöd från oss, sina kollegor. I sammanhanget vill jag poängtera att såväl lärar- som studentmiljön vid Fysisk Planering präglades av det mindre formatet både vad som gällde antal lärare och studenter. Det var nära från tanke, analys till handling. Studenterna hade arbetsplatser med egna datorer och ritbord. Studenterna var ofta verksamma i dessa befintliga arbetsmiljöer även då den egna hemmiljön skulle kunna utgöra en alternativ arbetsplats.

✦ I samspel med kursen i skriftlig och muntlig kommunikation samt studenternas fältarbeten, som jag har nämnt i ett tidigare textstycke, medverkade jag ett flertal gånger i ett trevligt lärandemoment tillsammans med bildläraren/ konstnären Britt-Marie "Bitte" Andersson och arkitekten Anita Larsson. Lärandemomentet handlade om att diskutera och ge studenterna feedback för deras alster, skisser med tillhörande textpresentation, från fältarbetet i den utvalda kommunen.

Studenternas arbetsinsats i bild och text gick ut på att kreativt sätt fånga en stads och/eller en landsbygds miljö "inneboende själ", att kunna illustrera i bild

och i text vad som kan förvaltas i det befintliga områdets miljö. Intressanta diskussioner uppstod ofta under detta moment. Det var lärorikt att studera skillnaderna i studenternas sätt att illustrera det som kan bevaras i en fysisk miljö i relation till deras intentioner på det tankemässiga planet. Vi i lärarlaget hade som uppgift att förmedla och att ge förslag till hur dessa illustrationer kunde utvecklas för att förmedla studenternas intentioner med deras alster. I processen, feedbacken, som är i samspel med studenterna uppstår vanligtvis koncensus kring hur man kan arbeta med bild och text på olika sätt för att uppnå olika former av förståelse/resultat. Denna form för koncensus har sitt utgångsläge i studenternas läro- och kunskaps-process. Exemplet påvisar även en betydelsefull form av pedagogiskt ledarskap som jag är anhängare utav, som har sitt utgångsläge i inkännandet och att det är förståelsen utav studie- och studentperspektivet, som är arbetsredskapet för läraren att förhålla sig till.

✦ På BTH, *Fysisk planering*, utvecklade jag även i samråd med sociologen Eva Öresjö ett delmoment i *Urbanteori* på C och D nivå. Kursmomentet innebar för studenternas del att skriva vetenskapliga artiklar/kortuppsatser. Eva förestod kursen i *Urbanteori* och min uppsatskurs ingick i den som ett månadslångt moment. I början - år 2000 - var informationsteknologins inflytande på vårt vardagliga liv en viktig fokusering i uppsatskursen. Efterhand tilläts, vilket också utgjorde en helt naturlig process, ämnesvalet att bli allt bredare. Uppsatserna kom att handla om alltifrån, funktionshinder och tillgänglighet i det offentliga rummet till tevens påverkan på vardagslivet i ett historiskt perspektiv etc. För kortuppsatskursen, arbetade jag som föreläsare, handledare samt som ansvarig för slutseminarium och examination. Under mina fem år på BTH, handledde och examinerade jag ett drygt hundratal kortuppsatser på C och D nivå.

*I sammanfattning är detta vad jag har sysslade med under mina fem år på Blekinge Tekniska Högskola, Fysisk planering*, där min uppgift som lärare var att få studenterna att fokusera på människan i sitt samhälleliga sammanhang; socialt, psykologiskt och ekonomiskt. I sammanhanget vill jag hänvisa till lärar- och forskarrapporten "*IT-profilen vid Fysisk Planering*" från år 2001. Rapporten sitt utgångsläge i en personalkonferens vid Fysisk Planering år 2000 och hur den dåvarande profileringen emot tillämpad IT på utbildningen avhandlades bland lärarna på institutionen. Mitt bidrag i rapporten har titeln "*Fysiska planerare i behärskandet av både estetik och teknik*" och jag påvisar i den texten hur nya teknologiska hjälpmedel/verktyg förvisso är bärare av förändring, men att det också alltid finns aspekter av kontinuitet att både bevaka och att ompröva när dessa "teknologiska verktyg" introduceras på exempelvis en utbildning. Vad som gäller Fysisk planering handlar det om bibehålla den gestaltande förmågan och kontakten med den komplexa och kommunikativa idévärld, som inryms i exempelvis stadsplanering. För socionomer och socialt arbete handlar tillämpad IT på arbetsplatsen om att "också" kunna bibehålla det "människa mötet" i all sin komplexitet.

Därmed är det dags att påbörja den avslutande delen av texten utifrån en brytpunkt; utbildningen i högskolepedagogik i uppsatshandledning, som direkt kan kopplas till mitt uppdrag som lärare på Socialhögskolan i Lund.

### **Historiken och det nuvarande pedagogiska spåret nr 3:**

✦ 2005 påbörjade jag min lärargärning vid Socialhögskolan i Lund. December 2007 till mars 2008 genomförde jag en högskolepedagogisk fortbildningskurs i uppsatshandledning tillsammans med lärarkollegor vid Socialhögskolan. Kursen hade för flertalet av oss lärare föregåtts av flera års erfarenheter av uppsatshandledning. En fördel med att vi lärare på socialhögskolan tillsammans genomförde kursen, var att den blev ett kommunikativt forum som synliggjorde vårt sätt att arbeta med just uppsatshandledning. Vi blev därmed deltagare i en gemensam kommunikativ process med likaledes gemensamma pedagogiska nämnare under ledning av en lärare i ämnesområdet - verksam vid den dåvarande pedagogiska institutionen vid Lunds Universitet.

Det sistnämna, under ledning av en utomstående lärare, var enligt mitt synsätt förtjänstfullt då det fick oss att analysera vårt förhållningssätt i handledandet av uppsatser än mer nyanserat och komplext. Vidare, att diskutera om Socialhögskolans studenter i en relevant kontext vad som gäller professionsutbildningen till socionom, vilken har det *vägledande och understödjande mötet inbäddat i sig*. Alltså, samma kvalitéer som finns i uppsatshandledning, i relation till andra utbildningar inom akademien som inte har detta som en lika viktig fokusering.

✦ På Socialhögskolan har jag fram till idag dvs. läsåret 2012, handlett drygt 50 kandidatuppsatser och examinerat ungefär lika många. I den dåvarande utbildningsordningen, fram till Vt 2007, ingick för min del också att handhava och muntligt ventilera planerandet av studenternas uppsatsskrivande i seminarieform.

Det som gör det intressant och stimulerande att handleda studenter i uppsatsskrivandet är för min del formatet, det socialt och psykologiskt sammansatta, ömsesidigheten i arbetsprocessen och med stora möjligheter att forma handledningen utifrån studenternas egna behov. Naturligtvis ingår även skrivandet av uppsatser i en aktivitet som är tidsbegränsad och emellanåt även upplevs som "tidshetsande" utifrån studenternas perspektiv, men också utmanande med möjliga hinder att övervinna. Socialhögskolan, i likhet med flera av våra nuvarande akademiska utbildningar, utgör en institution för utbildning med en stor genomströmning av studenter. Dock, i uppsatsskrivandet bestående av handledning och examination finns en hög grad av synliggörande utav studenternas individuella arbetsinsatser. Drivkrafterna till arbetsinsatserna när dessa är väl fungerande, handlar om nyfikenhet, kunskapssökande, att tränas i förmågan att tänka reflekterande, teoretiskt och abstrakt dvs. förmågan att tänka utanför sig själv, att kunna tänka större än sig själv. Ett flertal gånger har jag handlett studenter som upplever genomförandet av uppsatsarbetet som det

största hindret och att frågorna och problematiken som uppkommer i arbetsprocessen är minst lika viktiga som det färdiga resultatet. Att få vara behjälplig som handledare i ett sådant kunskapssökande är ett privilegium. Det handlar om möjligheten att få följa studenternas progression och utveckling som uppsatsskribenter. Att detta är stimulansen i arbetsprocessen dvs. en kraft, en energi, ett nyfiken utforskande som har sin viktigaste källa hos studenterna. Detta är också mycket tydligt utifrån studenternas feedback i uppsatserna. Ofta tackar studenterna mig i arbetsprocessen "som sig bör", ibland av artighet och ibland för det stöd en handledare faktiskt utgör i uppsatsskrivandet. Men frekvent tackar också studenterna varandra när exempelvis två studenter tillsammans har skrivit en uppsats, vilket är ett tecken på att arbetet med uppsatsen har genererat en fungerande arbetsgemenskap. På det pedagogiska planet, utifrån mitt synsätt, är detta ett mycket gott betyg.

*▪ Sedan år 2005 har jag på Socialhögskolan handlett och examinerat hundratals studenter på grundvalar som kan härledas till PBL och Casemetodiken, på ett flertal nivåer inom utbildningen; på termin två och dess samhällsteoretiska block. På den avslutande delen av utbildningen som ingår i magisterutbildningens valkombinationer, där studenterna skriver interventionsplaner, IVP, baserade på verklighetsbaserade fallbeskrivningar som i sin tur utgör grunden för olika former av utredningsförfaranden och aktiva åtgärder av sociala myndigheter. Vidare, på den avslutande tillvalskursen om droger och rehabilitering av missbruk. Sociologen Mats Hiltens interna kurser i PBL-metodik har varit till stor nytta i likhet med en högskolepedagogiskt fortbildningskurs i Casemetodik.*

I mitt sätt att arbeta med gruppundervisning med studenter använder jag ofta en kombination av PBL och Casemetodiken då det för studenterna handlar om att såväl identifiera kunskapsluckor, som att omvandla förförståelsen av problematiken till kontextbundna scenarios med relevanta aktörer och strategier i agerandet. Vad som gäller mitt handledarskap för grupper vill jag även lyfta fram Christer Lindgren på socialhögskolan, som på ett förtjänstfullt sätt är rådgivare för termins tvås grupphandledare. Hans sätt att närläsa agerandet som grupphandledare, socialt och psykologiskt, är befrämjande. Detta då det ofta handlar om att finna balansen mellan att vara "aktiv och passiv" samt att bilden/projiceringen av det egna agerandet i olika former av handledningssituationer på naturliga grunder inte alltid är helt överensstämmande med verkligheten, att självbilden kan utgöra en alltför idealiserad sådan – alternativt dess motsats. En ganska vanlig lärarfälla som kan vara kontraproduktiv i agerandet som lärare och/eller handledare. I Christers närläsning av mina insatser som grupphandledare och via hans analys fann jag hos mig en tendens att inte fullt ut låta studenterna i gruppen ta ansvar för diskussioner och redovisningar av resultat. Det handlar då om förmågan att vänta ut studenternas egen diskussion och tankegångar, vilket inbegriper den egna processen av lärande med tillhörande resultat. Något som jag sedan har arbetat vidare med både som handledare och föreläsare. På liknande grunder finner jag att den högskolepedagogiska

kursen "Kommunikation i undervisningen" Vt 2009 var befrämjande för min utveckling som föreläsare, just i närläsandet av en presentation och ett föredrag. Med den tillhörande insikten, att tydligheten, genomskinligheten, gällande studiemomentets syfte med fördel kan ges innan och inte efter undervisningsmomentet, att efterföljande överraskningseffekter med tillhörande konklusioner inte skall ses som ett självändamål.

Enligt föregående resonemang är interaktionen mellan studenter och lärare helt naturligt präglad av ömsesidiga aspekter av förväntan, som i sin tur finns inneboende i samhället i olika former av förhållningssätt på det kognitiva planet, vilka är kontextuellt sammansatta i form av tendenser och/eller pågående trender. En aktuell sådan som jag ofta finner för närvarande är konsumtionsbeteendet både hos mig själv och mina studenter. En föreläsare kan då bli alltför omhändertagande och normativ i sina föreläsningar och studenterna ges inte möjlighet att praktisera ny kunskap med egna erfarenheter och tillhörande teoretiska perspektiv.

Förmågan att kunna "stå tillbaks" på ett relevant sätt som föreläsare är för mig viktigt utifrån att det är studenterna som "skall växa". Sättet att uppnå detta är inget stabilt tillstånd, det är föränderligt både i relation till samhällets utveckling och olika årskullar av studenter. En kontinuerlig aspekt finns dock inbäddat i detta avseende att aktiva inlärningsprocesser bryter passiva former av konsumtion av kunskap. Den kontinuerligt kognitiva aspekten handlar om att lärandeprocesser också behöver alstra "breakdowns" utifrån antropologens Michael Agars sätt att definiera kognitiva situationer när tidigare förståelse måste omprövas för att ge plats för ny kunskap, nya insikter. Med den medföljande förmågan att ställa frågor av allt högre precision och relevans till det ämnesområde som studeras. I studentperspektivet handlar det då om att balansera parametrarna i en inneboende kretsgång som består av A: Trygghet i relation till Frustration, B: Motivation/ambition i relation till Tillägnande av kunskap/färdigheter för att övervinna hinder i en utbildning. "Kunskapsresan" som jag erbjuder studenterna i mina kurser innebär egna insatser och en vilja att följa med på resan. En kunskapsökande resa som för studenterna innebär att tillägna sig, teoretiskt och via övningar, olika socialpsykologiska perspektiv med socialantropologens dvs. min fascination av tänkandet och det kontextbundna agerandet på den mellanmännsliga nivån.

I sammanhanget hänvisar jag gärna till den första filmen i "Matrix-trilogin" när huvudpersonen Neo guidas in i ny kunskap och nya färdigheter av sin mentor med orden, i min översättning: ... *Frigör ditt sinne /// Jag kan bara visa dig dörröppningen, du är den som måste vandra genom den...* vilket är i direkt analogi med ett citat som jag gärna använder i undervisningen vid presentationen av olika samhällsteoretiker. Citatet utgår från förståelsen av socialpsykologen Erving Goffmans teorier och hans begreppsvärld, men är användbart även vid presentationer av andra "mentorer på det teoretiska planet", där studenterna följaktligen är i analogi med "Neo":

... The experience Goffmann effects is that of colonizing a new social place into which the reader enters, from which to exit never *quite the same*. *To have once, even if only once, seen the social world from within such place is never after to see it otherwise, ever after to read the world anew. In thus seeing it differently, we are other than we were. Only resisting fear keeps us the same as we thought we were...*

(The Goffman Reader 1997 – Blackwell Publishing)

Det handlar för studenterna om möjligheten att kunna avläsa tillvaron med ett nytt teoretiskt perspektiv, med dess förtjänster och brister, eftersom det också inbegriper kunskapen om ett kritiskt förhållningssätt. Med frågor som; vad kan jag studera och se bättre med detta nya teoretiska förhållningssätt och vad missar jag, vad utgör teorins tillkortakommanden?

Inom socialantropologin kan denna process benämnas som en initieringsfas till något nytt som är sammansatt av tidigare livserfarenheter. Med antropologen Michel Agars synsätt, i min tolkning, handlar det om möjliggörandet av fler breakdowns längre fram i processen av lärande. Något som i pedagogiska termer, kan komma att ingå i processer av aktivt lärande och resultera i kunskaper som både stannar kvar och kan vidareutvecklas – i linje med Johns Biggs och Catherine Tangs pedagogiska filosofi gällande constructive alignment.

Alltså, som lärare/föreläsare visar jag dörröppningen, ingången till tankegångar som teoretikerna/ samhällsvetarna företräder: Jag är med och öppnar dörren och visar på smakprov på rummets inre möblemang "stoffet" i teoretiskt hänseende. Att inträda i rummet, att fortlöpande och fördjupande läsa in sig på en teoretiker, är dock en process som är studenternas. För oss lärare handlar det naturligtvis om att göra hindren avseende inlärandet överkomliga, att vara stödjande och guidande, men också att studenterna måste anta utmaningen att övervinna kunskapshindren. Som föreläsare guidar jag ofta mina studenter in i den mellanmänskliga dimensionen "stoffet" i konkret hänseende, i mötet mellan människor, där de socialpsykologiska teoribildningarna är som mest gällande. Tillsammans går vi igenom vad för slags kunskap som medvetet och omedvetet används, samt behövs i mötet med och i analysen av "den andre".

*✦ Nu är det i min pedagogiska portfölj, dags att ta fram ett par exempel på "breakdowns" utifrån att dessa är tillstånd som bryter ner förutfattade meningar, öppnar upp och motiverar samt kan alstra nyfikenhet i sökandet av kunskap. Det första exemplet är från kursen "Individ och samhälle", IoS, vilket är det utbildningsblock på Socialhögskolan som jag har ansvaret för och koordinerar. Tillsammans med filosofen, psykologen och forskaren Christina Erneling visar vi i kursens inledande föreläsning på en "checklista" gjord av en rutinerad socionom. Checklistan är gjord för att vägleda nyutbildade socionomer i observationsstudier på ett behandlingshem för ungdomar. Genom att ställa den kunskap som krävs för att genomföra observationsstudien med kursen IoS fokusering på psykologi, socialpsykologi och strukturell sociologi, påvisar vi att*

samtliga av kursens\* kunskapsområden berörs i observationsstudien. Vidare, tydliggör vi därmed att abstrakt tänkande, att förståelsen av teorier alltid föregår det konkreta användandet. I enlighet med filosofens Ernst Cassirers påvisande om att den tankemässiga förståelsen av verktyget/redskapet och dess användande alltid kommer före det konkreta användandet.

Ett resonemang av Cassirer som jag för övrigt haft nytta av då jag undervisade på BTH, Fysisk planering. I liknade föreläsningssituationer påvisade jag då att teoretisk kunskap, även samhällsteoretisk, inte står i konflikt med praktisk tillämpbarhet, utan tvärtom att den är oftast befrämjande.

I efterföljande samtal med studenter, vilka numera är från Socialhögskolan, har jag funnit att för flera av studenterna kan detta relateras till processer av breakdowns dvs. omprövningar av den tidigare förståelsen, som handlar om att abstrakt tänkande i form av teoribildningar ligger utanför den konkreta arbets-situationen till den nya förståelsen att det behövs mer än professionsnära teoribildningar för att verka som socionom. Ett viktigt steg för studenterna i denna process handlar om "att lyfta blicken" och att utveckla förmågan att se sin blivande professionstillhörighet i ett samhälleligt och historiskt sammanhang.

*✦ Här är nu det andra exemplet avseende att aktivt arbeta med breakdowns dvs. inlärningsprocesser som först innebär omprövningar av den tidigare förståelsen.* För övrigt ett vanligt förhållningssätt inom vetenskapen. I pedagogiken länkat till David Kolbs lärostilar som handlar om att öppna upp mentalt för att kunna se saker från olika synvinklar, till Johns Biggs och Catherine Tangs pedagogiska filosofi som handlar om aktivt lärande etc. I socialpsykologin länkat till Herbert Meads teorier gällande människan som lärande samt omprövande via sin sociala omgivning och förmågan att tillägna sig andras perspektiv, exempelvis genom att övervinna hinder.

Det andra exemplet har sitt ursprung i ett lärarutbyte med Universitet Lanus, dess utbildning i socialt arbete i Buenos Aires, Argentina, där jag var verksam som lärare/föreläsare under några veckor Vt 2011. Lanus kännetecknas av att vara en liten undervisnings och forskar-miljö där lärare, forskare, yrkes-verksamma och studenter inom utbildningen i socialt arbete samverkar i nära kontakt med varandra.

---

\* Kursen "Individ och Samhälle", loS, har från starten Ht 2007 haft en viss genomströmning av lärare. De senaste två åren har mitt lärarlag bestått av Christina Erneling, Lotta Jägervi som är doktorand, utbildad i psykologi och Max Koch Professor i socialt arbete och sociolog. Kursföreläsare för termin två i på Socialhögskolan i Lund och Campus Helsingborg är Anna-Lena Strid. Detta i egenskap av lärare/forskare och verksamhetsansvarig för Socialhögskolan på Campus Helsingborg. Mina egna föreläsande pass utgörs av loS socialpsykologiska inriktning. På kursen koordinerar jag lärarinsatserna, dess innehåll på det pedagogiska planet, föreläsar revideringar av kurslitteratur, samt sammanställer och författar kursens skriftliga tentamen och examinerar. Från och med vårterminen 2013 kommer den psykologiska och socialpsykologiska inriktningen på kursen att förstärkas ytterligare.

Efter inledande samtal med lärarkollegorna bestämde jag mig för att föreläsa om och implementera delar av casemetodiken, samt att använda mitt kompendium om metodiken och en analys om socialt arbete, i spanskspråkig version, som ett diskussionsunderlag för att analysera likheter och skillnader i insatser mellan våra länder gällande social problematik. Case-metodiken i "Socialhögskolans tappning" bygger på att studenter, lärare och/eller forskare får en autentisk fallbeskrivning av en aktuell social problematik för att identifiera den kunskap som behövs för "bena upp" caset. Därefter handlar det om att kunna ge förslag på aktiva handlingar som skall lösa problematiken som finns i caset. Genom att använda en illustrerande fall-beskrivning i ett svenskt kontext med tillhörande förslag på lösningar ville jag öppna upp för en diskussion om Argentinska motsvarigheter i socialt arbete. För att inte hamna i jämförande diskussioner på makronivå, i jämförelser av välfärd kontra dess motsatser på strukturell nivå, vilket jag ofta har varit med om i Latinamerika och med latinamerikaner bosatta i Sverige. Inledde jag föreläsningen med att konstatera:

*"Jag är naturligtvis medveten om skillnaderna i skala. Sverige är ett litet land, inte minst befolkningsmässigt jämfört med Argentina. Buenos Aires har flera miljoner fler innevånare än i hela Sverige. Men och detta är viktigt, på mikronivå, på familj och individnivå finns det ingen form av social problematik i Argentina som inte finns i Sverige. Vi har också barn som far illa, är vanskötta och undernärda. Vi har våld inom familj, droger. Föräldrar, exempelvis mödrar, som inte kan ta hand om sina barn etc. etc. skalan är annorlunda men det finns stora likheter i problematiken på mikronivå. Det är förslag på lösningar utifrån mikronivå i detta case som jag vill fokusera på och relevansen denna form av metodik i Argentina, när det gäller socialt arbete."*

Genom att åhörarna – lärare, forskare, yrkesverksamma och studenter – var pålästa på mitt kompendium innan föreläsningen, och genom att tydligt lägga föreläsningens agenda på mikronivå med orden ... *på familj och individnivå finns det ingen form av social problematik i Argentina som inte finns i Sverige* ... som ett breakdown, blev föreläsningen och diskussionerna konstruktiva och kreativa. Förvisso kom den att handla om skillnader i resurser avseende socialt arbete, men också hur en socialarbetare måste arbeta utifrån dessa förutsättningar. Att "tänket" kan vara likartat casemetodikens även i Argentina då det handlar om att identifiera social problematik på ett relevant sätt, trots skillnader i resurser. Plus en mer skrämmande och framtida möjlig likhet med vårt eget samhälle, vilket avhandlades i den efterföljande diskussionen. Att det i Argentina finns mängder lagar som skall skapa trygghet och hjälpa till i lösandet av sociala missförhållanden på mikronivå, men att lagarnas funktion huvudsakligen är retoriska, då det redan vid stiftandet av dessa inte finns resurser att hantera situationen i samhället. Utifrån ett antropologiskt synsätt handlar det då om en lagstiftning, som inte ens en gång räcker till för att utgöra en fungerande symbolisk markör. På ett annat plan, det pedagogiska, handlar det ömsesidigheten i breakdowns. Något som även ger läraren och/eller föreläsaren nya impulser med tillhörande tankegångar i undervisnings-situationen.

☒ I sammanhanget hänvisar jag gärna till texten som presenterades på utbildningen i socialt arbete vid Universitetet Lanus i Argentina -2011. Den finns tillgänglig via Internet, på min hemsida, både i svensk och spanskspråkig version och har titeln; *Socialt arbete, ett utgångsläge och tre grafiska figurer /// El trabajo social, un punto de partida y tres graficas*. Texten är författad i den högskolepedagogiska kursen i case-metodik. Och med detta är vi framme vid denna texts avslutande del med rubriken:

### **Avslutande diskussion med tillhörande konklusioner och något om framtida utmaningar inom pedagogiken**

I ett socialantropologiskt, pedagogiskt och psykologiskt perspektiv är grunden för oss människor att vi ständigt är lärande och samhälleligt socialt adaptiva varelser. Pedagogiska- och/eller samhällsteoretiker som Piaget, Vygotskij, Mead, Bourdieu och Freud, för att nämna några, påvisar detta tydligt i sina teoribildningar i relation till ålder, mognad samt social och psykologiskt sammansatt interaktion. Vad vi lär och till viss del hur vi lär är däremot relaterade till strukturella och kontextuella beståndsdelar där pedagogiken som vetenskap är bärare av både samhälleligt adaptiva och mer kontinuerligt gällande aspekter avseende lärandet. Pedagogiska trender befinner sig vanligtvis inom den adaptiva sfären i relation till samhällsutvecklingen.

John Hattie används för närvarande som en sådan teoretiker inom pedagogiken då hans metodik avseende tydlighet gällande lärandemål och betydelsen av kontinuerlig feedback, påvisar hur vi lärare anpassningsbart och adaptivt skall hantera den storskalighet som det innebär med massutbildning. Hans resonemang kring det individuella synliggörandet, kontinuerlig feedback, skolan som en resursstark institution i samhället etc. är dock bärare av flera inneboende paradoxer sett kontextuellt och samhälleligt just vad som gäller tillförändret av resurser och kapacitet eller snarare ofta avsaknaden av detta.

Ett annat sätt att definiera situationen är enligt följande; att behöver samhället en allmänt gällande utbildningscykel med massutbildning på universitetsnivå formas och lyfts sådana pedagogiska metoder fram för att kunna hantera den gällande utbildningssituationen. Detta är en helt naturlig process. Men och detta är viktigt, nyordningar även på det pedagogiska planet är inga nollsummespel – man vinner en del, men man förlorar också något. Vid exempelvis undervisning i stora studentgrupper minskar den personliga kontakten med huvudläraren och det individuella synliggörandet av studenter i helklass försvåras.

I mindre, småskaliga undervisningsmiljöer är relationerna, även mellan lärare och studenter mer långvariga och djupgående. Något som kan upprätthållas under hela utbildningstidens gång. I större och mer storskaliga undervisningsmiljöer handlar det oftast om ett relationsbyggande under enskilda undervisningsmoment under terminen för att sedan slussa studenterna vidare till nästa. I det förstnämnda fallet är det möjligt att urskilja ett pedagogiskt förhållningssätt som skall hantera långvariga relationer i mindre miljöer och i det

sistnämnda handlar det om hanterandet av kortvariga relationer i storskaliga undervisningsmiljöer, även då det handlar om möjligheter till individuellt synliggörande.

✦ *Min pedagogiska filosofi är inbäddad tidigare i texten på ett flertal ställen. Det är nu dags att lyfta fram delar av den. I sitt idealtillstånd när min filosofi i undervisningshänseende är väl fungerande tackar studenterna sig själva för sitt lärande, eftersom det helt naturligt är deras egna insatser som är avgörande i kunskapsinhämtningen. Läraren har tjänstgjort som vägledare på det intellektuella planet. Hon har förmedlat ingångarna till det grundläggande stoffet som skall bearbetas. Mitt sätt att verka som pedagog bygger på att läraren är understödjande och lyhörd i den kunskapsbearbetande processen. Det är studenten som skall växa, det är grundinställningen i min pedagogiska filosofi. Läraren kan ses som den inledande möjliggöraren av kunskapsinhämtning.*

✦ *Benämningen "den inledande möjliggöraren" blir enligt mitt synsätt som pedagog en nyckel i sammanhanget. En annan är; om inget som förvänar, inget oförutsägbart händer i processen av lärande, då har heller inget nytt lärande ägt rum. Kunskaperna, exempelvis teorin som skall läras in och utvecklas är fortfarande "icke levande materia". Kunskap måste både tillägnas och praktiseras för att utgöra levande och aktiva verksamma beståndsdelar. På det pedagogiska planet och även vetenskapsfilosofiskt är processen väl beskriven. Filosofen Hans Georg Gadamer beskriver det i termer av vår förmåga att tillägna oss förståelsehorisonter som en ständigt omprövande process för oss människor i samhället. Vidare, det hermeneutiska cirkelförfarandet, bröderna Dreyfus och bemästrandet av kunskap med tillhörande färdigheter så att den blir som en naturlig del av oss själva som experter när så sker etc.*

Som lärare handlar det om att förståelsen om var man just som lärare befinner sig i sammanhanget, hur man skall vara verksam på bästa möjliga sätt inom detta ramverk. På det konkreta planet har det tidigare beskrivits i texten hur jag arbetar med målbilder med mina studenter, att dessa kan ses som en form av förståelsehorisonter på det individuella planet. En slags referenspunkter i kunskapshänseende som via tillägnandet av ny kunskap ingår i en ständig process av omprövning/ breakdowns. En omprövning som kan tillägnas via förmågan till perspektivering, att se och förstå nya saker med hjälp av vetenskapliga teori-bildningar och/eller att tillägna sig förståelsen av nya kontextuellt baserade perspektiv - utifrån min vetenskapliga tillhörighet som lärare och socialantropolog, gärna med fokus på den sociala och psykologiska sammansatta dimensionen av vår tillvaro. Vägen till perspektivering via lärarledda övningar är genomgående väl beskriven i texten.

✦ Som pedagog inom akademien är jag ursprungligen fostrad i socialantropologen Jonathan Friedmans skola, som är en syntes av ett akademiskt förhållningssätt som premierar det intellektuella, fritänkande samtalet och ett mer offensivt, polemiskt förhållningssätt som ofta är intellektuellt debatterande och analyserande i redovisandet av de "stora penseldragen" gällande de ämnes-

specifika frågor som skall avhandlas. Här är det möjligt att spåra influenser från såväl den franska akademien vad som gäller det "fritänkande samtalet" som den amerikanska då det handlar om analyser med de sk "stora penseldragen".

I enlighet med föregående konklusioner är vidsynthet på den intellektuella nivån grunden för min pedagogiska filosofi. Inbäddat i förhållningssättet ligger även erkännandet att förståelsen av vår tillvaro är bärare av mängder av olika perspektiv. Som lärare handlar det om att identifiera det paradigm/det mantra som en akademisk utbildning är bärare utav och att konstruktivt problematisera kring detta. Jag har i texten påvisat hur det på Fysisk planering, BTH, fanns en vurm för gestaltande aspekter och hur jag på det pedagogiska planet arbetade för att det skulle harmoniera med människans behov i stadsplaneringen. Vad som gäller Socialhögskolan i Lund har jag påvisat problematiseringen av "viljan att göra gott" som hjälpare och socionom, samt hur denna vilja kan problematiseras och härledas vetenskapsteoretiskt till det humanistiska perspektivet.

En viktig nyckelaspekt i min egen lärargärning vid samtliga professionsutbildningar som jag har varit verksam vid, som antropolog och samhällsvetare, handlar det om att studenterna tränas i förmågan att "lyfta blicken". Att både se sig själva och professionen som kategori, i dess blivande professionsagerande, som just aktörer i samhället och att tillägna sig förmågan att analysera detta på olika samhällseliga nivåer, socialt, psykologiskt, ekonomisk, politiskt etc.

På liknade grundvalar måste vi lärare, om än ofta djupt involverade i våra konkreta specialiserade lärargärningar, stanna upp och analysera vår professionstillhörighet i det rådande samhällseliga skeendet. I sammanhanget hänvisar jag gärna till min bok med titeln: *Vetenskapsteori, om vetenskapsteoretiskt debatt och vetenskapligt praktiserande*. I bokens avslutning, del 3, visar jag min tillhörighet i relation till akademien som samhällsinstitution och där jag tillhör det läger som förespråkar akademiens möjligheter och skyldigheter till att vara en kritiskt, gärna en samhällskritiskt, granskande institution.

✦ Även mitt sätt att vara verksam som pedagogisk ledare finns redovisat tidigare i texten. För att summera; handlar mitt ledarskap på det pedagogiskt sammansatta planet om att lärarlaget har en konstruktiv relation till kursens bakomliggande pedagogiska idé, exempelvis aktivt lärande, vilket inte är det samma som ett alltför dogmatiskt förhållningssätt den specifika pedagogiska idévärlden som sådan.

Det handlar om att kunna kommunicera och debattera inom lärarlaget hur vår undervisning skall gagna studenterna lärande. Från studentperspektivet handlar det om att synlig- och tydliggöra den "röda tråden" på det pedagogiska planet. Att kunna hantera balansförhållandet som från studenternas perspektiv handlar om att ge tillräckligt mycket trygghet i den kunskapssökande och -ökande processen, så att frustrationsmomentet som ofta uppstår i tillägnandet av ny kunskap blir ett hinder som är möjligt att övervinna. Med andra ord, att respektera studenterna är grunden för att vara verksam som pedagogisk ledare, vilket helt naturligt inte är samma sak som att vara kravlös.

Inom lärarlaget handlar det om att alla skall må bra och trivas, vilket är grundläget i arbetet som ledare, därmed även i det pedagogiska ledarskapet dvs. det som tillskrivs relationen till studenterna kan också tillskrivas relationen till kollegorna. Inom lärarlaget handlar det om att ha tillit till sina medarbetare, sina lärarkollegor. Andra viktiga beståndsdelar i ledarskapet är; kunnsighet och överblick inom det undervisande fältet, mod att driva saker uppåt i organisationen vid behov, samt en organisatorisk förmåga i relation till ett empatiskt förhållningssätt som ledare då det handlar om förmågan att sätta sig in i sina medarbetares situation. Utan den förmågan är inte ett pedagogiskt ledarskap, inte heller mitt eget, väl fungerande. Ovanstående ingår i den målbild som jag kontinuerligt arbetar för att uppnå.

*Utbildningsverksamhet befinner sig alltid inom ett samhälleligt kontext med sina specifika förutsättningar.* Ett resonemang som kan kopplas till när jag som lärare Vt 2012 var i Baku på Azerbaijan University tillsammans med Teres Hjärpe internationell koordinator och Shari Granlöf projektsamordnare för Azebaijan samt doktorand vid Socialhögskolan. Vårt uppdrag var att ta fram ett underlag för en ansökan till EU om extern finansiering för ett fortsatt fördjupat lärar- och studentutbyte.

Under ett samtal med en utbildningsansvarig lärare i Baku, ställde jag en fråga utifrån ett högst gångbart perspektiv i EU-ansökan. Frågan handlade om att identifiera och analysera innovativa och nyorienterande egenskaper i utbildningen i socialt arbete i Baku. Utifrån frågan tänkte min lärarkollega till ett tag och svarade sedan, att bedriva av utbildning i socialt arbete på universitets och högskolenivå i Azerbaijan är i sig självt tillräckligt nyorienterande och innovativt. Detta med allt vad det innebär av att föra upp sociala frågor på den samhälleliga agendan, socialt, politiskt och ekonomiskt dvs. bedrivandet av utbildning är alltid en verksamhet präglad av samhällets rådande tillstånd, den kontext, den utvecklingsfas som samhället och dess utbildningssystem befinner sig inom.

*Det finns en generellt gällande pedagogisk utmaning, med problem att lösa, inom vårt eget utbildningssystem.* Något som jag har påträffat i mitt arbete som universitetslärare, men också när jag arbetade med skolbioverksamhet i kontakter och samtal med lärare på alla nivåer - från grundskolan, gymnasiet och nu också på högskola och universitet. På strukturell nivå handlar det om att en ambivalens i tilliten till att tidigare utbildningar har fungerat, att kursplaner med tillhörande lärandemål utgör den kunskap som elever och blivande studenter är bärare utav. Det handlar om medvetenheten hos lärarna att så inte alltid är fallet. I ett utbildningssystem som sysslar med massutbildning hamnar många elever/studenter "mellan stolarna".

Från lärar- och utbildningsperspektiv finns det två vanliga sätt att bemöta detta. Det ena förhållningssättet befinner sig inom polariteten; elevernas/studenternas eget ansvar för sin studiesituation, inklusive resultaten. Det andra förhållningssättet befinner sig inom polariteten; att tillhandahålla eleverna/studenterna

kompletterande resurser i det kunnande som saknas. Problemet på utbildningsstrukturell nivå är att om dessa förhållningssätt kombineras med en lägre kravnivå på högre nivåer i utbildningen, genomgående i ett utbildningssystem. Då är det möjligt att definiera problematiken i termer av en devalvering i kunskaps och färdighetsnivån. Detta eftersom nivån som skulle ha tillhandahållits tidigare i elevernas/studenternas utbildningscykel ej görs. Naturligtvis är detta påstående inte generellt gällande. Men om många studenter hamnar mellan stolarna strukturellt och utbildningsmässigt och om en utbildningsnivå måste höjas med tillhörande extra resurser bör detta göras i ett tidigt skeende i studenternas utbildningscykel, inte i ett senare skede.

Samma problematik utifrån lärar- och studentperspektivet uppmärksammar författarna Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson i deras bok "Universitets pedagogik" från 2010, med tillhörande lösningar som handlar om att undervisa mer effektivt och att undervisa smartare, samt möjligheten att planera för och att sätta in stödundervisning. Något som absolut är lovärt, men ändå bara en del av lösningen som huvudsakligen ligger på en samhällsstrukturell nivå.

Att vi lärare ingår i studenternas läroprocess att bemästra det akademiska hantverket är givetvis viktigt. Nästa steg är dock minst lika viktigt, hur vi som universitetslärare förvaltar den oplanerade kunskapen med tillhörande "nytänk". I det som kan benämnas som ett förhållningssätt, även inom pedagogiken, till den rådande formen av massindividualisering i västvärlden, som också är ett kollektivt fenomen. Alltså, på mikronivå, hur blir den individuella studenten hörd och hur förvaltas studenternas nytänk, den oplanerade kunskapen.

Här finns intressanta utmaningar även på det pedagogiska planet. För att nämna ett axplock, visar Meads, Deweys, Vygotskijs, Piagets, Goffmans, Foucaults, Bourdieus och genusvetenskapens Judith Butlers egna livshistorier på hur deras väg till kunskap inrymmer irrationella händelseförlopp dvs. teorier har i allmänhet också något att säga om dess teoretiker. I det hantverksmässiga kunnandet finns något normativt, som intecknandet av förväntansbilder, i det icke normativa utforskandet finns nyorienteringen och båda kunskapsformerna behöver förvaltas och understödjas pedagogiskt. Det är balansen mellan dessa poler som för mig är den spännande utmaningen som pedagog.

*I arbetet som pedagog, föreläsare, handledare och utvecklare av universitetskurser, fortsätter jag gärna med att förädla mina metoder att arbeta med att studenterna får ta del av och praktisera nyvunna teoretiska kunskaper via övningar med verklighetsanknytning samt att studenterna får ta del av teorierna som föreställningsvärldar - i filosofiska termer - för att se vilken konkret kunskap som finns att utvinna från dessa teorier med tillhörande perspektiv, men också att i utforskandet av teoriernas tillkortakommanden kunna lämna utrymme för nyorientering.*

Innehållsmässigt och kombinationerna av dessa beståndsdelar i undervisningen, är enligt mitt sätt att fungera som universitetslärare näst intill outtömliga.

*Pedagogik /// En självreflekterande text*  
*Johan Cronehed /// Lunds Universitet dec 2012*

Jag finner att det ligger i linje med Kolbs synsätt, som även går att länka till Cassirers filosofi då perceptionen avseende kunskapsobjektet/stoffet på naturliga grunder kommer tidigt i processen av lärande och där metodiken för lärandet kan ses som en adaptiv tanke- och erfarenhetsbaserad process utifrån den inledande perceptionen. Detta är ingen helt och hållet trygg "kunskaps och läranderes" för studenten och/eller den lärande individen i ett samhälle. Ur ett antropologiskt perspektiv ingår det i den kontinuerliga process av lärande där vi formas till deltagande aktörer i samhället och att den både upplevs och ibland också är gränsöverskridande. Som pedagoger på samhällsinstitutioner för kunskap och lärande, vid högskolor och universitet, har vi ett delat ansvar med studenterna för att denna process skall vara väl fungerande.

*Slutligen, ett tack till den pedagogiska portföljkursen vid Lund universitet som startade upp processen till denna självreflekterande text fokuserad på tillämpningen av pedagogik.*

## Litteratur

- Andersson Gunnar, Persson Anders (2006) *Coaching och handledning av grupper*, Studentlitteratur
- Agar Michael (1996) *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*, San Diego, Academic Press
- Agar Michael (2002) *Language shock: Understanding the culture of conversation*, New York, Perennial
- Biggs John, Catherine Tang (2007) *Teaching for Quality Learning at University*  
Open University Press
- Bourdieu Pierre (1996 – originalutgåvan från 1984) *Homo academicus*  
Brutus Östlings bokförlag, Symposion Stockholm/Stehag
- Biggs John, Tang Catherine (2007 – third edition) *Teaching for quality learning at university*, Open university press
- Cassirer Ernst (1996 – originalutgåvan från 1925) *The philosophy of symbolic forms Vol. 2, Mythical Thought* och *The metaphysics of Symbolic forms Vol. 4.* (1996 sammanställd från ett originalmanus 1928) Yale University Press
- Cronehed Johan (2009) *Vetenskapsteori: Om vetenskapsteoretisk debatt och vetenskapligt praktiserande*, DEMOS
- Cronehed Johan (1996) *Identitet och nationalism i Peru: Quechua-kulturen, konfliktens Spegel*, DEMOS
- Dewey John (1980 – urval av texter från 1897 till 1937) *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter*, Natur och Kultur
- Dysthe Olga red. (2003) *Dialog, samspel och lärande*, Studentlitteratur
- Goffman Erving (1997) *The Goffman reader* med texter sammanställda av Charles Lemert och Ann Branaham, Blackwell Publishing
- Egidius Henry (1999) *PBL och Casemetodik: Hur man gör och varför*  
Studentlitteratur
- Erneling Christina (2012) red. Harré & Moghaddam, *Psychology for the third millenium: Intergrating cultural and neuroscience perspectives*  
Thousand Oakes, Sage
- Elmgren Maja, Henriksson Ann-Sofie (2010) *Universitetspedagogik*  
Norstedts
- Foucault Michel (2003 – originalutgåvan från 1996) *The archaeologi of knowledge*  
Routledge
- Furth Hans G (1977 – originalutgåvan från 1970) *Piaget för lärare*  
Liber Läromedel Lund
- Hattie John (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*, Routledge
- Kallós Daniel mfl. (1971) *Vad är pedagogik?*
- Kolb David (1984) *Experimental learning: Experience as a source of learning and development*, Prentice Hall

*Pedagogik /// En självreflekterande text*  
*Johan Cronehed /// Lunds Universitet dec 2012*

Lindvert Jessica (2010-01-11) *PM om Visible learning av John Hattie*

Inhämtad från internet 2012-12-01, Skolverket/verksstaben

Mead George Herbert (1969) *On social psychology, selected papers*

University of Chicago press

Papert Seymour (1998) *Familjen och nätet: Hur man överbryggat den digitala generationsklyftan*, Daidalos

Ramsden Paul (2007- second edition) *Learning to teach in higher education*

RoutledgeFalmer

Skau Greta Marie (2007) *Mellan Makt och Hjälp: Om det flertydiga förhållandet mellan klient och hjälpare*, Liber

"Tidsskriften Res Publica" (1997 nr 35/36) *Kön*

Brutus Östlings bokförlag Symposion

Thomassen Magdalene (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis*

Gleerups

Vygotskij Lev (1999 – originalutgåvan från 1934) *Tänkande och språk*

Bokförlaget Daidalos AB