

Dialogseminariet – pedagogik underifrån

Håkan Lennerstad, docent i tillämpad matematik

Abstrakt

En dialogseminariekurs är utformad för att lärare ska finna sätt att formulera och utveckla sin faktiska lärarverksamhet på skolans och de egna villkoren, snarare än att lära sig ett visst kunskapsstoff. Här formulerar lärare gemensamt yrkets centrala dilemman så som de faktiskt ter sig här och nu, vilket både ger perspektiv på teorin, kan väcka högrelevanta frågor för didaktisk forskning, och stärker utbytet och samarbetet kring lärarverksamheten.

Denna praxissynvinkel är ett utmärkt komplement till pedagogisk och didaktisk teori genom att den formulerar den helhet en lärare uppfattar, varav många delar är undersökta i didaktisk forskning. Dialogseminariets uttalade syften är att (i) skapa en reflekterande praxis, (ii) formulera problem ur dilemman, (iii) arbeta upp ett gemensamt språk, och (iv) träna förmågan att lyssna.

Inledning

Ett dialogseminarium ger oftast ett samtal mellan deltagarna som samtidigt är öppet, bekräftande och ifrågasättande. Det beror på dess speciella konstruktion, t.ex. att alla är förberedda att presentera ett intressant stycke från den egna yrkeserfarenheten. En annan orsak kan vara att syftet inte är att nå koncensus – snarare att synliggöra genuina skillnader i synsätt som kan finnas.

Dialogseminariet har använts för ett flertal olika yrken, dock ännu inte i så stor utsträckning för lärarens, vilket dock är fokus för denna text. Didaktisk teori (och teori i allmänhet) *besvarar frågor*, som inte alltid är lärarnas (praktikernas) egna genuina frågor. Dialogseminariet är inriktat mot att finna och *formulera frågor* som är så centrala att de ger resonans i lärargruppen. Utfrågningar, enkäter eller intervjuer ger inte tillnärmelsevis samma möjlighet till successivt ökande precision som ett pågående långsiktigt samtal mellan yrkeserfarna.

Det är alltså gruppen av verksamma lärare som successivt prövar och vaskar fram de mest angelägna problemformuleringarna, gärna tillsammans med kompetenser från andra områden, t.ex. andra ämnesföreträdare, didaktikforskare eller personer från helt andra områden. Denna praxisutgångspunkt använder och tolkar gärna didaktisk teori – det finns mycket stora möjligheter för fruktbar samverkan genom de olika och kompletterande synvinklarna.

Utgångspunkten är alltså faktiska lärarerfarenheter, snarare än ideal undervisning. Detta är två viktiga utgångspunkter: *aktiva lärare formulerar de centrala frågorna gemensamt från sin praktik och dess problem*, och man hamnar då ofta *i utkanten av vad man kan formulera i ord*. Det senare har lett till det omstridda begreppet tyst kunskap, som exempelvis kan beteckna den kunskap erfarna yrkesmänningar besitter som utför oerhört väl fungerande arbeten utan att vara i stånd att sätta ord på hur de gör. Numera används hellre begreppet *praktisk kunskap*. Erfarenhetsgrundad kunskap skiljer sig från annan, mer teoretiskt inriktad kunskap, genom att den är kontextberoende, d.v.s. dess uttryck är alltid bundet till situationer i vilka det visas i form av handlingar, gester, reaktioner, som utövande av ett yrke, etc. Den erfarenhetsgrundade kunskapen kan därför vara problematisk att hantera i en teoretiskt inriktad utbildning.

Idéhistoriskt är det inte särskilt underligt att man i ett seriöst samtal om reella problem närmar sig kunskap som är svårformulerad om man betänker att hela den idéhistoriska utvecklingen har inneburit att nya begrepp successivt har formulerats – och därmed har nya förhållanden blivit samtalsbara. Vi har ett ständigt uppbyggande av terminologi och språk för nya fenomen, allteftersom de synliggörs, vars validitet prövas och leder till uppkomst av ny terminologi, osv.

Som bekant har större delen av ett naturligt språks vokabulär metaforiskt ursprung – terminologi växer mycket ofta fram på detta sätt. Om man försöker utvidga synfältet utöver den etablerade terminologin är det naturligt att arbeta analogiskt och gränsöverskridande – om man saknar ord kan man använda bilder, jämförelser med andra områden, analogier. Det har ofta visat sig mycket givande att studera t.ex. Descartes, Galileis eller Darwins originaltexter. Möten över ämnesgränserna har också visat sig vara värdefulla, som t.ex. mellan matematiklärare, musiker och vårdlärare. De ovan nämnda utgångspunkter gör dialogseminariets uttalade syften naturliga: att (i) skapa en reflekterande praxis, (ii) formulera problem ur dilemman, (iii) arbeta upp ett gemensamt språk, och (iv) träna förmågan att lyssna.

I denna text ges en kort beskrivning av dialogseminariets bakgrund, grundidé, funktionssätt samt erfarenheter tillsammans med två högskolepedagogiska kurser vid BTH som bedrivits i dialogseminarieform. Därefter beskrivs hur denna utgångspunkt kan komplettera de pedagogiska och didaktiska perspektiven.

Presentation av dialogseminariet

Historia och grundidé

Dialogseminariemetoden har vuxit fram i forskningsområdet Yrkeskunnande och teknologi vid KTH, där 24 licenciat- och doktorsavhandlingar lagts fram sedan 1990. Metoden har utvecklats i samarbete mellan ett stort antal personer, men i centrum har det funnits framförallt två. Det är Bo Göranson, som är arbetslivsforskare och matematiker, och Maria Hammarén, som är journalist. I [1] beskriver de forskningsområdet Yrkeskunnande och teknologi på följande sätt:

”År 1995 inrättades forskarutbildningsämnet Yrkeskunnande och teknologi på KTH. Ämnet hade vuxit fram ur långsiktiga fallstudier kring yrkeskunnande från slutet av 1970-talet, och har under åren profilerat sig genom ett grundforskningsarbete kring den praktiska kunskapens epistemologi. Redan från början var tradering av kunskap en av nyckelfrågorna.”

Ett sådant ursprung var datoriseringen av arbetsplatser som började på 80- och 90-talen, vilken ju uppvisade minst sagt varierande resultat. Det blev i denna process tydligt att det finns mycket centralt yrkeskunnande som inte kan beskrivas så precist att det kan datoriseras. Men hur kan man då beskriva, förstå och lära ut sådan kunskap?

Här användes till en början begreppet ”tyst kunskap”, som dock på grund av upprepade missförstånd ersattes med det mer träffande ”praktisk kunskap”. Avsikten med detta paper är att undersöka detta perspektiv angående *högskolelärares* yrkeskunnande och praktiska kunskap.

Göranson och Hammarén fortsätter i [1] om dialogseminariets metod:

”Ämnets kärna är idag perspektiv på lärande och idéutveckling från en kunskapsteoretisk horisont. Dialogseminariemetoden vidgar perspektivet på kunskapsbegreppet genom att även omfatta den praktiska kunskapens natur.”

Den gränsöverskridande komponenten framgår också av seminarieriet ”Dialogseminariet”, som är ett mångårigt samarbete mellan KTH och Dramatiska Teatern. Metoden har använts bl.a. för ledarskapsutveckling bl.a. på Vattenfall, i Försvarsmakten och på teknikföretaget Combitech Systems. Doktorsavhandlingar har beskrivit vård, fysioterapi, företagskulturer, bildkonst, musikhögskolelärares praktik. En avhandling handlar om lärares verksamhet: Khalid El Gaidis avhandling *Lärares yrkeskunnande* [2]. Den utgår från en dialogseminarieserie där ett antal högskolelärare på KTH deltog, och fördjupar reflektionen om detta material i många riktningar. Centralt i denna avhandling är möjligheterna för yrkeskunnandets utveckling. Khalid El Gaidi har bedrivit ett antal kurser för högskolelärare på KTH i dialogseminarieform.

Två dialogseminariekurser för högskolelärare

Vi övergår nu till en mer praktisk beskrivning av metoden. Här beskrivs de två dialogseminariekurser för lärare som bedrivits på BTH. Kursen heter Matematiken i ingenjörsutbildningarna respektive Teaching Mathematics and Technology (7.5 hp), och attraherade lärare och doktorander i matematik och teknik. Det var ca 10 deltagare i varje kurs.

Praktika – två kurser på BTH

Kursens examination består av två delar: att skriva en essä och att delta i dialogseminarieserien, vilket också består av en hel del skrivande – som medel för reflektion. Dialogseminarieserien består av fem heldagsträffar, en i månaden. De kräver både förberedelse och efterarbete på följande sätt:

Förberedelse:

1. Minst två veckor i förväg får alla samma impulstext, eller möjligen flera där man kan välja en att skriva en reflektion om.
2. Impulstexten läses. Alla skriver 1 á 2 A4-sidor reflektion om texten. Det kan vara en slutsats/fundering/åsikt och/eller något som du tycker är särskilt intressant eller viktigt, baserat på din lärarerfarenhet.
3. Skicka din reflektionstext till kursledaren före mötet för kopiering till alla.

Under mötet:

4. En av deltagarna läser upp sin reflektionstext. Alla kan följa med i sin kopia.
5. Alla får i tur och ordning chansen att kommentera den upplästa texten – här uppstår oftast dialog.
4. och 5. upprepas tills samtliga läst och fått sin text kommenterad.
6. Under hela mötet skriver en person ned den förda dialogen i ett s.k. idéprotokoll.

Efterarbete:

7. Idéprotokollet renskrivs. Ledaren sammanställer en idéöversikt, där de viktigaste förekommande temata och argumenten samlas – inte i replikordning.
8. Alla får chansen att kommentera idéprotokollet och idéöversikten. De är seminariets sluttexter, som t.ex. kan användas att välja ämne för nästa dialogseminarium.

Runt åtta deltagare är ett lämpligt antal för att allas reflektioner ska kunna genomgå på ett bra sätt. Uppgiften att skriva idéprotokoll kan rotera mellan deltagarna. Impuls-

texter till nästa tillfälle väljs från vad som visade sig vara särskilt centralt vid det föregående tillfället – vad som väckte yrkesmässig resonans. Detta är en del av hur deltagarnas reflektioner och erfarenhet är styrande och centralt. Det är inte i första hand ett visst kunskapsstoff som ska läras, även om teoretiska texter används, utan det är en erfarenhetspraktik som ska utforskas. Därför är det viktigt att i någon mån kunna avvika från en i förväg uppgjord plan över kursen.

Didaktisk litteratur användes som impulstexter vid de fem tillfällena, utom vid det första där var och en presenterade sig. Man presenterade de kurser man undervisat mest, vilken typ av kunskap man försökte uppnå, och hur man gjorde för att nå dit. Vid de två kurserna var de fem dialogseminariernas ämnen som följer:

Matematiken i ingenjörsutbildningarna
2006

1. Våra kurser
2. Matematikdidaktik
3. Presentationsteknik
4. Hjälpmiddel och kunskaps typer
5. Formelspråk, utvärdering

Teaching mathematics and technology
2008

1. Presentation
2. Den klassiska föreläsningen
3. Vad är kunskap?
4. Lärarens roll
5. Bildning

Vanliga erfarenheter från kurserna

Det är ofta förvånande hur många olika sätt man kan reagera och reflektera på samma impulstext. Denna mångfald blir uppenbar för alla deltagare. Detta är en skillnad mot traditionell forskning som ofta försöker urskilja vilken synvinkel som är effektivast eller mest relevant för att sedan använda den konsekvent. En stor orsak till dialogens kvalitet är att *alla i förväg har tänkt efter i samma riktning* – i den riktning som pekas ut av impulstexten – genom att alla faktiskt förberett en skriven text för högläsning. De som inte för tillfället deltar i dialogen som följer läsningen får möjlighet att lyssna till ingående samtal om en praktik de själva känner väl till, men från utgångspunkter de själva kanske inte brukar använda. Detta ger både en breddning av den praktiska kompetensen och att deltagarna lär känna varandras synsätt och formuleringssätt som underlättar ett framtida fortsatt professionellt samarbete ("(iii) arbeta upp ett gemensamt språk").

Genom att alla får direkt reflektion på den egna texten från många kollegor ges en direkt bekräftelse av de egna erfarenheterna och reflektionerna från många synvinklar, något som är värdefullt och inte så vanligt i universitetsvärldens arbetssätt – i varje fall inte på teknik- och naturvetenskapssidan. Samtalssituationen gör det naturligt att vara konstruktiv i sin kritik – för detta spelar ledarens förhållningsätt stor roll. Det är inte heller möjligt för någon att sätta igång någon form av föreläsning, dvs att ta upp huvuddelen av den tid som är tillgänglig för de närvarande deltagarna. Personer som inte är intresserade av att lyssna på andra utan endast av att beskriva hur man bör göra (utpräglad envägskommunikation) blir snabbt uttråkade och passar inte för detta arbetssätt. Arbetssättet tränar lyssnandet och det tålmod som lyssnande förutsätter ("(iv) tränar förmågan att lyssnandet"). Det är värt att notera att universitetsvärlden tränar tänkande, talande och skrivande i ämnet, medan lyssnandet tränas på ett åtskilligt mer indirekt sätt, eller inte alls.

Så här beskriver Göranson och Hammarén textarbetet vid deras dialogseminarier [1]:

” Två typer av texter förekommer under seminarierens gång. Bakgrundstexter förmedlar tankar och perspektiv av mer teoretisk karaktär. Impulstexter stimulerar fantasin och ger näring åt skrivandet. Samtliga texter hämtas ur Dialogers bok- och tidskriftsutgivning som under drygt femton år publicerat en genreöverskridande litteratur med relevans för yrkeskunnandeperspektivet.

Skrivuppgiften startar i läsningen av en impulstext där deltagarna ombeds att anteckna tankar och associationer under läsningens gång. Texten kan läsas många gånger, och anteckningarna får flöda fritt. Det arbete som samlas i anteckningarna utgör råmaterial för en ny text, där deltagaren ombeds utveckla någon av sina tankar med förbindelse till personliga exempel/erfarenheter.”

Maria Hammarén om några förutsättningar och slutsatser kring dialogseminariemodellen.

- Dialogseminarier skapar en mötesplats där språket arbetas upp mellan människor för en mer träffande kommunikation.
- Modellen förutsätter att arbetet är kollektivt och pågår över tid.
- Språket arbetas upp med hjälp av exempel, egna och andras, i kombination med reflektion.
- Reflektion förutsätter yttre impulser från såväl teori som från konstnärlig gestaltning.

Praxiskunnande som komplement till pedagogisk och didaktisk teori

Läraryrket handlar om kunskap mer än andra yrken, och det på många sätt. Först och främst så är dess syfte att förmedla/stimulera/väcka kunskap för en grupp studerande. Alla yrken förutsätter kunskap för att fungera, men om själva syftet med verksamheten är att förmedla kunskap, så talar vi om ett läraryrke.

För det andra finns det en lång tradition av kunskap om denna verksamhet – pedagogisk teori – på grund av att skolan så länge varit en stor och viktig institution i samhället. Så läraryrket håller sig redan med två typer av kunskap: ämneskunskap (som ska ”förmedlas”), och pedagogisk och didaktisk kunskap (hur man ”förmedlar” och hur man lär). I denna artikel beskrivs en tredje typ: praxiskunskap.

Det är kunskap som faller utanför den pedagogiska forskningstraditionen, ty den faller normalt inte under vad som kan evidensbaseras. Det är en form av kunskap som är väl känd och erkänd t.ex. i musik- och ledarskapssammanhang, men som är lika viktig i det komplexa samspel som lärarverksamhet innebär. Den är kanske inte lika uppmärksam på grund av att så många typer av kunskap förekommer redan. Kunskapsfältet i detta yrke förfaller redan inbokat – eller överbokat. En fördjupad diskussion om dessa skilda kunskapsstyper, som alla är relevanta i en utbildning, finns i [3].

Skillnader och samspel mellan kunskapsstyper

Medan ämneskunskapen är etablerad utanför skolmiljön, handlar pedagogisk och didaktisk kunskap om lärande eller undervisning eller båda, och den är som forskningsgren evidensbaserad. Frågor som inte kan *evidensbaseras* faller i princip utom ramen för denna forskningstradition. Man strävar efter resultat som är så generella och uppreningsbara som möjligt.

Yrkeskunnande och teknologi är inte evidensbaserad, utan har *fallstudien* som grundläggande forskningsmetod. Det gör det möjligt att intressera sig även för det specifika och icke-generella, som en del av det speciella fallet. Denna forskningstradition tillå-

ter därför ett bredare studiefält, men får resultat med lägre reproducerbarhet. Man kan hävda att denna tradition är närmare människors sätt att arbeta och tänka, men på ett mindre explicit och påvisbart verbalt sätt. En jämförelse kan göras med den livsvisdom som god litteratur kan förmedla, utan att det går att på ett rimligt enkelt sätt härleda hur denna livsvisdom är representerad i texten.

Helhet och balans av delar

När lärare beskriver relevanta frågor i sitt yrke framgår ofta ett stort antal viktiga frågor som måste balanseras mot varandra. Det kan vara ämnesinnehåll, kommunikation med de studerande, presentationstydlighet, val av planering, kontakt med andra samtidigt pågående kurser, hantering av kurshemsida, hantering av nya uppkomna problem, osv. En komplex helhet framträder, bestående av många samverkande delar. Karaktäristiskt är att pedagogik och didaktik kan undersöka var och en av delarna och ge någon form av konkreta svar, utan att säga så mycket om den helhet läraren står inför, ty den är betydligt svårare att evidensbelägga. Praxissynvinkeln bemöter helheten i högre grad, men har mindre att säga om delarna. Pedagogik och didaktik är ofta djup vad gäller enskilda delar (ofta fundamentala sådana) och med viss distans till lärarpraktiken, medan praxissynvinkeln gärna undersöker delarnas sammanhang och är närmare lärarnas praktik.

En tilltalande metod som man kan använda i ett dialogseminarium är därför att kombinera synvinklarna genom att arbeta med didaktiska texter, och reflektera om dem från den egna erfarenheten. Det kan ge en kombination av djup och helhetsbild. Praxissynvinkeln kan då fungera som ett komplement till pedagogik och didaktik, genom att praxisperspektivet levererar forskningsfrågor till didaktiken och gör den mer användbar ur lärarnas perspektiv.

Enskilda lärare och den enskilda högskolans särdrag

Verksamhet ur en praxissynvinkel samspelar också med personalvård och högskolans mål och organisation, eftersom den ligger närmare den enskilda skolan och de enskilda lärarna. Individuella lärares utveckling och meritering står i centrum, liksom högskolans förmåga att odla sina specifika drag och förbättra sin organisation. En sådan fråga är i vilken grad utbildningens organisation stödjer lärarnas verksamhet och studenters lärande. Många sådana tankeriktningar och förslag har framkommit i de två ovan omnämnda kurserna.

Referenser

[1] Bo Göranson, Maria Hammarén, *Dialogseminariemetodik – bakgrund och manual*, www.dialoger.se.

[2] Khalid El Gaidi: *Lärares yrkeskunnande – bildning och reflekterande erfarenheter*, Dialoger, 2007.

[3] Håkan Lennerstad, *Spectrums of knowledge types – mathematics, mathematics education and praxis knowledge*, proceedings of MADIF7, 2008.