

När karma blev konkret – erfarenhetsbaserad pedagogik som utmaning för lärare och studenter i högre utbildning

Katarina Plank

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

Hur kan erfarenhetsbaserat lärande medverka till att vidga studenters förståelse för sin omvärld samtidigt som kunskapsinhämtning sker? Artikeln presenterar och diskuterar en fenomenografisk övning som använts på grundnivå inom ämnet religionsvetenskap, och argumenterar för att erfarenhetsbaserat lärande, även på kurser med små resurser, kan användas för att påbörja en "conceptual change" (Posner et al 1982) hos studenterna. Övningen som presenteras, *Levande buddhistisk etik*, kombinerar postkoloniala och mångkulturella ansatser i undervisningen. En utvärdering visar att övningen och dess efterföljande diskussioner hjälpte studenterna att konkretisera momentets begreppsundervisning. Studenterna aktiverades i en ny lärsituation som hjälpte dem att omstrukturera sina tidigare kunskaper om buddhism och tillägna sig nya perspektiv. Samtidigt gavs läraren möjlighet att uppmärksamma om studenterna konstruerade bristfällig eller till och med felaktig kunskap om det buddhistiska karma-begreppet.

Nyckelord: begreppsundervisning, tolkning, religionshistoria, buddhism, levd religion, fenomenografisk metod, pedagogik, empirisk erfarenhet, mångkulturell utbildning, postkolonial teori

MÅNGKULTURELL UTBILDNING

Mångkulturell utbildning syftar till att vidga studenternas förståelse för sin omvärld, eftersom man här utgår ifrån grundantagandet att individer som bara förstår världen utifrån sina egna kulturella och etniska perspektiv förnekas möjlighet till att lära känna och ta del av en mångfald av mänskliga erfarenheter och de blir på så sätt kulturellt och etniskt inkapslade. Ett mål med mångkulturell undervisning är att ge perspektiv från andra kulturer, och därigenom hjälpa individer att nå större självförståelse genom att de får betrakta sig och sin kultur utifrån. Häri ligger även ett antagande att om man når bekantskap och förståelse, kan även respekt utvecklas (Banks, 2002). Genom att betona och bejaka samhällets (och världens) pluralitet kan utbildning bidra till att hjälpa studenterna att förstå sina olika kulturer – men också befria dem från deras kulturella gränser. Den postkoloniala kritiken av hur eurocentriskt tänkande, med sin betoning på hur globaliserade ideologier som primärt bärs upp av en litterär, manlig och vit elit favoriseras inom akademien, har många gemensamma drag med hur företrädare för mångkulturell utbildning kritiserar utbildningsväsendet.

I ämnen som berör värderings-, livsstils- och kulturmötesfrågor, där självreflektion om sin egen position och tolkningsram ingår som en nödvändig del av utbildningen, ställs läraren inför utmaningen att finna pedagogiska övningar som medverkar till att studenternas djupinlärning och kritiska förhållningssätt stimuleras. Fenomenografiska övningar kan här utgöra ett spän-

* Författarkontakt: katarina.plank@lir.gu.se

nande alternativ att använda sig av i undervisningen. Artikeln beskriver och diskuterar en sådan övning, kallad *Levande buddhistisk etik*, som jag utvecklat och låtit grundstudenter inom ämnet religionsvetenskap använda för att konkretisera begreppsundervisning under ett moment med indiska religioner. I artikeln vill jag undersöka vilka lärandeprocesser som övningen möjliggör, och jag använder därför Posners, Strikes, Hewsons & Gertzogs (1982) teori om ”conceptual change”, där kognitiva konflikter ses som en kreativ process och där en nyordning av lärande kan bidra till förändrade föreställningar, samt Kolbs (1984) teori om lärcykels fyra stadier som sträcker sig från konkret upplevelse till abstrakt tänkande. Jag är mindre intresserad av att utforska studenternas individuella förutsättningar för att förstå, vilja och kunna tillämpa övningen, istället vill jag fokusera på vilka pedagogiska processer som möjliggörs genom övningen.

BAKGRUND TILL ÖVNINGEN

Undervisning på grundnivå inom det religionshistoriska och religionsvetenskapliga fältet har en tendens att i hög utsträckning förlita sig på textligt underlag för inläring. Studenterna närmar sig ämnet framför allt genom kurslitteraturen och genom att studera primärkällor. Det här skapar epistemologiska problem, som har sin grund i att det religionsvetenskapliga ämnet har formats av ett kristet (protestantiskt) paradig som definierar vad religion är och som därmed påverkar våra sätt att försöka förstå andra religiösa traditioner och religiöst liv. Det medverkar till att det abstrakta (tron) favoriseras på bekostnad av det konkreta (praktiken och relationen till det materiella). Inom studiet av asiatiska religioner (liksom inom det bredare religionsvetenskapliga fältet) pågår sedan flera år även en diskussion kring hur denna textliga och protestantiska läsning av religion format vår syn på andra religioner och kulturer (se exempelvis Schopen, 1991; Leonard, 2006; Jacobsen & Kumar 2004; Penner 2009). Den starka tendensen att dela upp religioner med hjälp av kategorin ”världsreligioner”, där grunderna (med betoning på religionsstiftare, framträdande dogmer och textliga källor) i islam, hinduism, buddhism, judendom ska kunna jämföras med kristendom, återkommer inte bara i kursplaner på universitetet utan ligger även till grund för läromedel som används på olika nivåer i utbildningsväsendet. Denna protestantiska betoning i religionsstudierna saknar inte kritik – flera forskare, som Tomoko Masuzawa (2005) har problematiserat kategorin världsreligioner, och vändningen mot materialitet kan ses som en reaktion på den textliga betoningen i forskningen. Studiet av religion kan därför sägas ha gått från att vara ett textbundet studium som analyserar myter, teologiska system och doktriner, till att bli mer fältbaserat för att därigenom kunna belysa människor, kroppar och praktiker. De senaste 10-15 årens materiella vändning för nu studiet till en än mer konkret nivå genom att belysa människans relation till ting (Morgan 2010; Houtman & Meyer 2012; Vásquez 2012).

Postkoloniala teoretiker som Richard King (1999) menar därför att västerländska förutfattade meningar om vad religion är och hur religion görs måste granskas kritiskt om man ska kunna undvika tendensen att textualisera, västernisera och ”kristinisera” ”den Andre” – dvs andra kulturer (King, 1999:67). Därtill ställs inom det postkoloniala fältet frågor om vem som tjänar på att andlighet konstrueras på olika sätt – en fråga som är särskilt brännande när asiatiska religiösa visdomstraditioner kommersialiseras och görs om till varumärken som kan säljas som kurser i exempelvis yoga och mindfulness (Carrette & King, 2005).

Med utgångspunkt i dessa två forskningspositioner, postkolonial teori och mångkulturell utbildning, har jag under åren använt mig av en övning som jag kallar för *Levande buddhistisk etik*, där jag har haft ambitionen att ge studenterna möjligheter att konkret uppleva vissa aspekter

av en religiös tradition, samtidigt som studenterna ges tillfälle att intellektuellt processa sina upplevelser. Studenterna får därigenom en förstahandserfarenhet av ”levd religion”, en term myntad av sociologen Merredith McGuire (2008) som syftar på hur religion kan studeras i människors vardagsliv istället för genom religiösa organisationer. Övningen tar fasta på empiriska erfarenheter snarare än ett rationalistiskt förhållningssätt till ämnet.

Övningen har en uttalat fenomenografisk didaktisk ansats (Kroksmark, 2007) och syftar till att studenterna utvecklar en empirisk kunskap genom att de ges möjlighet att diskutera sina uppfattningar om karma.

FENOMENOGRAFISK METOD OCH PEDAGOGIK

En grundval inom fenomenologisk pedagogik är att den tar sin utgångspunkt i studenternas livsvärld, det vill säga hur studenterna erfar världen. Ference Marton (1981) gör en viktig distinktion mellan fenomenologi och fenomenografi, där fenomenologi syftar på metodologi medan fenomenografin är substansorienterad och vill undersöka vad som kan *sägas* om hur någon uppfattar, upplever eller begreppsliggör ett fenomen. Det är således utsagorna som ligger till grund för fenomenografiska undersökningar, inte fenomenet i sig. Den fenomenografiska ansatsen syftar därför till att undersöka hur människor uppfattar företeelser i sin omvärld, och utgår ifrån att det går att identifiera och beskriva de kvalitativt skilda sätt varpå detta sker. En fenomenografisk ansats vill därför göra verkligheten, så som den är uppfattad, så stor rättvisa som möjligt (Kroksmark, 2007). Av detta följer att uppfattningsbegreppet är fenomenografins mest centrala begrepp, som länkas till kunskapsbegreppet.

Uppfattningar kan ses som det som ofta står för ”det som är underförstått, det som inte behöver sägas ut eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. [Uppfattningar] utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang” (Marton & Svensson (1978:20).

Att utveckla kunskap innebär då att få insikt i, eller förstå, något som upplevs, iakttas eller erfars – även om detta inte sker explicit. I undervisningen innebär en fenomenografisk didaktik att studenternas beskrivningar av undervisningens innehåll och hur de behandlar detta, står i fokus för läraren. Inläring innebär då att uppfattningarna genomgår kvalitativa förändringar och innefattar en rörelse mot något som anses bättre (Kroksmark, 2007: 15).

Övningen *Levande buddhistisk etik* har utvecklats med en fenomenografisk didaktisk för att kunna hjälpa studenterna att konkretisera hur buddhistisk karma kan förstås.

ÖVNINGEN ”LEVANDE BUDDHISTISK ETIK”

Övningen är hämtad från en kreativ uppgift som den amerikanska läraren Joanne Wotypka beskriver i artikeln ”Engaging Buddhism: Creative Tasks and Student Participation” (2002). Wotypka berättar där hur hon under en termin gav sina (omotiverade) studenter olika uppgifter som hon hoppades skulle möjliggöra för dem att bearbeta stoffet på en introduktionskurs till buddhism på ett kreativt sätt och därmed göra studenterna till aktiva deltagare (Wotypka, 2002:96). Bland de kreativa övningarna återfanns bland annat möjligheten att skriva en haiku för att gestalta ett centralt buddhistisk begrepp som nirvana eller jag-löshet, skapa en bodhis-

attva¹ för ett problemområde som studenten identifierade i samhället, samt övningen ”Living precepts” som kom att bli den mest populära.

Wotypkas övning går ut på att studenterna väljer ut en sammanhängande 48-timmarsperiod under vilken de lever efter de fem buddhistiska lekmanaföreskrifterna. Eftersom de fem levnadsreglerna att inte döda, stjäla, ljuga, missbruka sex eller alkohol inte är sammankopplade med böner eller ritualer går det oftast bra för studenterna att närma sig dessa utan att övningen skapar religiösa eller ideologiska konflikter.

Studenterna uppmanas vara uppmärksamma på vad som sker under dagarna och själva reflektera över hur lätt eller svårt de tycker att det är att tillfälligt leva som buddhister. Wotypka betonar frivillighet i sin övning. Visserligen är övningen examinerande, men hon låter bli att betygsätta den inlämnade uppgiften där studenterna redogör för sina erfarenheter. För att kunna utföra övningen med svenska studenter har jag modifierat övningen något och följer upp den med ett seminarium där relationen mellan moral, karma och olika omfattande levnadsregler (fem för lekfolk och 227 för munkar inom theravadatraditionen) står i centrum för diskussionerna. Övningen är inte examinerande, men utgör stommen i seminariediskussionen i momentet.

Studenterna får i början av delkursen instruktioner inför seminariet, där de instrueras om att för att genomföra uppgiften behöver de *först* läsa in sig på de fem lekmanaföreskrifterna och fundera över vad de omfattar (med hänvisning till aktuell kurslitteratur), *samt* definiera vad de fem lekmanaföreskrifterna är för något och vad de innefattar. Själva tidpunkten för uppgiften får de själva välja och den blir olika svår och intressant att genomföra beroende på om de förlägger den till en helg eller under vardagen. I instruktionerna ingår även att studenterna för en dagbok under de 48 sammanhängande timmar som de följer föreskrifterna. Redovisningen ska lämnas in senast två dagar före seminariet, och ska innehålla två delar: dels en förklaring av vilka de fem föreskrifterna är och vad de syftar till (max 1 sida), dels en reflektion som sammanställs med hjälp av dagboksanteckningarna där de uppmanas att reflektera över vad som händer under de två dyggen, vilka svårigheter de mötte och hur de förhöll sig till dessa för att inte bryta mot föreskrifterna (omfång: max två sidor). Inför seminarierna läste jag igenom studenternas inskickade underlag, och sammanfattade de viktigaste punkterna jag ville lyfta upp för diskussion på seminariet. Genomläsningen och studenternas diskussioner på seminariet gav mig en värdefull inblick i hur studenterna tolkat lekmanaföreskrifterna, och därmed om de kan tänkas ha förstått de grundläggande beståndsdelarna i karma-doktrinen.

Under seminarierna fick en student föra anteckningar och sammanfatta resonemangen som fördes, dessa lades sedan upp på universitetets lärplattform GUL för att de övriga grupperna skulle kunna ta del av innehållet. Här nedan citerar jag från tre av dessa sammanfattningar (A, B och D, då grupp C inte inkom med en sammanfattning). Jag avstår från att citera enskilda studenters redovisningar av etiska skäl; planerna på att skriva om övningen väcktes senare i samband med en högskolepedagogisk kurs, och jag har därför inte inhämtat studenternas medgivanden om att få använda deras inlämnade svar.

NÅGRA RAMFAKTORER

Undervisningsmomentet om indiska religioner (hinduism, buddhism, jainism och sikhism) låg höstterminen 2012 i den första delkursen på grundkurs RKT110 vid Göteborgs universitet, och omfattade två veckor. Undervisnings- och seminarietiden uppgick till sammanlagt 16 undervis-

1 En bodhisattva är en lärare som ses om en blivande buddha, och som hjälper andra till befrielse.

ningstimmar samt 16 seminarietimmar, som jag fördelade enligt följande: måndag till torsdag förlades en tvåtimmarsföreläsning till förmiddagen, och seminarietillfällena förlades till torsdag och fredag. Då tidsramarna var knappa, ville jag fokusera på ett centralt tema i indiska religioner: karma och återfödelse, och de historiska förutsättningar som omgärdat olika uttolkningar av karma i de indiska religionerna. Detta skulle möjliggöra att innehållet så som det definieras i kursplanen uppfylldes: ”Inom varje religion studeras huvuddragen i dess självförståelse, värderingar och historiska bakgrund samt dess viktiga källor och annat material i vilket religion kommer till uttryck som kult och livsmönster.” (Kursplan RKT110)

En fokusering på begreppsundervisning skulle även medföra att studenterna tränades i färdighetsmålet ”visa förmåga urskilja likheter och variationer i religionernas historia” (Kursplan RKT110). Utifrån Biggs SOLO-taxonomi indikerar formuleringen i kursplanen att lärandemålen ligger på den ”multistrukturella nivån”, där studenten förväntas kunna ta upp flera relaterande aspekter och illustrera och resonera kring dessa. (Hedin, 2006:175). Eftersom mitt undervisningsuppdrag innefattade att ge studenterna introduktion till hinduism, buddhism, jainism och sikhism, innefattade övningen även en målstyrd aspekt där jag som lärare ville tydliggöra religionernas självförståelser samtidigt som variationer i uttolkningar lyftes fram. Ambitionen var att hjälpa studenterna över de ”prestrukturella och unistrukturella nivåerna” där studenterna inte förstått uppgiften/ämnet eller inte lyckas binda ihop fakta med bakomliggande tankegångar.

I kurslitteraturen ingick Johannes Bronkhorst (2011) bok *Karma*, Damien Keowns (2005) lilla publikation *Buddhist ethics*, samt även tre kapitel av Eva Rosén-Hockersmith, Katarina Plank och Kristina Myrvold i boken *Det mångreligiösa Sverige* (Andersson & Sander 2009) som berörde hinduism, buddhism och sikhism.

Grundkurserna i religionsvetenskap vid Göteborgs universitet brukar locka många studenter, och för att få hanterbara seminarier delades den stora studentgruppen in i fyra mindre grupper om cirka 15-20 personer. Eftersom övningen var frivillig och seminarierna inte obligatoriska, varierade deltagarantalet stort på seminarierna, och hösten 2012 omfattade seminariegrupperna allt från sju till femton studenter. Bland studenterna återfanns såväl teologistudenter (blivande präster) som lärarstudenter och studenter som var allmänt intresserade av ämnet religion.

ERFARENHETER AV KARMA – KONKRETISERAD BEGREPPSUNDERVISNING

Seminarierna inleddes med ett förtydligande att det är studenterna som har taltid under seminariet, och att jag fanns med som en resursperson som emellanåt ställer frågor och ibland förtydligar något. Därefter öppnade jag upp med en allmän fråga, där jag bad studenterna kort gå bordet runt och berätta hur det var att följa de fem lekmannaföreskrifterna. Det varierade stort hur lätt eller svårt studenterna tyckte att det hade varit att följa föreskrifterna, vilket även framgick av studenternas sammanfattningar.

Svårt att veta om/hur man skulle tolkat. Inte jättesvårt under bara två dagar. Sätter vardagen i perspektiv – hur lever jag i vanliga fall? Vilka rättesnören har jag? Tar man ner det på jorden så kommer man åt rätt många små saker; t.ex. att stjåla någons uppmärksamhet, inte döda bananflugor. (Grupp A)

Många har dragit uttolkningen av reglerna till sin spets och avstått alla former av ”berusningsmedel” såsom alkohol, kaffe (vilket många upplevde var väldigt svårt) samt valt att leva som vegetarianer eller veganer under övningen. (Grupp D)

Alla var ense om att följa de fem föreskrifterna inte var så svårt egentligen men att svårigheter uppstod i mötet med andra dvs. i det sociala samspelet. Mycket handlar om sunt förnuft och de flesta i gruppen bar med sig en viss medvetenhet om föreskrifterna och vad som kan hända, vilket kan uttryckas med begreppet metakognition dvs. medvetenhet om hur man tänker. (Grupp B)

Övningen ställde studenterna inför många frågor kring hur uttolkningarna av levnadsreglerna skulle förstås. Övningen ägde rum i september och många studenter noterade ettriga och irriterande bananflugor i sina kök, som de ibland dödade utan att vara medvetna om vad de gjorde – förrän efter det skedde. Många studenter drog uttolkningen av föreskriften ”avhålla sig från dödande” till sin yttersta spets, och beklagade sig över att de ofrivilligt och omedvetet trampat ihjäl insekter på sin väg till och från universitetet eller jobbet. Flera valde att leva som vegetarianer eller veganer under övningen, vilket medförde att jag fick bryta in i studenternas resonemang och fråga vad skillnaden var mellan jainistiska och buddhistiska uttolkningar av karma.

En fråga som kommit upp är skillnaden på jainistisk och buddhistisk karma? När skapas karma? Jainistisk tolkning är att alla handlingar ger karma. Buddhistisk tolkning är att det är intentionen som färgar handlingen. Intentionen är präglad av alla sinnestillstånd. Målet är att ersätta dåliga tankar och sinnestillstånd med de bra. Handlingen är graderad i tre; tanke, tal, handling där handlingen är den karma som är svårast att få bort. Handlingar påverkar dels ens egna ställningstaganden men också andra människor. Karma genereras i relation med kännande varelser. [Grupp A]

Mycket av det vi satt som regler är Jainistiska regler. Man behöver ej vara så extrem i sitt utövande av de 5 lekmanareglerna. [...] Intention [är viktig inom buddhism och om den är] präglad av okunskap, begär eller hat. Vad har jag för intention? [Detta p]åverkar beteendet [och är] Karmagenererande. Stina som tog havregrynen utan att fråga. [Grupp D]

Vi pratade också föreskriften att inte skada levande varelser och att äta kött. Var drar man gränsen? Om man köper en köttbit i affären upprätthåller man då dödandet och legitimerar man dödandet? Enligt den buddhistiska karman handlar det om intentionen bakom handlingarna. Gör man något medvetet ger det dålig karma och handlingar som präglas av olika former av hat, begär och okunskap ger dålig karma. Theravada traditionen säger att om jag dödar djuret själv är det dålig karma och man gör skillnad på att dödandet av stora och små djur.

Munkar blandar all mat för att minska begäret av en särskild produkt och de kan äta kött (theravada) men kan välja att vara vegetarianer. Mahayana monaster äter endast vegetarisk kost vilket grundar sig i det förflutna då de har varit självförsörjande och därmed fått odla sin egen mat. [Grupp B]

Vid den inledande genomgången, när studenterna berättade hur det hade varit för dem att leva efter de fem föreskrifterna, frågade jag dem när de uppmärksammade att de hade brutit mot

reglerna – före eller efter handlandet? De flesta studenterna hade upptäckt överträdelserna först när handlingen var *fait accompli*, men i några enstaka fall hade studenterna uppmärksammat sitt handlande när de var mitt uppe i det:

Till slut kan man lära sig att hejda sig, som en i gruppen nämnde när hon hejdade sig mitt i meningar för att undvika att säga något sarkastiskt som kunde uppfattas elakt. Lära sig disciplinen att hålla sig ifrån att utföra vissa handlingar. [Grupp D]

Detta gav mig möjlighet att peka på vilken roll buddhister menar att en disciplinerande moral spelar för att kunna senare kunna utveckla meditation, samt att omnämna vilken skillnaden som görs inom theravadabuddhistisk medvetandeteori mellan uppmärksamhet och medvetenhet. Denna distinktion är viktig för att kunna förstå skillnaden mellan buddhistisk meditation och de populära mindfulnessformer som utvecklats och säljs som kurser i svenska samhället idag:

Det man vill åt i meditation kring *sati* är att öva upp förmågan att upptäcka situationer och reagera redan innan saker händer, när man ser att något är på gång. Skapa en buffertzona, handlingsutrymme, så man hinner reagera och välja aktion istället för att enbart reagera i situationen som uppstår. [Grupp A]

På grundkursens introducerande moment var tiden emellertid för knapp för att kunna gå igenom det komplexa fält som meditation utgör inom buddhistiska traditioner. Istället fick jag möjlighet att återkoppla till övningen när jag mötte studenterna igen på fortsättningskursen under våren 2013, då ett undervisningstillfälle om tre timmar ägnades åt meditation.

SEMINARIEDISKUSSION: FOKUS PÅ ÄMNESINNEHÅLL ELLER TOLKNINGSRAMAR?

Från mina egna anteckningar noterar jag att studenternas erfarenheter kunde diskuteras utifrån två didaktiska positioner: dels en som fokuserade på ämnesinnehåll, dels en som fokuserade på studenternas tolkningsramar. I studenternas sammanfattningar av diskussionerna låg fokus på det ämnesmässiga innehållet, och frågor som rör tolkningsramar återfanns inte alls trots att denna aspekt kom upp under seminarierna. I mina egna anteckningar har jag ställt frågorna: utifrån vilken förståelse tolkas de buddhistiska lekmanreglerna? Från en kristen kontext? Någon omnämner t. ex. i sin individuella redovisning att lekmanreglerna kan ses som ”plikter” som kan liknas vid tio Guds bud. Eller har tolkningarna gjorts utifrån egna preferenser? Som när någon skriver ”Jag tror att buddhism handlar om en sinnesstämning. Jag ska vara föreskrifterna. Dem ska komma instinktivt. Jag märker att det här är svårt.”

Min tolkning är att studenterna uppfattade ett större behov av att få diskutera och försöka greppa den världsbild och därtill hörande grundläggande doktriner som buddhism (och övriga indiska religioner) bygger på – ett cirkulärt tidsmässigt tänkande där orsak och verkan är nära förbundet med återfödelse-temat. Detta cirkulära tänkande skiljer sig starkt åt från den judeokristna linjära tidsuppfattningen, och innebär för många studenter ett nytt sätt att tänka och försöka förstå hur tillvaron kan uppfattas. Det var snarare här – än i en självkritisk blick på de faktorer som format deras tolkningar – som fokus kom att ligga hos studenterna. Även i sammanfattningarna från seminarierna märks denna betoning på uttolkningar av doktriner. Det tyder på en dominerande inlärningsstil som betonar definitioner, analyser och argument, och

som i VARK-modellen kallas "read and write" (Fleming & Mills 1992; Hedin 2006). VARK-modellen tydliggör genom vilka sinnesorgan som information tas in: *v* för visuellt, *a* för auditivt, *r* för "read and write" samt *k* för kinestetiskt. De flesta personer anses vara multimodala, och kan växla mellan att bearbeta information visuellt, lyssna till förklaringar, läsa och anteckna, och göra praktiska övningar (Hedin 2006: 49). Inlärningsstilen "r" bygger på läsning och skrivande, och är typisk för textorienterade kulturer, som universitetsvärlden är del av och kommer som sagt till uttryck i studenternas sammanfattningar. Vid seminarierna brukar ett fåtal studenter även ge uttryck för kinestetisk inläring, där kroppslighet erfarenhet blir framträdande i deras svar. Uttryck som "att hejda sig" mitt i en rörelse eller uttalande tyder på en kroppslig medvetenhet där sinnesintrycken blir framträdande.

Övningens utformning kan ha bidragit till att studenterna inte uppfattade att en diskussion av tolkningsramar var av vikt, och att de därför la betoningen på det ämnesmässiga innehållet. Detta har lett till att jag för kommande övningar har förtydligat uppgiften och lagt till en tredje fråga där de ombeds att reflektera över sina egna tolkningsramar. Risken är annars att självreflexiva – och maktkritiska – frågor underbetonas. Om dessa inte lyfts fram, finns en tendens att studenterna reproducerar (både på egen hand och tillsammans med andra) ett eurocentriskt tänkande som inte förmår dem att lämna sin bekvämlighetszon, och den konceptuella förändringen uteblir därmed.

FRÅN ERFARENHET TILL METAKOGNITIV FÄRDIGHET OCH TEORETISERANDE

Studenterna brukar genomgående uppskatta övningen, och i deras skriftliga inlämningsuppgift där de både redogör teoretiskt för vad reglerna innebär, liksom för sina egna erfarenheter och reflektioner i samband med de två dyggen, går det att utläsa att de tagit starkt intryck av övningen. Jag har även använt övningen när jag undervisar vid andra lärosäten, och i samband med kursen *Möten med världens religioner* (15 hp) vid Lunds universitet ht 2009, uttryckte flera lärarstudenter sin uppskattning över veckoövningen, och de tror sig ha användning av den i sina egna kommande lärargärningar. Detta uttrycktes bland annat så här av en student i samband med utvärderingen:

Med denna övning har jag blivit mer medveten om mitt eget beteende och handlande. Jag har börjat tänka efter innan jag gör och vad jag gör. Uppgiften i sig själv kommer jag att använda mig av i mitt framtida arbete som lärare, då den tydliggör principerna om hur det är att leva som buddhist. Samtidigt ger det eleverna en chans att ta ansvar och kontroll över sin situation.

En didaktisk förtjänst som övningen kan ha, och som studenten tangerar i sin utvärdering, är att den på ett konkret sätt introducerar studenterna för en central aspekt inom buddhistisk meditation: uppmärksamhet. I vissa fall medvetandegör övningen för studenterna hur uppmärksamhet kan erfaras i kroppen och att det är en kroppslig praktik som kan tränas genom att individen ger akt på sina upplevelser och tankar. Medvetandegörandet medverkar till att studenternas metakognition kan stimuleras, vilket förhoppningsvis även kan ha en överspillande effekt i andra situationer. Det väcker frågor om alla studenter kan tränas sin förmåga till uppmärksamhet? Och om uppmärksamheten även kan användas i undervisningssituationer, som idag tenderar att i innefatta flera splittrande moment när studenterna både är uppkopplade via datorer och telefoner samtidigt som de ska följa undervisningen?

Övningen har också potential att leda vidare till ett ämnesmässigt teoretiskt reflekterade kring levd religion och ritualers betydelse för asiatiska buddhister, vilket denna student formulerade sig fint kring:

För att hela tiden reflektera över sina handlingar krävs det en upprepning av föreskrifterna. Lekmannabuddhister upprepar själva, eller tillsammans med en präst, orden och föreskrifterna dagligen, vilket förmodligen är en strategi för att vara ständigt medveten och påmind om hur man ska leva sitt liv.

Kolb definierar lärande som en process varigenom ”kunskap skapas genom att erfarenhet transformeras” (Kolb, 1984:38), och menar att en lärcykel kan starta utifrån någon av de fyra stadierna *konkreta upplevelser, reflektion och observerande, abstrakt tänkande och aktivt experimenterande*. Kolb menar att studenter skiljer sig åt, har olika inlärningsstilar, i hur gärna de arbetar med de olika stadierna och hur lätt de har att lära av dem. Konkreta upplevelser och ett abstrakt tänkande kan ses som två poler för hur individer tar till sig information, medan reflektion och aktivt experimenterande utgör polerna för vad studenterna gör med informationen. Ambitionen med övningen var att ge studenterna en möjlighet att börja i den konkreta upplevelsen, för att sedan reflektera vidare över den och i vissa fall även låta detta övergå i abstrakt tänkande (som studenten här ovan). Emellertid tyder redovisningen ovan på att det var en minoritet av studenterna som gav uttryck för en kinestetisk inläring där kroppslighet och sinnliga intryck står i centrum, istället domineras sammanfattningarna av en intellektuell process där tänkande, definitioner och analyser av karma prioriteras. I de fall där studenterna faktiskt lyckas uppmärksamma sina upplevelser och sedan funderar över dem, blir övningen till tillfälle för ytterligare lärande utifrån just upplevelsen, det vill säga en fördjupning av det Kolb benämner som konkreta upplevelser.

Övningen har fler förtjänster, varav kanske den främsta är att den upplevs som en rolig övning där dess aktiva karaktär genomgående tycks ha uppskattats av studenterna. De uttrycker en positiv attityd till övningen, och de tycker att den är ”rolig” och ”kul” då den i sin konkreta utformning ger studenterna möjlighet att pröva på att leva som buddhister i två dagar. Även Wotypka, som jag hämtade övningen från, har noterat liknande fördelar med sina kreativa övningar: studenterna var intresserade av övningarna, läste på och uttryckte att de uppskattade att själva få utforma en del av sin examination. Från Wotypkas lärarperspektiv var uppgifterna även roliga att examinera, då de innehöll en stor variation och idériedom. Nackdelarna var mer bekymmersamma, tyckte hon: övningarna omfattade bara 10 procent av examinationen, men många studenter la ned betydligt mycket mer tid på uppgifterna vilket fick henne att fundera över om de negligerade de övriga 90 procenten. Lärde de sig verkligen något på uppgifterna? Eller kunde de 10 procenten av tiden ha använts till något mer matnyttigt? (Wotypka, 2002:102).

Mina erfarenheter skiljer sig här från Wotypka, då jag bara använt en enda av de kreativa övningarna, och jag uppfattar inte att tiden de ägnat åt denna övning tidsmässigt inverkat menligt på övriga textstudier. Övningen har inte varit obligatorisk, av flera orsaker: dels har seminarierna varit varken examinerande eller obligatoriska, dels ser jag det som svårt att kräva att alla ska utföra övningen då någon kan uppfatta att den strider mot egna religiösa eller ideologiska ideal. Många troende (både kristna och muslimer) läser grundkursen i religionsvetenskap, och för att bevara en respektfull hållning i bejakandet av religionspluralism anser jag att jag endast kan erbjuda studenterna möjlighet att pröva övningen – jag kan inte tvinga dem göra den mot deras religiösa övertygelse.

”CONCEPTUAL CHANGE” I BEGREPPSUNDERVISNING

Seminarieövningen väcker andra viktiga pedagogiska frågor som jag återkommer till i min undervisning: Hur kan man främja undervisning som medverkar till att studenternas djupinläring och kritiska förhållningssätt stimuleras? Hur kan man därtill stimulera att studenternas befintliga föreställningar om religion påverkas – eller i bästa fall till och med förändras? Posner et al. (1982) har introducerat en teori om ”conceptual change”, som betraktar kognitiva konflikter som en kreativ process, eftersom de medverkar till att nyordna lärande som i sin tur förändrar studenternas föreställningar. När studenter konfronteras med ny kunskap uppstår inbördes konflikter mellan de nya och de befintliga uppfattningarna, och därigenom uppstår nya behov av att inordna, omorganisera eller ersätta föreställningarna.

Övningen *Levande buddhistisk etik* utgör ett led i undervisningen om indiska religioner och specifikt buddhism för att konkretisera vad begreppet karma kan innefatta, och hur det kan tolkas. Seminariediskussionen gav mig möjlighet att förstå vilka inre kognitiva strukturer som studenterna byggde för att förstå karma. Genomläsningen av deras individuella redovisningar gav ledtrådar att identifiera det som Donald Norman (1980) kallar för ”isberget”; bristfälliga eller till och med felaktiga kognitiva strukturer som vanligtvis inte syns ovan ytan och som kan utgöra en dold fara för den fortsatta förståelsen då de är dolda under ytan. Genom att fokusera på studenternas uppfattningar av karma, blev det möjligt att identifiera när de använde sig av befintliga tolkningsramar och tolkade karma utifrån en västerländsk förståelsekontext som inte tog hänsyn till den buddhistiska självförståelsen. Här anser jag att övningen och seminariet har sin viktigaste pedagogiska funktion. Effektiva lärstrategier är beroende av att studenterna tar till sig av ett rikt innehållsligt stoff; en funktionell och meningsbärande kunskapsbas är nödvändig för att studenterna ska kunna konstruera kunskap och använda den. Roar Pettersen (2005) skriver att studenter, för att kunna utveckla sin kompetens inom ett ämnesområde, måste dels ”tillägna sig och utveckla en solid, robust och flexibel bas av ämnes- och domänspecifik kunskap; utveckla förståelse av relationerna mellan ämnets kunskapsbas, ämnets begreppsapparat och ämnets användning; organisera kunskapen så att den blir lätt att återhämta och använda i relevanta situationer” (Pettersen 2005:117). Studenterna behöver aktiveras i lärsituationer och lärarytelse som hjälper dem att omstrukturera tidigare kunskapsbaser, för att kunna tillägna sig nya perspektiv att förstå verkligheten utifrån. Här har övningen med det efterföljande seminariet varit behjälplig eftersom jag som lärare kunde upptäcka när studenterna konstruerade felaktig kunskap om hur buddhistisk karma skiljer sig från jainistisk karma, och korrigerade detta i samtalen och diskussionerna på seminariet. Emellertid kan den knappa tid som momentet har sig tilldelat begränsa möjligheterna för studenterna att utveckla en självkritisk blick, samtidigt som övningens utformning kan ha medfört att studenterna inte i tillräckligt hög grad uppfattade den självreflekterande uppgiften som viktig. Ett av målen med mångkulturell undervisning är som nämnts inledningsvis att ge perspektiv från andra kulturer, och därigenom hjälpa individer att nå större självförståelse genom att betrakta sig och sin kultur utifrån. Syftet med övningen var därför ge utrymme för ett perspektivskifte, bort från de invanda uppfattningarna och tolkningarna för att istället stifta bekantskap med en annan kulturtraditions självuppfattning. Emellertid kan ramfaktorernas begränsande inverkan på undervisningen (de två veckor som momentet varar, och den kunskapsmassa som studenterna förväntas bearbeta under denna tid) bidra till att motverka det som Biesta (2006) kallar det subjektifierande fältet, som, utöver kvalificering och socialisering, god utbildning bör verka inom. Utbildning ska inte bara kvalificera en individ genom att utrusta henne med kunskap, kompetens och förståelse som förbereder

henne inför arbetslivet och hennes samhällsdeltagande (av Biesta kallad kvalificering). God utbildning ska även socialisera in individen i sätt att göra eller vara, det vill säga forma henne in i specifika sociala, kulturella och politiska ordningar (kallad socialisation). Därutöver ska god utbildning även ge individen redskap att forma sitt liv, det vill säga hjälpa henne bli ett subjekt som vågar agera mer autonomt och oberoende av andra i sina tankar och handlingar istället för att vara ett objekt som är utsatt för andras ageranden (kallad subjektifiering). "Utbildning bör ... [alltid] ha människans frihet i fokus" menar Biesta (2006: 80), och han menar därför att ett "avbrottets pedagogik" är nödvändig, där individen ges utrymme att utforska svåra frågor i en process hon inte bara möter sig själv utan även stannar upp i "[m]ötet med annanhet och skillnad" (Biesta, 2006: 132). När, i besparingarnas namn, undervisande personal får allt mindre tid till förberedelser, och när den faktiska tiden med studenterna också minskas, försvåras denna subjektifierande funktion, vilket även avspeglades i studenternas sammanfattningar av seminariet som inte innehöll några anteckningar eller reflektioner om deras egna själv- och förståelser. För detta hade troligtvis både mer undervisnings- och seminarietid krävts, liksom ett förtydligande i instruktionerna, där studenterna utmanas med nya frågor för att kunna vända blicken mot sig själva och sitt eget kulturarv.

AVSLUTANDE KOMMENTAR

Religioner och religiösa traditioner existerar inte som några abstrakta storheter utan skapas och upprätthålls av människor. Läroplanerna för grundskolan syftar visserligen till en nyansering av religion som kulturella konstruktioner och hur människor "lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt". Hänsyn tas även till institutionella faktorer som påverkar hur religion kommer till uttryck i samhället. Emellertid finns en stark betoning på "världsreligioner", samt hur centrala tankegångar uttrycks i urkunder, i människo- och gudssyn. Som universitetslärare har vi en viktig uppgift i att ständigt dekonstruera de förenklade modeller av "världsreligioner" som studenterna bär med sig från bland annat gymnasieskolan och som i mångt och mycket bygger på en (protestantiskt) kristen modell för vad religion "är". Det är min erfarenhet att detta kan vara en särskild utmaning när studenterna möter asiatiska religioner för första gången, och när de närmar sig tröskelbegrepp som karma. Med detta i åtanke har jag i artikeln diskuterat en fenomenografisk övning, kallad *Levande buddhistisk etik*, som syftar till att konkretisera begreppsundervisning.

Övningen väver samman ett postkolonialt maktperspektiv och en ansats där mångkulturell utbildning kan betonas, samt syftar till att göra studenterna medvetna om de förenklade, och ibland både bristfälliga och felaktiga, uppfattningar om asiatiska visdomstraditioner som de bär med sig och som de kan stöta på i det svenska samhället. Genom sin fenomenografiska ansats möjliggör övningen för studenterna att pröva på vad buddhistisk etik kan innefatta, och i de efterföljande diskussionerna kan studenternas egna erfarenheter av övningen och deras uppfattningar om buddhistisk karma tydliggöras. Syftet med övningen är att möjliggöra en läroprocess som inkluderar konkreta upplevelser och aktivt experimenterande, samtidigt som det efterföljande seminariet bjuder in till reflektion, observation och i vissa fall även abstrakt tänkande. Emellertid tyder analysen av övningen på att det en minoritet av studenterna gav uttryck för kinestetisk inlärning där kroppslighet och sinnliga intryck stod i centrum. Istället dominerades redovisningarna av intellektuella processer där tänkande, definitioner och analyser av karma prioriteras - vilket kanske inte är så förvånande då inlärningsstilen bygger på läsning

och skrivande, och är typisk för textorienterade kulturer, som universitetsvärlden är del av. Utöver den målstyrda aspekten i övningen – att studenterna kommer över de begynnande kunskapsnivåerna, av Biggs kallade ”prestrukturala och unistrukturala nivåer”, och når en mer komplex förståelse för karma-begreppet i indiska religioner – har övningen även andra förtjänster. En av de största förtjänsterna som jag ser med övningen, är att den öppnar upp för en diskussion om att religion är något som ”görs” av människor genom deras handlande och tolkande, och att tolkningar är starkt kontextbundna – vilket också ligger i linje med kursplanens målformulering. Utvärderingen av övningen visade visserligen att de övergripande ambitionerna om att öka studenternas självreflexivitet och att öppna deras ögon för en kritisk blick på de egna traditionerna inte nåddes fullt ut, men instruktionerna i övningen kan förbättras och förtydligas så att studenterna bättre förstår att vikta även denna kunskap. Syftet med övningen är ju inte att bekräfta studenterna i deras egna upplevelser, utan att hjälpa dem förflytta sina perspektiv så att de lär sig se på sin egen tradition och position utifrån – och därigenom även får en inblick i hur andras livsvärldar kan te sig. På så sätt vill jag med övningen bidra till en mångkulturell undervisning där frågor om tolkningsföreträde och maktpositioner kan tydliggöras.

REFERENSER

- Andersson, D. & Sander, Å. (2009). *Det mångreligiösa Sverige – ett landskap i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Banks, J. (2002 [1994]). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet – demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronkhorst, J. (2011). *Karma*. Honolulu: Hawaii University Press.
- Carrette, J. & King, R. (2005). *Selling spirituality – The silent takeover of religion*. London: Routledge.
- Fleming, N. & Mills, C. (1992). ”Not another inventory, rather a catalyst for reflection”, *To improve the academy*, Vol 11, pp 137-155.
- Hedin, A. (2006). *Lärande på hög nivå*. PU: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Uppsala Universitet.
- Houtman, D. & Meyer, B. (2012). *Things – Religion and the question of materiality*. New York: Fordham University Press.
- Jacobsen, K. & Kumar, P. red., (2004). *South Asians in the diaspora – Histories and religious traditions*. Leiden: Brill.
- Keown, D. (2005). *Buddhist ethics – A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- King, R. (1999). *Orientalism and religion*. London: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krokmark, T. (2007). ”Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet”. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 17, No 2-3, 2007.
- Kugel, P. (1993). ”How professors develop as teachers”. *Studies in Higher Education*, 1993, 18, 315–328. Kursplan RKT110. Religionsvetenskaplig grundkurs, 30 hp. Fastställd av Humanistiska fakultetsnämnden 2006-11-20, senast reviderad 2012-01-16.
- Leonard, K. et al., (2006). *Immigrant faiths - Transforming religious life in America*. New York: Altamira press.
- Marton, F. & Svensson, L. (1978) *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin*. Rapporter från Pedagogiska institutionen Göteborgs universitet. Nr 158.
- Marton, F. (1981). ”Phenomenography - Describing conceptions of the world around us”. *Instructional Science* Nr 10.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions*. Chicago: Chicago University Press.
- McGuire, M. (2008). *Lived religion – Faith and practice in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, D. red. (2010). *Religion and material culture – The matter of belief*. London: Routledge.

- Norman, D. (1980) "What goes on in the mind of the learner". *New Directions for Teaching and Learning*, no 2. 37-49.
- Penner, H. (2009). *Rediscovering the Buddha – Legends of the Buddha and their interpretation*. New York: Oxford University Press.
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslärande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Posner et al. (1982). "Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change". *Science Education*, vol 66:2, 211-227.
- Schopen, G. (1991). "Archaeology and Protestant Presuppositions in the Study of Indian Buddhism". *History of Religions*, 31: 1-23.
- Vásquez, M. (2011). *More than belief – A materialist theory of religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Wotypka, J. (2002). "Engaging Buddhism: Creative tasks and student participation". I: eds Hori, Hayes & Shields. *Teaching Buddhism in the West – From the wheel to the web*. London: RoutledgeCurzon.