

Tina Kindeberg:

Pedagogisk retorik

En skiss till den muntliga relationens vetenskap. Exemplet högskoleläraren

Högskoleläraren förväntas skapa en muntlig relation med sina studenter i sin yrkesroll som föreläsare, handledare och seminarieledare. Idag saknas dock ett vetenskapligt grundat språk för att urskilja och beskriva lärarens muntliga aktiviteter i mötet med de studerande. Det finns därför behov av forskning som tar sin utgångspunkt i både pedagogikens och retorikens kunskapsområden. Här presenteras ett exempel på sådan forskning där några klassiska retoriska begrepp prövas i relation till lärarens yrkesskicklighet och till målen i Högskolelagen.

Idag krävs för anställning vid universitet och högskolor att man har såväl högskolepedagogisk behörighet som pedagogisk skicklighet. Trots att kravet på yrkesskicklighet funnits sedan 1852 och därefter framförts i åtskilliga utredningar saknas forskning om lärares undervisningsskicklighet i högre utbildning.¹

Den uteblivna forskningen kring yrkesskickligheten har medfört att vi idag saknar ett teoretiskt grundat språk för att uttrycka vad som händer när högskolelärarens undervisning fungerar bra eller mindre bra. Att somliga högskolelärare lyckas bra och av studenterna anses vara goda förebilder medan det går sämre för andra har man i allmänhet förklarat med att vissa har talang eller naturlig förmåga medan vissa andra saknar denna.²

Vi har sedan länge en didaktisk forskningstradition utifrån ett ämnes- eller studentperspektiv om pedagogiska metoder och deras betydelse för inlärningsresultat som visar att det inte finns generella metoder som på förhand kan utlova ett gott resultat.³

Studier som uppmärksammar vad i högskolelärarens muntliga aktiviteter som har betydelse när studenterna uppfattar undervisningen som meningsfull är däremot svårare att finna. Detta trots att den vanligaste handlingen som studenterna möter i den konkreta undervisningssituationen är högskolelärarens aktiviteter som talare och lärarens förmåga att skapa en muntlig relation. Yrkesskickligheten bör därför även studeras som handling så som den ger sig till känna i de muntliga aktiviteter högskoleläraren genomför tillsammans med de studerande. Om vi saknar ett

1 Rovio-Johansson & Tingbjörn (2001), Kim & Olstedt (2003).

2 Knight (2002).

3 Svensson (2004).

språk för lärarens mest utmärkande handling, den talade aktiviteten, kan vi inte på vetenskaplig grund utveckla lärarens kunskaper och färdigheter. Meningsfullheten i det didaktiska rummet skapas genom lärarens ledning av den muntliga relationen och om detta handlar denna text.

Klassisk retorik till dagens didaktik

Om vi byter föreställning om pedagogisk metod som något generellt och definierbart till metod som relationsberoende aktivitet mellan läraren och studenter, kan ämnet pedagogik, som jag ska visa, behöva hjälp av den klassiska retorikens kunskapsområde.

Klassisk retorik enligt Aristoteles är aktiviteter med ord, och ska alltid förstås som en etisk handling genom att de som talar kan välja vad som sägs och samtidigt värdera innehållet i det som sägs. Förutsättningarna för att skapa tillitsfulla relationer ges därför främst i den muntliga relationen. Retoriken är den disciplin som utgår från just insikten om att all meningsfull kommunikativ relation förutsätter tilltro till den som talar.⁴ I den konkreta undervisningssituationen finns alltid ett beroendeförhållande mellan lärare och studenter. Läraren är avgörande för om detta beroende blir en tillgång för studenternas lärande eller inte. Retorikens kunskapsområde kan bidra till att urskilja karaktären på de muntliga aktiviteter som främjar eller hindrar lärarens möjligheter att skapa en interaktion med de studerande. Den klassiska retorikens begrepp kan med andra ord hjälpa oss med att uppmärksamma den oupplösliga relationen mellan det som sägs, vem som säger det och till vem det sägs i den konkreta undervisningssituationen.

Om behovet av retorikens kunskapsområde för pedagoger har filosofen Hans

Larsson uttryckt sig redan på 20-talet. Larsson skriver att Aristoteles bok Retorik är "en bok som i våra dagar mycket väl skulle kunna ges ut under titeln Pedagogik".⁵ Larsson menar att Aristoteles styrka, är att han har förstått att bedöma känslans roll samtidigt som kravet på den sakliga bevisningen tillmötesgår i det muntliga framförandet.

Retorik var för Aristoteles en etisk argumentationsteori som man utvecklade genom teoretiska och praktiska aktiviteter med målet att bli en vis talare och medborgare. Visheten har dock under århundraden varit utan större betydelse inom den pedagogiska filosofiska vetenskapen, förmodligen därför att den i likhet med den klassiska retoriken saknar det kumulativa progressionstänkandet och metodiska förklaringar.⁶ Om vi bättre kunde förstå och kommunicera lärarens muntliga uttryck skulle vi inte bara öka vår kunskap om högskolelärares yrkesskicklighet utan även öka vår kunskap om klokhetens och vishetens uttryck.

Att flera av våra nutida pedagogiska begrepp och ord har sina föregångare i den grekiska antiken är ett faktum som få av dagens lärare känner till. Därför kan nya och glömda innebörder bli synliga om vi spårar begreppens ursprung. Oklara begrepp som teori och praktik kan då komma i rörelse och vi kan få syn på andra betydelser som av olika skäl fallit i glömska. "Det är efter att ha sett hur begreppen *betett sig* som man kan förstå vad de egentligen står för."⁷ Det är alltså inte de klassiska begreppens ursprung i sig självt som är intressant utan hur de via en lång traditions ibland slingrande förmedling fått sin innebörd och funktion i nutida undervisning. Det övergripande syftet med föreliggande artikel är att ge ett begreppsligt bidrag till högskolelärares muntliga yrkesskicklighet med målet en

4 Aristoteles (1995), Book II. Se även Brunschwig (1996), sida 54, fotnot 1.

5 Larsson (1921), sida 99.

6 Jullien (1998), sida 18.

7 Ramirez (1995), sida 301.

ökad kunskap om betingelser för lärande.

Inget kunskapsområde kan beskrivas fullt ut i ord utan dess betydelse blir till i ett sammanhang. ”Ord har i sig ingen bestämd betydelse utan får sin egentliga mening först i ett sammanhang och inom ett tankeområde. Dessa ordens nyanserade betydelse blir man först medveten om efter en introduktion i ämnesområdet som kan vara historiskt eller didaktiskt.”⁸ I det här sammanhanget är det ett historiskt didaktiskt intresse för lärarens muntliga aktiviteter i den konkreta undervisningssituationen som är i fokus. Tillvägagångssättet innebär att man söker begreppens ursprung och prövar dess betydelse i en nutida kontext. Därigenom kan omedvetna förgivettaganden och dolda aktiviteter bli kommunicerbara på ett nytt sätt. Våra självklara och ofta omedvetna antaganden om lärarrollen kan därmed bli utmanade och vi får möjligheten att se och kommunicera nya aspekter i lärarrollen. Den valda utgångspunkten för argumentationen påminner till viss del om idéen bakom begreppsgenealogiska undersökningar.⁹

Didaktikämnet har sitt ursprung i relationen mellan dialektik och retorik. Dessa två kunskapsområden har sedan Platons och Aristoteles tid periodvis såväl konkurrerat som kompletterat varandra. Det gemensamma för dem båda är intresset för att förstå den mänskliga argumentationens betydelse. En tillbakablick på relationen mellan dialektik och retorik skulle därför kunna ge oss en bakgrund till hur vi idag tänker om lärarens muntliga roll i högre utbildning.

8 Fleck (1997), sida 60.

9 Jämfört med ontologi som handlar om att förstå vad världen är så handlar genealogin om hur världen blir vad den är. ”Vinsten (med genealogins metod) ligger inte i att någon fråga om ’varför’ besvaras. Vad som i stället sker är att genealogen berättar för nutidsmänniskan om saker i hennes egen värld som hon inte är direkt medveten om, eller som hon inte ser särskilt klart eller på ett obegränsat sätt” Beronius (1991), sida 51. Se även Ramirez (1995).

Dialektik och retorik

Dialektik och retorik var basen i de europeiska universitetens språkundervisning under 1600-talet. Det ansågs självklart att dessa ämnen måste studeras tillsammans. Det gemensamma målet för både retoriken och dialektiken var att studenterna skulle lära sig att argumentera övertygande. Med hjälp av dialektiken skulle studenterna utveckla färdigheter i att skapa logiska argument och med hjälp av retoriken skulle de lära sig att trovärdigt kommunicera argumenten. Retoriken utmärker sig genom att alltid vara relaterad till andra människor i en pågående interaktion, medan målet för dialektiken är att bygga och etablera kunskap.¹⁰ Det gemensamma för båda kunskapsområdena är att man tränas att använda språket för att påverka omdömet och inrikta det mot förnuftiga ställningstaganden.¹¹

Retorik som kunskapsområde har efter 1600-talet inte haft någon större betydelse för universitetslärarkyrket, medan dialektiken har levt kvar som en del av logiken. En av förklaringarna kan spåras till Platon och hans argument för dialektikens sanningsanspråk gentemot Aristoteles och retorikens situationsinriktade intresse för det som kan vara på annat sätt. Dialektiken under den grekiska antiken utgick ifrån att den som ville veta något måste kunna härleda enskildheterna till överordnade begrepp och analysera sammansatta fenomen ner till enskilda delar. Den som i dialogen kan visa prov på dessa dubbla krav behärskar dialektikens konst och kan skickligt hantera fråga/svar metoden.¹² Syftet med metoden var framförallt att frigöra individens inneboende vetande för att få fram det sanna. Förebilden var som Platon skriver i sina dialoger om Sokrates ”majevtiken” eller ”förlossningskonsten”. Den främsta metodiska

10 Mack (1993).

11 Perelman (2004), sida 176.

12 Andersen (2000), sida 141.

principen var frågor om vad som förenar och vad som skiljer för att på så sätt få fram eviga sanningar. Dialektiken utgick från människan som fri och oberoende som med rätt metod kunde nå det sanna och frigöra individen från tro och värderingar. Retoriken däremot hade till syfte att stimulera känslor och nöja sig med att det man i varje situation kommer överens om visserligen kan vara på annat sätt, men att det är det för stunden mest konstruktiva förhållningssättet. Dialektiken med sitt sanningsanspråk blev på så sätt överlägsen retoriken i pedagogiska sammanhang och konkurrerade ut retoriken.¹³

Aristoteles jämställde retorik och dialektik och menade att retoriken inrymmer den för människan nödvändiga etiken.¹⁴ Människan är till sitt väsen relationell och beroende av andra för att utvecklas. Men det är inte orden i sig hon är beroende av utan känslan som det muntliga uttrycket skapar.¹⁵ Retoriken tar alltså till skillnad från dialektiken hänsyn till att intellektuella och känslomässiga aspekter alltid ingår och samverkar i mänskliga uttryck, som i exempelvis dialogen.¹⁶ Aristoteles uttrycker förhållandet som att intellektet kan man själv sätta i rörelse, men emotionerna som behövs för känslan av mening, kan bara sättas i rörelse av andra.¹⁷

Jullien menar att det i grunden är olikheterna mellan dialektiken och retoriken som

även skiljer filosofin och visheten åt. Filosofin fäster sig vid en idé som sedan filosoferna ska bevisa med hjälp av dialektiken med målet att bygga sann kunskap. Retorikens relationella karaktär är däremot grunden i visheten och utgår från att talets variation är centralt för människans kunskapsbildning. Till skillnad från filosofin så förklarar sig inte visheten. Den kommer ur begreppet som ständigt måste prövas genom att olika uppfattningar och synpunkter beaktas. ”Ty i motsats till filosofien, som kan framställas metodiskt, ger verkligen visheten upphov inte till progression utan till *variation*”¹⁸.

Den dialektiska metoden renodlades ytterligare för att svara mot sanningsanspråken och dialektik blir en del av logiken. Dialektiken kom från medeltiden och framåt att bli logikens främsta metod, och en av konsekvenserna blev att lärares skicklighet i högre utbildning skulle bestå i att sakligt förmedla logiska och analytiska tankegångar.¹⁹ Det klassiska retoriska uppdraget att veta hur man samtalar och kritiskt granskar ett ämne med hjälp av variationer i det muntliga uttrycket blir utan större betydelse.²⁰ Aristoteles menade att just färdigheter i kritiskt tänkande är utmärkande för vad som kan vinnas genom att studera retorik. ”Retoriken är en verksamhet som sätter oss i stånd till att granska de övertygande delarna i varje givet stoff. Ett liknande uppdrag har inget annat ämne”.²¹

13 Se exempelvis Grassi (1999), Jullien (1998), Larsson (1921), Vico (1993).

14 Aristoteles (1995), Bok I. Se även Rorty (1996), sida 8. För en diskussion om Aristoteles förhållande till retorik och dialektik se Brunschwig (1996), sidor 34-55.

15 Nussbaum (1996), sidor 318-319.

16 Collingwood (1938). Ridley (1988) skriver i sin bok om Collingwood att vad högre utbildning fortfarande saknar insikt om är vad som på latin uttrycks som 'nihil in intellectu nisi prius in sensu', som betyder: inget intellekt utan en känslomässig förankring.

17 Aristoteles (1987), bok I. Se även Simplicius (1995).

Från dialektik till didaktik

Ur dialektiken som var filosofernas viktigaste arbetsredskap för att bedriva filosofi och för att undervisa uppstod didaktiken

18 Jullien (2001), sidor 18-19

19 Nordkvelle (2002).

20 Trots att vi idag anser att utbildning i det kritiska tänkandet är ett av högskolelärares viktigaste mål, *Högskolelagen*, kapitel 1 § 9.

21 Aristoteles (1995), kapitel 1.2.1. förf. översättning.

som ett eget kunskapsområde för universitetsundervisning under 1600-talet. Förhållandet mellan retorik och dialektik under antiken skapade alltså förutsättningar för didaktik som undervisningsteori. "... det är Ramées dialektik, förstått som undervisningslära som blir omgjort till didaktik. Retorik försvinner gradvis från universitetens studieplaner under 1700-talet, medan pedagogik vinner plats".²² Kunskaperna blir nu framöver organiserade i olika ämnen och undervisning blir betraktat som något läraren i förväg kan administrera och planera. Ämnet som ska läras finns nu "därute" och lärarna blir nu en del av metoden som strikt och vetenskapligt ska överföra kunskaperna, inte med hjälp av sina egna möjligheter utan med de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Dessa numera klassiska didaktiska frågor framförde Comenius i sin bok *Didactica Magna* (1630).²³ Comenius hade dialektiken som utgångspunkt när han formulerade sin vision om ett eget universellt alfabet för tänkandet som han menade skulle hjälpa lärarna att finna ett språk och en religion med målet att ena de splittrade kyrkorna. Didaktiken blir därefter betraktad som ett objektivet fenomen i sig självt och kunskaper som rör det muntliga mötet mellan studenter och lärare faller i glömska. Lärarens intentioner med sin planering blir viktigare än den enskilde lärarens handlingar i den specifika undervisningssituationen. Dialektikens tidigare tilltro till dialogen (*dia logos*, genom talet) försvann, och det för den klassiska retoriken så viktiga ansvaret för känslan av tillit och gemenskap föll bort.²⁴ Lärarna blev nu en homogen och

22 Nordkvelle (2002), sida 138, förf. översättning.

23 Comenius (1989) *Didactica magna - Stora undervisningsläran* som från 1630 markerar inledningen för systematiseringen av didaktik och undervisning.

24 Det fanns givetvis filosofer som företrädde den klassiska retoriska traditionen med deras inflytande på utbildningens innehåll var begränsad. Ett exempel är Giambattista Vico som återkom-

anonym yrkesgrupp som förväntades organisera och praktisera den rätta metoden. Tilltron till didaktikens hjälpfrågor och föreställningen om att undervisning är lika med de intentioner läraren har med sin didaktiska förberedelse har sannolikt medfört att vi idag saknar ett yrkesspråk för lärarnas muntliga uttryck. Därmed har läraren hindrats från att professionellt utveckla sitt retoriska kunnande och sin muntliga skicklighet.

Högskolelärarens övergripande uppgift

Högskolelagens mål ringar in förmågor som förutsätter att läraren ska kunna påverka och utveckla studenternas personlighet eller om man så vill de studerandes karaktär.²⁵ Vad dessa mål förutsätter för kunskaper och färdigheter hos högskolans lärare är därför angeläget att förstå om vi ska kunna ta idén om högre utbildning på allvar och professionellt arbeta efter dess mål.

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna

- a. förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar
- b. förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem
- c. beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom området som utbildningen avser skall studenterna, utöver att tillägna sig kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att:

.....
mer längre fram i avsnittet som rör lärarens kunskaper. Se även Grassi (2001), sida 26, för en diskussion om hur retoriken begränsades till pedagogisk utsmyckning för det rationella språket.

25 Jämför Bologna-processen och exemplet Tuningprojektet som förutom ämneskunskaper kommer att kräva mål för studenternas allmänna kompetenser såsom kommunikativ skicklighet och ledarskapsförmåga. Se <http://europa.eu.int/comm/education/Tuning.html>

- a. söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå
- b. följa kunskapsutvecklingen
- c. utbyta kunskaper även med personer utan specialistkunskaper inom området.²⁶

Hur vi än tolkar dessa mål så går de knappast att uppnå om inte de studerande under sin studietid utvecklar en karaktär som kännetecknas av självständighet, förändringsvilja och värtalighet. Förutom de studerandes ämneskunskaper så råder det ingen tvekan om att samhället även förväntar sig att studierna ska påverka de studerandes karaktär på ett särskilt sätt genom att lagen så tydligt anger vilka förmågor som är önskvärda. Underförstått anger målen även krav på att studenterna under utbildningen ska tillägna sig en retorisk skicklighet. Målet förutsätter att högskolans lärare själva kan visa denna skicklighet och framstå som goda förebilder.

Samhällets ansvar att utbilda goda medborgare med det goda samhället som mål var, som tidigare nämnts, ett huvudtema i Aristoteles skrifter. Detta ansvar sammanfaller med den för pedagogikämnet grundläggande frågan om hur samhällets liv kan befrämjas genom att utveckla individers kunskaper, färdigheter och värderingar.²⁷ Aristoteles skulle vi därför kunna utnämna till pedagogikämnets grundare. Att det inte redan är gjort beror förmodligen på att vi har tappat kontakten med de pedagogiska begreppens ursprung. Pedagogisk didaktisk forskning har hittills visat ett begränsat intresse för begreppens historiska ursprung, ett förhållande som pedagogikämnet förvisso delar med andra vetenskapliga discipliner. Problemet är att när vi väl har gått igenom 'invigningsriten' till ett ämne blir vi rationella och okritiska till ämnesbegreppen. Konsekvensen blir att vi använder oklara begrepp som inte leder till någon

större nytta eller förändring: "Vetandets aktuella beskaffenhet förblir oklar utan kännedom om dess historia, liksom historien förblir oklar utan innehållslig kännedom om det aktuella tillståndet".²⁸ Obestämda och oklara begrepp är kanske en viktig orsak till att högskolans mål idag inte har någon plats i den samhällsdebatten och inte heller i diskussionerna om lärarskicklighet. Därför kan det bli intressant att se vad som händer om man benämner högskolans mål med andra begrepp men bibehåller målens innebörd. Några av de retoriska begrepp som Aristoteles använde för att beskriva variationer i det talade språket ska här prövas i nutida lärandemiljö. Det betyder att de prövas i relation till de studerande och till högskolans mål. De valda begreppen brukas här för ett specifikt syfte: att urskilja och beskriva lärarens muntliga aktiviteter i den konkreta undervisningssituationen.²⁹

Undervisning – orsak och avsikt

För att tydliggöra ramen för de tolkningar som senare görs redovisas först hur innebörden i undervisning tolkas ur ett muntligt perspektiv. Det vanliga idag är annars ett didaktiskt perspektiv i forskning om undervisning och därmed en fokusering på frågorna vad, hur, var, när, vart, varifrån och vartill.³⁰ Däremot har didaktisk forskning inte särskilt uppmärksammat vem-frågan som här är i fokus.³¹

28 Fleck (1997), sidor 60-61.

29 Lärandemiljö och undervisningssituation används här synonymt. Den distinktion som ibland förekommer mellan lärande och undervisning (teaching och learning) kom ur behovet att markera att man i modern pedagogik utgår från studenterna i stället för som tidigare läraren eller arbetsformen, se exempelvis Ramsey (2005). I det här sammanhanget är utgångspunkten relationen läraren och studerande i undervisningssituationen och därför behövs inte denna språkliga åtskillnad.

30 Hansén m.fl. (2005).

31 Rovio-Johansson (1999), sida 216.

26 Högskolelagen, kapitel 1 § 9.

27 Svensson (2004).

Orsaken

Undervisning utgår ifrån att läraren har något att just *visa* sina studenter. Läraren är den som förväntas visa vilka kunskaper och värderingar som döljer sig *under* ordens och begreppens yta. Det muntliga uttrycket är lärarens främsta redskap. Den muntliga relationen, som enligt Aristoteles alltid var en förhandling om mening, blir till och skapas i undervisningssituationen mellan de som är där. Meningen kan alltså inte planeras på förhand utan skapas i den pågående relationen och blir själva undervisningssituationens resultat. Det är i den muntliga relationen som individers kunskaper och värderingar kan mötas och bidra till att synliggöra den kollektiva tankegemenskapen som den individuella erfarenheten alltid är en del av. Det är först när man får syn på rådande kunskaper och värderingar som beredskapen för att lära sig något nytt är möjligt.

Avsikten

Undervisning är att tillsammans skapa mening i språket och det är lärarens muntliga ledning som är avgörande för om så sker. Undervisning har inslag som är unika för oss människor genom att *känslor* är den pådrivande kraften och dessa skapas i relationen mellan läraren och studenterna. I den pågående mänskliga dialogen är känslan av att vilja förstå den gemensamma drivkraften. Undervisning ska inte förväxlas med kommunikation som är något som djur och maskiner gör när de överför signaler till varandra. Till skillnad från de kommunicerande djuren har vi människor en känsla närvarande i den muntliga relationen, som även hjälper oss urskilja vad som är rätt och fel, bra eller dåligt i vad som sägs.

Människan har sitt logos, sin tanke och sitt språk, och kan därför välja vad som ska sägas och samtidigt värdera vad det är som sägs. Undervisning är därför också en arena

för etiken. Genom att samtal och delaktighet i olika relationer är grundläggande aktiviteter i undervisningen tar undervisning därmed hänsyn till att vi människor är beroende av varandra för att lära och utvecklas. Undervisning är en situation där lärare och studenter i gemenskap förhandlar om mening med hjälp av varierande synpunkter.

Högskolelärarens muntliga aktiviteter

Vi ska nu urskilja innebörder i högskolelärarens muntliga aktiviteter och knyta dessa till kunskaper och färdigheter så som de kan komma till uttryck i den konkreta undervisningssituationen. Det är viktigt att ha i åtanke att de distinktioner som här görs mellan de muntliga aktiviteterna och de olika begreppen syftar till att kunna urskilja och synliggöra variationen i begreppens innebörder, men i den pågående muntliga relationen är de naturligtvis inte åtskilda. Däremot kan de vara mer eller mindre framträdande genom att dessa aktiviteter är beroende av den enskilde lärarens kunskaper och färdigheter.

Först introduceras begreppsparet *process* och *energia* som hjälper oss att se två viktiga sidor av lärarens ledning av undervisningssituationens inriktning. Därefter presenteras hur högskolelärarens färdigheter kan förstås som muntliga aktiviteter med hjälp av begreppsparen *theoria/episteme*, som ringar in hur lärarens ämneskunnande kommer till uttryck, *poesis/techne*, som rör hur lärarens färdigheter visas och *praxis/fronesis*, som beaktar hur läraren skapar en yrkespersonlighet. Sist prövas högskolelärarens yrkeskunnande i relation till högskolans mål med hjälp av de klassiska karaktärsbegreppen vishet, klokhet och vältalighet.

Undervisningens inriktning

Aristoteles använde begreppen *process* och *energia* för att särskilja verksamheter för

mänsklig utveckling.³² Den processinriktade verksamheten utmärks av att exempelvis den studerande förväntas tillägna sig olika färdigheter. Det kan idag handla om att träna den vetenskapliga formen för skrivande, att kritiskt tillägna sig ämnesspecifika begrepp eller att öva på att muntligt kommunicera sina kunskaper i skilda sammanhang.³³ Det speciella för den processinriktade verksamheten är att meningsfullheten kan vara utanför själva undervisningssituationen. Undervisningen inriktas på att studenterna tillägnar sig färdigheter som inte nödvändigtvis kräver ett känslomässigt engagemang utan det är resultatet av färdigheterna som i sig själva är tillräckliga. Meningen för studenten kan vara att belöningen finns i en framtida yrkesskicklighet. Det kan räcka för att studenten ska vilja öva vissa färdigheter som i sig själva kan upplevas som tråkiga och repetitiva men därför inte meningslösa. Lärarens val av argument om vad i ämnet som är viktigt för studenternas kommande yrkes- och eller medborgarroll ingår i den processinriktade undervisningen.

Verksamheten *energia* utmärks av att målet ingår eller *är* själva verksamheten. Mening och handling är densamma som i dansen eller i ett samtal. *Energia* är själva dynamiken och rörelsen framåt i situationen.³⁴ Verksamheten förutsätter samspel för att bli meningsfull samtidigt som läraren måste ansvara för att leda den framåt. Situationen kräver uppmärksamhet och lyhördhet av läraren eftersom *energia* även berör känslor som innebär att de studerande (och läraren) blir utmanade på sina förgivettaganden och värderingar. *Energia* är den känsla som kommer till uttryck och som påverkar kvalitén i dialogen mellan läraren och studenten. I *energia* levandegörs förnuf-

tet för såväl de som lyssnar och de som talar.³⁵ Lärarens yrkesskicklighet rör sig inom dessa två inriktningar som vi också skulle kunna uttrycka som lärarens ledning av förnuft och känsla. De föreligger samtidigt, men poängen med att urskilja dem är att ge läraren möjlighet att medvetet leda båda inriktningarna. Det förutsätter i sin tur ett antagande om att vi ska förstå lärande, och därmed undervisningssituationen, som en rörelse. Enligt Aristoteles ska principen om lärande förstås som just en rörelse eftersom lärande till skillnad från exempelvis seende och tänkande inte har något på förhand egentligt slut. Denna princip ska vi tolka som att samtidigt som vi ser har vi sett, när vi förstår har vi förstätt, när vi tänker har vi tänkt medan det *inte* är så att när vi lär har vi samtidigt lärt oss något.³⁶

De som deltar i en undervisningssituation ingår i en pågående aktivitet, något händer - och en läranderörelse skapas mellan de som är där. Rörelsen och möjligheten till lärande träder i kraft när lärare och studenter bryter varandras kunskaper och åsikter. De har sig själva och sitt språk som redskap och de handlar med de tankar som de i ögonblicket finner mening i. Meningen är inkarnerad i orden och om ingen mening finns förhandlar man med nya och andra ord i en fortsatt och ömsesidig rörelse. Läranderörelsens karaktär är känslan av mening i ögonblicket och styrkan i rörelsen kommer ur den pågående förhandlingen om mening mellan lärare och studenter. Det är inte förhandling om något på förhand angivet mål eller om vad som är sant eller falskt utan om den ömsesidiga känslan av meningsfullhet om det man talar om.³⁷ Läraren planerar sin undervisning och har en intention med det valda ämnesinne-

32 Aristoteles (1995), framförallt den sjätte boken.

33 *Högskolelagen*, Kapitel 1 § 9.

34 Nyrnes (2002), sida 305.

35 Andersen (2000), sida 41.

36 Aristoteles (2004), sida 266 och 272, Aristoteles (1993), sida 283, Ando (1958), sida 185.

37 Aristoteles (1993), tredje boken.

hållet, men läraren vet inte vad resultatet blir eftersom ingen av studenterna förstår eller tolkar lärarens intention och muntliga uttryck på exakt samma sätt. Själva undervisningssituationen kan därför inte visa något annat resultat än känslan av mening för de som är där.

Aristoteles använder ordet rörelse (*kinêtikos*) för att beteckna en process som inte har blivit förverkligad medan *energia* betecknar förverkligandet av ändamålet. Det som inte kan fullbordas ska förstås, enligt Aristoteles, som delar av helheter i en rörelse. Vissa skeenden som exempelvis lusten eller känslan av mening är en helhet som antingen finns eller inte finns medan läranderörelsen inte fullbordas. Lärande är olika delar som används på olika sätt i olika skeenden av dem som är verksamma i situationen. Vi svarar an på de utmaningar som vi ställs inför i den pågående dialogen och en variation av aspekter och synpunkter blir synliga. Vi kan få syn på aspekter av ett problem eller en frågeställning som vi inte tidigare kände till. Detta kan ge en känsla av mening men säger inget om huruvida man lärt sig något. Lärandet blir inte förverkligat samtidigt som vi lär eftersom det först är i en framtida situation som vi upptäcker om och vad vi lärt.³⁸ Lärande blir därför inte fulländat på samma sätt som exempelvis ett husbygge eller en promenad kan bli.³⁹ Att förstå läran-

de som rörelse och något som aldrig kan bli en fullständig helhet, kan tolkas som en konsekvens av Aristoteles tankar om, att vi får nöja oss med att vad vi för stunden kommer överens om inte kan vara på något annat sätt.⁴⁰

Aktiviteten teoria som färdigheten episteme

Aristoteles kopplade mänskliga aktiviteter och färdigheter till verksamheterna rörelse och *energia*. När Aristoteles talade om *theoria* i betydelsen inse och förstå menade han själva aktiviteten genom vilken vi lär oss något och får kännedom om hur detta något förhåller sig. Har man ägnat sig tillräckligt länge åt kunskapsaktivitet för kunskapens egen skull då är man en epistemisk människa, en människa som vet något.⁴¹ Den färdighet läraren får av teoretiska aktiviteter är att hon vet såväl vad som varför. Vi kan också uttrycka det som lärarens didaktiska ämneskunnande. *Theoria* betecknar alltså lärarens kunskapsaktiviteter och visar sig för studenterna som hennes vetande (*episteme*) i ämnet. I själva verket är läraren ämnet för studenterna och hur ämnet kommer till uttryck i den muntliga relationen påverkar studenternas föreställningar om ämnet.

Aktiviteten poësis som färdigheten techne

Poesis betecknar aktiviteten arbete i betydelsen göra och tillverka och syftar till specifika färdigheter i ett visst yrke. Den motsvarande förmågan kallade Aristoteles för *techne*. *Poesis* är en praktik som innebär att kunna

38 Känslan av mening kan naturligtvis också innebära att man faktiskt lärt sig något. Vad vi lärt upptäcker vi dock först i en framtida situation. I exempelvis en frågelek upptäcker vi att vi kan Kung Karl XII dödsdag eller formeln för XX. Däremot vet vi inte under vilken lektion vi lärde oss dessa fakta. Kanske är läxläsning den egentliga orsaken till att vi minns dessa fakta. Även om vi skulle komma ihåg vilken lektion det var så visste vi inte då om detta var kunskaper som vi skulle bära med oss. Vad vi däremot kommer ihåg är om vi tyckte ämnet historia eller matematik var intressant. Vi minns även om det var läraren som skapade detta intresse eller för den delen ointresse för ämnet.

39 Aristoteles (1993), sida 277, Aristoteles (2004), sida 267.

40 Det är viktigt att ha i åtanke att lärande inte avser enbart färdigheter i likhet med att spela ett instrument utan lärande inkluderar de karaktärsfostrande målen. Se exempelvis Ando (1958) för en diskussion om Aristoteles begrepp 'kinetikos' och 'energia', sida 185.

41 Ramirez (1995), sidor 18-19.

visa färdigheter (*techne*) som syftar till ett visst mål. Aktiviteterna *theoria* och *poesis* känner vi igen som lärarens ämnes- och metodkunnande men skillnaden är att dessa begrepp under århundradenas gång förlorat aktivitetsdimensionen och reducerats till lärarens teoretiska kunskaper om ämne och metoder. Till sin hjälp har lärarna haft de didaktiska frågorna: vad i ämnet ska jag undervisa om, varför just detta innehåll och hur gör jag detta innehåll bäst tillgängligt för studenterna? Men det räcker inte att ha kunskap om ämne och metoder om inte kunskaperna kommer till uttryck som meningsfulla och trovärdiga aktiviteter i lärarens muntliga relation med studenterna. Undervisningsmetoder som mål i sig själva är föga intressanta om de inte kan förstås som aktiviteter som görs av människor som undervisar. Vi kan jämföra med läkare vars skicklighet inte kan begränsas till att kunna behandla sjukdomar. Vad läkaren gör är att behandla sjuka *människor*. Enligt Aristoteles är alltså *techne* en handling där kunskap är underordnad situationen, och därmed en rörelse som inte helt kan förutses eller bestämmas på förhand.⁴² En viktig färdighet i lärarnas yrkesskicklighet är därför att kunna hantera det oförutsägbara. En studentgrupps tidigare erfarenheter och förväntningar på ett kursinnehåll kan aldrig på förhand identifieras. Varje undervisningssituation förutsätter därför att läraren i den muntliga relationen kan tillvarata och använda studenternas varierande synpunkter och erfarenheter som en tillgång.

Aktiviteten praxis som färdigheten fronesis

Praxis var det sammanfattande begreppet för den meningsfulla handlingen i sig själv och inte den tillverkande produkten samtidigt som det var den specifika betecknin-

42 Aristoteles (1993). Se även Nyernes (2002), sida 371.

gen för förmågan att handla klokt.⁴³ Den förmågan benämnde Aristoteles som *fronesis*. Praxis är för Aristoteles den aktivitet som ger mening till både *theoria* och *poesis*.⁴⁴ Praxisaktiviteten är lärarens skapande aktivitet som sällan låter sig beskrivas men som alltid visas i den muntliga relationen och kommer till uttryck för studenterna som lärarens klokhet och vishet. Praxis innebär att läraren visar sitt vetande och sina färdigheter på ett sådant sätt att studenterna uppfattar läraren som trovärdig och engagerad och därmed väljer att uppmärksamt lyssna på vad läraren har att säga. I praxis är läraren ämnets *vad* och hur genom det hon tänkt och genom det hon gör och säger. Läraren undervisar inte bara i eller om ämnet utan blir en förebildlig del av ämnet i interaktionen med studenterna. Studenterna speglar sig i lärarens erfarenheter, kunskaper och färdigheter och hur dessa kommer till uttryck påverkar deras känsla av läraren som trovärdig.

För att läraren ska uppfattas som en god förebild i sitt ämne krävs känslan av *tillit* i relationen med de studerande. En känsla som Aristoteles benämnde *pistis*. Han menade att känslan av tillit är grunden i all meningsfull kommunikation och är beroende av talarens förmåga att skapa harmoni mellan sitt *ethos*, *pathos* och *logos*. *Ethos* handlar om personligheten så som den kommer till uttryck och ger sig till känna i själva talet. Alltså lärarens förmåga att med hjälp av sina kunskaper och färdigheter visa sin yrkespersonlighet i talet. Den andra kvalitén *pathos* rör känslöpåverkan och den dynamik som hjälper argumentationen framåt, ofta med hjälp av belysande exempel. Den tredje kvalitén är *logos*, den sakliga argumentationen, som innefattar både den strukturerade tanken och tankens uttryck:

43 När vi vanligen idag talar om praktik menar vi den innebörd som här tillskrivs praxis.

44 Ramirez (1995), sida 21.

talet. Läraren uttrycker alltid sitt tänkande genom språket och val av sakargument är därför centralt för trovärdigheten.⁴⁵ Hans Larsson menar att ”Det är givetvis framför allt genom denna (logos) som retoriken skall höjas till ett annat plan, där den icke är sanningens och sakkunskapens vedersakare utan dess medhjälpare”.⁴⁶ Larsson ställer sig här på Aristoteles sida och ser val av sakargument som kontextuella och föränderliga. Retorikens kunskapsområde ger oss alltså tillgång till begrepp för att kommunicera lärarens val av sak- känslö- och trovärdighetsargument som alltid, om än omedvetet, påverkar lärarens möjligheter att få en tillitsfull dialog med sina studenter. Vi har inte någon anledning att ifrågasätta Aristoteles, när han hävdar att en känsla är grunden i all meningsfull kommunikation. Vi bör därför fråga oss vad i lärarens aktiviteter som främjar denna känsla.

Enligt mitt sätt att förstå de retoriska begreppen ur ett didaktiskt historiskt perspektiv är det möjligt att urskilja tre samverkande aktiviteter i lärarens muntliga skicklighet. Den första är lärarens förmåga att leda undervisningens riktning så att de studerande uppfattar undervisningssituationen som meningsfull och nytto- eller yrkesrelaterad. Denna verksamhet, som Aristoteles kallar för *praxis*, förutsätter att läraren möter studenterna i den rörelse som omfattar både process och energia.

Den andra aktiviteten rör lärarens förmåga att visa sitt kunnande (episteme och techne). Läraren uppfattas som en ämnesklok förebild genom att själv kunna visa det som studenterna förväntas förstå. Om exempelvis en lärare i pedagogik har som mål att lära studenterna dialogens betydelse för att leda ett förändringsarbete så räcker det inte med att kunna tala om dialogen, utan studenterna måste själva se och höra läraren praktise-

ra den tillitsfulla dialogen. Den tredje aktiviteten utmärks av lärarens förmåga att skapa en trovärdig, saklig och engagerad argumentation. Lärarens främsta hjälpmedel är förmågan att skapa känslan av tillit genom harmoni mellan ethos, pathos och logos i den muntliga relationen.

Genom att uppfatta lärandemiljön som en pågående rörelse ger de retoriska begreppen oss möjlighet att förstå lärarens undervisning som något mer än ansvar för planering och arbetsformer. Studenterna och läraren utbyter erfarenheter och de förhandlar med hjälp av argument som de för tillfället kommer överens om inte kan vara på annat sätt. Läraren skapar ett förtroende med hjälp av de argument och exempel som hon väljer att uttrycka. Lärarens ämneskunnande är därför avgörande för att kunna leda samtalet framgångsrikt.

Vi kan nu beskriva innebörden i undervisningssituationens muntliga aktiviteter enligt följande: Läraren leder en dialogisk rörelse (*process/energia*) som främjar känsla av mening. Läraren visar sitt ämneskunnande (*episteme/techne*) som främjar känsla av trovärdighet. Läraren skapar förtroende (*ethos/pathos/logos*) som främjar känsla av tillit.

Lärarens muntliga aktiviteter kan uttryckas som färdigheter i att *skapa, leda, visa*. Dessa tre färdigheter samverkar och ingår alltid (om än i varierande grad) i den konkreta undervisningssituationen.

De muntliga aktiviteterna ska nu prövas genom att deras innebörd knyts till lärarens kunskaper. Det vanliga är annars att dessa aktiviteter som här urskiljts som mening, förtroende och tillit förstås som känslö- eller karaktärsaspekter och inte som en del av lärarens kunskaper. Men som vi ska se så förutsätter dessa känslor att läraren har kunskaper i såväl sitt undervisningsämne som insikter i hur vi lär som natur- och kulturberoende människor. Dessa kunskaper blir sedan en del av lärarens färdigheter som

45 Aristoteles (1995), bok I, kap. 2.

46 Larsson (1921), sida 103.

i sin tur blir en del av yrkeskaraktären eller yrkespersonligheten.

Lärarens muntliga aktiviteter som kunskaper

För att bättre förstå vilka kvaliteter i lärarens yrkesskicklighet som stöder utvecklingen av studentens karaktär, kunskaper och förmågor i enlighet med högskolelagens mål ska vi nu göra en distinktion mellan vad vi här kallar för lärarens vishet, klokhet och vältalighet. Vi gör denna åtskillnad för att kunna undersöka vad dessa olika aspekter kan tillföra vår förståelse för variationen i det muntliga uttrycket karaktär. Vi måste dock ha i åtanke att dessa karaktärsdrag sammanfaller i det verkliga mötet mellan lärare och studenter. Utifrån den klassiska retoriken och idén om lärande som rörelse är det inte möjligt att vara vältalig om de muntliga uttrycken inte har fäste i självkännedom och i ett gediget ämneskunnande. Dessa kvaliteter benämns med antikens ord som vishet och klokhet. Den tolkning av vishet, klokhet och vältalighet som här görs är främst hämtad från retorikern Giambattista Vico.⁴⁷ I sin bok, i engelsk översättning från latinet, 'On Humanistic Education' (1993) argumenterar Vico för en klassisk retorisk uppfattning om kunskap och utbildning i relation till hur människor tillsammans skapar mening i språket. Vicos övergripande intresse överensstämmer med intresset för den här undersökningen.

Vältaligheten

Enligt Vico handlar inte vältaligheten (*eloquentia*) i första hand om de vackra orden som man skriver eller säger. För honom är

47 Vico (1993), uttrycker betydelsen av dessa tre aspekter som, "Sapientia, eloquentia, and prudentia are three aspects of a total process of the human mind and spirit that is to be the true aim of humanistic education", sida 9.

skicklighet att kunna tala om helheten i ett ämne. Detta kräver att läraren har god kännedom om ämnets historia och insikter i vilken betydelse ämnet haft i människans kulturella tankeutveckling. Läraren ska kunna tala om ett ämnes minsta detaljer och kunna relatera dem till större dimensioner samt belysa dessa ur olika perspektiv. Lika viktigt är att kunna tala om vad som är avvikande från exempelvis begreppens ursprungliga betydelse. När läraren visar sitt djupa ämneskunnande genom att kunna tala om vad som inte är, hjälper läraren samtidigt studenterna att bli uppmärksamma på sina förgivettaganden i det aktuella ämnet. Vältalighet är att i ögonblicket muntligt utveckla en tankegång genom att kunna uttrycka relevanta detaljer och samtidigt återknyta dessa till huvudpoängen, som för studenten innebär att hon/han kan följa den röda tråden och tankegången i lärarens argumentation.

Klokheden

Klokheden (*prudentia*) ringar Vico in som ämnesdisciplinernas moral. Det betyder att läraren i sitt ämne ska kunna göra kloka didaktiska val, skapa belysande exempel och visa på relevansen av det valda innehållet för studenterna. Klokheden förutsätter såväl djupa ämneskunskaper som förmågan att tillämpa dessa på ett självständigt, kritiskt och ändamålsenligt sätt. Den kloka läraren är inte enbart styrd av kursplaner och läroböcker utan ser innehållet i relation till de samhällseliga värden som studenterna ska utbildas till för att förändra och utveckla. Klokheden är alltid praktisk och kan bara förstås och bedömas som en individuell handling i den konkreta situationen av dem som är där. Att vara klok i en situation betyder inte att man är klok i nästa motsvarande sammanhang. Klokheden har förvisso en generell del som innebär att man måste veta något om ämnet man undervisar om, men

klokheden visar sig endast genom den mening den ges av individerna i den konkreta situationen. Klokheden är därför beroende av att läraren i varje situation kan övertyga sina studenter om innehållets mening. Klokheden är inget självändamål och heller inget som man blir färdig i eller specifikt kan examineras i. Klokheden skapas i en pågående relation och kan därför inte användas till något som är förutbestämt. Klokheden i lärandeörelsen kännetecknas av den retoriska termen *ingenium* som kan tolkas som uppfinningsförmåga.⁴⁸ Det handlar om att i dialogen avgöra vad som ska föras fram och veta hur detta bäst kan uttryckas för att nå undervisningens syfte. Klokheden visar sig genom att i ögonblicket (upp)finna lämpliga exempel för att hantera förgivettagna uppfattningar, och om så behövs förändra dem. Klokheden ska ses som en potential, en möjlighet för läraren att i stunden demonstrera och personifiera sitt ämneskunnande och därmed själv utgöra ett exempel på utbildningens övergripande mål.⁴⁹

Visheten

Sapientia var för Vico ett uttryck för mänsklig visdom i betydelsen självkänedom. Han menade att självkänedom är insikter i hur människan lär och kultiveras, och en förståelse för både individens naturberoende och hennes sociala önskan om oberoende. Självkänedom ska inte förväxlas med introspektion i psykologisk individuell mening. Visheten handlar om att förstå sig själv i relation till andra människors kunskaper och handlingar. Visdom handlar om reflektion och om kunskaper över människans mänskliga natur och om hur hon utvecklas, lär och skapar sina kulturer.

Reflektion är här i betydelsen att granska sina förgivettaganden och ställa frågor om varför vi tänker om orsaker på ett visst sätt, och om hur intentionen i det vi tänker kommer till uttryck som mening i språket. Vicos uppfattning sammanfaller här med Aristoteles och hans argumentation för betydelsen av att utveckla självkänedom. Poängen i deras tolkning är att vi ska förstå självkänedom på en allmänmänsklig nivå och inte på den idag mer vanliga individnivån. Självkänedom rör istället insikter i det som är gemensamt för oss människor och hur vi utvecklar vårt tänkande och vår kultur. I modern pedagogik har självkänedom (*sapientia*) närmast tolkats som att läraren ska utgå från de studerandes individuella erfarenheter, men visheten är inte knuten till kännedom om individens erfarenheter utan till kännedom om vad som förenar människors samlade erfarenheter.⁵⁰

Ett exempel: En student i en undervisningssituation kan ha erfarenhet av ett visst problem som ska undersökas och studenten formulerar relevanta frågor för att lösa problemet. I det momentet har studenten friheten att använda sina individuella erfarenheter. Men för att lösa problemet och komma vidare är studenten beroende av alla andras erfarenheter dvs. den kulturella tankegemenskapen som hon utvecklats i och är en del av. Därav vårt medfödda (kunskaps-) beroende av andra. Det betyder att läraren ska ha ett historiskt kunnande i såväl sitt ämne som i människans tanke- och kulturella utveckling. Visheten kommer till uttryck, som tidigare argumenterats för, i lärarens förmåga att låta varierande synpunkter framträda. Det är genom andra vi lär känna sanningar men det är bara genom mig själv som jag kan inse.⁵¹ Vico sammanfattar begreppen klokhed, vishet och välthet med, att veta med säkerhet vad man

48 Se även Grassi (2001), sida 14.

49 Aristoteles (1993), sida 125. Se även Ando (1958), sidor 212-213.

50 Ando (1958), sida 72.

51 Jullien (1999), sida 98.

vet och inte vet, att handla i överensstämmelse med hur människan lär respektive att tala med övertygelse.⁵² Klokheten, visheten och vältaligheten är karaktärsdrag som kommer till uttryck som praxisaktivitet i den oupplösliga relationen mellan de muntliga aspekterna logos, ethos och pathos.

Högskolelärarens yrkesskicklighet i ett pedagogiskt retoriskt perspektiv

Om vi återvänder till högskolelagens kap 1 § 9 och till de förmågor som den högre utbildningen ska utveckla hos studenterna upptäcker vi att målformuleringarna ställer samma krav på lärare och undervisning som Vico för fram. Många av orden är förvisso nya och vi hittar inte i lagtexten vare sig vishet, klokhet eller vältalighet, men trots det modernare språkbruket är innebörden i målen densamma. Högskolelagens krav på resultatet av högre utbildningen är studenter med en viss karaktär. De ska bli självständiga, ämneskloka, vältaliga och bejaka förändringar. Högskolelagens mål sammanfaller med Vicos uppfattning att undervisning i ämneskunskaper även omfattar studenternas karaktär. Målen i högskolelagen förutsätter att lärarna själva behärskar dessa förmågor och uppvisar denna karaktär vilket vi upptäcker om vi ställer följande frågor till högskolans mål:

- Hur ska studenter tillägna sig förmågan att 'söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå' och 'följa kunskapsutvecklingen' utan lärare som har insikter i människans tanke- och kunskapsutveckling och i människans förutsättningar som både natur- och kulturberoende?

- Hur ska studenter utan ämneskloka lärare kunna utveckla förmågan att göra 'självständiga och kritiska bedömningar, självständigt urskilja, formulera och lösa problem'?

52 Vico (1989), sida 129.

- Hur ska studenter utan lärare som är vältaliga på ett övertygande sätt kunna utveckla förmågan att 'utbyta erfarenheter med andra personer utan specialistkunskaper inom området'?

Högskolans mål förutsätter att högskolans lärare är vältaliga, kloka och visa med den innebörden som beskrivits ovan. Pedagogisk retorik uppmärksammar betydelsen av *vem* som leder, visar och skapar den muntliga relationen i den didaktiska situationen. Vi kan nu skissa på ett möjligt innehåll för kunskapsområdet Pedagogisk retorik utifrån innebörden i högskolelärarens kunskaper och färdigheter i relation till högskolans mål.

Vi får då en undervisningssituation med följande karaktär;

Högskolelärarens kunskaper kommer till uttryck som vältalighet, vishet och ämnesklokhet.

Dessa kunskaper visas som färdigheter i förmågan att muntligt leda, visa och skapa.

Relationen mellan lärarens kunskaper (A) och färdigheter (B) skapar förutsättningar för att leda en praxisaktivitet som här urskiljts som känslan av mening, tillit och trovärdighet.

Lärarens yrkesskicklighet kan i ett pedagogiskt retoriskt perspektiv förstås som kunskaper och färdigheter som är möjliga att uppnå med relevant utbildning och inte som en särskild karaktär eller talang som vissa äger och andra inte.

Behovet av Pedagogisk retorik

Den didaktiska situationen är alltid ett beroendeförhållande mellan flera individer. Didaktik blir i praktiken det språk som används när högskoleläraren talar inför och med en grupp studenter. Det är genom högskolelärarens ansvar för den muntliga relationen som meningsfullheten i det didaktiska rummet skapas. Ämnet pedagogik behöver retorikens kunskapsområde

genom retorikens specifika begrepp för det muntliga uttrycket och genom erkännandet av att känslor närvarar och påverkar relationen mellan de som talar och de som lyssnar. Den som lyssnar delar inte upp lärarens argumentation i en rationell del och en emotionell del, lika lite som vi urskiljer noter för sig och känslor för sig när vi lyssnar och berörs av musik. Det är därför viktigt att lärarskickligheten förstås och kommuniceras i relation till dem som lyssnar, dvs studenterna. Det räcker alltså inte med den didaktiska vad-frågan 'detta är viktigt' ur ett ämnesperspektiv utan vad läraren måste uttrycka är 'detta är viktigt för mig' och 'detta är viktigt för dig.' Studenterna ges då möjlighet att tolka det som läraren säger som 'detta är viktigt för mig'. Det är alltså inte meningsfullt att enbart urskilja vilka ord som sägs i den talade aktiviteten utan det intressanta blir vad den som lyssnar hör för mening.⁵³ Principen om lärande som rörelse innebär att människan söker orsaker och önskar mening. Denna princip i människans väsen yttrar sig som hennes vilja och är lärarens främsta tillgång.⁵⁴ Det förutsätter vidare att lärarna har en beredskap för de känslomässiga aspekter som alltid följer på ett relationellt ansvar, vilket i sin tur kräver god självkänedom. I den framtida pedagogiska utbildningen för högskolelärare är det därför viktigt att lärarna får tillgång till ett yrkesspråk som omfattar innebörden i de klassiska begreppen vishet, klokhet och väl-talighet för att professionellt kunna leda den muntliga relationen med studenterna.

Pedagogisk retorik bör vidare förstås i spänningen mellan lärarens val av muntliga aktiviteter och deras inverkan på lärarens karaktär och yrkespersonlighet. Betydelsen av att uppfatta läraren som en vis och klok medmänniska är, som studenter ofta framhåller, en viktig del av yrkespersonligheten,

kanske rentav den viktigaste. Men vis- och klokheten som var centralt i retoriken och i Aristoteles tänkande har förpassats, som tidigare nämnts, till tänkandets barndom av filosoferna. Platon, med tilltron till dialektikens sanningsanspråk och filosofins tankar om progression och metodiska förklaringar, blev överlägsen visheten som begränsades till insikter och variationer i tänkandet.⁵⁵

Att återupprätta visheten, klokheten och väl-taligheten hos läraren innebär att öppna det didaktiska rummet för variationer och kunna möta det för tillfället möjliga. Undervisning är alltid *a-kron* – allas erfarenheter är samtidigt och det finns en historicitet i varje undervisningssituation som inte kan väljas eller förklaras bort. Meningsfull undervisning är därför beroende av lärarens förmåga att skapa tillit för att få så många synpunkter som möjligt att framträda. I visheten ligger just en beredskap för det okända, studenternas varierande erfarenheter, som varje lärare har att möta. En beredskap för det okända är därför en viktig del av högskolelärarens yrkeskicklighet, såsom redan Aristoteles lärt oss.⁵⁶ För att högskolelärare ska våga och vilja se det som är lämpligt i den konkreta undervisningssituationen krävs en grundläggande trygghet i den egna yrkesrollen. Högskolepedagogisk utbildning bör därför handla lika mycket om att utbilda för att vara beredd som att vara förberedd.⁵⁷

Att historisera det didaktiska perspektivet på lärarens handlingar öppnar blicken för ett förhållande som är dolt för den moderna pedagogiska teorin. I den finner vi inget svar på frågan varför undervisning fungerar, eftersom en teori som försummar den muntliga relationen ser lärarens uppgift på ett alltför begränsat sätt. Lärare har därför många gånger haft svårt att känna igen

53 Collingwood (1938), sidor 248-250.

54 Aristoteles (1987).

55 Jullien (1998), sida 18.

56 Aristoteles (1993), sida 51.

57 Se även Ramirez (1997).

sig i den pedagogiska forskningens resultat. Pedagogisk retorik bidrar till att beakta människans relationella karaktär och erkänner därmed lärarens och studentens ömsesidiga beroendeförhållande i den didaktiska situationen. Kommande forskning inom kunskapsområdet Pedagogisk retorik har därför alla möjligheter att bli en viktig

resurs i utvecklingen av högskolelärarens yrkesskicklighet. Det vore synnerligen intressant att utveckla pedagogisk retorik inom det ämnesdidaktiska fältet till de verktygsmedel med vilkas hjälp läraren förväntas leda studenterna mot alltmer krävande kunskaper och färdigheter.

Om författaren:

Tina Kindeberg är prefekt och lektor i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet och medverkar som forskare i det utbildningsvetenskapliga projektet "Retorikens didaktik"
E-post: tina.kindeberg@pedagog.lu.se

Litteratur

- Andersen, Övind (2000): *I Retorikkens Hage*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ando, Takatura (1958): *Aristotle's theory of practical cognition*. Kyoto: N Sasaki & Co.
- Aristoteles (1987): *Om själen*. Lund: Daidalos.
- (1993): *Den Nikomachiska Etiken*, Göteborg: Daidalos.
 - (1995): *Treatise on Rhetoric*. New York: Prometheus Books.
 - (2004): *The Metaphysics*. London: Penguin Classics.
- Berouius, Mats (1991). *Genealogi och sociologi - Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stehag: Brutus Österlings förlag Symposium AB.
- Brunschwig, Jacques (1996): "Aristoteles Rhetoric as a "counterpart" to Dialectic", i: Amélie Rorty (Red.). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. University of California Press.
- Collingwood, Robin, George (1938): *The principles of Art*. Oxford: The Clarendon Press.
- (1947): *The principles of History*. Oxford: University Press.
- Comenius, Johann, Amos (1989): *Didacta magna - Stora undervisningsläran*. Göteborg: Daidalos.
- Fleck, Ludwik. (1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum*. Stehag: Brutus Österlings förlag Symposium.
- Grassi, Ernesto. (2001): *Rhetoric as Philosophy. The Humanist Tradition*. Southern Illinois: University Press.
- Hansén, Sven-Erik, Jan Sjöberg och Gunilla Eklund-Myrskog. 'Must know, good to know, nice to know', i: *Pedagogisk forskning*, nr 4, 2005, s 400 - 412.
- Jullien, François (1999): *En vis är utan idé*. Uddevalla: Bokförlaget Antropos.
- Kim, Lillemor & Olstedt, Ewa (2003): *Forskning om lärande i högre utbildning - en översikt*. Vetenskapsrådet. Stockholm.
- Knight, Peter T (2002): *Being a Teacher in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education. London: Open University Press.
- Larsson, Hans (1921): *Den grekiska filosofien*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Mack, Peter (1993): *Renaissance Argument Valla and Agricola in the Traditions of Rhetoric and dialectic*. Leiden: E.J.Brill.
- Nordkvelle, Yngve Troye (2002). "Didaktikk. Fra retorik till kjökkenlatin", i: *Nordisk pedagogik* 3/2002, s. 129-143.
- Nussbaum, Martha (1996): "Aristotle on Emotions and Rational Persuasion", i: Rorty, A. (Red.). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkeley: University of California Press.
- Nyrnes, Aslaug (2002): *Det didaktiske rommet*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Perelman, Chaïm (2004): *Retorikens imperium*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Ramirez, José, Luis (1995): *Skapande mening*. Stockholm: Nordplan Nordiska institutet för samhällsplanering.
- (1997): "Konsten att tala - konsten att säga". i: *Rhetorica Scandinavica* 3/97, s. 18-26.
- Ramsden, Paul (2005): *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge Falmer.
- Rorty, Amélie (Red.) (1996): *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkeley: University of California Press.
- Rovio-Johansson, Airi (1999): *Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Rovio-Johansson, Airi & Tingbjörn, Gunnar (2001): *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. Högskoleverket 2001:18R.
- Ridley, Aaron. (1988): *R.G. Collingwood* London: Phoenix.
- Simplicius (1995): *On Aristotele On the Soul* 1.1 -2.4. London: Duckworth.
- Svensson, Lennart (2004): *Pedagogikämnet*. Pedagogiska uppsatser nr 38. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Vico, Giambattista (1993): *On Humanistic Education*. New York: Cornell University Press.