



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 462
Magisteruppsats, 10 poäng
61-80 poäng
Datum: 2005-06-03

Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik

Gymnasielärare talar om sin praktik

Per-Anders Borius

Handledare:
Tina Kindeberg

ABSTRACT

Arbetets art:	Magisteruppsats
Sidantal:	46
Titel:	Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik. Gymnasielärare talar om sin praktik.
Författare:	Per-Anders Borius
Handledare:	Tina Kindeberg
Datum:	2005-06-03
Sammanfattning:	<p>Bakgrund: Lärare talar gärna om sin praktik och söker en form för dessa samtal. Pedagogik och retorik har en lång och till viss del gemensam historia. Går det att sammanföra dessa traditioner och redskap? En grupp ämneslärare på gymnasiet deltar i ett samtalsseminarium där det ingår en kurs i praktisk retorik. Mötena följs upp i en intervju.</p> <p>Syfte: Att höra vad lärarna i en intervju säger om sin klassrumspraktik och se hur några retoriska begrepp fungerar i ett pedagogiskt samtal. Begreppen i fråga är tillit (pistis), handlingsberedskap (copia), person (ethos), känslor (pathos), kunskap (logos), efterbildning (imitatio), undervisningsprocess (partes) och gynnsamt läge, timing (kairós).</p> <p>Metod: Analysen av intervjuerna börjar i beskrivning av hur lärare använder begreppen och sedan ser på hur begreppen hjälper lärarna att reflektera kring sin praktik. Utsagorna ställs mot teorier från retorik, pedagogik och kompetensforskning.</p> <p>Resultat: Uppsatsen visar att retorikens centrala begrepp mycket väl kan användas i samtal kring planering och genomförande av undervisning. Begreppen visar sig fungera både som redskap för selektering och beskrivning av komplexa skeenden i klassrummet. Och som bas för mera allmänna samtal om kunskap, lärande och omvärldsuppfattning.</p>
Nyckelord:	Intersubjektivitet, kompetens, klassrumspraktik, pedagogisk retorik, pedagogiska samtal, retoriska begrepp(copia, ethos, imitatio, kairós, logos, partes, pathos och pistis)

Förord

Man kan säga att ett akademiskt arbete har många författare och få läsare. Denna text skiljer sig inte från den förra delen av påståendet och jag vill tacka alla de som skrivit denna text med mig. Först och främst går ett en tacksam tanke till mina kollegor på Mellanskånes gymnasieskolor Berga och Sallius för deras bidrag. Kollegorna gjorde det möjligt att både i en retorikkurs och i ett seminarium agera fram ett samtal kring retorik och pedagogik. De ställde också sina kunniga och välklingande röster till förfogande i en avslutande intervju. Ett stort tack går också till Eslövs framsynta gymnasieförvaltning, med Eje Ringborn och Hans Sandberg i spetsen, som under en rad år uppmuntrat mig med både tid och intresse. Därefter ett speciellt tack till min handledare och samtalspartner Tina Kindeberg för hennes pedagogiska och retoriska Fingerspitzgefühl! Till sist ett tack till alla läsare som jag hoppas kommer att läsa och sprida sina kommentarer kring retorik och pedagogik till alla som vill lyssna. På så vis får denna text fler och fler läsare och lyssnare.

PA Borius

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	4
1.1 Pedagogik.....	4
1.2 Retorik.....	6
1.3 Retorik och pedagogik.....	7
1.3 Syfte och frågeställningar.....	7
2 Retorik.....	8
2.1 Klassisk retorik. En historisk översikt.....	8
2.2 Centrala retoriska begrepp.....	10
2.3 Retorik och utbildning.....	11
3 Undersökning.....	14
3.1 Lärarnas pedagogiska samtal på skolorna.....	14
3.2 Forskaren och läraren PA.....	14
3.3 Arbetssätt.....	14
3.4 Genomförande.....	16
3.4.1 Urval.....	16
3.4.2 Kursen och seminarierna.....	16
3.4.3 Intervjuerna.....	16
3.5 Analys av intervjuer.....	17
3.5.1 Lärarna och intervjun.....	17
3.5.2 De retoriska begreppen.....	18
3.5.3 Teoretiska utgångspunkter.....	18
4 Resultatredovisning.....	21
4.1 Vad säger lärarna om sin klassrumspraktik?.....	21
4.1.1 Läraren i fokus.....	21
4.1.2 Eleverna i fokus.....	22
4.1.3 Stoff och arbetssätt i fokus.....	22
4.1.4 Avslutande kommentar till klassrumspraktiken.....	25
4.2 Vad säger lärarna om lärarrollen?.....	25
4.2.1 Logos-fakta och färdigheter.....	26
4.2.2 Pathos.....	28
4.2.3 Ethos.....	29
4.2.4 Självbilden i ljuset av logos, pathos och ethos.....	31
4.3 Vad säger lärarna om tilliten?.....	32
4.3.1 Avslutande kommentar om tilliten.....	36
5 Diskussion.....	37
5.1 Slutsatser.....	37
5.1.1 Slutsats ett: Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik.....	37

5.1.2 Slutsats två: retorik som ett didaktiskt instrument.....	38
5.2 En mera fullständig helhet?.....	38
5.2.1 Retoriken.....	39
5.2.2 Världen omkring oss.....	39
5.2.3 Kompetenser och kvalifikationer.....	40
5.3 Avslutning.....	42
5.3.1 Fortsatt forskning.....	42
5.3.2 Fortsatt engagemang.....	42
Referenser.....	43
Bilagor.....	47
Bilaga 1 Retorikkursen.....	47
Bilaga 2 Underlag för samtal med deltagare efter retorikseminarium VT 03....	48

Inledning

Detta är en text som sätter lärares samtal i fokus. Lärare talar gärna om sitt arbete; de verkar ha både intresset och förmågan. Vad är det de säger? Och hur uttrycker de sig? Sker det någon utveckling av samtalet?

Lärare är tjänstemän och deras arbete är reglerat av diverse lagar och förordningar. I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna presenteras skolans och lärarens uppgifter och ansvar. Det framgår av dokumentet att skolan har sociala, etiska och akademiska åtaganden och att det är läraren i främsta hand som ska axla detta ansvar. Det talas om fostran, egenart och kunskaper¹. Hur uppgiften ska lösas preciseras inte.

Det sägs att skolan har förlorat sitt kunskapsmonopol. Skillnaden mot tidigare ligger bland annat i att innehållet i utbildningen är otydligare och mera öppet. En kantring mot fokus på form verkar oundviklig. Men skolans ställning som institutionaliserad utbildare och bedömare förefaller mera ohotad. Lärare ska utbilda sina elever till kompetenta samhällsmedborgare, vilket bland annat innebär att skapa sociala och intellektuella kompetenser samt att utvärdera dessa². Vilka kunskaper krävs av lärarna för att lösa dessa uppgifter? Lärare är pedagoger vilket bl a innebär att de har en akademisk yrkesutbildning i bagaget. Ett av målen för denna utbildning är att skapa enhet mellan en rad teoretiskt formulerade pedagogiska tankegångar och dessas användning och en väntande och varierad yrkesvardag. När lärare möter denna verklighet i vardagen ska de föra samman utbildningens delar till en fungerande och funktionell enhet. De skall både reagera på verkligheten och formulera dess ramar så att uppdraget att utbilda och uppfostra eleverna går att genomföra³. Dessa elever kommer till skolan med liknande förväntningar men deras situation skiljer sig på flera sätt från lärares. Lärare har fördelen av att själva ha varit både elever och studenter; de har haft tid på sig att både välja och fördjupa sig i sina ämnen efter personliga förutsättningar. I kraft av ålder och allmänna erfarenheter har de dessutom bättre förutsättningar att se skolåren i flera olika perspektiv. Inte desto mindre är läraruppdraget komplext. Det ställer krav som utbildning och tidigare erfarenheter troligtvis inte kan ha givit beredskap för. Kan ett praktiskt försök att sammanföra pedagogik med retorik förse lärarna med redskap att öka och förfina sin beredskap?

1.1 Pedagogik

Pedagogik har en lång historia och jag gör inget försök att teckna den här. Svensson säger att

Ofta talar man om Pedagogik i termer av att ämnet handlar om uppfostran, undervisning och utbildning, som är både praktiska och teoretiska begrepp, vilka betecknar aktiviteter och verksamheter. Dessa aktiviteter och verksamheter, dvs. praktisk pedagogik, handlar om befrämjande av utveckling av vissa kvaliteter i människors relation till sin omvärld. De kvaliteter som oftast är i fokus är kunskaper, färdigheter och värderingar som de kommer till uttryck i ord och i handling⁴.

¹ Lfp 94 Statens skolverks författningssamling 1994:2.

² Bergem, 2000.

³ Lärarförbundet, 2002.

⁴ Svensson, 2004, s. 3.

Andra pedagoger säger att lära sig är att erfara världen omkring oss⁵. I mötet med världen formas vårt medvetande och medvetenhet. Man kan säga att världen konstitueras genom att ett tänkt inre möter ett tänkt yttre. För att öka vår förmåga behöver vi bli medvetna om hur vi erfar världen. Medvetenhet om hur medvetandet selekterar händelser och ting är ett steg på vägen att bli bättre på att erfara och därmed att lära. Endast det som vi är medvetna om är tillgängligt för analys och förändring. Att byta perspektiv med andra och söka förstå hur deras möte med världen upplevs är ett sätt att öka medvetenheten. Att ha ett gemensamt instrument att mötas med är ytterligare ett steg. Poängen är att inte skilja den som lär från det hon lär och inte heller från den omvärld eller verklighet hon lär om och av⁶. Med utgångspunkt i allmänna definitioner som dessa har jag sett på forskning som möjliggör försöket att förena pedagogik med retorik.

Det bedrivs mycken forskning om pedagogik och didaktik, en översikt torde inte låta sig göras. Kanske kan man tillåta sig att säga att det finns en rörelse mot de miljöer där pedagogiska aktiviteter och verksamheter pågår, mot praxisnära forskning⁷. Ett relativt nytt inslag är aktionsforskningen, där praktiserande lärare och forskare tillsammans studerar t ex undervisningsförlopp med syftet att utveckla och förbättra de inblandade lärarnas praktik⁸. Man kan se skolan som en lärande organisation och göra jämförelser med lärande utanför den institutionaliserade skolvärlden, t ex i näringslivet och i informella sammanhang⁹. Insikten växer om att individens situation i mångt och mycket påverkas av de kollektiv eller gemenskaper hon ingår i och att hennes lärande inte omedelbart kan skiljas från hur gruppen utvecklas¹⁰. En annan trend är att betrakta människans olika förmågor som faktiska instrument i läroprocessen. Här talas det t ex om multipla intelligenser eller olika lärtilar¹¹. Mötet mellan skolan och den privata erfarenheten har också gjorts till föremål för studier¹². Marton och Booth säger att pedagogik är ett redskap i en strävan mot en förändring. Denna ambition är inte tillfällig och handlingen den utlöser är inte heller den en slump. Om och när en förändring inträtt måste det finnas en måttstock för att avgöra att så skett och huruvida förändringen är den önskvärda och tillräckligt stor. I så fall kallar vi den kunskap. Denna kan vara av teoretisk eller praktisk art men inte desto mindre måste den kunna mätas. Pedagogik vilar på att uppnådda resultat kan relateras till mål. Läraren förstår att kunskapens värde i hög grad definieras av den som skaffat sig den, dvs eleven. I bedömningen är det en fördel för läraren att kunna byta perspektiv med eleven för att bättre kunna precisera vad som är värdefull kunskap. Ett annat kriterium på värde är tillämpbarhet. Pedagogik vilar därmed också på hur väl inlärningssituationen ger utrymme för eleven att prova sig fram. Under själva lärandet och mera omedvetet tillåts den som ska lära sig att ifrågasätta kunskapen genom att pröva dess bärkraft. Så här gör man för att lära sig och det här gör man när man kan. Dessa samtidiga processer kan vara svåra att få syn på både när läraren befinner sig utanför klassrummet före och efter undervisningsmötet och medan hon står mitt i det¹³. Vilka instrument har läraren till sitt förfogande för dessa överväganden?

⁵ Marton & Booth, 2000.

⁶ Ibid.

⁷ Se t ex Vetenskapsrådets rapportserie, 2003 och 2005. Detaljer under Carlgren, I. i referenser.

⁸ Se t ex Rönnerman, 2004. McNiff, 2002.

⁹ Se t ex Söderström, 1996; Granberg & Olsson, 2000; Ellström, 2002.

¹⁰ Dysthe, 1996, v Wright, 2000, Englund, 2003.

¹¹ Gardner, 1991.

¹² T ex Tiller, 1999.

¹³ Marton & Booth, 2000.

1.2 Retorik

Varför finns retoriken med i detta sammanhang? Det är ingen tillfällighet och kan sägas ha två viktiga orsaker. Den första är indirekt: under 1900-talet inträdde i humanistisk vetenskapsteori en förändring i synen på språkets roll. Man började ifrågasätta språket som en avbildning av verkligheten och i stället betrakta det som något eget, ett föremål, eller som en handling, den så kallade *linguistic turn*. Nästa steg i omvärderingen av språket innebar att tolkningen sattes i centrum och att det var mottagaren som avgjorde betydelsen. Man talade om *the interpretative turn*. På 1980-talet kom så den retoriska vändningen som påstod att all mänsklig kommunikation, inklusive den naturvetenskapliga forskningen, syftar till att övertyga och därför kan kallas retorik¹⁴. Samtidigt fördes diskussionen om huruvida retoriken hade ett konstruktivt förhållande till verkligheten¹⁵. Retorisk forskningsmetodik diskuteras som ett seriöst alternativ på områden som ett komplement till andra metoder som t ex hermeneutik eller kritisk realism¹⁶.

Den andra orsaken är uppenbar: några centrala retoriska begrepp står i fokus, och deras didaktiska möjligheter provas i denna undersökning. Varför föra in retoriska begrepp i ett pedagogiskt sammanhang? Retorik kan sägas vara en lära om hur man talar väl och når sina mål. Dessutom är den en praktik som även den strävar mot att övertyga. I mötet mellan dessa aspekter ger retoriken en samling redskap som fungerar som analytiska och operativa verktyg. Kopplingen till praktisk kunskap verkar tydlig. Den praktiska filosofin beskriver hur begrepp förkroppsligas i det mänskliga handlandet. Janik talar om exemplet, situationen, omdömet, reflexionen, dialogen och fallstudien¹⁷. Det är uppenbart att mycket av det en lärare kan är av praktisk natur, det förutsätter en muntlig miljö för att komma till sin rätt. Med retorikens karaktär av språkliga instrument för både tänka och tala förefaller den lämpa sig väl för pedagogiskt bruk.

Men retoriker nöjer sig inte med att reagera på en uppkommen situation hur skickligt en talare än kan göra det. Utan de anser att retorikens relationella förmågor också förändrar och skapar situationer¹⁸. Det krävs att en person är trovärdig för att någon annan ska övertygas och här pekar retoriken på tillit, *pistis*, som ett första steg när man skapar en scen eller ett rum där människor tillsammans i samförstånd och trygghet kan utforska sina egna och andras förmågor och förutsättningar att hantera vissa uppgifter eller situationer¹⁹. De sysslar med att bygga *copia*, dvs en handlingsberedskap för specifika situationer med generella inslag²⁰. Samtidigt som dessa människor faktiskt redan nu utträttar något och löser problem. När talaren går in i en situation har hon möjlighet att förändra dess form och dess innebörd. Om talaren öppet redovisar sin egen argumentation kring sin hållning i en kontroversiell fråga öppnas en möjlighet för andra att själva ta ställning. Ställningstagandet blir en rörelse och man kan pröva sig fram från det överläggande samtalet till det övertalande. Hållningen i sig blir resultat av en process och inte en utgångspunkt att försvara. Medvetenhet om processen blir medel likaväl som mål²¹. Även här känns anknytningen till pedagogik tydlig.

¹⁴ Koch 1997, s. 11.

¹⁵ Bitzer, 1997; Vatz, 2000.

¹⁶ Koch, 1997 och Jensen, 1998.

¹⁷ Janik, 1996, s. 34.

¹⁸ Så t ex Perelman, 2004.

¹⁹ Andersen, 1995, s. 33.

²⁰ Crowley & Hawhee, 1999, s. 17-18.

²¹ Ramirez, 1997, s. 18.

I kapitel två ges en översikt av hur retoriken har betraktats från Antiken fram till våra egna dagar. Centrala begrepp presenteras. Retorik är en del av vårt västerländska kulturarv och välbekant för de flesta. Dess historia och utveckling förefaller däremot mindre känd. Detta faktum och de retoriska begreppens betydelse för denna studie hoppas jag motiverar kapitlets omfång.

1.3 Pedagogik och retorik

Retorikens förhållande till pedagogik har en lång historia. Didaktiken, som kan ses som en underdisciplin till pedagogiken, växte under sen medeltid och renässans fram ur den klassiska dialektiken och retoriken. Att gå till rötterna kan fördjupa diskussionen av hur retorik och pedagogik egentligen kan förhålla sig till varandra²². Retorik och pedagogik står i ett dialektiskt förhållande till varandra och det verkar berättigat att söka belysa och beskriva detta. Retorikens roll i framväxten av det västerländska samhället har varit betydande. Detta inflytande har retoriken utövat dels som ett grundelement i skolans organisation och dels som bärande del i ett bildningsideal. Diskussionen om synen på retorik och dess användningsområden pågår hela tiden och denna text är ytterligare ett inlägg i samtalet. Under ett nytt namn, pedagogisk retorik, kan man föra samtal om processerna kring kunskap och utveckling²³.

1.4 Syfte

Den praktiserande pedagogen är en mångsidig människa. Hon förmår att planera sin undervisning och att genomföra denna. Hon är mottaglig för intryck och anpassar undervisningen till den aktuella situationen. Mitt intresse kretsar kring hur läraren uppfattar denna process och hur hon i samtal selekterar och beskriver inslag i sin praxis.

Syftet med uppsatsen är att visa hur några retoriska begrepp hjälper en grupp ämneslärare på gymnasiet att nyansera sin reflexion kring några centrala aspekter av sin klassrumspraktik²⁴.

Frågeställningar:

1. Vad säger lärarna om sin klassrumspraktik?
2. Vilken innebörd ges de retoriska begreppen?
3. Vilka aspekter i klassrumsaktionen lyfts fram?
4. Kan man tala om retorik som ett didaktiskt instrument?

²² Troye Nordkvelle, 2002.

²³ Kindeberg in print.

²⁴ De retoriska begreppen som används i dessa samtal presenteras dels i den historiska översikten i kapitel två, dels i kapitel tre under analys av intervjuer.

2 Retorik

Syftet med denna översikt är att helt kort beskriva retorikens historia och hur retoriken använts och betraktats. En grundläggande kännedom om centrala begrepp ger en bakgrund till kommande resonemang kring de retoriska begreppen och dessas pedagogiska dimensioner. Framställningen utgår från ett urval moderna källor och översättningar²⁵.

2.1 Klassisk retorik: en historisk översikt

Fafner spårar retoriken tillbaka till Homeros, där talen existerar långt innan någon systematisk beskrivning av talekonsten gjorts. Cassirer placerar retorikens vagg på Sicilien under fyrahundralet fvt. ”om man ser till retoriken som en medveten, teorianknuten praktik i konsten att övertyga”²⁶. Två tendenser gör sig redan nu gällande: talen kan syfta till att vara antingen igångsättande och inriktade på handling eller främst sig själva nog och inriktade mot en upplevelse. En spänning som följt retorisk praktik genom århundradena²⁷. Andersen inleder med ordet *rhetor*, som betyder talare²⁸. Från ordet har adjektivet *rhetorikos* avletts. Men vad var då denna konstns kännetecken? Redan de antika författarna och retorikerna fann denna fråga intressant. Välbekanta är Platons angrepp på retorikens estetiserande ambitioner och dess oförmåga eller ovilja att sträva mot sann kunskap²⁹. Med Isokrates (436-338? fvt.) kommer insikten att språket är själva tänkandets grundlag. Att människan både upptäcker och beskriver verkligheten med hjälp av språket³⁰.

De flesta antika kommentatorer definierar retorik med avsikt på syftet. Retorik har med övertygelse att göra³¹. Aristoteles³² fokuserar på förutsättningarna för och förarbetet inför ett framgångsrikt framträdande. För honom är retorik förmågan att mönstra de möjligheter till övertygelse som finns i vilken situation som helst³³. Med en förskjutning av intresset mot analys och argumentation innebär denna målsättning att rhetorn förfinar sin konst i att se hur varje sak innehåller något som kan utnyttjas för att göra en bestämd syn på densamma trovärdig. Retorikens verksamhetsfält sammanfaller med det offentliga livet, även om Aristoteles här väljer att inkludera även privatlivet. Han ansåg att retoriken hade en metodik, ett regelverk och en begreppsapparat. Den var något man lärde sig, dels genom att systematisera och dels genom att praktisera den. Retoriken var ett sätt att både studera och att förbereda sig för medborgarskap³⁴.

Den romerske vältalaren Cicero säger att det är talarens uppgift att uttrycka sig så att det övertygar/övertalar³⁵. Det latinska ordet *persuadere* täcker båda aspekterna. Det är i första hand med ord som denna förändring av folks beteende ska åstadkommas, men talaren har även andra verkningsmedel att tillgå. Övertalelse/övertygelse³⁶ heter *peitho/suada* på grekiska

²⁵ I första hand Fafner 1982, Andersen 1995, Cassirer 1997, Rosengren 1998, Crowley & Hawhee 1999, Eriksson 2002a, Quintilianus 2002 och Aristoteles 2002.

²⁶ Cassirer, 1997, s. 18.

²⁷ Fafner, 1982, s. 28. Se även Perelman, 2004.

²⁸ Andersen, 1995, s. 11.

²⁹ Fafner, 1982, s. 44-45.

³⁰ Fafner, 1982, s. 50

³¹ Se Ramírez 2002 för en vidgning av diskussionen.

³² Aristoteles Retorik, färdig kring 330 fvt. är det äldsta bevarade verket om retorik.

³³ Aristoteles, 2002.

³⁴ Crowley & Hawhee, 1999, s. 1.

³⁵ Marcus Tullius Cicero 106-43 fvt.

³⁶ Fafner, 1982, s. 57.

och latin respektive och ansågs vara ett alternativ till våld (*bia*) som medel att uppnå önskad effekt. En grundförutsättning för samtal var att människor hade olika uppfattningar och att det inte var suspekt att torgföra avvikande åsikter. I själva verket var utforskandet av motsättningar en grundpelare i organiserad utbildning³⁷. Det verbala mötet var en plattform och förmågan att skapa och använda denna tränades systematiskt.

Många menade att retoriken hade en estetisk och en etisk dimension: det gällde att tala väl, dvs. att harmonisera sina redskap med sitt budskap. I uttrycket *vir bonus dicendi peritus*³⁸, den gode mannen som talar väl, ligger därför en moralisk förpliktelse. Vad den antika retoriken var eller ansågs vara kan inte definitivt anges: diskussionen var i sig en del av den antika retoriken.

Med kristendomens intåg förändrades retoriken. Nu gällde det att överföra evangelium till alla oavsett social och etnisk bakgrund³⁹. Vissa försökte att avvisa den klassiska och hedniska retoriken, men de flesta såg i det kristna budskapet en förädling av densamma⁴⁰. Det gällde att finna det rätta språket för denna nya heterogena publik: *Piscatorie et non Aristolicé, d v s "tale på fiskeres og ikke på filosofers vis"*⁴¹. Den mest kände kristne medeltida författaren var Augustinus som passande nog var rhetor innan han blev omvänd och valde en kyrklig bana. I sitt verk *De doctrina christiana* grundlade Augustinus en kristen hermeneutik och en kristen retorik eller homiletik⁴². På 1200-talet skrevs en rad handböcker i konsten att predika, *ars prædicandi*, med antik retorik som förebild⁴³. I Nya Testamentets texter, vilka skrevs på grekiska, ser moderna bibelexegetiker dessutom tydliga retoriska influenser⁴⁴.

Med boktryckarkonsten överfördes mycket av den talade retoriken till det skrivna språket, och klyftan mellan skapandet av texten och framförandet ökade ytterligare. Under renässansen delades retoriken i en argumenterande filosofi och en deskriptiv poetik, en bedrift Pierre de la Ramée fått äran för⁴⁵. Följden blev att endast formen var av intresse, en innehållsnonchalans som bl a givit upphov till uttrycket tom retorik. En annan konsekvens blev att analysen av en texts stil och språk ansågs höra hemma på institutioner för språk och litteratur medan innehållsfrågor överfördes till filosofins område. Risker med denna delning och en övertro på scientism påpekades av t ex Vico, men utvecklingen gick inte att hejda⁴⁶. 1700-talet och romantiken såg en förskjutning i synen på människors förmågor: utbildning, *ars* och övning, *usus* fick stå tillbaka för *natura*, den medfödda genialiteten⁴⁷. Det personliga uttrycket ger formen och skapar verket och inte tvärtom. Och därmed är vi framme i modern tid. I våra dagar lever retoriken i högsta välmåga i det praktiska livet. De klassiska idealen eftersträvas och används. Det talade språkets starka ställning i massmediesamhället har ytterligare accentuerat behovet av djupare kunskap om konsten att tala och övertyga. Inom akademien har det visat sig svårt att avliva retorikens på 1700-talet knäslagna dåliga rykte. När Bengt Nerman

³⁷ Crowley & Hawhee, 1999, s. 2ff.

³⁸ Cato d.ä. död 149 fvt. I republikens Rom hade retoriken som fält ännu inte vunnit insteg. Även om det visat sig att Cato var väl medveten om grekisk kultur. Så t ex Henriksson 1958, s. 92.

³⁹ Fafner, 1982, s. 121-122.

⁴⁰ Fafner, 1982, s. 123.

⁴¹ Teilgård Laugesen, 1966. Citerad efter Fafner s. 124.

⁴² Fafner, 1982, s. 132. Homiletik är konsten att skriva predikotexter.

⁴³ Cassirer, 1997, s. 76.

⁴⁴ Eriksson 2003, s. 19 ff. Hartman, 2001, s. 76ff.

⁴⁵ Perelman sammanfattar vad Ramée säger: "Han utgår från trivium, alltså talekonsterna (*artes disserendi*), och definierar grammatiken som konsten att tala väl, dvs korrekt; dialektiken som konsten att resonera väl och retoriken som konsten att yttra sig väl, ett vältaligt och smyckat språkbruk." Perelman 2004, s 31.

⁴⁶ Vico, 1997.

⁴⁷ Se t ex Andersen, 1995, s. 217.

1981 kallade sin bok ”Massmedieretorik” var det första gången på hundratals år som ordet brukats i en boktitel⁴⁸! Men i ljuset av 1900-talets landvinningar inom bl a filosofi och lingvistik har retoriken fått också en vetenskaplig renässans⁴⁹. Nyretoriken innebär bl a en återgång till studiet av hur en text växer fram och förändras från idé till framförande. Skiljelinjen mellan en filosofisk innehållsanalys och en retorisk formanalys löses upp alltmer⁵⁰.

2.2 Centrala retoriska begrepp

Det har redan poängterats att det är svårt att ge en heltäckande definition av vad klassisk retorik egentligen är. Detsamma gäller i viss mån för enskilda retoriska begrepp, vilka ofta definieras av sina många användare och teoretiker utifrån en bestämd aspekt. Det finns ett mycket stort antal begrepp, vilket en titt i en handbok visar⁵¹. De begrepp som presenteras här anses av ledande antika författare vara kärnan i retorisk teori. De var därtill viktiga arbetsredskap i seminarier och i kursen i retorik och spelade en framträdande roll i intervjuerna med lärarna.

Den klassiska retoriken insåg att konsten att tala var så komplex att det inte gick att beskriva ett sätt att lösa talarens uppgifter. Som vi sett kunde man se på retorik som konsten att övertyga. Utgångspunkten för denna process tycks vara den tillit till talaren och dennes trovärdighet som situationen tillåter publiken att känna. I *pistis*-begreppet ryms både talaren, talet och publiken. Den vanligaste översättningen av *pistis* är tro och tillit. När man litat på en person är man beredd att lyssna till vad hon har att säga och inta ett kommunikativt utgångsläge. *Pistis* eller brist på tillit utgör ett viktigt bevismedel⁵². Hur man uppfattar en person kan sägas utgöra denna persons *ethos*. Hit hör personens rykte och ställning i samhället. ”Allt som hör till talaren hör till saken” säger Quintilianus⁵³ och menar att talaren är sitt sociala jag. Aristoteles intar en delvis annorlunda hållning och menar att det är genom talet som talaren gör sig trovärdig⁵⁴. Den yttre situationen avgör hur publikens kännedom om personen kan användas. *Ethos* kan ses som den plattform från vilken talaren tar sig framåt genom talet. Ett annat bevismedel är de starka känslor talaren kan väcka hos publiken, det *pathos* som uppväcks. *Pathos* är något man blir utsatt för, det är en stark upplevelse som gör att ens tidigare övertygelse kan ifrågasättas och eventuellt ändras. De klassiska retorikerna studerade noggrant vilka känslor människor kan uppleva, hur dessa uppstår och vad de kan leda till. För att kunna väcka känslor måste man känna till vilka de är, hur de kan röras och i vilken riktning de för lyssnaren. Den antika människan erkände känslornas roll som kunskapskälla och som underlag i beslutsprocesser. Också på områden som rättskipning och politik⁵⁵. Det sista bevismedlet är *logos* vilket kan översättas med ord, tal och resonemang. Talaren mobiliserar *logos* när han visar vad som är sant eller sannolikt baserat på det övertygande i varje tillfälle. Cicero utgår från dessa aristoteliska bevismedel när han beskriver talarens tre uppgifter eller plikter. Han kallar dem *movere*, *delectare* och *docere*, vilka kan översättas med beröra, underhålla och undervisa. Om man lyckas med detta kan man föra

⁴⁸ Cassirer, 1997, s. 102 f.

⁴⁹ Se t ex Johannesson 2001 och Rhetorica Scandinavica breda utbud av artiklar t ex Kock 1997.

⁵⁰ Se t ex Grassi, 1998, s. 6-16 och Perelman, 2004, s. 29-36.

⁵¹ Se Eide, Retorisk leksikon, 1999. Andersen nämner encyklopediska handböcker av Lanham, Lausberg och Martin i Rhetorica Scandinavica, 4/1997, s. 21.

⁵² I romersk retorik delas begreppet i *fides*, tilltro och *argumentatio*, övertygande. Møller Nielsen, 2003, s 34

⁵³ Q IV.1.12 citerad efter Andersen 1995, s. 35.

⁵⁴ Aristoteles 2002, I.2.4.

⁵⁵ Andersen 1995, s. 42.

lyssnaren till en ny övertygelse, d v s en förändring. Denna betydelse ryms också i *movere*⁵⁶. Men talet skriver sig inte självt utan talaren måste skapa texten. Retoriken preciserar denna process i *partes* eller delarna, vars fem delar är *inventio*, att finna stoffet, *dispositio*, att ordna stoffet, *elocutio*, att välja de rätta orden, *memoria*, att öva in talet, samt *actio/pronuntiatio*, själva framförandet⁵⁷. De klassiska retorikerna påstod inte att de uppfunnit denna arbetsgång utan såg i sin systematiska kartläggning av talandets förutsättningar retorikämnets berättigande⁵⁸. Ett intressant motsatspar diskuteras av Aristoteles i *Den Nichomakiska etiken*⁵⁹. Han skiljer på *poiësis*, att göra något och *praxis*, att handla. Den förra utmärks av att vara inriktat mot ett bestämt mål, t ex tillverkandet av ett bord, och är processen fram emot detta på förhand bestämda mål. Praxis är handling där det förvisso kan bli ett resultat som i efterhand kan konstrueras som mål. Men värdet i handlandet bestäms inte av målet. Handlingen är i sig själv värde nog. Under dessa resonemang vilar ett antagande om att det att i förväg är möjligt att fundera på, finna och formulera vad man ska säga och hur detta ska framföras⁶⁰.

Den klassiska retoriken var inte endast en lära om hur man blir en kompetent talare; den var samtidigt en investering i mänsklig bildning och det var inte endast skolan utan hela samhället som tog intryck av den⁶¹.

2.3 Retorik och utbildning

Under Antiken fanns det olika typer av skolor: småskolan, mellanskolan och i tredje steget, retorskolor eller filosofskolor. Retoriken var en viktig beståndsdel i det formella utbildningsväsendet och var ett av huvudämnena i medeltidens skolsystem, de s k sju fria konsterna, *septem artes liberales*. Förebilden var den hellenistiska universalbildningen, *encyklos paidéia*⁶². Grekerna trodde att den medfödda begåvningen var helt avgörande, en inställning som leder till pedagogisk pessimism. Arv och härkomst sätter de yttersta gränser för hur långt en person (man) kan komma. Det grekiska stadsstatssamhället vilade på aristokratiska grundvalar och tilltron till undervisning och lärande var inte stor, utan uppfostran och bildning är på sin höjd hjälpmedel till att odla det som redan planterats⁶³. Under 400-talet fvt inträdde en gradvis förändring i tänkandet kring mänsklig utveckling. I spåren av en alltmindre förutsägbar samhällelig utveckling växte en insikt fram om att personlig utveckling inte endast är en fråga om vad man fötts till. Sofisterna trodde på utbildning och på människans oändliga möjligheter till att förändra både sig själva och samhället med hjälp av *logos*, förnuftet och språket, tanke och tal⁶⁴. Att se människan som i grunden utvecklingsbar och via individuellt inriktad undervisning locka och odla fram det bästa hos henne var en attityd som kom att gå genom det antika samhället. Betoningen på det kritiska ögonblicket och den optimala handlingen sammanfattad i *kairós* innebar bl a att man

⁵⁶ Andersen 1995, s. 42-43.

⁵⁷ I modern retorik tänker man sig en inledande idéfas och kallar denna *intellectio*. Likaså läggs ett utvärderande inslag in i processen, *emendatio*, eg. rätta, fullkomna. Se Hellspong, 2004 s 77-90.

⁵⁸ Andersen, 1995, s. 44.

⁵⁹ Citerad efter Ramirez, 1997.

⁶⁰ I modern retorisk teori talar man om den retoriska situationen. Se t ex Bitzer 1997, Vatz, 2000.

⁶¹ Quintilianus 2002, s. 22-23.

⁶² Troye Nordkvelle, 2002, s. 130.

⁶³ Andersen, 1995, s. 232.

⁶⁴ Sofisterna utgjorde en heterogen grupp och Fafner säger att sofist kunde man kalla ”enhver det besad en særlig livsvisdom og havde evne og vilje at til at formidle den til andre”. Han fortsätter: ”Nogle av dem var kloge og dybsindige hoveder-som Gorgias og Protagoras- andre var hårdkløvere og ordakrobater”. Fafner, 1982, s. 41 ff.

noggrant studerade elevernas faktiska förutsättningar⁶⁵. Quintilianus förespråkar en pedagogik som utgår från barnets nuvarande nivå och gruppering enligt ålder förkastas framför faktisk förmåga⁶⁶. Det ska lekas först och pluggas sen. Och man ska inte tvinga elever till sådant som de inte känner sig hemmastadda i. Bedömningen ska fokusera på det berömvärda eftersom positiv kritik gör elever mera benägna att försöka bättra sig själva⁶⁷.

Den förhärskande pedagogiska metoden var efterlikning, *mimesis* eller *imitatio*, vilket innebar att eleven skulle söka likna sina förebilder men inte bli dem. Cicero säger i ”De oratore” att de ”fortjener å berømmes, berømmes likevel for vidt forskjellige fortrinn [...] Alle er de ypperlige, og ingen ligener noen annen enn seg selv”⁶⁸. Efterliknandet skulle ge en bank av idéer, uppslag och citat, ett rikt ordförråd och ett stort register att spela på⁶⁹. Man efterliknade en god förebild eller hellre flera goda sådana, inte endast historiska personer och talare utan också i hög grad läraren, rhetorn. Man hade noterat att människan från spädbarnsåldern lär sig genom att efterlikna förebilder och utgick från att detta var det naturliga sättet att fortsätta barnets och den vuxnes lärande på. I *imitatio* ligger två sätt att efterlikna. Man kan höra eller läsa om något många gånger (kathekesis). Eller någon kan förevisa hur man gör. Det bästa är en kombination av dessa två former. Och målet är givet: genom att avbilda naturen förstår vi hur den hänger samman och vilka insikter den kan ge oss. Det var en dialog mellan en form och ett eget innehåll. Man lade stor vikt vid den individuella förmågan, *natura*, och ansåg att det var naturligt att utgå från denna när en ung människa skulle stimuleras till utveckling och lärande. I mötet mellan dessa naturliga förutsättningar, utbildning, *ars*, och praktik, *usus*, kunde individen nå så långt som hon kunde. Efterlikningen innebar att perspektivbyten var legio. I en annan roll kunde eleven se andras verklighet med egna ögon och sin egen verklighet med bokstavligen andras ögon. Men denna utveckling var inte ett samspel endast mellan läraren, ett stoff och eleven utan försiggick i en grupp. Målet var kunskaper i nuet och så småningom en ledande position i samhället där ens förmågor uttrycktes i ett socialt sammanhang och främst via muntlighet. Den fulländade talaren förfinar språket som ger det fullkomliga uttrycket för tingens natur. I samma process förs den mänskliga naturen till sin högsta punkt. Quintilianus’ *vir bonus*, den gode mannen, är inte vem som helst utan god i kraft av sin talarförmåga, *dicendi peritus*⁷⁰. Denna grundinställning präglade Europas utbildningsväsen fram till modern tid, t ex genom de vitt spridda sk *progymnasmata*, förberedande övningar⁷¹.

Retoriken var alltså en aktiv praktik på många nivåer i det antika samhället. Stig Strömholm skriver att [retoriken] ”i inte ringa omfattning var den rubrik under vilken det antika samhället bedrev historisk, kulturhistorisk och rentav politisk självreflexion”⁷². Den fyllde praktiska och känslomässiga behov och den såg till att den antika människans självbild kunde bekräftas och berikas. Att vara en god talare var ett signum på en bildad och belevad människa. Den retoriska färdigheten befästes både under ett livslångt utövande av ett yrke och i privatlivets trängre sfär. Samhället behövde sin *vir civilis*, den medvetna och engagerade

⁶⁵ *kairós* respektive *opportunitas*. Det kan översättas med passande, lämplig, rätt. *Kairós* är ett tidsbegrepp av kvalitativt slag, som innebär mera av möjlighet, fördelaktigt tillfälle. Men *Kairós* har också en rumslig dimension. I ordets latinska form *opportunitas* gömmer sig ’port’ en öppning eller ett fönster. Andersen 1995, s. 23. Se även diskussion om didaktik i Andersen, 1997.

⁶⁶ Lite är känt om Quintilianus men han levde troligtvis mellan 30-100 vt. Quintilianus, 2002, s. 9.

⁶⁷ Quintilianus, 2002, s. 22.

⁶⁸ Citerad efter Andersen 1995, s 220.

⁶⁹ Melanchton, 2000. Nymes, 1997.

⁷⁰ Quintilianus 2002, s 1-20. Andersen 1995, s 214.

⁷¹ Eriksson, 2002 a. Sigrell, 2003.

⁷² I *Retoriska frågor... tillägnade Kurt Johannesson*, 1995 Citerat efter Quintilianus, 2002, s. 15.

samhällsmedborgaren. Ett demokratiskt styrelseskick förutsätter att varje medborgare kan göra sin stämma hörd. Med hjälp av retorik kan hon lära sig att noga tänka efter, utveckla och förmedla sina åsikter. För tanke och tal, *logos*, är det som gör människan till den hon är⁷³.

⁷³ Fafner, 1982, s. 62 ff.

3 Undersökning

Denna studie visar hur lärare samtalar om sin praktik och hur några retoriska begrepp används i ett sådant samtal. I detta kapitel presenterar jag vägen fram till de intervjuer som är kärnan i mitt empiriska material. Jag avrundar med några tankar kring analysen av materialet och mina teoretiska utgångspunkter.

3.1 Lärarnas pedagogiska samtal på skolorna

Under flera års tid hade samtal om pedagogik och lärande pågått på den aktuella arbetsplatsen, några samverkande gymnasieskolor i Skåne. Lärarna hade träffats och utbytt tankar under rubriker som Skriva för att lära och Samtala för att lära. Det fanns en tilltro till samarbetet och inte minst såg man samtalet med eleverna som en viktig del⁷⁴. Men samtalen bromsades ofta upp av att det inte fanns en fast organisatorisk ram kring mötena. Deltagarna hade dessutom svårt att nå enighet om vad de egentligen menade när de använde begrepp som motivation, begåvning, prestation, stämning och delaktighet. För att råda bot på dessa brister bestämde lärarna sig för att starta en seminariegrupp och att genomföra en färdighetskurs i retorik.

3.2 Läraren och forskaren P-A

Jag är utbildad ämneslärare i engelska, spanska och svenska och jag deltog i varierande grad i de diskussioner som pågick i ovan nämnda lärargrupper. Efterhand som min kunskap om lärande utvecklades blev min roll alltmer central i dessa samtal. Retorik blev en del av min lärargärning redan 1996 och har kommit att omfatta inte endast gymnasieelever utan också lärarstudenter, praktiserande lärare och andra grupper. Nuförtiden presenterar jag mig som lärare i demokrati, ett lite skämtsamt sätt att beskriva mitt arbete. För mig innebär utveckling och lärande en eklektisk verksamhet där man efter bästa förmåga hanterar de instrument man har eller kan skaffa sig i samverkan med andra runt omkring. Och med det kulturella arv som finns i olika aspekter av vårt samhälle. Mina främsta intellektuella instrument är kunskaper i svenska, moderna språk, religion, pedagogik och retorik. Mina sociala och känslomässiga instrument är lika viktiga men kanske lite svårare att enkelt beskriva och definiera. Jag försöker att göra det med hjälp av just retoriken. Ambitionen att se sig själv som en del av en fungerande interaktion har långa pedagogiska anor⁷⁵. En reflekterande praktik tycks förena en vilsam utsiktspunkt med verkstadsgolvets dynamik.

3.3 Arbetssätt

Det arbetssätt jag valt är besläktat med deltagarorienterad forskning, varav det finns olika varianter. Aktionsforskning (AF) sägs vara ”en ansats som tar utgångspunkt i praktiken, som verkar för ett samarbete mellan forskare och praktiker och verkar för en forskning som leder till förändring”⁷⁶. En annan beskrivning framhåller att AF är tillämpningsorienterad, praktiskt problemlösande och ger upphov till teoretisk kunskap⁷⁷. Men graden av generaliserbarhet är inte hög utan förändringen sker endast i den lokalt beforskade verkligheten⁷⁸. Vygotskij talar om mötet mellan vetenskaplig och vardaglig förståelse. Verkligheten finns ju utan att dess

⁷⁴ Borius, 2000.

⁷⁵ Bjurwill, 1998.

⁷⁶ Rönnerman, 2004, s. 13.

⁷⁷ Berlin, 2004, s. 209.

⁷⁸ Rönnerman, 2004, s. 14-15.

fenomen kategoriseras men begreppen behövs för att vi ska nå förståelse. Att betrakta de vetenskapliga begreppen som ”äkta, ovedersägliga och sanna”⁷⁹ hör väl hemma i en annan tradition men i begreppet sker mötet mellan ett antagande om ett fenomen och fenomenet självt vilket krävs för att en utveckling ska ske. Hypotesens förståelse och hur den förändras under resans gång behöver vägas in i hela forskningsprocessen. McNiff säger att forskaren behöver förstå de antaganden som underbygger hennes teorier för att kunna kritisera (’critiquing’) dem⁸⁰. Mattson diskuterar relationen mellan teoretikern och praktikern och konstruerar fyra förhållningssätt som benämns det synliga universitetet, praxisorienterad forskning, det dolda universitetet och det osynliga universitetet. I det första finns forskaren i en renodlad akademisk miljö. I läge två uppstår ett möte och ett utbyte etableras mellan universitet och praktik. I läge tre verkar forskaren utanför universitetet. I det sista finns ingen forskare alls utan erfarenheterna formuleras med utomvetenskapliga begrepp⁸¹. En annan variant av deltagarorienterad forskning är det s k aktionslärandet där lärare själva dokumenterar och evaluerar sitt arbete⁸².

Dessa är exempel på forskning som befinner sig mitt i praktiserande lärares verksamhet. Vetenskapsrådet har i två rapportserier presenterat vad praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap är och hur den kan se ut⁸³. Valet av termen, säger Inger Carlgren, är motiverat av ambitionen att ”ge konnotationer till mänsklig reflekterad verksamhet” och hon ser med denna forskning en möjlighet att ”öppna området för utveckling av alternativa forskningstraditioner”⁸⁴. Bakgrunden till denna utveckling är komplex men Carlgren pekar på två aspekter: dels en reaktion på det Donald Schön 1983 kallade expertkunskapens kris, dels en ökande kritik mot neopositivistiska vetenskapsuppfattningar. Fokus flyttas från akademins institutioner till klassrummet men vilken roll spelar lärarna? Denna roll har inte markant förändrats. Lärarnas insats som forskare har inte ökat och Carlgren undrar om vi behöver en mera precis term och tala om lärardriven forskning. Carlgren lyfter fram begreppet *Practitioner Research* ur *Handbook on research on teaching* (2001) där Zeichner och Noffke argumenterar för hur angeläget det är med icke-akademisk forskning. En sådan ger röst åt lärarna som går och står i den vardagliga pedagogiska praktiken. Den höjer erfarenhetens status och understryker dennas betydelse. Och i ett politiskt perspektiv skulle en sådan forskning och dess genererade kunskap ge lärarna det inflytande som de dels förtjänar i kraft av sin position och engagemang, och dels behöver för att förmå axla det ansvar som en decentraliserad utbildningsorganisation lägger på dem. I en pågående diskussion om professionalism och utveckling av denna krävs ett ”systematiskt kunskapsproducerande arbete i anslutning till de frågor som lärare ställs inför”⁸⁵.

Min egen undersökning innehåller drag från aktionsforskning. Det är en praxisorienterad forskning kring hur lärare talar om sin praktik. Det finns ambitioner att starta och driva ett lokalt utvecklingsarbete. Forskaren kommer med arbetsinstrument, de retoriska begreppen som presenteras och implementeras i en lokal retorikkurs. Forskaren deltar i samtalen både under kursen och under intervjutillfället. Forskarens grundantaganden om retorik och pedagogik utgör en plattform för arbetet under seminarieriet och kursen. Den kvalitativa forskningsintervjun är på sätt och vis en förlängning av detta strukturerade samtal. Skillnaden

⁷⁹ Vygotskij, 1999, s. 251.

⁸⁰ McNiff, 2002, s. 2.

⁸¹ Mattson. Citerad efter Rönnerman, 20004, s. 18-20.

⁸² Tiller, 1999, s. 150-156.

⁸³ 2003 resp. 2005.

⁸⁴ Carlgren, 2005, s. 8-9.

⁸⁵ Carlgren, 2005, s. 10-11.

är att forskarens frågor är mera fokuserade och att när intervjun väl är genomförd utgör den dokumenterade texten den enda källan⁸⁶.

Men det finns också avvikelser från aktionsforskning: Den aktion som studeras är lärarnas upplevelse av sin praktik. Lärarnas utsagor prövas inte i fortsatt handling, även om de explicit talar om sitt agerande och hur detta påverkar och troligen kommer att påverka andra. Det sker ingen uppföljning eller återkoppling utöver intervjun. En annan aktion som finns i bilden är retorikkursens praktiska inslag och seminariesamtalen om dessa. Denna gemensamma erfarenhet kopplad till retorikens begrepp nyanserar hur lärarna omtalar sin praktik men forskaren i sin roll som teoretiker har liten del i hur praktiken uppfattas eller beskrivs.

Ett liknande förhållande gäller gentemot aktionslärande. De deltagande lärarna har inte dokumenterat sina bidrag, men de avslutande intervjusamtalen innebär en evaluering. Huruvida lärarna lärt sig något av sin aktion kan jag inte bedöma men frågan är inte heller en del av syftet med undersökningen.

3. 4 Genomförande

Genomförandet av seminarierna och retorikkursen samt intervjuerna sammanföll med VT 2003.

3.4.1 Urval

Under höstterminen 2002 tog en grupp lärare ett beslut att genomföra ett samtalsseminarium på arbetstid. Information gick ut via en personalkonferens. När erbjudandet blev känt på arbetsplatsen slöt sig ytterligare ett antal deltagare till gruppen. Antalet deltagare sattes till 12. Skolledningen uppmärksammade initiativet och gav klartecken till att kurstiden samt viss förberedelsestid skulle klassas som kompetensutveckling. Gruppen bestod av nio lärare, en lärarstudent i slutpraktik, en studie- och yrkesvägledare samt en skolbibliotekarie. Sju var kvinnor. Genomsnittsåldern var 38 år och åldersspridningen från 25 till 60. För en lärare utgjorde denna termin det första lärarjobbet medan andra varit yrkesaktiva i varierande antal år. Sju av deltagarna hade på något sätt kommit i kontakt med organiserade samtal om retorik⁸⁷. Samtliga lärare var ämneslärare och tjänstgjorde på i stort sett alla gymnasiets nationella program⁸⁸. Samtliga deltagare antecknade sig för en avslutande intervju. En kursdeltagare föll bort p g a av en schemakrock just den dagen hennes intervjutid inföll. I min analys fokuserar jag specifikt på de återstående åtta lärarnas röster.

3.4.2 Kursen och seminarierna

Seminarieserien genomfördes januari-april 2003 och omfattade sex träffar om två klocktimmar⁸⁹. Tolv anställda vid två gymnasieskolor deltog i en retorikkurs och ett samtalsseminarium. Efter genomförda moment i kursen gav deltagarna respons på dessa och diskuterade praktiska konsekvenser av framträdandena.

3.4.3 Intervjuerna

Valet av intervjun som metod växte fram efterhand som våra seminariemöten genomfördes. Hur gruppen interagerade gav en ram runt de retoriska begreppen och deras didaktiska

⁸⁶ Kvale, 1997.

⁸⁷ Framförallt studiedagar med retorik som verkstad.

⁸⁸ Skolorna erbjuder 13 nationella program plus specialutformade varianter.

⁸⁹ För mera detaljerad beskrivning se bilaga 1.

möjligheter. Men för att kunna nyansera och förtydliga bilden förstod jag att det krävdes ett ingående samtal med de enskilda deltagarna. I månadsskiftet maj-juni 2003 genomfördes elva intervjuer. Deltagarna fick ett underlag i god tid före mötet och samtalade enskilt med kursledaren under en timmes tid⁹⁰. Samtalen bandades och transkriberades. Samtalen vid intervjun utgick från frågeunderlaget men uppvisar sinsemellan stora variationer. Under dessa intervjuer talade lärarna om sin praktik där de själva var medaktörer. Den nyss avslutade seminarieserien fungerade som avstamp men det var lärarnas egen klassrumspraktik som stod i fokus. Lärarna ombads att utgå från några påståenden och frågor och fick emellanåt respons från intervjuaren. Frågorna och påståendena var av objektiv, subjektiv eller normativ art, dvs de kan sägas vara möjliga att verifiera eller falsifiera, eller utgå från känslor mm som endast är tillgängliga för den enskilda läraren, eller också rymmas inom överenskomna antaganden om eller bestämmelser för vad som är lämpligt i en viss situation. Det transkriberade materialet har sedan granskats av intervjuaren utifrån perspektiv som endast implicit var uppenbara för de intervjuade lärarna.

3.5 Analys av intervjuer

En undersökning av detta slag medför potentiella felkällor. Man behöver fråga sig hur vetenskaplig en bedömning kan bli under rådande omständigheter. Hur inverkar samtalsformen på lärarnas reflexioner? Vilken roll spelar lärarnas tidigare kontakter med retorik? Dessa frågor är relevanta i bearbetningen av materialet.

3.5.1 Lärarna och intervjun

Vissa av lärarna var kollegor sedan flera år, andra var nya både på skolan och för varandra. Det var min ambition att tydligt markera mina skilda roller som kursledare och intervjuare. Intervjun hölls i ett samtalsrum som bokas och används av samliga yrkeskategorier på arbetsplatsen. Jag var noga med att markera intervjuens början och slut. Jag ville öppna för ett fritt och frimodigt samtal utan att leda eller styra intervjuanden i någon bestämd riktning. De retoriska begreppen var en av flera ingångar i samtalet⁹¹. Kvale sätter in intervjun i tre samtalskontexter där den första sägs vara ”en specifik professionell form av *samtalsteknik* där kunskap frambringas genom samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade”⁹². I nästa kontext ”kan samtalet kunskapssteoretiskt uppfattas som ett *grundläggande sätt att vinna kunskap*”. I den tredje och sista kan ”den *mänskliga verkligheten* uppfattas som personer inbegripna i samtal”. Dessa tre förställningar om samtalet kan kallas metodologisk, epistemologisk och ontologisk⁹³. Mitt syfte är att höra vad några lärare säger om sin praktik bland annat med hjälp av några retoriska begrepp. Jag är medveten om att samtalet är en mycket viktig ram kring deras funderingar.

För lärarna spelar tidigare kännedom om retoriska begrepp en viss roll men det är svårt att avgöra i hur hög grad. Lärarnas tidigare kontakter med retorik ser olika ut. Cirka halvdelen hade deltagit i studiedagar och/eller i en samtalsgrupp under namnet Samtala för att lära⁹⁴. Andra hade via egna studier eller i t ex folkhögskolans regi kommit i kontakt med retorik. Samtliga var medvetna om att det undervisades i retorik på skolan och att det bedrevs ett medvetet utvecklingsarbete riktat både mot gymnasiets elever, dess personal och mot de

⁹⁰ Se bilaga 2.

⁹¹ Se bilaga 2.

⁹² Kvale, 1997, s 40-41. Gäller samtliga tre citat. Kursiveringen är Kvales.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Denna hade träffats i olika skepnader under en rad terminer. Se Borius, 2000. Anknnytning finns också till det av vetenskapliga rådet finansierade forskningsprojektet Retorikens didaktik. Se Eriksson, 2002b.

lärarstuderande som har sin verksamhetsförlagda utbildning på de aktuella skolorna. Retoriken är dessutom ett västerländskt allmångods, en topik, som alla har ett mer eller mindre medvetet förhållande till⁹⁵.

3.5.2 De retoriska begreppen

Bakom urvalet av begrepp finns både teoretiska och praktiska överväganden. En omfattande retorisk litteratur påpekar att vissa är mera centrala och oundgängliga än andra. Och genomförandet av lärarnas retorikkurs och lärarnas aktion begränsade ytterligare urvalet. I slutändan kvarstår åtta begrepp vilka är av lite olika kvalitet och karaktär. Begreppen är *copia* eller handlingsberedskap, *imitatio* eller efterlikning, *ethos* eller person, *pathos* eller känslor, *logos* eller kunskaper, *kairós* eller timing, *pistis* eller tillit och *partes* eller delarna, dvs retorikens processredskap. Begreppen återkommer i resultatredovisningen i samband med att lärarnas utsagor visas fram och kommenteras.

3.5.3 Teoretiska utgångspunkter

Mitt intresse är praktiskt-pedagogiskt. Jag utgår från vad lärare faktiskt uppfattar av sin praktik och vad de i samtal säger om denna och avgör hur de uppfattat de retoriska begreppen som pedagogiskt användbara. Dessa samtal ser jag som ett inslag i lärares praktiska hantering av sin yrkesroll⁹⁶. Jag synliggör vad lärarna säger att de gör och tar reda på hur en begreppslik förståelse kan bidra i dessa processer.

Mitt intresse är dessutom dialektiskt-pragmatiskt vilket för mig bl a innebär att utsagor om verkligheten inte endast kan baseras på det vi uppfattar⁹⁷. För att komma närmare vad händelser och skeenden innebär måste de ställas mot språkliga utsagor som avgränsar och fokuserar det vi vill studera. Det vi ser med hjälp av begrepp kan sedan sättas i relation till den helhet som omger dem⁹⁸. Jag utgår från att vi uppfattar vår bild av verkligheten som hel men ofullständig och att vi hela tiden reviderar helheten i växelverkan med de delar vi uppfattar och väljer att fokusera. Begrepp hjälper oss att selektera och fokusera men utgör inte slutkategorier. Deras innebörd förändras kontinuerligt i de olika kontexter de används. I takt med denna förändring ökar vår förmåga att ifrågasätta och bearbeta kontextens beskaffenhet.

I pragmatismen ser jag en hållning som ser utsagor om verkligheten som sanna så länge dessa ger oss fungerande instrument för vårt handlande. Och dessutom ger oss en beredskap inför framtida situationer⁹⁹. Jag ställer mig öppet kritisk till retorikens begrepp som pedagogiska instrument. Deras användbarhet avgörs av hur väl de förmår att fänga och spegla samband i lärares praktik och hur pålitliga de upplevs som förutsägelser inför kommande interaktion. Detta gäller både begreppens beskrivande förmåga och deras urskiljande förmåga. Vad som händer med begreppen i mötet med verklighetens händelser och skeenden är en viktig del av denna studie.

Inledningens översikt över teoretiska utgångspunkter nämner ett antal namn och forskningsansatser. Som pedagog och retoriker väljer jag ett eklektiskt förfarande. I slutändan blir det syftet att pröva bärkraften i några retoriska begrepp i samspel med lärarnas röster som avgör vilken väg jag går. Men jag har givetvis tagit intryck av olika sätt att se på situationer

⁹⁵ Topik betyder egentligen 'plats' där man hämtar material, t ex argument.. Se t ex Corbett & Connors, 1999.

⁹⁶ Molander talar om kunskap i handling. Molander, 1993, s 268 ff.

⁹⁷ James, 1995.

⁹⁸ Marton & Booth, 2000.

⁹⁹ Rorty, 2003, s 12-16.

och agerande. Så delar jag Vatz' åsikt att den retoriska situationen inte alltid finns redo att hanteras, en föreställning om den retoriska situationen som 1968 lanserades av Bitzer i en inflytelserik artikel¹⁰⁰. Bitzer talade om tre kriterier på en retorisk situation: för det första en sammansatt enhet av personer, händelser, relationer och föremål som utgör ett faktiskt eller potentiellt påträngande problem ('exigence'); för det andra en publik ('audience') och, för det tredje att både denna och talaren hamnar i en situation med tvingande omständigheter ('constraints'). Vatz kritiserar denna åsikt och menar att Bitzer utgår från att det finns mening i situationer och händelser vilka människor reagerar på och konstruerar sin respons utifrån denna betydelse. Istället, menar Vatz, skapas mening av att en person t ex en lärare väljer ut ett segment av en händelse eller situation, ger detta en språklig dräkt och agerar utifrån detta förfarande¹⁰¹. Läraren tolkar en situation och en händelse och ger i sin bearbetning och respons mening åt skeendet. Hon löser problem via diskurs och genererar samtidigt ny kunskap. Dessutom bryter hon ny mark genom att definiera vad som är ett problem och en lösning och utför en avancerad loop.

På liknande sätt har mitt sätt att tänka influerats av Ramírez som ser på retoriken som två konster, nämligen konsten att säga, vilket implicerar ett görande, och konsten att tala, vilket innebär handling. På detta sätt blir retoriken en kunskap **om** likaväl som en kunskap **i** ett agerande. Här återknyts till Aristoteles' begrepp *poiésis* och *práxis*¹⁰². Retoriken är en lära om hur man talar (och lyckas övertyga) och en praktik (som lyckas övertyga), säger Rosengren och dess enda måttstock är dess effektivitet¹⁰³. Spänningen mellan dessa plan kan överföras på ett samtal om kunskap och jag lutar mig mot funderingar kring praktisk kunskap vilka lånar drag av Aristoteles' tredelning av kunskap i vetande, kunnande och klokhet¹⁰⁴. Janik säger att begrepp förkroppsligas i mänsklig handling och pekar på några analytiska moment som exemplet, situationen, omdömet och dialogen¹⁰⁵.

Till sist, en text skriven av Moira von Wright¹⁰⁶ vilken har hjälpt mig att bättre förstå intersubjektivitet som mötet mellan människor i ett relationellt perspektiv. Intersubjektivitet definieras som den gemensamma världen i den generella betydelsen samförstånd och ömsesidighet i en samtidighet präglad av samordnad handling. Här återknyter von Wright till en motsättning mellan platonsk/cartesiansk tradition och en dialogisk/dialektisk tradition representerad av bl a Hegel. Inspirerad av Norbert Elias talar hon om den slutna människan, *homo clausus*, och de öppna människorna, *homines aperti*. Dessa utgångspunkter ger olika synsätt på både människan och kunskap och lärande. Den förra ser medvetandet som individualistiskt där människan erhåller kunskap statiskt och passivt. Den senare däremot anser att medvetandet till sin natur är socialt och konstruerar kunskap aktivt och dynamiskt.

Avslutningsvis några ord om begreppen *kompetens* och *kvalifikation*. I intervjuerna ställdes inte uttryckliga frågor kring kvalifikationer eller kompetens men samtalen berörde ideligen dessa aspekter av lärarjobbet. Om vi börjar med kompetensen kan den definieras som en

individvs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt andras eller

¹⁰⁰ Bitzer, 1997.

¹⁰¹ Vatz, 2000.

¹⁰² Ramírez, 1997.

¹⁰³ Rosengren, 2001, s. 40.

¹⁰⁴ Se Gustavsson, 2000.

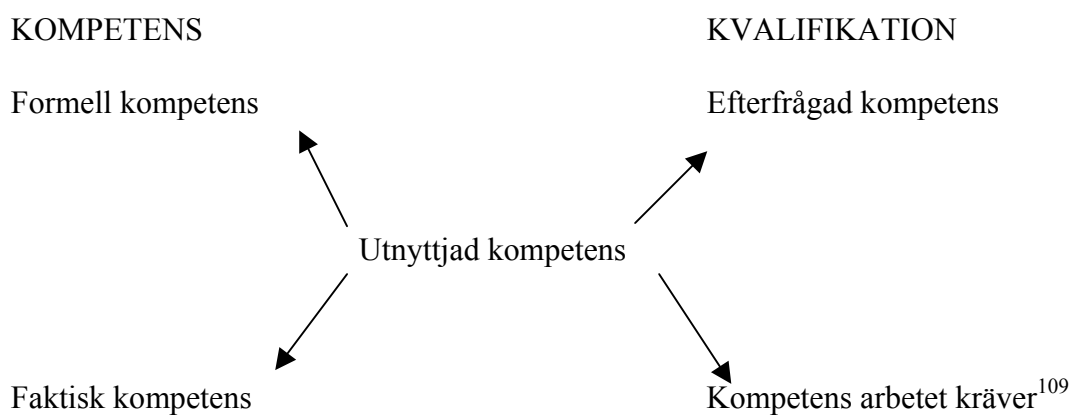
¹⁰⁵ Janik, 1996.

¹⁰⁶ M v Wright, 2000.

*egna kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera och, om möjligt utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder*¹⁰⁷.

Den kompetente läraren ska alltså besitta förmågan att aktivera sina kompetenser, för att i relation till sina uppgifter observera och upptäcka, identifiera och beskriva, dokumentera och analysera samt att inte endast lösa dessa uppgifter på ett för henne och andra tillfredsställande sätt utan också gå utöver dem och förändra den ram som hela arbetet ryms inom.

Om vi ser på kvalifikationsbegreppet sker en förskjutning från individen till de uppgifter och de krav dessa ställer på individen. Kvalifikation kan sägas vara ”den kompetens som, objektivt *krävs* på grund av arbetsuppgifternas karaktär, och/eller som formellt eller informellt *efterfrågas* av arbetsgivaren”¹⁰⁸. I en enkel grafisk form kan dessa relationer se ut så här:



Jag återkommer till dessa teoretiska utgångspunkter implicit i resultatredovisningen och explicit i min avslutande diskussion. Låt oss nu lyssna på lärarnas röster!

¹⁰⁷ Ellström 1992, s. 21.

¹⁰⁸ Ellström 1992, s. 29.

¹⁰⁹ Ellström 1992, s. 38.

4 Resultatredovisning

Det var spännande att lyssna till rösterna på banden men först när de transkriberats till text gick det att inleda läsningen. En första blick på intervjuvären gav ett ganska enhetligt intryck. Överst i minnet låg retorikkursens många skratt, den gemytliga stämningen, hur varierade och kreativa de framförda talen var och de många kloka kommentarerna i responsen. Bland retorikens begrepp valde de flesta rätt spontant och *pistis* och *ethos* var de mest brukade. I diskussionen om målstyrning uttalades reaktionerna på Lpf 94 med kollektivt antagna rynkor i pannan, problematiskt var ett frekvent ord. Och inför framtiden efterlystes en ny lärartyp och mycket mer utbildning.

När reaktionerna på samvaron kring kursen sjunker undan och fokus förskjuts till den egna praktiken lyfter lärarna fram centrala aspekter av lärarjobbet och den individuella variationen är stor. I första rummet hamnar tankar kring planering och genomförande av undervisningen, hur lärarna ser på sig själva som professionella samt mötet med eleverna. Jag har därför grupperat lärarnas röster runt undervisningspraktiken, självbilden och tilliten. Mitt intresse ligger på hur de retoriska begreppen uppfattas och används av lärarna. Senare visar jag hur lärarnas förståelse av begreppen interagerar med hur de uppfattar sin praktik.

4.1 Vad säger lärarna om sin klassrumspraktik?

Lärare är individer och ser på sin undervisning ur olika synvinklar. När de planerar och genomför sin undervisning har de det gemensamt att de ser tre viktiga aspekter av processen: läraren, eleverna samt stoff och arbetssätt. Intressant är att lärarna endast undantagsvis tar beslut där de uteslutande utgår från sin egen situation. Citaten har redigerats språkligt för bättre läsbarhet .

4.1.1 Läraren i fokus

Stoffets svårighetsgrad kan ligga till grund för en kronologi i en kurs:

Vi [filosofilärare] börjar med Antiken och vi står och berättar om antika filosofer, vi har ett prov på antika filosofer och så för vi in existentialismen. Varför har vi lagt existentialismen där? Det [materialet] är ganska enkelt kan man tycka. Och sedan progressionen tills vi har kunskapsteorin som är svår (I 2:3¹¹⁰).

Hur svårt ett stoff är kan inte slutgiltigt bedömas. Det kan vara svårt för läraren av skilda skäl, och för eleverna kanske därför att det krävs stor livserfarenhet för att förstå stoffet. Läraren utgår från sin position som ämnesexpert och tar sitt ansvar för att eleverna kan hänga med helt innehållsmässigt. I progressionen från det mera lättillgängliga stoffet ingår också hänsyn till didaktisk metod: det gestaltande berättandet spelar inledningsvis en viktig roll. Att läraren här tänker på sin egen insats balanseras mot elevernas behov och förutsättningar för att klara kursen.

Synen på kunskap vägs in i arbetet av lärare 3 som säger att läraren grundligt måste överväga sin kunskapssyn och vilka konsekvenser denna får.

¹¹⁰ Numrering hänvisar till lärare/ intervjuand 2 och sida i det transkriberade materialet.

Vad är viktig kunskap för mig? Det här måste man vara överens med sig själv [om] innan man går in och undervisar i ett visst moment. Och man måste vara medveten om vad man vill att elevens uppgift ska vara och hur man ska kunna förbereda dem på ett rätt sätt. Hur ska man förbereda sig själv, vilken position ska man själv ta i gruppen (I 3:2).

Lärarens första tanke sätter henne själv i fokus: hur förhåller hon sig till denna del av kursen? Kunskap är ett vitt begrepp och det gäller att förstå vilken form den aktuella kunskapen ska gestaltas i och hur eleverna ska närma sig kunskapen. Att vara lärare är att kunna föra en metakommunikation med sig själv kring både mål och medel. Hur är detta viktigt för läraren just nu? Hur blir det i förlängningen av generell intresse och framförallt, hur gör läraren det viktigt för eleverna i mötet med dem? Svaren på dessa frågor kräver stor självkänedom hos läraren och en förmåga till perspektivbyten. Läraren går från ett fakta- och färdighetsperspektiv till en helhetssyn på det pedagogiska mötet.

4.1.2 Eleverna i fokus

En lärare lägger vikt vid frågorna hur och varför filosofielever lär sig filosofi. Dessa frågor

kommer nog att styra undervisningen så att svaren kan ses i praktiken. Jag är fortfarande inte klar med mitt svar där men i alla fall med insikten om att jag svängt från att fråna att kunna Wittgenstein till att kunna förstå varför Wittgenstein är intressant och att alla har inte behov att lära sig Wittgensteins satslogik...och varför jobba med det? (I 2:6)

Undervisningen kommer nog att behöva svara på flera frågor och den första måste bli hur elevernas behov av Wittgenstein kartläggs. Hur kan tänkaren och eleverna mötas? Läraren strävar mot en åsikt men är ännu inte säker själv. Han vill att svaren ska gestaltas i elevernas och hans praktik och samarbete. Att det inte längre räcker att acceptera en allmän uppfattning om att Wittgenstein är intressant är han däremot klar över.

För lärare 3 består en viktig del av hennes uppgift av att räkna ut

hur ska man verkligen få dem att öppna sig hur man ska få dem att verkligen fundera över sina egna ställningstaganden och se efter om de själva är ärliga om de vågar möta sina sanna värderingar eller om de bara pratar för betygens skull.- -Bedömningstemplet påverkar många elever (I 3:5).

Elever kan vara politiskt korrekta och målmedvetna vare sig de är högpresterande eller motsatsen. Av stor vikt för den här lärarens planering och agerande är frågan om hur undervisningen ska se ut för att hjälpa eleverna till en bredare motivation och därmed komplettera fixeringen vid mätbara resultat och betyg. Det gäller för läraren att bryta den sakrala stämningen i klassrummet och byta rigida ritualer, som strävar mot i förväg fixerade mål som t ex betyg, mot retoriska och pedagogiska operationer som har utveckling av flera förmågor hos eleverna som både mål och medel.

4.1.3. Stoff och arbetssätt i fokus

Planeringen kan också utgå från arbetssätt och gruppens sociala strukturer, säger en annan lärare.

det gäller också att lära känna av de där signalerna, [och] se vem som jobbar tillsammans, tänka på hur man delar upp grupperna, ska man göra spontan uppdelning, alltså att [eleverna] själva delar eller ska man själv göra det (I 3:2).

Genom att se den sociala förmågan som ett pedagogiskt instrument kan läraren stödja elevernas färdighetsträning både som individer och kollektiv. För att följa utvecklingen av förmågan att samarbeta och gruppens sociala kapacitet kan läraren parallellt testa t ex hur svårighetsgraden på uppgifterna kan höjas.

Medvetenheten om hur känslor påverkar övriga insatser kan leda till en mera noggrann planering säger lärare 8 och ger exemplet med den nervösa byggeleven som ska tala vid nästa lektion. Följande instruktion delades ut:

Nu snackar du inför klassen! Om vi hinner får du göra det på onsdag annars tar vi det på fredag...

Hur gick det? Läraren är kritiskt självvironisk:

Resultatet blev inte lysande och är ett exempel på hur slarvig uppföljning av lektionsplanering kan sätta talaren i en suverän situation. Perfekt! Kan inte bli annat än bra: MVG!(I 8:2-3).

Det gäller att planera så att lektionens kärna med mål och mening intakta kan genomföras även om det dyker upp oväntade inslag. Lärarens analys tar hänsyn till hur eleven uppfattar strukturella hinder som bl a kan vara av känslomässig karaktär. Här finns en tydlig hierarki så att situationer där eleven kan känna sig exponerad kräver en stramare planering och efterlevnad av denna. För likaväl som känslor kan ge extra resurser kan de också bryta ner förmågan.

Tankar kring dispositionen kan ge en ingång:

Men oavsett hur bra lektionen är måste den varieras både till form och innehåll efter de elever som deltar...och även om jag gjort en jättebra föreläsning, som jag tycker, så tröttnar de efter 5-10 minuter... sen måste vi göra någon form av uppgift, kanske titta på en film så får de diskutera den, så att man lägger över retoriken till ett mera praktiskt sätt för dem att arbeta (I 5:3).

Läraren visar stor förståelse för undervisningens komplexa krav. Han förmår att särskilja faserna i mötet med eleverna och göra sig beredd på att spela sitt nästa kort. De praktiska överväganden som klassrumsinteraktionen leder till döljer ändå inte målen som läraren strävar mot: den självständigt tänkande och kännande människan, ”en mera etiskt fungerande människa” (I 5:4).

Vad gäller upplägget att man funderar på inledning och avslutning och mittparti, kommer också på något sätt när man gör ett tal i retoriken är det viktigt att vara tydlig om vad man vill säga det tycker jag om pedagogiken också....man trummar in genom att upprepa det som är viktigt ...ur en bok eller en text försöker jag lyfta ut det som är absolut viktigt det här måste de få med sig och så trummar vi in det i pedagogiken i lektionstillfället (I 5:3).

Om man utgår från lektionen som disposition, säger lärare 5, kan man se lektionen som ett tal där det gäller att fånga och fokusera inledningsvis, men det är helheten som gör att undervisningen fungerar. Läraren ser en koppling mellan det som väcker intresse och framtida utveckling. Den didaktiska vägen framåt går via upprepning och variation.

Den goda planen fungerar som bärande struktur, som ”konstruktion och inte som restriktion” säger lärare 8 (I 8:3). Han fortsätter :

inför vissa lektioner ...kan man ju fråga sig: vad var meningen? ...det är väl just det strukturerade tänkandet som retoriken är viktig för mig och därför att den överlevt så länge kan man väl tänka sig. Dels har man en praktisk användning när man lägger upp ett tal men talen blir bra därför att man tänkt igenom det hela och lagt upp det (I 8:3-4).

Läraren ser möjligheter i alternativa vägar, inte hinder. Ju mer man förberett sig desto mera beredd kan man vara och det är lättare att byta taktik utan att förlora målen ur sikte. Hur detta ser ut mitt i en lektion talar lärare 3 om. Hon säger att det kan visa sig i när eleverna löser en skriftlig uppgift att det råder delade meningar vad de ska göra:

och det visar sig att de inte alls har förstått. Och där kommer processen in och det är viktigt att reflexionen och eftertanken får plats. --- Det kan röra sig om hur man hanterar information på nätet, i grunden ett kunskapsteoretiskt resonemang: Vad är värdefull kunskap? Nyttig kunskap. Och vi höll på hela lektionen och benade upp det och de var väldigt engagerade (I 3:4).

Läraren visar en god känslighet för variation och progression. Hennes agerande understryker att det är viktigt med att se lektionen som en process som ska avbrytas om det behövs. Om eleverna inte hänger med kan läraren variera sig på något sätt. I det aktuella fallet, säger lärare 3, ”övade” gruppen på en fråga av mindre storlek: har jag mörka eller ljusa byxor på idag, där läraren såg till att eleverna hade ett säkert grepp om sin hållning och varför de tyckte så. Rörligheten i lärarens planering gjorde att hon kunde hålla kvar sitt arbetssätt och uppnå delar av sina mål. Sakfrågan fick vänta till ett annat tillfälle.

Kombinationen av stoff och mål upptar den planerande läraren säger lärare 5 och strävar att förbereda sin religionskunskapsundervisning så att eleverna kan

tänka i egna banor att de ska bli rika i sitt tankesätt...inte bara rabbla Islams fem pelare utan fördjupa sin syn på andra människors religion och kanske också sin egen livsåskådning och att man hittar texter att man hittar material och försöker lägga upp det på ett pedagogiskt sätt så att det blir mer av en livsnerv i det hela (I 5:1-2).

Det finns ett klart handlingsmål här: eleverna ska kunna framföra sina data i samklang med sin egen hållning och på så vis nå en djupare förståelse. Således bryter läraren med en hierarkiserad syn på rörelsen från teori till praktik och gör målet med momentet, kännedom om islams fem pelare, till ett nödvändigt redskap för att eleven ska se och förstå sin egen situation. Han anser att begreppens innebörd förtydligas och förstärks av den egna aktionen.

I samma banor funderar lärare 8 som söker alternativa diagnosinstrument för de intellektuellt lågpresterande eleverna.

även om man [eleven] presterat väldigt väl vid formaliserade diagnostiska prov är det inte säkert det hjälper dig [läraren]... Du kan ha väldigt duktiga elever som har helt andra behov, kanske sociala behov och behöver stöd och hjälp på annat vis för att utveckla... allt detta är detsamma som att lära känna varandra....En elev kan otrygg i vissa klassrum och visar sig behöva bekräftelse hela tiden vilket inte är något som kan kartläggas i traditionell diagnos (I 8:6).

Undervisningsförloppet balanserar på frågan om hur eleverna och deras behov bäst kan synliggöras. Lärarens ambition fungerar på flera plan: han vill att klassrumsinteraktionen skall fungera både som underlag för analys och åtgärd. Det ska skapas en reversibel rörelse mellan behov och förmåga. Lärarens instrument är intellektuella, känslomässiga och sociala.

4.1.4 Avslutande kommentar om klassrumspraktiken

Insikten är utbredd om att undervisningen kan planeras bara till en viss grad. I det faktiska planeringsarbetet samverkar många faktorer som t ex stoffurval, kunskapssyn, känslor och stämning i de aktuella grupperna. Någon linjär tillkomsthistoria till undervisningen går inte att spåra, vilket inte heller *partes*, den retoriska processidén förutsätter. Läraren inser att det är i mötet med eleverna som undervisningen blir till, som den nu blir. Förberedelsearbetet ökar beredskapen och förmågan att skörda det som skördas. Det ursprungliga målet blir ett av medlen. Det verkar som om lärarens egentliga undervisning inleds först i mötet med eleverna. Det är där som förberedelser, stoff och arbetssätt fusioneras och blir en enhet man kan ta på.

En process är endast i viss begränsad mån linjär, vilket t ex innebär att den aktiva läraren kontinuerligt reflekterar över och reviderar sin praktik. Oavsett i vilken situation han befinner sig. Om man betraktar *partes*-läran som en schematisk beskrivning av gången kan man säga att samtliga steg av *partes* är aktiverade i varje enskild fas av undervisningens process. Så inträffar t ex *emendatio* eller förbättring inte endast i slutändan. Och skapandet av scenen är likaledes ett exempel på kontinuerligt tillblivande. Redskapet för denna hermeneutiska process är språket och det reflekterande samtalet både med sig själv och med andra. Tillgång till ett processinstrument kan vara ett steg mot en mera realistisk nivå på förberedelsearbetet. Vid intervjutillfället har situationer och val kunnat upptäckas och ges mening på ett nyanserat sätt med hjälp av processbegreppen. Intressant är att lärarna inte tycks utgå från stoffet i någon högre grad och där det sker tar de hänsyn till andra faktorer samtidigt. De retoriska begreppen verkar ha haft både en avgränsande och belysande effekt. Vad lärarna hade sagt om samma situation utan de retoriska processbegreppen kan man inte veta men med begreppen är förmågan god att lägga en kurs genom ett material och hålla denna, samtidigt som stor hänsyn tas till elevernas reaktioner och behov.

4.2 Vad säger lärarna om lärarrollen?

Den klassiska retoriken ser världen ur talarens synvinkel men fäster stor vikt vid talets och lyssnarens roller. Det innebär att situationens eller kontextens ramar spelar stor roll; det förefaller vara så att handlingsinriktade teorier förutsätter en samverkan mellan uppgiften som ska lösas, omvärldsuppfattning och självkänedom, vilket ger utrymme för en variabel självbild. När talaren analyserar och bedömer hela situationen blir självvärderingen en viktig del. Retoriken talar om tre grundläggande begrepp som tillsammans kan sägas ge en ram runt våra mänskliga resurser eller bevismedel, nämligen *logos*, *pathos* och *ethos*. Vi ska i detta avsnitt höra vad lärarna säger om sig själva och se hur deras självbild växer fram.

4.2.1 Logos-fakta och färdigheter

Under retorikkursen talade vi om *logos*-begreppet som fakta, färdigheter, förståelse och förtroendet. Jag samlar rösterna kring fakta och färdigheter.

Fakta

Docere, förmedla information och kan man föra in annat också ... [till exempel] att samtidigt försöka skapa känslor samtidigt som man förmedlar information, så har denna en möjlighet att fastna. ... om man inte följer retorikens progression att man många gånger få fram hos eleverna att de docerar utan att skapa känsla utan att beröra och då blir det koma rätt fort. För all kommunikation utan känslor är död kommunikation (I 8:2).

Vad är det vi gör med undervisningsstoffet eller informationen undrar lärare 8 och menar att han hos eleverna vill skapa en personlig relation till information, om den sen är fakta eller inte. Fakta är undervisningens byggstenar men de kan inte staplas hur som helst och de är alls inte i sig själva tillräckliga i kunskapsbygget. En nyanserad syn på *logos* har indikerat att fakta har en känslomässig sida. Utan ett känslomässigt engagemang hos eleverna förblir kommunikationen monologisk. Och fakta märks inte utan att någon ger uttryck för dem vilket kräver en färdighet att föra fram dem. Genom att studera hur eleverna löser sina uppgifter har läraren blivit medveten om hur hans egen hantering av fakta påverkar tyngden i presenterade fakta och hur dessa mottages av eleverna.

En annan lärare funderar kring *logos* och säger sig vara delad kring vad det är.

*Jag har haft svårt för att se vad *logos* är. Jag har varit mer fokuserad på de teoretiska kunskaperna så det är det som utgör *logos*, men nu när jag har tittat mera på färdigheter och praktiska kunskaper också det är en del av som utgör att vara människa och ha ett *logos*... Det är den biten som är mest intressant hur man ser sina praktiska färdigheter och hur man utvecklar dem... faktabiten i *logos* är ganska lätt att tillägna sig och förstå vad det är. Men i retoriken är det de praktiska kunskaperna som är de viktiga.... Sen har jag fått många associationer till hur mycket *logos* man är som lärare, vad man betonar och vad det är för *logos* man strävar efter hos eleverna (I 2:1).*

Referenser till fakta spelar inte någon framträdande roll och omnämns ofta, liksom här, i samband med uppgiften att förvandla ämnesteoretiska kunskaper till attraktiva och därmed användbara instrument för eleverna att på samma sätt konstruera sin handlingsberedskap eller *copia*. Skolämnenas informationsbanker kan ses som en börda och som en tvingande faktor i lärararbetet. Insikten om att färdigheten att vara sina kunskaper är tydlig. Lärare 2 fortsätter:

Man kan ju inte ha en statisk inställning till sig själv utan man måste se sig som föränderlig och att göra det är ju som man måste acceptera och vi får nånting och vi måste göra nånting av det vi får. Och då tar vi möjligheten. - - - Det är inte bara att gå in och ha en kurs och bara vara lärare och de kan få se andra saker. Därifrån är det inte långt till se att man ger så mycket mer. Det måste vara en del av innehållet - - Tycker att retoriken har hjälpt till här och man vinner mycket på att berika olika sidor hos mig själv och går man bara in för att upptäcka nya sidor hos eleverna blir det bara jätteroligt. Så min roll som lärare har blivit större, man ser fler uppgifter som man ställs inför som lärare,

att undervisa är inte bara att undervisa utan uppfattas som så mycket mera det är nog lätt hänt att man ser eleverna som elever och inte som människor (I 2:6-7).

Denna lärares resonemang leder till en idé om hur en förlamande fokusering på fakta kan byggas ut till en färdighetsinriktad praktik. *Logos*-begreppet knyts till kunskapens olika former och i skärningen mellan färdigheter och förståelse ser han en väg att gå för att hjälpa eleverna föra samman teoretisk och praktisk kunskap. Han knyter denna insikt till självbilden och säger att som lärare måste man vara sina kunskaper. Förståelse är praktisk och måste ageras fram. Via mångsidigheten i *logos* har bilden av den gode läraren vidgats till att omfatta mycket mera än ämnesexperten. Han identifierar sig med olika roller eller ansvar. Han ser att han behöver dra kraft från hela sin arsenal av bevismedel och bredda och nyansera sin bild av sig själv som lärare. Denna vilja och förmåga är sin egen belöning: det blir roligare att vara lärare och samarbetet med eleverna blir mera varierat och dynamiskt. Det blir lättare för att det är mera stimulerande och svårare för att det är mera krävande.

Färdigheter

En lärare aktiverar många färdigheter i sin undervisning. Från ämnesspecifika till mera allmänpedagogiska. Här talas det först om bedömning och sedan om kunskapssyn. Hur gör man en vettig bedömning av en elevs prestationer?

Saker och ting är inte så självklara längre och det är kanske därför det var enklare förr. Jag tycker inte att det är enkelt idag (I 3:3).

Kunna se människan bakom det som sägs [och] att kunna utläsa undertoner, kanske på logosnivå. Vad har vi för kontext och vad har vi för referensramar. Hur påverkar jag själv det jag hör. Hur påverkar min egen doxauppfattning det jag hör? Hör jag egentligen det jag tror att jag hör? Och där har vi hela kommunikationssituationen. A och o. Tala om distans och tolkning. Där har retoriken en stor och viktig funktion. Den är ett medvetandegörande helt enkelt om det som pågår.

--- Och sen så ser man också att det uppstår missförstånd pga olika etiska uppfattningar där man måste ta ställning och bedöma om man bedömt rätt, det är spännande men hur man orkar se varje elev hela eleven varje gång en övermänsklig uppgift när man jobbar i de former vi gör i skolan (I 3:6).

En växande förtrogenhet med *logos*-begreppet gör läraren medveten om allt fler faktorer som påverkar hennes insatser i jobbet. En viss trötthet kan kanske spåras men också en insikt om uppdragets komplexitet, vilken sätter gränser för vad som är rimliga arbetsuppgifter för den enskilda läraren. Luckorna i en helhetssyn visar var behoven finns. Först när man vet att man inte vet går det att precisera behovet.

Tankar kring bedömning och utvärdering förs fram av en annan lärare:

du har ju samma saker vad det gäller utvärderingar. Du kan strukturera saker och du får mycket klart för dig har man ett klarare mål strukturerat kring det man ska öva så har du lättare för att utvärdera det också. Du kan ju inte utvärdera något om du inte har ett syfte eller ett mål. Ser man ju när de skriver sina vetenskapliga arbeten eleverna. Vad har du för syfte? Vad har du för mål? (I 8:4).

Lärare 8 håller upp en ökande målmedvetenhet som grundläggande och ser båda dessa tydligare i retorikens spegel: ”mycket av retoriken är ju sådant som man använder nu. Man vet bara inte att det är retorik”(I 8:3) I *logos* ser han bland annat disposition och progression. Som en konkret följd av denna stegring talar han om IG med värdighet och utvecklar denna tanke: ”för att kunna prestera något eller göra något måste man se hur är det tänkt”. I lärarens uppdrag ligger alltså att se till att eleven inte endast vet vad och hur något ska utföras utan också till fullo förstår varför. Först då kan man börja tala om bedömning. Att läraren själv har samma förståelse för ramarna kring sin undervisning förefaller ett rimligt krav.

4.2.2 Pathos

Analysen har tidigare visat att lärarna anser att känslor är en viktig del i undervisningen. Om vi nu knyter den till hur lärarna uppfattar sig själva ser vi att lärarna tar tillfället i akt att sätta in de egna känslorna i ett större sammanhang för att förstå och bearbeta dem.

Jag har jobbat som bussguide jag har jobbat på VIP-resor här nere och har haft min gamle chef Villy på kursen och han berättade att den reseledare finns inte som inte grips nästan av panik när man står där och du vet att det finns 50 personer i en turistbuss och du vet att det du säger är avgörande för vara man ska gå av och vad som ska ske. Det här lärde jag av de där killarna som körde (I 6:2).

De flesta är rädda för att tala inför publik, säger lärare 6. När läraren både omtalar och visar att han övervunnit denna känsla ökar tilltron bland eleverna till att även de kan ta del av denna positiva utveckling. Insikten om att den egna upplevelsen inte är unik kan bli ett pedagogiskt instrument för gruppens medlemmar så att de förstår hur känslorna spelar in i all utveckling. För läraren blir helhetsbilden tydligare. Minnet av hans egen lyckade utveckling från försagd, nybakt reseledare ger honom tilltro till eleverna och ökar hans tillit till den egna förmågan.

Många röster talar om engagemanget som en nödvändig bas för en framgångsrik undervisning och även lärare 6 ger exempel på hur denna självspjuling tar sig uttryck:

Det är många ämnen som vi har där man måste inte behaga utan vara brandfacklan ... Västerlånggatan i Stockholm är man inne i en kurs med barn och vuxna så kommer man över i hur vi hanterar psykotiska beteenden i samhället och hur hanterar vi dem inte. Det är tragiska händelser. Det tycker jag ökar min medvetenhet att vara brandfacklan (I 6:2).

Lärare 6 talar om att se sig själv som en brandfackla och knyter detta till Ciceros begrepp *movere* vilket betyder beröra genom att behaga eller uppröra. Genom att föra in sina känslor kring aktuella händelser, Västerlånggatan och psykiskt sjuka, utforskar läraren sitt *pathos* och förmedlar ett personligt förhållningssätt, inte endast faktisk information. Han förmår att lyfta ett känslomässigt laddat nyhetsstoff till ett samtal om etik. I själva akten skärps hans medvetenhet om vad det är han gör. Han agerar med övertygelse och blir sin kunskap. Samtidigt prövar han sina känslor i rollen som eldsjäl. Vad händer med stoffet? Med eleverna och med honom själv?

Lärare 3 pratar om känslor och säger att

För att få undervisningen att ta skruv krävs förmåga till inlevelse, där kan jag knyta till retoriken, inlevelse. ...Ger man sig in i något man inte har någon

känslomässig uppfattning om eller reaktion inför så tror jag inte att det kommer att betyda så mycket för en utan det blir påklistrad kunskap (I 3:3).

Tillgången till ett begrepp som *pathos* innebär för denna lärare att upplevelsen av känslan kan isoleras från orsak och verkan. Känslor påverkar hur vi uppfattar verkligheten, vilka detaljer vi lyfter till medvetandet och hur vi sedan ger dessa fragment mening i ett sammanhang. Med ett analytiskt begrepp som fokuserar detta skeende i förväg kan en större beredskap inför situationen och ett bättre utnyttjande av densamma byggas upp. Viktiga steg mot en känslans rationalitet och en breddning av basen för utveckling och lärande. Och igen, känslans klart uttalade problemlösande kapacitet.

4.2.3 Ethos

I *ethos*-begreppet samlas de personliga drag av både yttre och inre art som gör en person urskiljbar som individ. Målet för den talande människan är att inspirera förtroende. Vad säger lärarna?

...man måste visa att man själv inkorporeras att man ska synas och att det är inte bara att som att jag klär i mig en roll och ska visa utan jag måste verkligen vara jag måste känna de här värdena annars kan jag inte förmedla dem...Det ska gestaltas som ett sätt att vara (I 2:5).

Dessa överväganden begränsas inte till rena fakta. I själva verket ställs samma etiska krav på alla kunskaper, hållningar och värderingar läraren står för säger lärare 2. Lpf 94¹¹¹ talar om en demokratisk värdegrund. Ekon av den klassiska imitatio-pedagogiken är hörbara och kopplingen är omedelbar mellan en fungerande självbild, egenvärde och respekt för andra.

...att mycket av vad jag fått ut av den här grundkursen är att se på hur andra människors sätt att tänka och resonera att se problem från andra håll ...ökat min självreflektion så att man börjat ställa frågor man inte ställde tidigare och kanske tyckte var oviktiga. Ja, ja, ja, ja det löser sig men det gör det inte för sådana saker måste funderas igenom (I 3:2).

Läraren uttrycker att en helhetssyn långsamt växer fram vilket problematiserar läraruppdraget. Retorikens tankar om människans bevismedel som hämtas från alla hennes förmågor har förflyttat fokus för hur en självbild kommer till och vad den vilar på. Hon har lyft blicken och upptäckt att hon är beroende av interaktionen med sin omgivning.

Plocka hit så många föreläsare som helst och stoppa in dem i aulan, det ger ingen effekt. För jag ser visst att vi ska lära dem [eleverna] nånting. Vad som är kunskap det kan man diskutera önskvärt och oundgänglig kunskap, men vi har en viktig roll i att ge dem en positiv bild av vuxenvärlden så som det pågår i vuxenvärlden genom att själva visa tolerans och respektera gränser (I 8:5).

Att genomföra läraruppdraget blir förknippat med att inse lärarens roll som förebild. Och då inte endast som ämnesexpert eller metodhållare, även om dessa sidor alls inte kan undvaras. Utan som kunskapsmänniska som lever som hon lär och lär när hon lever. För att ge ett konkret exempel som t ex arbetet med värdegrund och demokrati tillägger lärare 8 att

¹¹¹ Sidan 5.

Förmedla [är] inte bara att man står och snackar. [Det] enda sättet att förmedla t ex de demokratiska värdena eller aktning för de svaga och utsatta eller empati är ju att själv bete sig på det sättet (I 8:5).

Hur man konkret gör detta till handling ger han exempel på. Det första gäller hur man ger instruktioner inför examination. Det räcker inte med att se till att eleven förstår hur och vad han ska göra. ”För att kunna prestera något måste man [eleven] se hur det är tänkt”. Blir det ett mindre lyckat resultat har eleven åtminstone uppnått ”IG med värdighet” (I 8:5). I samtalet efter insatsen vet eleven att han gjort rätt och löst uppgiften men att prestationen inte riktigt räcker till för ett godkänt resultat.

Som förebild för eleverna måste läraren så att säga vara en förebild också för sig själv säger lärare 2.

När man förstår sig själv och vad man innehåller så ges man förutsättningar att man kan förstå andra och ge andra identitet genom roller och andra identiteter (I 2:5).

I det flerstämmiga klassrummet blir rollfördelningen inte endast lärarens ansvar. Självförståelse blir inte endast en inåtriktad subjektiv rörelse utan ytterligare ett instrument för att ta delat ansvar för hur klassrumsinteraktion ser ut och hur vilka effekter den får. En annan lärare tar resonemanget ett steg längre och uttrycker det så här:

Eleverna måste ha självrannsakan. Man måste ha en viss självinsikt om vem man är annars bedömer man alla andra utom sig själv (I 5:4).

I självbilden ligger embryot till hur man ser andra och hur man uppfattar hur andra ser på en själv. Delat ansvar medför ansvarstagande på flera nivåer. En öppen nyfikenhet på det egna ethoset leder till ett intersubjektivt utbyte och till en insikt om att etiska överväganden påverkar alla deltagare i en grupp eller undervisningssituation.

Att kartlägga sitt ethos och finna dess förmågor och utvecklingsbara möjligheter visar sig alltså vara viktigt för lärarna i gruppen. Denna process kan inte genomföras utan hjälp. Eleverna har sina lärare som med sina pedagogiska förmågor kan hjälpa eleverna upptäcka och utforska sitt ethos. Men frågan vaknar om vem som är lärarnas partner i detta viktiga samtal. Samtalen under kursen och vid intervjutillfället visar på ett uppdämt behov. Lärare 7 säger att det

handlar mycket om tillit om tilltro till sig själv, trygghet. Det är något jag funderat mycket på hur man kan skapa det i klassrummet (I 7:1).

Och tillägger om sin egen roll:

att det ställs höga krav på skolan att man ska se varje elev vilket är grundläggande för att varje elev själv ska se sitt eget värde för att därefter kunna se andras värde. Jag tror att det börjar hos den enskilda eleven innan den enskilda eleven kan överföra det till andra elever och till sin omgivning i stort (I 7:3)

Lärare 7 söker en helhetssyn på eleven som individ och naturlig del i ett sammanhang. För henne är ethos ett sammanhållande kitt, ett motmedel mot fragmentering och ett instrument att utveckla henne själv, vilket kommer hennes elever till godo. För att utveckla sin egen bild aktiverar hon sitt yrkeskunnande i form av intellektuella och etiska instrument för aktion och reflektion.

En annan lärare säger att han upptäckt redskap för detta aktiverande:

Kursen i retorik gav tillfället att upptäcka sig själv, inte för första gången men varje gång. En del övningar vi gjorde, ja, det är på gränsen till något slags självförverkligande kunskap det här med tillitsövningar samtidigt som det är inte endast den intellektuella kunskapen man är ute efter utan också den här känslan av att våga tala inför grupp.det är också en del strukturerade tankar en del av de retoriska begreppen som jag funderat på att man kan använda till att göra ett slags självanalys som pedagog och lärare (I 5:1).

De retoriska begreppen kan aktiveras i handling och bli en del av en beredskap i klassrummet. Ethos blir en del av en helhet där handlingar och händelser får konsekvenser. För alla inblandade, både nu och senare. Det gäller att observera och agera.

Att vara lärare är krävande. Man förväntas vara metodhållare och leda arbetet. Det gäller därtill att ha ett stort ämnesteoretiskt vetande som expert. Och dessutom att förmå att förena dessa kunskaper med ett praktiskt handlag och förmåga att ta kloka beslut med kort varsel. *Ethos*-begreppet är i retoriken en sammanhållande ram kring hur trovärdig en person är. Vad som väcker denna tillit till en person kan naturligtvis inte i detalj förutsägas utan ett stort mått av anpassning till situationen är nödvändig. Men insikten om sambandet mellan hur läraren ser på sig själv och hur läraren ser på eleverna är värdefull. I förlängningen påverkar detta synsätt hur den enskilda eleven uppfattar sig själv och de andra i gruppen.

4.2.4 Självbilden i ljuset av *logos*, *pathos* och *ethos*

I samtalet kring självbilden har lärarna funnit stöd i våra retoriska begrepp. Så har de i *logos* kunnat analysera begreppets mångsidighet och fundera kring spelet mellan olika förmågor under rubriker som fakta och färdigheter. När det gäller förståelse och förtrogenhet drar lärarna paralleller till etiska och patetiska bevismedel.

Skolans uppfattas som ett forum för delgivandet och delandet av främst teoretisk kunskap, som kännetecknas av en hög grad av abstraktion och distansering. Det gäller att ge denna kunskap en kropp och därmed göra den utvärderingsbar och redovisningsbar (I 6). Detsamma säger lärarna om självbilden. Denna är inte minst en språklig utveckling: ”det krävs ett nyanserat språk för att kunna vara en självreflekterande människa”, säger lärare 5 (I 5:6). En annan säger att begreppen efter kursen lever inne i honom och att om man hela tiden ”har de här begreppen i fokus för sig själv så har man ju en fortlöpande utvärdering” (I 2:4). En tredje lärare säger att de ger en kontaktyta både inåt mot en själv och utåt mot bland annat eleverna. Om man ”känner till de olika delarna då blir ju verkligheten mera begriplig. Och ju mera begriplig verkligheten blir för dig ju mer blir den för dem du ska förmedla den till” (I 8:4).

Men kunskapen finns inte i ett välorganiserat förråd utan måste växa fram i samspel med omgivningen. Retoriken kan uppfattas som en väg mot medvetandegörande både för läraren och för eleven. Lärarna ser möjligheten att i sin *copia* eller handlingsberedskap införliva en

kartläggning av sin egen kunskap, av både medveten och omedveten teoretisk och praktisk natur. Kompetensen blir då att efter en noggrann analys av kontexten ur denna beredskap göra lämpliga val. Alla kan i princip spela alla roller men det krävs övning (I 3). Detta förfarande är ett livslångt projekt, men retoriken ger snabba handtag och en känsla av att det rör sig framåt (I 8). Just upptäckten av progressionen och denna förnimmelse av ett avstamp och därmed en möjlighet att mäta utvecklingen kopplas till hur självbilden konstitueras.

När läraren väl insett att man i retoriken kan både upptäcka och följa sin egen utveckling blir det intressant hur detta kan ske. Det autentiska samtalet med elever är en möjlighet att känna av var man själv står (I 6) och i de etiska diskussionerna i t ex religionskunskap blir denna självinsikt ett fundament i flera pågående processer (I 5). Den egna identitetens roll som bärare av *pistis* och *ethos* har tidigare omtalats och är ett viktigt inslag i kartläggning och bearbetning av självbilden, säger lärare 2. Han ser aktivt rolltagande som en väg att bli tydligare för sig själv och därmed för andra.

Det känns som om man måste när man förstår sig själv och vad man innehåller så ges man förutsättningar att man kan förstå andra och ge andra identitet genom roller att man ska förstå sin omgivning. Där får man inte vara fördomsfull när man ger andra roller och andra identiteter utan man måste förutsättningslöst acceptera att jag själv med andra har en identitet som jag kan identifiera mig med och som jag kan växa i samtidigt är förutsättningen den att jag kan se att det finns andra identiteter (I 2:5).

Självbilden som grundval för framgångsrikt lärararbete uppstår alltså inte av sig själv utan kräver medvetenhet och idoghet från läraren. Och en hel del mod. Lärare 3 pratar om diskussioner i vissa klasser om t ex homosexualitet: ”Om vi ska generalisera grovt, det brukar vara ett äventyr” och man kan ställas inför öppet ifrågasättande eller en hög grad av politiskt korrekthet (I 3:5). Lärare 6 säger att det gäller att känna sig själv väl. Att veta vad och hur man gör något visar sig inte innebära att man kan genomföra något. Lärare 7 påstår att vi blir det vi gör också med hjälp av språket och lärare 5 att det ”är en idé att på något sätt styra upp [yrkesspråket] genom att utgå från våra erfarenheter” (I 5:6). Och dessa erfarenheter hopar sig inte i våra spår utan läraren och elever kan arrangera upplevelser säger lärare 9: ”det är i samspelet man lär sig”(I 9:3).

Att varva målmedveten kring sin egen utveckling och tänka framåt istället för att fundera på orsaker är en kommentar flera lärare gör. ”Finalt är mera produktivt, befriande än kausalt” säger lärare 5 (I 5:4) och lärare 6 pratar om vikten av att kunna kommunicera mål.

Spelet mellan individen och den omgivande gruppen inverkar på självbilden och att fokusera på delarna utan att förlora kontakten med helheten är väsentligt. Men hur gör man det? Grupper utgör delvis slutna system och individer behöver lära sig hantera denna situation. Vi avslutar resonemanget om självbilden med lärare 7 som säger att det

är också en upptäckt jag haft med mig innan som blivit tydligare för mig nu det här hur det finns ett ethos i klassen som helhet också och hur det möter mitt ethos och hur det samspelar och vilken stor betydelse har för att undervisning ska fungera...och mötas i något slags beröringspunkt som inte alltid är lika lätt att hitta --- Det jag hoppas på sikt kunna förmedla till elever är att de är delar att deras egen utveckling består av olika delar som leder fram till en helhet. Och

att ha helhetsperspektivet och där ser jag att retoriken har en viktig bit att förmedla (I 7:1-2).

4.3 Vad säger lärarna om tilliten?

Jag avslutar resultatredovisningen med att se på vad lärarna säger om den sociala delen av mötet med eleverna. Man kan med fog fråga sig varför denna grundläggande del kommer sist. Min motivering är att denna aspekt på lärande och utveckling är den som förefaller mest ändlös. Retoriken lär oss att vi för att tala väl och vara övertygande måste vi skapa tillit eller *pistis* och samtalet med lärarna visar att de är medvetna om detta. Men samtidigt som tillit är en nödvändig ingrediens för att överhuvud driva undervisning är den också en produkt av en lyckad pedagogisk process. Den har m a o både orsaker och följder. Vad säger lärarna?

Lärarna talar om det tillitsfyllda mötet som en bas för en rad funktioner vilka ryms inom ramen för undervisningen. Först ut lärare 3:

man måste ha ömsesidig tillit för varandra för att skapa en vettig kommunikativ situation, oavsett vad man har för roller eller oavsett vad sammanhanget är (I 3:1).

Lärare 3 ser i tilliten en grundplåt för all undervisning. Att det är i mötet mellan människor, som talare och lyssnare som vi upptäcker likheter och skillnader.

Samma känsla för tilliten uttrycker lärare 5 och säger

[pistis] var en grej som jag verkligen stötte på när jag började som lärare att bygga tillit i gruppen innan man kan börja att diskutera kunskaper överhuvudtaget. Och då insåg jag att wow här kan jag använda ett begrepp som redan finns inom retoriken att man bygger upp en relation med eleverna innan man sätter igång. Och det fattade jag inte när jag började här och kom direkt från universitetets värld och började med kunskaper direkt innan man får en relation (I 5:1).

I *pistis*-begreppet ser denna lärare en förutsättning för intellektuellt arbete. Relationen till det som undervisningen innehåller måste skapas på liknande sätt som man bygger ett gott umgängesklimat i klassrummet. Förtroendet för läraren är samordnat med förmågan att tillgodogöra sig övriga delar av kursen.

Lärare 8 säger sig att det gäller

helt enkelt att skapa en säkerhet hos talaren att man vågar tala och framföra sina synpunkter och kanske genom att skapa större tillit vågar man brodera ut det man säger och så sätt lättare nå fram till mottagaren eller att man når sina mål (I 8:1).

Han talar om tillit som en färdighet som kan och måste uppövas. Känslan av att våga ta till orda ger nya redskap i läroprocessen. Lika viktigt som för läraren som förmår lyfta blicken från det ämnesteoritiska innehållet och fokusera hur eleverna deltar i undervisningen är det för eleven som vågar tala och därmed ges extra kraft att uppmärksamma om och hur lyssnaren nås av budskapet.

Samtal är något som man behöver tränas i säger lärare 7 och avrundar med

att det är ingenting som man naturligt har någon förberedelse för inför som lärare utan det är någonting som bara finns med och som...det har slagit mig den här terminen hur otroligt grundläggande det är i varje möte och hur mycket man samtalar med eleverna hela tiden. Och just hitta former för det samtalet. ...och också samtalets roll i undervisningssituationen. Det funderar jag på hur man fördjupar det (I 7:5-6).

Lärare 3 tar utgångspunkt i att hon fått syn på sig själv.

beträffande utvärdering och revision i och med att självreflexionen har ökat tycker jag att det snurrat igång det här tankemaskineriet om hur man själv är och andras reaktion på en...jag tror att det är a och o i alla de här momenten att ha kontakten med eleverna att ha en dialog att hålla sig öppen, öppen även för kritik från deras sida gärna inbjuda till det: hur tycker ni att det gått? (I 3:2)

Dialogen är ett återkommande inslag i vardagen och kan ta sig olika uttryck säger lärare 3. Hon nämner anonymt skrivna lappar, enskilda och klassvisa samtal vilka har det gemensamt att de både dokumenterar situationen och föreslår alternativ.

Lärare 6 ser på samma sätt kommunikationen som en grundförutsättning. Med Grundtvig och folkhögskolan i sitt personliga bagage säger han att läraren medvetandegör ”och synliggör och tränar upp sig” i att kommunicera (6:1). Den talängslan han delat med så många andra har han tränat bort. En viktig aspekt av det pågående samtalet är respons och bedömning. Lärare 6 återkommer genom hela intervjun till behovet av dialog och respons för att kunna göra både ändringar som får effekt på kort eller lång sikt. Han nämner videofilmande av olika inslag och samtalen kring gemensamma mål. Han säger att det finns stor beredskap för ett metasamtal, ungdomskulturen har odlat fram ett förenklat utvärderingsmönster där man kryssar i. Men även om det är svårt att ställa frågor som verkar förlösande, ”katten på råttan på repet”-frågor så är det nödvändigt (6:3). Han säger att man ska göra det enkelt, fråga efter t ex en föreläsning: ”vad har du lärt dig i dag som du inte visste innan? Och då vädjar jag till deras formulering förmåga” (6:3). Eller i kurser i pedagogiskt ledarskap där han ”jobbade en månad med utvärderingsalternativ. Plus och minus, lappskrivning, gruppaktivitet snabbt” (I 6:3). På så vis förstärks det autentiska samtalet och blir en del av den processen. Även för eleverna.

En annan lärare har insett att tillit har en kroppslig sida.

man kan köra parallellt om man vill jobba med värderingsövningar kan man mycket väl göra en taktill övning där de rör på sig eller tar i varandra, skakar hand och försöker reflektera över upplevelsen, påverkar detta din uppfattning av människan du skakar hand med före och efter en sådan enkel övning (I 3:5).

Medvetenhet om tillitens roll blir en del av elevernas redskap när det gäller att utforska sin position i svåra frågor genom att lägga in enkla uppvärmningsövningar. På så vis ges eleverna utrymme att interagera, inte bara med sina kamrater utan med sina olika sinnen.

Det återkommande samtalet ses som en del i processen kring bedömning, förstådd som utvecklingen från diagnos via respons till betygssättning.

genom dialog kan vi titta på förutsättningar om du vill kalla det för nuvarande nivå... diagnos i svenska men man ska veta att man får bara in fragment av hela individen enda sättet jag kan se det och det enda sättet jag har lyckats lösa genom dom tillfällen man möter människan (8:6).

Samtalet ger en bättre prognos på var eleverna befinner sig än gängse diagnosinstrument. Samtalet spelar en avgörande roll för att sätta igång de processer som undervisningen i sista hand hänger på. Diagnos är ju inte betygssättning utan en prognostisk lägesangivelse.

Lärare 3 säger

*att man ska aldrig kasta kritik i ansiktet på någon utan att **tala** om hur man ska göra det bättre. Det är därför [eleverna] är här (I 3:3)¹¹².*

Sett sålunda blir det utvärderande samtalet både forensiskt och deliberativt. Dvs det utreder ett förlopps betydelse och orsaker samtidigt som det skapar en bas för framåtriktade handlingar.

Förmågan till att lyssna uppmärksam finns bland eleverna säger lärare 5, men den är begränsad till viss genre, nämligen berättelsen. Själv gillar han att berätta.

[Det är] fantastiskt att kunna, speciellt i de lite bråkiga praktiska klasserna...man kan berätta med ett korn av sig själv sen kan man fabulera lite om något man läst i världslitteraturen. [Det] kan egentligen bli hur smaskigt som helst (I 5:1-2).

Förmedla och förstå hänger intimt samman anser lärare 2 och menar att

eleverna ska få en möjlighet att genom mitt sätt att förmedla det här stoffet ställa sig till stoffet. De ska inte bara ta emot stoffet utan de ska kritiskt förhålla sig...i min roll som lärare har jag ju en demokratisk roll..den ska ju också synas de ska bli duktiga i sina nya roller demokratiska roller. Det får inte bara bli en envägskommunikation utan eleverna ska också få möjlighet att förhålla sig till det som blir förmedlat och det är min uppgift att inte ruta in dem utan att de ska få stöd (I 2:4).

Berättandet blir ett viktigt instrument. I rollen som berättare med kontroll över muntlighetens nuplan och närhet lyckas han både gestalta ett stoff och visa ett sätt att förhålla sig till det. Dessutom signalerar han att materialet är viktigt eftersom han frivilligt ikläder sig dess yttre form och tar dess ord i sin egen mun.

4.3.1 Avslutande kommentar till tilliten.

Det visar sig att tilliten har ett ansikte och ett namn: den heter samtal. Det fungerande klassrummet är ett dialogiskt klassrum och tillitens dubbelansikte som mål och medel växer fram i handling. Den gode talaren är också den gode lyssnaren säger Plutarchos¹¹³, och lärarna

¹¹² Fetstil för att markera att I 3 säger **tala** om, dvs samtala om och inte tala **om** dvs upplysa, instruera.

¹¹³ 2000.

uppmärksammar lyssnandets konst. Den goda lektionen innehåller träning i att lyssna, att vara uppmärksam och uthållig. Lärare 3 drar paralleller till flimrande och fragmentariska massmedia och hon är kritisk till inställningen bland lärare att ”det är mycket viktigare att få höra vad de tyckte [och] att få dem att uttrycka sig”. Följderna kan vara en brist på koncentration, vilket inte ger dem förmågan att t ex läsa en längre text vid ett läsförståelseprov (I 3:6). Hon vänder hörseln mot sig själv och undrar:

vilken position ska man själv ta i gruppen.. och just kunna vara den där tysta, vad ska man säga, det man kallar katalysator. Det skulle jag vilja sträva mot att själv bli. Att inte ta så mycket central plats i klassrummet för jag tar alldeles för mycket plats fortfarande. Pratar alldeles för mycket. Det är något man får träna på för att komma bort från (I 3:2).

Uttalandet vittnar om påtagligt ökad medvetenhet om hur mångsidig en lärare måste vara. Och att talutrymmet måste utnyttjas, det räcker inte med att bara tystna. Katalysatorn roll är ju att förlösa och leda samtalet så att önskade reaktioner hålls igång. Ju mer konstruktivt läraren tiger, desto mer måste eleverna tala. Lyssnaren är en tillfälligt tyst men aktiv person som hela tiden är beredd på att byta roll och bli talare. Av lyssnaren krävs en god förförståelse av vad talaren tänker säga och en klar bild av den egna förståelsehorisonten. Dels för att veta var man står men också för att möjliggöra en förändring och överskridande av denna horisont. En rörelse som eventuellt leder till ett byte av hållning eller ett tyst accepterande av nuvarande läge eller ett gensvar uttryckt i ord och/eller handling.

Retorikens begrepp har visat sig kunna spela en aktiv roll i dessa lärares reflexion kring olika aspekter av lärarjobbet. I nästa kapitel drar jag några slutsatser av materialet och i en avslutande diskussion tar jag några steg i resonemanget kring retorik och pedagogik.

5 Diskussion

Kapitlet inleds med mina slutsatser och några konsekvenser av dessa. Som en förlängning av dessa resonemang försöker jag återigen lyssna på lärarnas röster ur de teoretiska perspektiv som analysen vilar. Under rubriken En fullständigare helhet? gör jag en medveten ansats att inte endast pröva undersökningens resultat mot mina teoretiska ramar utan också att överskrida dem. Till sist några antydningar om framtiden.

5.1 Slutsatser

I denna text har jag visat vad några praktiserande gymnasielärare säger om sin klassrumspraktik och hur några retoriska begrepp ingår i denna diskurs. Jag har försökt att belysa min egen roll som kursledare och som forskare och peka på de teoretiska utgångspunkter som min analys vilar på. Jag anser att resultaten och mina slutsatser har en rimlig grad av generaliserbarhet för akademiskt utbildade ämneslärare. Intervjuerna genomfördes i loppet av några få dagar under likartade förhållanden. Jag uppfattade att samtliga lärare var nöjda med intervjun som avrundning på vårens samverkan. Varken sig den muntliga eller skriftliga versionen av intervjun tyder på att någon lärare inte fick tala till punkt eller att någon uppfattade situationen som besvärlig eller obehaglig. Samtliga kunde ha fortsatt samtalet bortom de 60 minuter vi bestämt. Underlaget för intervjun fungerade som startlinje men lärarna valde olika vägar framåt. Eftersom syftet med undersökningen var att lyssna till vad lärarna sade om sin klassrumspraktik kan man väl säga att resultaten ger en sann bild av deras vardag, trots att de delvis talade om olika aspekter. Tidigare kännedom om retoriska begrepp förefaller inte ha spelat någon avgörande roll. Begreppen har uppfattats och använts på olika sätt men det var inte min avsikt att pröva några specifika begrepp utan jag var intresserad av de begrepp som lärarna själva valde att bruka. En brist i undersökningen är att samtalen i seminarieriet inte dokumenterades, vilket hade underlättat analysen av de enskilda intervjuerna och troligen ytterligare styrkt slutsats nummer två nedan. Jag drar två slutsatser av materialet.

5.1.1 Slutsats ett: Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik.

Jag bedömer att de begrepp som denna studie fokuserar verkligen fungerar som verktyg för en lärare som vill tala om sin praktik¹¹⁴. I det enskilda fallet har de också lett till att lärarna förändrat sin praktik. Man kan säga att begreppen hjälpt lärarna att urskilja, välja ut, analysera och förstå olika aspekter av i ett skeende. I denna reflexion har de förmått att se orsaker och effekter av en handling vilka de tidigare inte varit medvetna om. Så har de t ex kunnat se samband mellan vissa inslag i undervisningen och elevernas reaktioner och prestationer. De har därtill varit förmögna att fundera på sin kommande praktik och försökt att förutse effekter av möjliga modifikationer. Det retoriska begreppet *partes*, delarna, har varit ett stöd för samtalet kring planering och genomförande av undervisning. Med utgångspunkt i retorikens tredelning av mänskliga resurser eller bevismedel, *logos*, *pathos*, och *ethos* har lärarna förmått att reflektera kring sitt läraruppdrag och dess mångsidiga roller. Med fokus på tillit och trygghet i mötet mellan elever och lärare har tillitsbegreppet *pistis* visat sig användbart, både vad gäller relationen till den enskilda eleven och till klassen som kollektiv. Begreppen har fungerat sammanhållande och möjliggjort en analys av komplexa situationer. De har m a o möjliggjort en handlingsberedskap.

¹¹⁴Begreppen är *copia* eller handlingsberedskap, *imitatio* eller efterlikning, *ethos* eller person, *pathos* eller känslor, *logos* eller kunskaper, *kairós* eller timing, *pistis* eller tillit och *partes* eller delarna, dvs retorikens processredskap.

Bekantskapen med begreppen har lett till en större rörlighet vilket bland annat visat sig i en ökad förmåga till perspektivbyte. Ta t ex upptäckten att *ethos* har en kollektiv aspekt som mycket påtagligt kontextualiseras av t ex programtillhörighet. Denna vetenskap har gjort vissa av lärarna mera medvetna om att de behöver bredda sin repertoar t ex genom att aktivera sina affektiva kompetenser i högre grad. Men rörligheten visar sig också i att begreppen blivit mera flexibla och föränderliga. De rymmer alltmer av det som lärarna blir alltmer uppmärksamma på. Ta t ex *memoria*¹¹⁵ som inte endast blir en fråga om hur läraren skaffar sig överblick över lektionens bevismedel utan också fokuserar hur eleverna gör det. *Pistis* kan givetvis vila på en trivsam stämning och en gemytlig umgängeston. Men begreppet visar sig också rymma tillit till egen förmåga, till nyttan av att lära sig något och förmågan att metonymiskt ”låna” från andra kompetenser. Dessa färdigheter kan upptäckas och beskrivas med en mångsidigt *logos*-begrepp som kan ge handtag på verkligheten. Denna förmåga finns i samtal kring den egna praktiken.

5.1.2 Slutsats två: retorik som ett didaktiskt instrument.

Det kollektiva vetandet överskrider det individuella. Hur sammanhängande detta kollektiva vetande är ger denna undersökning inget svar på och lärarnas enskilda röster säger inte att retoriska begrepp radikalt förbättrar deras förmåga att var för sig utföra sitt uppdrag, vad jag vill kalla didaktik. Lärarna förmår förvisso under intervjun att i varierande grad beskriva sin klassrumspraktik både som faktisk och visionär, men som sammanhållande ram för lärarjobbet fungerar begreppen inte. Undantaget kunde vara lärare 3 som typiskt nog är den som flera gånger påpekar att hon vet för lite för att kunna bestämma sig. Övriga lärare rör sig från henne längs en fallande skala som kanske slutar hos lärare 1 som delvis underkänner skolans fostransmål och i retoriken endast ser en vältalig citatskatt som kan vara bra för den som lär ut så att han inte sårar eleverna.

I samtal i hela gruppen efter genomförda moment i retorikkursen förmådde gruppen gemensamt att lägga en retorisk grundplåt och från denna föra ingående diskussioner av den konkreta situationen. Om man kunde tänka sig att hela gruppen samtidigt hade samtalat vid intervjutillfället och alla enskilda insikter gemensamt förts fram hade möjligtvis en mera komplex, kollektiv bild vuxit fram. Även på en mera övergripande nivå. När jag samlar lärarna röster i en kör uppstår en sådan förtätning av vetande och förståelse. Uppenbarligen finns det en kollektiv resurs här som inte uppmärksammas och omsätts i handling. Samtalen förefaller ha haft en metodologisk funktion, dvs att läraren har förmått att frambringa kunskap om sin praktik genom samspelet med intervjuaren¹¹⁶. För att lyfta samtalet till en epistemologisk nivå, dvs göra utbytet till ett fundamentalt sätt att vinna kunskap krävs nog att samtalet regelbundet förs mellan flera personer som alla har en förstahandserfarenhet av den klassrumspraktik som det gäller. Kanske i form av deltagarorienterad forskning av något slag.

Det vetenskapliga samfundet fungerar som ett stort samtal där många röster gör sig hörda och än fler läser och lyssnar. De skolor som ingår i denna undersökning har inte förmått att permanenta ett sådant dialogiskt rum trots de positiva effekter ett sådant utbyte kan få.

5.2 En mera fullständig helhet?

Jag avslutar denna uppsats med ett öppet resonemang. Texten ska ses som ett deliberativt samtal där syftet inte är att söka argument för att retorikens begrepp är funktionella redskap för den praktiserande läraren. Istället vill jag återigen möta lärarnas utsagor. Deras röster blir

¹¹⁵ *Memoria* är ett av stegen i *partes* och innebär att talaren strävar att memorera och minnas sitt tal.

¹¹⁶ Kvale, 1997.

en stämman i en kör där även andra kommer till tals. Vad händer när man för samman lärarna med retorikens teorier om övertygandet och ställer dessa mot tankar kring erfarenheten världen och kring intersubjektivitet? Och hur ser lärarnas uppfattningar om sin praktik ut i ett kompetensperspektiv? Vad händer med den helhetsbild som utgörs av min förståelse som lärare och forskare? Jag ställer den öppna frågan till läsaren: går det att tala om denna bild under en gemensam rubrik som t ex pedagogisk retorik?

5.2.1 Retoriken

Vilka konsekvenser får en retorisk förståelse av en undervisningssituation? Retorik kan sägas vara en lära om hur man talar väl och når sina mål. Dessutom är den en praktik som även den strävar mot att övertyga. Den moraliska ambitionen är klart uttalad. I mötet mellan dessa aspekter får vi en samling redskap som fungerar som analytiska och operativa verktyg. Kopplingen till praktisk kunskap verkar tydlig och den praktiska filosofin beskriver hur begrepp förkroppsligas i det mänskliga handlandet. Via givna exempel i en faktisk situation kan en dialog föras där olika röster kommer till tals. Deltagarna reflekterar och samtalar sig fram till omdömen om den konkreta händelsen för att sedan dra mera generella slutsatser. På dessa vilar en beredskap inför kommande situationer. Retoriken nöjer sig inte med att reagera på en uppkommen situation hur skickligt man än kan göra det. Utan den anser att relationella förmågor också skapar och förändrar situationer. I en processuell kunskapssyn ser man förståelse som ett tillstånd i förvandling. Man utgår från en förståelse men innebörden i en situation eller ett begrepp är inte given utan förändras efterhand. Den retoriske läraren planerar sin förståelse och följer med hur den utvecklas i samspel med den faktiska undervisningssituationen. Efter avslutad undervisning, i den s k *emendatio*-fasen, bearbetas intrycken ytterligare. Någon slutstation nås inte utan det som skapas utgör snarare ett viloläge inför fortsatt utveckling, ett *living inquiry* där resultatet kan bli på många sätt men inte hur som helst¹¹⁷.

5.2.2 Världen omkring oss

Vi lär oss om och av världen vi lever i. I mötet med världen formas vårt medvetande och vår medvetenhet. Man kan säga att världen konstitueras genom att ett tänkt inre möter ett tänkt yttre. När vi blir medvetna om dessa möten kan vi börja förstå och förändra både hur vi uppfattar världen och de instrument som vi använder för att välja ut händelser och ting. Att byta perspektiv med andra och söka förstå hur deras möte med världen upplevs är ett sätt att öka medvetenheten. Att ha ett språkligt instrument att mötas med är ytterligare ett steg. En konstitutiv syn på den retoriska situationen som möjlig att både skapa och forma verkar ligga nära ett sådant tänkande.

De retoriska begreppen fungerar medvetandegörande och på lite olika sätt. De intervjuade lärarna förmår att bryta ner den planerade klassrumsaktionens flytande händelseförlopp i olika stadier. De förhåller sig till vad de gör före, under och efter lektionen. De förmår därtill att se på både enskilda och kollektiva aktörer i klassrummet. Dessutom kan de hos sig själva och eleverna urskilja olika förmågor och dessas inverkan på samvaron och prestationer i klassen. De kan problematisera dessa förmågor och värdera dem i relation till elever, arbetssätt, stoff och syfte med undervisningen. Ett tydligt exempel är samtalen om tillit. Att känna sig trygg i en tillåtande miljö möjliggör en insats för att lösa en föreskriven uppgift. Men i ansatsen och genomförandet växer insikten om att förmågan att vilja och våga agera är en del av att kunna. Och att detta kunna är en del av att lära. Vilket därmed betyder att man kan, vill och vågar agera inte endast här och nu utan i varje situation. Dessutom innebär dessa insikter att man på

¹¹⁷ V Wright, 2000, s. 222.

en metakognitiv nivå inser att när man lär sig så innebär det lika mycket att lära sig lära som att lära sig kunna. Ett undervisningsmoment lyfter från dess funktionella ram och blir ett redskap som ger beredskap inför kommande uppdrag. Samtidigt som världen omkring oss aldrig igen blir som den varit. Kan man här se en rörelse från formalism via funktionalism till meningsskapande i samverkan med en simultan medvetenhet om processen?

Retoriken harmonierar med tankegångar om möten mellan människor. Människor anpassar sig till den situation de befinner sig i. För att nå en fördjupad förståelse av denna process kan *imitatio*-begreppet användas. Vi efterliknar andra men gör det på vårt eget sätt. Vi kan förstå andra genom att byta perspektiv, t ex i rollspel och inse att det går att ta del av hur andra uppfattar en situation. Den retoriska läraren gör sig tankar om och agerar utifrån vad hennes elever tänker och gör. Med hjälp av processredskapet *partes* kan hon i dialog med andra och situationen processuellt och pragmatiskt ta sig fram genom situationen. Eller med hjälp av sina mänskliga bevismedel som *logos*, *pathos* och *ethos* gör hon sig beredd på att byta sida i det intersubjektiva mötet. Hon ser subjektivitet inte som egenskaper utan som de handlingar som framträder i relationer mellan människor i tid och rum. Mötet ger deltagarna möjlighet att förstå och planera den pågående interaktionen. Sett på detta vis blir resultatet av aktionen ett gemensamt ansvar. Valet av arbetsredskap och det faktiska utfallet måste göras och värderas av båda. Det rätta ordet eller gärningen i rätt tid, *kairós* och handlingsberedskapen, *copia* blir gemensamma projekt.

För läraren innebär detta att hon kommer till mötet och ger intryck av engagemang. Detta kan brytas ner i olika kunskapsformer som vi sett i *logos*. Läraren måste vara kunnig och verka kunnig. Hon måste behärska konsten att förstå sina elevers position i mötet. Framförallt måste hon se till att eleverna vet vad, hur och varför de är där. För att göra denna analys måste läraren se hela eleven, den trygga, mångsidiga eleven. Både som individ och som del av ett kollektiv. Det är många faktorer i ett rörligt skeende men de retoriska begreppen hjälper henne att fokusera på dem i tur och ordning. Dessutom har läraren förmågan att skapa en genomtänkt situation där antalet val och konsekvenser begränsats i förväg. Läraren behöver också kunna se sig själv och ur sitt *ethos* kunna välja de sidor och aspekter som verkar gångbara i det pedagogiska arbetet. När *ethos* betraktas som ett medel att bygga trovärdighet i en specifik situation blir det lättare att acceptera nödvändiga modifikationer. Det blir möjligt för läraren att se sin självbild konstitueras i situationen och samtidigt se situationen växa fram runt detta nya *ethos*. Detsamma kan sägas om lärarens känslor, *pathos*. De har en rationalitet inom undervisningens ramar och är äkta och logiska där men kanske endast där. Och deras värde bestäms av hur väl de fungerar som problemlösande instrument. Även detta synsätt kan förenas med retoriken som praktik och lära där dialogen mellan ögonblickets delar och helhet lägger grunden för talarens aktion.

5.2.3 Kompetens och kvalifikation

När man sätter in lärarnas utsagor i en kompetensmodell ger utfallet upphov till en rad observationer¹¹⁸. Modellen förutsätter att det är den utnyttjade kompetensen som är central och att förändringar i de övriga mediernas genom lärarnas uppfattning av sitt utförda arbete. Självbildens är en bärande del av denna uppfattning. Det intressanta är se hur de retoriska begreppen kan relateras till modellen och lärarnas utsagor.

¹¹⁸ Se modell sid. 18.

Formell kompetens

Lärarna uppfattar att deras utbildning i hög grad förberedde dem på ett arbete med uttalade krav på ämnesteoretiska insikter. Dessa formella kvalifikationskrav motsvarar i stort sett den formella kompetens eller behörighet de upplever sig ha. Dessa teoretiska kunskaper behöver självfallet hela tiden fördjupas och breddas. Kraven på kompetenshöjande insatser kan preciseras med hjälp av helhetssynen på klassrumspraktiken.

Efterfrågad och krävd kompetens

Lärarna tycks över lag vara medvetna om att de behöver utvärdera sin kompetens för att ta reda på vad denna täcker och vad den inte ännu innehåller. Denna självbild blir relevant när den matchas mot en preciserad uppgift, mot läraryrkets faktiska krav och förväntningar, dess kvalifikationer. Lärares ämnesteoretiska fördjupning behöver didaktiseras och retoriseras. Rörelsen mellan det som antas ingå i lärarrollen och det som de facto krävs går via aktion och en nyanserad reflektion. Här spelar de retoriska begreppen en roll både för urskiljande och för beskrivning av situationen.

Utnyttjad kompetens och faktisk kompetens

En lärares yrkeskunnande är avgörande för hur undervisning och lärande fungerar, och mycket vilar på att läraren är framgångsrik. Lärarna påstår i intervjun att deras teoretiska kunskaper eller "know-that" är ok men att det är svårare att omsätta dessa i praktiken. Målet för undervisningen uppfattas bli att vara att utbilda kritiskt tänkande människor, en praktisk kunskap eller "know-how". Hur gör man det? "Praktisk kunskap är kunskap som endast kan erhållas genom upprepad handling" säger Janik¹¹⁹ och fortsätter: "exemplet (i motsats till propositionen) är det viktigaste epistemologiska instrumentet för inläring"¹²⁰. Mycket av det som läraren kan är implicit kunskap och ges normalt sett inte en verbal dräkt. Denna ännu inte uttalade kunskap kan sägas rymmas i *logos*-begreppet och definieras på lite olika sätt. Den kan utgöras av färdighetskunskap ("procedural" eller "knowing how") eller av förtrogenhetskunskap, alltså en förmåga känna igen något eller bedöma något. Kompetensen är nära knuten till affektiva färdigheter som förmågan att motivera sig själv och andra, att uppbåda känslor och omvandla dessa i handling som visar på engagemang och etiska hållningar. Retoriken talar om *pathos* och *ethos*. Här nämner lärarna också sociala förmågor som tar sig uttryck i stor flexibilitet i umgänget med eleverna.

Faktisk kompetens i ett tidsperspektiv

Om vi förstår begreppet faktisk kompetens som den samlade förmåga en lärare besitter att agera så uppstår en rörelse mellan de olika fälten i vår modell. Det uppstår också en tidsdimension. Den praktiserande läraren behöver definiera inte endast vad en lärare kan utan också vad en lärare behöver kunna. I samtalen har självbildens ständiga revidering varit ett tema. Mötet med eleverna i den aktuella undervisningssituationen är det som ställer förändringsarbetet på sin spets och håller liv i denna process. Och gör detta processuella utvecklande nödvändigt. Detta positiva utgångsläge är inte naturligt tillgängligt utan måste erövrats varje gång läraren ställer sig framför en grupp elever. Frågan är om det går fort nog. Och blir det bra? Är vardagens praktik en *praxis*? Tempot i skeendet och mängden av intryck i klassrummet gör analysen komplicerad. Många beslut fattas utan medveten reflektion och blir därmed svåra att lagra för senare bearbetning. Av upplevelsen blir en amorf erfarenhet som inte i detalj kan återkallas. Lärarnas röster talar om ad hoc lösningar och de antar att många beslut fattats som de vid samtal inte kan erinra sig. Men trots detta visar intervjuerna

¹¹⁹ Janik, 1996, s. 30.

¹²⁰ Janik, 1996, s. 34.

att det går att skapa rutiner och beredskap för oplanerade inslag i undervisningen. En medvetenhet om t ex vad elevens känsla av trygghet betyder för hur hon fungerar som intellektuell och social varelse gör läraren mer kapabel att fatta reflekterade beslut. Vilket utökar lärarens arsenal eller *copia* inför framtida behov.

5.3 Avslutning

Det känns relevant att nämna något om personliga konsekvenser av genomförandet av denna studie.

5.3.1 Fortsatt forskning

Vägen till fortsatt forskning ter sig åtminstone något mindre krokig och krånglig, kanske mest därför att ett helt nytt begrepp växer fram: muntlighet. En belysning av muntlighet förutsätter en fördjupning av samtalen kring klassrumspraktiken. Denna studie har fokuserat ämneslärare men gymnasiets karaktärsämneslärare är lika intressanta. För att ringa in muntligheten behöver man observera och dokumentera vad som händer i klassrummet och söka besvara bl a följande frågor:

1. Hur ser kommunikationen ut i klassrummet? Hur gestaltar läraren sitt kunnande språkligt? Hur definieras språk utifrån agerandet i klassrummet?
2. Hur ser samtalet ut? Hur skapas intersubjektiva möten? Vem lär vad av vem?
3. Vilka variationer ger ämnet, kursmomentet och programmets elever upphov till?

Viktigt är se hur klassrumsinteraktionen förhåller sig till resten av lärares arbete. Man behöver därför undersöka hur lärare tänker och talar om sin praktik och bl a ställa följande frågor:

4. Hur ser läraren på dialogen med elever?
5. Vilka klassrummet faktorer i och utanför kan lärare peka på som tongivande för de variationer som finns i deras praktik?
6. Hur interagerar klassrumsaktionen med lärares övriga arbete?

Till sist frågor kring den metakommunikation som lärare behöver ha kring sitt arbete och hur man bygger mångstämmiga arenor för denna

7. Hur ser det pedagogiska samtalet ut i ett lärarkollegium? Hur inlemmas det i lärarens arbete? Vilka ramar gäller?

5.3.2 Fortsatt engagemang

Undersökningen gav mig ett empiriskt underlag att pröva några antaganden på. Den belyste och delvis klargjorde några samband mellan retoriska begrepp och den praktiserande lärarens vardag. Denna vardag framstår nu tydligare för mig och jag känner mig bättre rustad att möta den som lärare både för gymnasieelever och för lärare, blivande som praktiserande. De retoriska begrepp jag valde ut har alltså visat sig vara användbara. Ytterligare några har uppenbart större pedagogisk tyngd än jag anade, så t ex *imitatio* och *det deliberativa samtalet*. Även *pistis* har delvis ändrat innebörd på ett metonymiskt sätt: den tillit som är en förutsättning för att bli övertygad är också en bild av hela processen som på så sätt blir kontinuerlig. Det historiska perspektivet från de antika retorerna fram till nyretoriken har hjälpt mig att göra nya antaganden om retorikens framtida roll som instrument för pedagogiska insatser. Olika teoretiska resonemang har på skilda sätt styrkt och stoppat mina ansatser och gjort mig mera medveten om spelet mellan kunskapens former och faser. Att lära sig innebär alltid att ifrågasätta och ofta att välja bort något man tidigare litat på. Det är en glädje och det är en sorg. Båda upplevelserna är berikande.

Referenser

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Ø. (1997). Rette ord i rette tid. *Rhetorica Scandinavica* 4/1997, 21-27.
- Aristoteles (1988). *Den Nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles (2002). *Retorik*. København: Museum Tusculanum Forlag.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning-en problematisering. I Karin Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i praktiken* [s 209-220]. Lund: Studentlitteratur.
- Bitzer, L. F. (1997). Den retoriske situation. *Rhetorica Scandinavica* 3/1997, 9-17.
- Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Borius, P-A. (2000). *Dialogens roll i lärande*. Magisteruppsats. Malmö högskola, Svenska med didaktisk inriktning. Malmö.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning – varför, vad och hur? *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning. Rapport 20005/4*, 7-16. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm.
- Cassirer, P. (1997). *Huvudlinjer i retorikens historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Corbett, E. P. J. & Connors, R. J. (1999). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York/ Oxford: Oxford University Press.
- Crowley, S. & Hawhee, D. (1999). *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eide, T. (1999). *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Ellström, P.-E. (2002). *Kompetens, utbildning och lärande. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Fritze.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (red.) *Didaktik* [s 120-145]. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2003). Skolan och demokratin på väg mot en skola för deliberativa samtal? I Britta Jonsson. och Klas Roth (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Eriksson, A. (2002a). *Retoriska övningar. Afthonios' Progymnasmata*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksson, A (2002b). Retorikens didaktik. *Rhetorica Scandinavica* 21/ 2002, 68-74.
- Eriksson, A. (2002c). Afthonios: Västerlandets lärare. *Rhetorica Scandinavica* 24/ 2002, 20-24.
- Eriksson, A (2003). Lovtalet som genre för evangelierna. I Stina Hansson (red.) *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform* [s 19-40]. Åstorp: Rhetor förlag.
- Fafner, J (1982). *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*. København: C.A. Reitzels Forlag.
- Fafner, J (1997). I retorikkens brændepunkt. *Rhetorica Scandinavica* 2/ 1997, 7-19.
- Gardner, H. (1991). *To Open Minds*. New York: Basic Books.
- Granberg, O. & Olsson, J. (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Grassi, E. (1998). Retorik och filosofi. *Rhetorica Scandinavica* 5/ 1998, 6-16.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Hartman, L. (2001). Att läsa bibeln retoriskt - problem och möjligheter. I Kurt Johannesson (red.) *Vetenskap och retorik* [s 56-72]. Stockholm: Natur och kultur.
- Hellspong, L & Brumark, Å. (2002). Lärarrollen i deliberativa samtal. En skiss till en retorisk didaktik. I Fransson, G., Morberg, Å., Nilsson, R., Schüllerqvist, B. (red) *Didaktikens mångfald* [s 123-132]. Gefle: HiG
- Hellspong, L. (2004). *Konsten att tala. Handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksson, A. (1958). *Antikens historier I*. Stockholm: Bonniers.
- Holmgaard, J. (2001). Den moderne videnskabs retorik. I Kurt Johannesson (red.) *Vetenskap och retorik* [s 56-87]. Stockholm: Natur och kultur.
- James, W. (1995). Pragmatism. I R. B. Goodman (red.) *Pragmatism* [s 53-75]. New York/ London: Routledge.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Jensen, K. (1998). Den retoriske metode. *Rhetorica Scandinavica* 8/1998, 18-32.
- Kock, J. (1997). Retorikens identitet. *Rhetorica Scandinavica* 1/1997, 10-19.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Läraryrket. (2002). *Lärarens handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Stockholm.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McNiff, J. (2002). *Action Research. Principles and Practices*. Lund: Studentlitteratur.
- Møller Nielsen, N. (2003) Corporate Branding og den retoriske grundsituation. *Rhetorica Scandinavica* 28/2003, 34-47.
- Nyrnes, A. (1997). Retorik og didaktik. *Rhetorica Scandinavica* 2/1997, 54-63.
- Perelman, C. (2004). *Retorikens imperium*. Stockholm: Symposion.
- Plutarchos (2000). Konsten att lyssna. *Rhetorica Scandinavica* 14/2000, 6-17.
- Quintilianus, (2002). *Den fulländade talaren*. Värnamo: Wahlström & Widstrand.
- Ramírez, J. (1997). Konsten att tala, konsten att säga. *Rhetorica Scandinavica* 3/97, 18-25.
- Ramírez, J. (2002). Har retorik med doxa att göra? *Rhetorica Scandinavica* 22/2002, 29-42.
- Ramírez, J. (2004). Retorik som en humanvetenskaplig kunskapsteori. *Rhetorica Scandinavica* 31/2004, 41-59.
- Rorty, R. (1999). *Hopp istället för kunskap. Tre föreläsningar om pragmatism*. Göteborg: Daidalos.
- Rosengren, M. (1998). *Psychagogia. Konsten att leda själar*. Stockholm: Symposion.
- Rosengren, M. (2001). Retorikens kunskapsteori? I Kurt Johannesson (red.) *Vetenskap och retorik. En gammal konst i modern belysning*. [s 40-55] Stockholm: Natur och kultur.
- Rönnerman, K. (2004) Vad är aktionsforskning? I Karin Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i praktiken*. [s 13-30] Lund: Studentlitteratur.
- Sigrell, A. (2003). Progymnasmata och modern skrivpedagogik. I Stina Hansson (red.) *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform* [313-330]. Åstorp: Rhetor förlag.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2004). *Pedagogikämnet*. (Pedagogiska uppsatser nr 38). Lunds universitet, pedagogiska institutionen. Lund.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm. Prisma.
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.

Troye Nordkvelle, Y. (2002). Didaktikk. Fra retorik till køkkenlatin. *Nordisk pedagogik* 3/2002, 129-143.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet Lpf 94*. Stockholm.

Vatz, R. E. (2000). Myten om den retoriske situation. *Rhetorica Scandinavica* 15/2000, 7-13.

Vico, G. (1998). Vor tids studiemetode. *Rhetorica Scandinavica* 8/ 1998, 10-18.

v Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilagor

Bilaga 1

Retorikkursen

Seminarieserien genomfördes under sex tisdagar på sen eftermiddagstid i januari- april 2003. Träffarna var uppbyggda kring praktiska moment där både oförberedda och förberedda inslag ledde till ett samtal om vad vi gjort och hur detta kunde knytas till vårt lärarjobb.

Seminarium ett.

Vi inledde med team building och en på praktik baserad genomgång av retorikens nyckelbegrepp. I en första omgång avhandlades *pistis*, *ethos*, *pathos*, *logos* och *kontext*. Inför seminarium två gavs en läxa: förbered ett kort tacktal.

Seminarium två var en repetition av Aristoteles' bevismedel i ciceroniansk tappning. de s k talarens uppgifter vilka kallas *move* eller beröra och förändra, *delectare* eller tjusa och *docere* eller undervisa. Gruppvis förbereddes och genomfördes demonstrationer av t ex ett passande beteende eller en åtråvärd produkt. Därpå följde ytterligare ett demonstrativt tal: det förberedda hyllningstalet. Efter ett kort samtal om strukturens pedagogiska betydelse delades läxan ut inför seminarium tre: det informativa jagtalet. Mötet avslutades med korta enskilda samtal med deltagarna inför nästa seminarium.

Jagtalen och den kollektivt utformade responsen upptog seminarium tre. Instruktionen hade följande lydelse: gör ett informativt jagtal, tala i exakt fem minuter, ha inte kronologi som struktur. *Inventiorikedomen* var legio. Också vad gällde de muntliga kommentarerna efter talen. Styrningen av responsen rörde i stort sett endast hur mycket tid denna tog och ett krav på att inte upprepa föregående kommentator. Läxa till seminarium fyra: ett påstående med tre argument.

Argumentationsseminariet inleddes med enkla påståenden som ”jag gillar vaniljglass” till vilken tes ett *logos*-argument skulle fogas. Så småningom nådde vi det organiserade debattsamtalet (läxan) och sedan ett friare, mera deliberativt samtal om bl a hur argumentation förhåller sig till information och propaganda. Läxa till seminarium fem: en familjeanekdot.

Berättarseminariet, nummer fem, startade med att vi viskande försökte överföra information i berättarlag om 6-7 personer för att se vad som hände med utgångsbudskapet. Nästa steg var att i berättarlag fullfölja berättelser där det gavs antingen en inledning eller ett slut. Efter en resumé av detta kollektiva berättande nådde vi den egna anekdoten. Läxa till sista seminariet: valfri berättelse om maximalt fem minuter.

Seminarium sex delades mellan friskt fabulerande och en avslutande runda kring kursen. Möjliga uppföljningar som torgmaraton, utvärderingsdagar och flera kurser föreslogs. Samtliga deltagare antecknade sig för en avslutande intervju.

Bilaga 2

Underlag för samtal med deltagare efter retorikseminariumVT 03

Del Ett

A Allmänt

1. Berätta lite om de tankar du har efter kursen
2. Berätta lite om de känslor du har efter kursen
3. Berätta lite om de associationer du gör efter kursen

B Begrepp

1. Säg något om något/ några av dessa retoriska begrepp
 - a) pistis
 - b) logos
 - c) ethos
 - d) pathos
 - e) movere
 - f) docere
 - g) delectare
 - h) usus, ars, natura
 - i) progression och process
 - j) talgenrer: i rådstal; ii rättstal; iii demonstrativa tal
 - k) partes

C Didaktik och retorik

1. Säg lite om hur retoriken kan komma att påverka din egen undervisning vad gäller t ex:
 - a) förberedelser
 - b) utförande
 - c) utvärdering och revision
 - d) utvärdering av elevernas insatser och bidrag

Del Två

Du har läst tre texter: Lpf 94, en översikt av retoriska grundbegrepp, och en text om lärarrollen. Låt oss nu resonera lite kring de övergripande mål du anser att du har med ditt arbete och hur du strävar mot dem.

1. Målen för eleverna:
 - a) faktakunskaper
 - b) färdigheter
 - c) förtrogenhet
 - d) förståelse
2. Lärarens roll:
 - a) ämnesexpert episteme
 - b) metodhållare techné
 - c) kunskapsmänniska frónesis

(Cf Kindebergs Yrkesidentiteten: a) yrkesidentitet b) yrkesskicklighet c) yrkesetik)

3. Ansvar:
 - a) motivering
 - b) aktivering
 - c) relation
 - d) resultat
4. Demokratisk fostran värdegrund
5. Kunskapsutveckling
6. Deliberativa samtal, process, progression
7. Övrigt