

## Abstract

**Rhetorica**Scandinavica, ISBN 1397-0534

No 70, 2015, pp 74--91

Publisher: Retorikförlaget AB

**Author** Tina Kindeberg, Lund University.

**Title** "Trust and the Exemplary Teacher: Fundamental Conditions for Student Learning" ["Läraren som förebild: Tilltro som grundläggande villkor för förebildligheten som pedagogiskt stöd"].

**Abstract** To support learning, a sense of trust between student and teacher is required. This assumption is discussed in relation to three human conditions: the biological, the moral and the political. In the oral space of the classroom, teachers and students are dependent on these preconditions when asking: What is a we? What are we doing? What are we making? How emulation and the presence of trust play into these questions, is the focus of this essay. The pedagogical-rhetorical meaning of trust is discussed in relation to the temporal aspect of movement in ongoing dialogue; the double function of friendship; and the importance of understanding the pedagogical situation collectively. These factors are interdependent and have an impact on the pedagogical rhetorical function of trust. Consequently, they must all be considered if we want to understand the role of the potentially exemplary teacher better.

**Keywords** pedagogical rhetoric, trust, emulation, pedagogical relation

*Tina Kindeberg är docent i pedagogik och retorik och lektor vid Sociologiska institutionen, Lunds Universitet.  
Email: tina.kindeberg@soc.lu.se*

Tina Kindeberg:

## Läraren som förebild

### Tilltro som grundläggande villkor för förebildligheten som pedagogiskt stöd

Förebildligheten som pedagogiskt stöd är beroende av att känslan av tilltro mellan lärare och studerande är närvarande. Grunden för detta antagande kan knytas till människans väsen som biologisk, moralisk och politisk individ. I den muntliga relationen är lärare och studenter bundna till dessa förutsättningar som möter frågorna: Vad är ett vi? Vad gör vi? Vad skapar vi? Hur förebildligheten kan knytas till dessa frågor och på vilka grunder de har betydelse för närvaron av tilltro är här i fokus. Specifikt uppmärksammas den pedagogiska retoriska innebörden i begreppet tilltro i relation till talets tidsrörelser, vänskapens dubbla funktion och vikten av att beakta den pedagogiska situationen från ett kollektivt perspektiv, som ett vi. Dessa kvaliteter är inbördes beroende och påverkar tilltrons pedagogiska retoriska funktion. De måste därför beaktas om vi vill förstå lära- ren som potentiell förebild.

**V**i önskar ofta efterlikna karaktärerna hos de personer vi hyser tilltro till. Denna mänskliga egenskap, att vilja efterlikna, följer individen under hela livet. Undervisningssituationen utgör inget undantag. *Vem* läraren är saknar alltså inte betydelse. En orsak formulerar Aristoteles i *Politiken* när han knyter mänskliga villkor till människans kunskapsbildning. Dessa villkor var grunden i människans potential för förverkligandet av den kunskapsprocess som han benämnde *entelekin*, som avser vad människan är och vad hon har möjlighet att bli

med hjälp av exempelvis lärarens undervisning.<sup>1</sup> Förebildligheten i detta sammanhang avser lärarens kunskaper och värderingar som de kommer till uttryck i mötet med de studerande. Dessa två kvaliteter särskiljs inte av de studerande utan möter de studerande som lärarens yrkespersonlighet eller karaktär. Aktuell pedagogisk forskning visar att de studerandes vilja att lyssna och bli delaktiga i lärarens tankegemenskap hör nära samman med hur de uppfattar lärarens yrkespersonlighet.<sup>2</sup> Ett antagande som vi redan finner i fenomenet förebildlighet, *zelos*, som också är det grekiska ordet för personifiering.<sup>3</sup>

## Förhållandet mellan tilltro och förebildlighet

Utifrån ett pedagogiskt retoriskt perspektiv ska jag visa och diskutera hur vi kan tänka om den pedagogiska innebörden i förebildligheten i relation till begreppet tilltro. Pedagogisk retorik som kunskapsområde utforskar den pedagogiska relationen i miljöer där en påverkan förväntas ske.<sup>4</sup> I en pedagogisk relation är förhållandet mellan tilltro och förebildlighet att betrakta som en muntlig retorisk rörelse. Det betyder att undervisningens innebörd och mening blir till i talet mellan lärare och de studerande. Den retoriska kvalitén i lärarens muntliga uttryck har en avgörande betydelse för om en pedagogisk relation uppstår eller inte - här i betydelsen de studerandes vilja att bli delaktiga och påverkade av lärarens ämneskunskande.

Retoriken är inriktad på hur lärarens kontakt och uppmärksamhet inverkar på språkets relationssökande funktion.<sup>5</sup> I retoriska termer är det ett etiskt ansvar för de inbördes beroende verkansmedlen *ethos*, *logos* och *pathos*. Enligt den retoriska traditionen är dessa de uttryckta kunskapernas känslaspekter och harmonin mellan dessa är avgörande för känslan av tilltro i en muntlig relation.<sup>6</sup> Det är mellan dessa som tilltron (gr. *pistis*) och därmed viljan att ingå i en pedagogisk relation har möjlighet att uppstå.<sup>7</sup> *Ethos*aspekten uppmärksammar lärarens trovärdighet, *logos* rör

1 *Entelekin* kommer av grekisk *en* (inne) och *telos* (mål), i det inne avser potentialen, möjligheten, och *telos* förverkligandet, (actuality). Se Aristotele, *Metaphysics, Book Theta* (London: Penguin Classics 2004).

För en pedagogisk diskussion utifrån Aristoteles begrepp potentialitet, se Yusef Waghid; *Pedagogy Out of Bounds* (Rotterdam: Sense Publishers, 2014).

2 Se exempelvis John Hattie & Gregory Yates, *Hur vi lär* (Stockholm: Natur & Kultur, 2014).

3 Se vidare Kristján Kristjánsson, *Aristotle, Emotions and Education* (Hampshire: Ashgate, 2007).

4 Pedagogik bidrar med kunskap om hur fostran, utbildning och undervisning kan påverka de studerande i relation till samhällets politiska och moraliska mål. Retorik bidrar med kunskap om de muntliga uttryckens etiska dimensioner och till språkets känslöpåverkande innehåll. För en utförligare beskrivning av kunskapsområdet Pedagogisk retorik se Tina Kindeberg, "Pedagogisk retorik – en skiss till den muntliga relationens vetenskap", *Rhetorica Scandinavica* 38 (2006), 49-67, och Tina Kindeberg, *Pedagogisk retorik*. (Stockholm: Natur & Kultur, 2011).

5 Roman Jacobson, *Poetik och lingvistik* (Stockholm: PAN Nordstedt, 1974).

6 Jan Lindhardt, *Retorik* (Åstorp: Retorikförlaget, 2005), 100.

7 Aristoteles, *Retoriken*, Bok 2. (Åstorp: Retorikförlaget, 2012).

känslan av meningsfullhet i lärarens uttryckta ämneskunnande och pathos lärarens kontaktskapande förmåga med de studerande. Yrkespersonligheten kommer till uttryck som en ”helhet” för de studerande och helhetsintrycket är en samlad effekt av språkets känslöpåverkande aspekter. Det hindrar dock inte att de studerande kan säga att läraren är trevlig och har bra kontakt med de studerande. Pathos kan då sägas vara överordnat men för lärarens pedagogiska ansvar är inte endast ett starkt pathos tillräckligt. Hur väl ethos, logos och pathos harmonierar och främjar känslan av tilltro har däremot betydelse för huruvida läraren värderas som förebildlig i sitt ämne.

Sammantaget samverkar de retoriska känslöpåverkande aspekterna på ett eller annat sätt och ger sig till känna som lärarens karaktär i mötet med de studerande. En sådan karaktär är förebildligheten.

En pedagogisk relation är i ett pedagogiskt retoriskt perspektiv en pågående muntlig aktivitet. Den förutsätter att lärare kan uttrycka sig på ett sådant sätt att de studerande vill bli delaktiga i relationen. Vi kan inte tvinga någon att lyssna utan det är på känslomässiga grunder som vi väljer - eller inte väljer - att lyssna. Hur gärna både lärare och studerande hade önskat att värderande ”känslor” kunde lämnas utanför klassrummet är detta inte möjligt. Vi kan aldrig kräva tilltro, den visas och tas emot. Det är därför viktigt att vi förstår vilka retoriska kvaliteter som föregår känslan av tilltro, och hur dessa främjar studenterna att se läraren som förebildlig i det aktuella ämnet de för stunden talar om. Värt att påpeka i detta sammanhang är att samhällets ansvar för medborgarnas utbildning och undervisning vilar på idén att anställda lärare är förebildliga i sina ämnen.<sup>8</sup>

Vi behöver därför också beakta, att det i en undervisningssituation finns vissa givna förutsättningar som förenar alla individer oavsett ålder, kulturell bakgrund eller kön. I detta sammanhang är dessa förutsättningar människans väsen som biologisk, moralisk och politisk individ.<sup>9</sup> De studerande kan inte ses som endast någon av dessa tre utan att något genuint mänskligt faller bort. I en undervisningssituation är lärare och studenter alltså knutna till dessa villkor som möter frågorna; Vad är ett vi? Vad gör vi? Vad skapar vi? Hur förebildligheten kan knytas till dessa frågor och på vilka grunder närvaron av tilltro är nödvändig diskuteras. Varför lärare behöver förstå förebildlighetens pedagogiska retoriska funktion uppmärksammas till sist i denna artikel med ett exempel från en lektion i högre utbildning.

8 UNESCO:s rekommendationer för lärarrollen i högre utbildning vilar på samma antagande. Se vidare, *The report of Commission II at the 26th plenary meeting, on November 11, 1997*. Nerladdad från [www.unesco.org/education/docs/recom\\_e.html](http://www.unesco.org/education/docs/recom_e.html), 11/03/2015

9 Ett antagande som även förs fram i den svenska utredningen För hållbar lärarutbildning SOU 2008.109. I utredningen använder man orden *biologisk, social* och *kulturell* som uttryck för samma helhetsyn på människan och som man menar att den vetenskapliga forskningen måste beakta när man studerar människans lärande (s 203). Jag har här valt att hålla fast vid begreppen *det moraliska* (sociala) och *det politiska* (kulturella) villkoret med det främsta skälet att dessa på ett tydligt sätt är relaterade till både kollektivets och individens förutsättningar att utvecklas i relation till målen med utbildning.

## Förebildligheten som pedagogiskt begrepp

Förebildligheten som pedagogiskt stöd i utbildning kan man spåra i filosofiska texter om samhällets ansvar för utbildning från antiken och fram till Wilhelm von Humboldts skrifter om samhällets behov av bildade medborgare. Bildningstänkan- det vilar i grunden på förebildligheten som idé. För von Humboldt var förebild- ligheten en central förutsättning för individens bildningsprocess och han såg förebild- ligheten som länken mellan individens yttre och inre värld.<sup>10</sup> Individen använder sin förmåga att efterbilda (lat. *imitatio*) för att närma sig det okända och obekanta och införlivar detta nya med sina egna erfarenheter. Därefter är förebildligheten i stort frånvarande i moderna pedagogiska teorier, till förmån för idén om studenter lärande som självprocess på individuella villkor. När förebildligheten som peda- gogiskt begrepp i dess ursprungliga betydelse försvann ur pedagogiska texter är inte enkelt att närmare bestämma. Ett antagande är att förebildligheten som peda- gogiskt stöd föll i onåd under samma period som pedagogikämnet blev utan kun- skaper och begrepp om undervisningsspråkets emotiva och etiska aspekter. Detta skedde i samband med retorikens tillbakagång och ämnesdidaktikens framväxt under 1600-talet.<sup>11</sup> Förebildligheten har dock levt kvar inom psykologin och då framförallt inom spädbarns- och emotionsforskningen.<sup>12</sup> I den moderna emotions- forskningen har man emellertid förbisett aspekter som rör individens känslö- mässiga förutsättningar när det gäller undervisning.<sup>13</sup> Därför har idén, att förebild- ligheten mer handlar om att studerande passivt tar över eller imiterar ett beteende dominerat. När det gäller lärarens roll som förebildlig avseende karaktär har man i emotionsforskningen reducerat förebildligheten till att gälla överföring av värde- ringar. Dock har man då bortsett från värderingarnas kunskapsmässiga innehåll och studentens aktiva val av vem som förtjänar att bli ens förebild.<sup>14</sup>

Ett stöd för förebildlighetens pedagogiska funktion finner vi idag annars i den neurobiologiska forskningen. I den mellanmänskliga relationen mellan den som undervisar och den som blir undervisad sker vad neurobiologerna kallar för spegel- handlingar.<sup>15</sup> Dessa orsakas av att vårt system av spegelneuroner aktiveras i mänsk- liga möten. Denna spegeleffekt ligger till grund för vår förmåga att förstå andra människors språkhandlingar genom att vi spontant simulerar dessa i oss själva. När

10 Se Christoph Wulf, "Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's Concept of Anthropology, Bildung and Mimesis". *Educational Philosophy and Theory* (2003), 35.

11 Yngve T. Nordkvelle "Didaktikk: fra retorik till kjökkentrin. I *Nordisk Pedagogik* 3 (2002), 129-143.

12 Se t.ex. David Wood, *How Children Think and Learn* (London: Basil Blackwell, 1988); Michael Tomasello, "Emulation Learning and Cultural Learning." *Behavioural and Brain Sciences* 21 (1999), 703-704; Chi-Tai Huang & Tony Charman. "Gradations of Emulation Learning in Infants' Imitation of Actions on Objects, *Journal of Experimental Child Psychology* (2005), 92.

13 Se även Kristjansson, *Aristotele, Emotions and Education*.

14 Se även Peter Kemp, *Världsmidborgaren: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundra- det* (Göteborg: Daidalos 2005); Mark Johnson, *The Meaning of the Body* (Chicago: Chicago University Press, 2007).

15 Joachim Bauer, *Varför jag känner som du känner* (Falun: Natur & Kultur. 2007).

läraren talar med sina studenter, speglar studenterna inte bara sina tidigare erfarenheter i det som läraren säger utan samtidigt aktiveras känslor som kan beröra, uppröra och förändra. Det är i spegelhandlingarna som individer låter sig påverkas socialt och emotionellt vilket i sin tur är en förutsättning för att exempelvis en student ska *vilja* bli påverkad av sin lärare.<sup>16</sup> En konsekvens blir att läraren inte själv kan bestämma att han/hon ska framstå so som det goda exemplet för de studerande. Det är i det mellanmännsliga mötet som studenten på känslomässiga grunder väljer huruvida läraren får bli förebildlig. Värt att påpeka är att förebildligheten inte handlar om att studenten ska gilla läraren i någon allmän mening. Det som för förebildligheten till en kvalité i lärandets innehåll är att studenten själv väljer huruvida han/hon ska bli delaktig i lärarens kunnande och värderingar. Men inte för att imitera utan för att få lust att själv utveckla sitt kunnande och sina värderingar inom det ämne som undervisningen avser.<sup>17</sup>

Förebildligheten har nu möjlighet att återfå sin pedagogiska funktion i Sverige. Högskoleverket föreslår i sin rapport ”Att fånga bildning” formning efter förebild som en möjlig definition på ordet bildning.<sup>18</sup> Bildning ses som en formande process som leder mot ett mål eller en förebild som i yrkesutbildningar kan vara en yrkesidentitet. Vidare konstateras att centralt i en utbildning är växelverkan mellan förebilden och den som lär sig. Förebilden i lärmiljön är viktig för bildningsbegreppet genom att förebilden ofta är läraren eller egenskaper hos läraren. Det är därför viktigt, framhåller utredarna, att den formade processen ska innehålla ”reflektion, kritiskt tänkande och etiskt förhållningssätt”.<sup>19</sup> Det är i den pågående muntliga relationen som lärarens ”egenskaper” och ”förhållningssätt” visar sig för de studerande. Viljan att bli påverkade av lärarens förhållningssätt och egenskaper är med andra ord avgörande för de studerandes möjligheter att bli påverkade och bildade av lärarens yrkeskunnande. Vad rapporten inte nämner är det faktum att läraren inte endast i kraft av sitt yrke väljs till förebild av de studerande. Det är på känslomässiga grunder som de studerande *väljer* vem som blir en förebild. Men viljan kan de studerande inte helt styra över utan den påverkas av de känslor som väcks i den aktuella situationen. En orsak är att vi människor är bundna till vissa grundläggande villkor som gör oss beroende av vad som sägs, hur det sägs och av vem det sägs. I det följande beskrivs dessa villkor närmare. Utgångspunkten är att visa att människan till sitt väsen söker förebilder och vill ingå i andras tankegemenskaper men inte med vem som helst. Vem vi väljer avgörs på känslomässiga grunder och en sådan viktig känsla är tilltron till den andre.<sup>20</sup>

16 Ibid, 67-68. Se även Mary Helen Yang-Immordino & Antonio Damasio, “We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education”. *International Mind, Brain, and Education Society* 1.1 (2007).

17 Om förebildlighetens betydelse i den muntliga interaktionen se vidare Tina Kindeberg, ”The Significance of Emulation in the Oral Interaction”. *Journal of Philosophy of Education* (2013), 47.

18 Högskoleverket, *Att fånga bildning* (Rapport 2009:24 R).

19 Ibid, 23-24.

20 För en beskrivning av förhållandet mellan tillit och retorisk handlingskraft ur ett mer

## Förebildlighetens mänskliga villkor

### Vad vi är

I det pedagogiska retoriska perspektivet är det människans medfödda beroende av andra för att utvecklas och må bra som här avses med det *biologiska villkoret*. Vi föds in i ett livslångt beroende av varandra och viljan att utvecklas kommer ur vårt grundläggande behov av gemenskap. Tilltron till den andre finns i vårt väsen och utan den känslan, skriver Luhmann (2005), skulle vi människor inte gå upp på morgonen. Människan är som biologiskt väsen relationell genom detta medfödda beroende. Förmågan att tala har hon inte primärt för att tala med sig själv utan för att skapa relationer med andra.<sup>21</sup> Men som tidigare påpekats är det inte orden i sig hon är beroende av utan de känslor som de talade orden skapar. Detta beroende måste lärare medvetet kunna använda som en tillgång. Redan i antikens *Paideia*-tanke finns insikten om att var helst en människa föds på jorden föds hon in i ett livslångt beroende av andra. Ett beroende som ger sig till känna i vårt livslånga sökande efter gemenskap och bekräftelse. Det gemensamma hos oss människor är att vi formas till människor av andra människor. Vi är både beroende av andra och ett oberoende subjekt samtidigt och kan inte ses som varken det ena eller andra. Vi är människa av naturen men kan bara bli *mänsklig* människa i gemenskap.<sup>22</sup> Ett av människans viktigaste villkor som varje pedagog måste handha är därför människans beroende karaktär. Människan kan inte på egen hand skapa sin mänskliga karaktär utan hon är ett resultat av sin levda historia.

Vi är alltså inte förmögna att skapa oss själva utan behöver andra, och vi är därför med nödvändighet formbara. Vi kommer alltså inte undan att bli påverkade. Människans liv är möten där hon förverkligar sina möjligheter att bli formad. De möten vi lever livet genom formar våra tolkningar av vad vi ser, hör och känner vilka bestämmer hur vi handlar. Endast genom att möta andra blir människan mänsklig. Ett antagande som ligger bakom den samhälleliga idén om att samhällets lärare kan påverka och forma människors karaktär något som vi ser kommer till uttryck i olika styrdokument och läroplaner. Det är alltså inte endast den enskilde studentens utbildning som är samhällets mål utan den humanism som blir resultatet av medborgarnas utbildning.

### Aktiv och passiv samtidigt

Vi kan förtydliga det biologiska villkoret genom att uppmärksamma den ursprungliga innebörden i begreppsparet aktiv/passiv. Dessa ord var i Aristoteles terminologi komplementära i betydelsen vad människan blir (aktiv) och vad hon är (passiv). Aristoteles menade att alla människor påverkar sin omgivning (aktiv) samtidigt

---

socialfilosofiskt perspektiv se Elisabeth Hoff-Clausen, ”Retorisk handlekraft hviler på tillid”, *Rhetorica Scandinavica* 54 (2010).

21 Aristoteles, *Retoriken*, Bok I.

22 Aristotle, *Physics*, Book I. II. (Oxford: Clarendon Press 1970)

som de påverkas av densamma (passiv).<sup>23</sup> Men den klassiska innebörden i begrepps-paret har mer eller mindre försvunnit från pedagogiken, och begreppen används idag var för sig eller som varandras motsatser. Det är inte ovanligt att vi i pedagogiska texter skriver att man utgår från studenten som en aktiv person som själv konstruerar sin kunskap eller att studenten mer eller mindre passivt tar emot eller tillägnar sig den erbjudna kunskapen som förmedlas. I praktiken väljer pedagoger också olika metoder beroende på antagande om aktiv/passiv. Ser man studenten som aktiv väljer man kanske mer självständiga gruppuppgifter, i annat fall kanske man väljer att presentera sitt undervisningsämne med mer monologiska medel som färdigtänkta power point-presentationer.

En förklaring till att dessa begrepp särskiljdes och reducerade Aristoteles helhetssyn på människan kan härledas till Martin Luthers texter på 1600-talet, som i sin strävan att förstå bibelns text och människans relation till Gud gjorde henne passiv i sin tillvaro.<sup>24</sup> Genom att bortse från den aristoteliska tanketraditionen om människans utveckling i rörelsen mellan det aktiva och det passiva blev det för Luther logiskt att förstå varför hon (passivt) skulle överlämna sig till Gud. Om människan vore aktiv skulle det betyda att hon kunde påverka Gud och detta var för Luther och hans efterföljare en orimlig tanke.<sup>25</sup> Johann Amos Comenius, som fick stor betydelse för pedagoger med boken *Didacta Magna*, företräder samma passiva människosyn.<sup>26</sup> Ett sätt att förstå principen om aktiv/passiv kan knytas till det pågående talets implicita tidsrörelser.

### Talets tre närvarande tidsrörelser

Talet är en aktivitet i nutid men är när det pågår samtidigt dåtid- och framtids-inriktat. Mot dåtiden genom att de som talar använder sina tidigare kunskaper och erfarenheter som grund för att tolka det aktuella problemet. Mot nutiden genom att vi svarar an och tänker utifrån vad den aktuella situationen kräver eller uppmärksammar. Mot framtiden genom vår önskan att förstå och komma vidare i den tankegången som vi för stunden talar om. Detta är grundläggande för oss människor.<sup>27</sup> Augustinus uttrycker samma tankegång;

Man kan egentligen inte säga att det finns tre tider [...] Om man är nog-

23 Aristoteles, *Om själen*, Bok 3. (Göteborg: Daidalos 1987).

24 Se Christian Braw för en diskussion om begrepps-paret *aktiv/passiv* i *Förnuft och uppenbarelse. En berättelse om aristoteliskt tänkande i teologin* (Skellefteå: Artos & Norma förlag 2007).

25 Ibid, 173

26 Comenius' ”Stora undervisningsläran” från 1630 anses vara inledningen till systematiseringen av ämnesdidaktik och undervisning. Johann Amos Comenius. *Didacta Magna* (Göteborg: Daidalos, 1657/1989).

27 Ernesto Grassi, *Rhetoric as Philosophy: The Humanist Tradition*. (Carbondale: Southern Illinois University Press 2001); Valentin, N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language* (London: Harvard University Press 1986). Se även Luhmann, *Förtroende* (Göteborg: Daidalos 2005).

grann kanske hellre säga: Det finns närvaron av förfluten tid, närvaron av nutid och närvaron av framtid. Dessa tre finns i själen och någon annanstans finner jag dem ej. Närvaron av det förflutna är minnet, närvaron av nutiden är iakttagelsen, närvaron av framtiden är förväntan.<sup>28</sup>

Vi talar med varandra för att vi önskar komma vidare i en tankegång, annars vore det meningslöst för oss att kommunicera med andra. Rösten har vi inte för att primärt tala med oss själva eller för att tala om det vi redan vet. Vi talar för att komma vidare i det vi undrar över och för att skapa (tanke)relationer med andra. Enligt Aristoteles ska principen om lärande förstås som just en rörelse, eftersom lärande till skillnad från exempelvis seende och tänkande inte har något på förhand givet slut. Denna princip ska vi tolka som att samtidigt som vi ser har vi sett, när vi förstår har vi förstått, när vi tänker har vi tänkt medan det *inte* är så att när vi lär har vi samtidigt lärt oss något.<sup>29</sup> Det är först vid ett senare tillfälle när den aktuella kunskapen efterfrågas eller behövs som den lärande upptäcker att kunskapen finns i minnet som en del av erfarenheten. Vi kan då upptäcka att vi blev påverkade och lärde oss något nytt vid till exempel en tidigare föreläsning. Vi får nöja oss med att om situationen känns tillits- och meningsfull finns möjligheten att det som sägs också blir kvar som en del av våra erfarenheter. Om vi följer Aristoteles vidare hör också vårt behov av behaglighet till talets tidsrörelser. Behaglighet följer när man minns och hoppas eftersom ett intryck följer. ”Därför är allt det behagliga nödvändigtvis antingen närvarande i intrycket, förflutet i minnet eller tillkommande i förhoppningen. Man förnimmer det befintliga, minns det förflutna och hoppas på framtiden.”<sup>30</sup>

En pedagogisk poäng är att när de studerande möter lärarens ämneskunnande och känslan av behaglighet skapas uppstår viljan att söka och bruka tidigare erfarenheter, som blir till en förhoppning om att få syn på något nytt. Undervisning är en kollektiv resurs för att tala om det som de studerande undrar över och till frågor om det som de ännu inte vet. Det de studerande redan vet behöver de inte använda undervisningstiden till. Istället ska vi tänka att kunskapen finns implicit i talets dåtid och kommer till uttryck när studerande ska tolka och tänka kring det för stunden aktuella ämnet med en önskan att komma vidare i sin förståelse. Undervisning är med andra ord för individen en kollektiv resurs för tankeutbyte mellan lärarens och de studerandes varierande erfarenheter, funderingar och frågor.

## Vad vi gör

Det moraliska villkoret är en konsekvens av det biologiska villkoret och svarar på frågan. – Hur ska jag handla för att må bra tillsammans med andra? Moralen är universell och rör människors ömsesidiga ansvar för sitt handlande med såväl ord som andra redskap. Lärarens uppgift knutet till det moraliska villkoret kan vi bättre för-

28 Augustinus, *Bekännelser* (Skellefteå: Artos & Norma, 2010), Bok 11.

29 Aristotle, *Metaphysics*, Book Theta; *Etiken*, Bok 10; *Retoriken*, Bok 1.6.

30 Aristoteles, *Retoriken*, Bok 1.3.

stå om vi närmare undersöker hur moral och etik förhåller sig till varandra i antikens idé om *paideia*. Enligt Aristoteles är moralen universell och etiken situationell. De anvisar varandra och lärare kan inte bortse från vare sig moralen eller etiken i den konkreta undervisningssituationen. I moralen finns själva fundamentet för humanismen och visar sig i våra handlingar gentemot varandra. Etiken är kontextbunden, förnuftsberoende och kunskapsberoende i intellektuell betydelse och alltid knuten till ett (ämnes) innehåll.<sup>31</sup> En bärande idé med undervisningen är därför att våra olika erfarenheter och vanor ska mötas och vid behov förändras efter både moralens och etikens idé. Detta är lärarens moraliska och etiska ansvar. De muntliga uttrycken är etiska aktiviteter med ord. De ska alltid förstås som en etisk handling genom att de som talar kan välja vad som sägs samtidigt som innehållet värderas i det som sägs, skriver Aristoteles i *Etiken*.<sup>32</sup>

Etik kan sägas vara variationer på vårt handlande i termer av bra och dåligt. Ett etiskt handlande är således situationsbundet och måste alltid bedömas utifrån handlingens specifika kontext för att man ska kunna förstå eller bedöma vad som är bra eller dåligt. Dessutom är det som är bra för en student inte nödvändigtvis bra för en annan.

Häri vilar också en grundläggande innebörd i uttrycket undervisningskonst. Konsten handlar om att i rätt ögonblick välja ord som känns motiverande och rätt för de som är där även om det som sägs vare sig är planerat eller väntat. Det räcker inte att läraren inför en lektion är förberedd. Lika viktigt är att i mötet med de studerande vara beredd på det okända och oväntade och att orden som uttrycks kan tolkas på annat sätt hos de som lyssnar. Moraliska villkoret avser alltså ansvaret för hur vi ska handla för att må bra tillsammans med andra. Samtals- och lärmiljöer blir vare sig bättre eller sämre än vad deltagarna klarar att bidra till. Om tilltro mellan deltagarna uteblir saknas förmodligen insikten i och kunskaper om hur de själva kan bidra till att påverka situationen. Den insikten måste varje lärare inte bara äga utan också kunna visa och uttrycka. Om inte, finns risken att vare sig lärarnas eller studenternas lärmiljö utvecklas eftersom vi väljer att lyssna och bli påverkade av de som vi känner tilltro till. För att bättre förstå känslan av tilltro behöver vi uppmärksamma, det redan Aristoteles talade om som, vänskapens dubbla funktion.

### Vänskapens dubbelriktade funktion

Aristoteles beaktande av människans relationella väsen är här en viktig utgångspunkt för att förstå varför viljan att välja förebild är beroende av vänskapen. Utgångspunkten för principen är enligt Aristoteles att vi ser oss själva som goda (dygdiga) människor som vill oss själva och andra väl. Det betyder att vi har ett förhållande till oss själva som någon slags vänskap. De vänskapliga relationerna till medmänniskorna och vänskapens särdrag har uppenbarligen utvecklats ur indi-

31 Aristoteles, *Etiken*, Bok 6. 7. (Göteborg: Daidalos 1967).

32 Aristoteles, *Etiken*, Bok 2.

videns förhållande till sig själv, skriver Aristoteles i sin utredning om vänskapen.<sup>33</sup> Vi söker våra (tanke)vänner och väljer de som på ett eller annat sätt kan väcka känslan av att de är vänner till mitt eget jag. Aristoteles använder ordet *pistis* för känslan som väcks när man känner tillit till den andre och som han menade är grunden i all meningsfull kommunikation.<sup>34</sup> *Pistis* är här synonymt med känslan av tilltro i den pedagogiska relationen och avser harmonin mellan de känslöpåverkande aspekterna ethos, logos och pathos, som jag inledningsvis beskrev. Förebildligheten som stöd till lärande finns alltså potentiellt hos de studerande som väljer att lyssna på den läraren som på något vis liknar föreställningen som vi har om oss själva. En förutsättning är alltså att en känsla gör sig påmind som att: – Jag duger, och mina erfarenheter har betydelse. I undervisningssituationen måste lärare alltså beakta både individernas beroende av sig själva och de/n andra. Häri vilar möjligheten till att vilja ingå i en pedagogisk relation. Man söker inte mening med någon som man inte känner vill vara ens potentiella (tanke)vän eller som inte uttrycker att de är intresserade eller nyfikna på de erfarenheter man har.<sup>35</sup>

### Opedagogiska känslor

En annan aspekt av det moraliska villkoret är den känsla som vi till vardags brukar kalla för personkemi. Ett uttryck vi ofta använder när vi inte riktigt känner för någon. Därmed har vi också sagt att relationen inte fungerar. Underförstått menar vi att det är ett känslomässigt förhållande som vi inte själva kan påverka. Men i läraryrket, i likhet med andra relationsberoende yrken, är det inte möjligt att avstå eller tacka nej till att ingå aktivt i mänskliga relationer med motiveringen att personkemin inte stämmer. Däremot kan vi aldrig hindra att negativa känslor uppstår i en undervisningssituation och därför måste lärare använda denna känsla som en resurs. Lärare måste med andra ord vara tränade i att känna igen känslor som kan uppstå i mötet med en störig student. Moralen ska ses som en plikt att handla efter när känslan av att tycka om den andra är frånvarande. Lärare kan inte, hur gärna de än skulle vilja, känna lika mycket för alla sina studenter. Men - lärarna kan genom att vara medvetna om det moraliska villkoret handla *som om* de kände lika för alla studenter.

Ett sätt att bli medveten om de känslor som väcks beskriver Aristoteles, när han hävdar att känslor är orsaken till att man ändrar sig och det är därför nödvändigt att analysera känslorna i tre delar.<sup>36</sup> Om man analyserar känslan och förstår när, på vem och varför man blir arg behöver inte känslan bli ett hinder. Om man förstår alla delarna, det räcker inte med en eller två, kan känslan av vrede mildras. När en lärare känner igen på vilka grunder en känsla vilar är den inte längre hotfull. Lärare måste med andra ord vara tränade i att känna igen känslor som kan uppstå i mötet

33 Aristoteles, *Etiken*, Bok 8. 9.

34 Aristoteles, *Retoriken*, Bok 1. 2.

35 Hattie & Yates, *Hur vi lär*, 2014.

36 Aristoteles, *Retoriken*, Bok 2.

med de studerande som inte primärt väcker behagliga känslor. Om inte, är målet med att få de studerande att vilja bli delaktiga i lärarens ämneskunnande svårt att nå. Här kan vi knyta an till den amerikanske interaktionsteoretikern G.H. Mead (1909) som i sitt sökande efter människans biologiska och sociala väsen kom fram till, att de muntliga uttrycken primärt är känslor och utgör basen i den kommunikativa interaktionen.

## Vad vi skapar

Det politiska villkoret följer ur det faktum att läraren, som enda yrkesgrupp, fått samhällets uppdrag och ansvar för att påverka medborgarnas karaktär efter politiskt formulerade lagar och styrdokument. Det politiska villkoret svarar an på frågan - hur skapas goda vanor så att studenternas karaktär blir en positiv kraft för ett humant och demokratiskt samhälle? Den väg som vi känner till sedan antiken är att karaktären formas genom fostran och vanor. Enligt Aristoteles skapas människans mänskliga karaktär eller dygd genom att grundlägga goda vanor. ”Dygdena inplanteras varken av naturen eller i strid med den, utan vi är av naturen mottagliga för dem och fullkomnas genom vanan”.<sup>37</sup> Aristoteles uttrycker här den mänskliga egenskap som tillåter oss att bli formade av andra som ovan diskuterats. Vi kommer helt enkelt inte undan att formas av andra så länge inte ögonen sluts eller öronen stängs. De möten vi lever genom formar tolkningen av vad det är vi ser, vad det är vi hör, vad vi känner och hur vi handlar. Om vi som människor till vårt väsen måste formas betyder det att vi också måste påverkas. Resultatet av påverkan kan bli människor som är bra eller mindre bra för samhället. Statens redskap för att påverka medborgarnas kunskaper och värderingar har sedan antiken varit utbildning som regleras av lagar och utförs av lärare. Målet är att medborgarna genom utbildning ska formas till visa, kloka och värtaliga människor - kännetecknet för det goda och humana samhället.<sup>38</sup> Det är med andra ord inte oviktigt vad lärarna väljer att uttrycka som sitt ämneskunnande eller vilka val av färdigheter som de studerande får träna eller inte. De prioriteringar som görs är en värdering av vad som blir viktigt eller mindre viktigt för de studerande. Därtill – vad läraren värderar som bra eller dåligt (till exempel i studentens skrivande), rätt eller fel (till exempel ämneskunskap) påverkar och blir en del av den studerandes tankevanor om sig själv, om det aktuella ämnet och om läraren som undervisar.<sup>39</sup>

37 Aristoteles, *Etiken*, Bok 2.

38 För en beskrivning av visheten, klokheten och värtaligheten se vidare Kindeberg, *Pedagogisk retorik*.

39 Både Aristoteles och John Dewey (*Democracy and Education*, New York: The Free Press, 1966) uppmärksammar lärarens och undervisningens betydelse för de (tanke)vanor som blir möjliga att tänka och utveckla för den nya generationens studerande. De menar att vanor är aktiva medel och bildar riktning för önskningar och vilja av olika karaktär. Se även Ludwik Fleck för en utredning om hur tankekollektiv och utbildning påverkar läkares tankevanor: *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: inledning till läran om tankestil och tankekollektiv* (Eslöv: Symposium, 1997).

Sammantaget är förebildligheten ett potentiellt stöd till lärande och en kvalité i lärandets innehåll som har sin grund i det biologiska, moraliska och politiska villkoret. Om vi nu återvänder till Aristoteles begrepp *entelekin* finner vi potentialen till att vilja veta i talets tidsrörelser, i viljan att bli påverkade genom den dubbelriktade vänskapen och i potentialen att formas. Dessa villkor för en pedagogisk relation synliggör hur förverkligandet av densamma är beroende av tilltro till den som undervisar. Vi skulle också kunna uttrycka förebildlighetens pedagogiska retoriska funktion som ett före-lärande. I alla mellanmännsliga relationer gäller att det som kommer först är hur man blir bemött och bekräftad som individ. Viljan att lyssna och bli delaktig i lärarens kunnande är en början till att de studerande vill läsa och lära vidare. Inte med målet att bli som läraren utan för att de är motiverade till att öka sitt eget kunnande. Vårt ömsesidiga beroende, det biologiska villkoret, kan vi inte välja bort. Vi vill ingå i andras tankegemenskaper men inte med vem som helst. Vi väljer de som vi känner förtroende för och tillit till. Men vi är samtidigt bundna till det moraliska villkoret genom att vi inte kan vara oberörda för de känslor andra kan väcka hos oss. Oavsett om känslan rör beundran eller för dess motsats. I den konkreta lärmiljön är det inte bara lärare och studenter som möts utan de möts och värderar varandra som medmänniskor. Det politiska villkoret avser lärarens samhällsuppdrag som ansvarig för undervisning till särskilda mål. I detta uppdrag formas värderingar som rör kunskaper och värderingar som blir en del av de studerandes tankevanor och till medborgare med en viss karaktär.<sup>40</sup> Denna karaktär måste naturligtvis lärarna själva kunna ge uttryck för i ord och handling och, som Quintilianus skriver, exemplet och den egna förebilden är lärarens främsta övertygelsesmedel.<sup>41</sup>

## Varför lärare behöver förstå förebildlighetens betydelse

### Exemplet med studentgruppen som tystnade

Frånvaron av förebildligheten som pedagogiskt begrepp under flera århundranden har bl. a. medfört att vi idag saknar såväl kunskaper som begreppsliga analysredskap för lärarkaraktärens inverkan på studenternas och elevernas lärande. Läraren har på så sätt blivit fråntagen sin kanske viktigaste professionella resurs, förebildligheten som stöd till studenters och elevers lärande. Ett exempel på hur en lärare, förmodligen på grund av okunnighet om sin roll som potentiell förebild, hindrar de studerande från att välja läraren som förebild får illustrera behovet av att pedagoger förstår sin förebildliga betydelse. Exemplet är från en undervisningssituation i högre utbildning.<sup>42</sup> Huvudpersonen i gruppen är Christian, och genom hans och kursgruppens erfarenheter av ett undervisningstillfälle ska tilltrons betydelse för före-

40 *Högskolelagen*, Kap.1 §8

41 Quintilian, *The Orator's Education*. (London: Harvard University Press 2001).

42 Exemplet är autentiskt men Christian heter i verkligheten något annat.

bildlighetens pedagogiska funktion belysas.<sup>43</sup> Mer specifikt urskiljs bristen på tilltro i relation till det pågående talets tidsrörelser, vänskapens dubbla funktion och till att förstå undervisning från ett kollektivt perspektiv, som ett vi.

Det är en föreläsning på en programutbildning i samhällsvetenskap. De studerande är förväntansfulla. De har tidigare inte träffat läraren och det aktuella ämnet är nytt för kursgruppen. En stund in i föreläsningen ställer läraren frågan: – Kan någon namnge en känd person som kan förknippas med protestantismen? Christian, som är en engagerad och kunnig student, tänker genast på Martin Luther men säger inte detta högt. Han tycker namnet är lite väl självklart och tror att läraren nog är ute efter andra namn. Han tänker vidare och säger efter en stund - Martin Luther King. Det blir tyst. Läraren tittar frågande på honom, nonchalerar svaret och vänder bort blicken. Han fortsätter prata vidare som om Christian inte sagt något. Det blir uppenbart för kursgruppen att Christians förslag inte vann gehör - han hade tänkt fel. Men på vilka grunder som förslaget på Martin Luther King inte kunde räknas som en känd protestant framkom inte. Christian kände sig dum och illa berörd av lärarens nonchalanta bemötande. Det blev för honom omöjligt att lyssna vidare på läraren.<sup>44</sup> Han, som var van vid att vara aktiv på lektioner, yttrade sig inte fler gånger under kursen. Mer än så var att övriga i gruppen också tystnade. Christian sågs som en tillgång för hela gruppen och när han blev kränkt kände de övriga också sig kränkta. Kursgruppen miste respekten för läraren och intresse för ämnet han talade om. Lärarens potential som förebild gick förlorad.

Exemplet illustrerar hur förebildligheten som potentiellt pedagogiskt stöd går förlorad genom frånvaron av tilltro. En orsak är att läraren inte utnyttjar talets tidsrörelser och inte heller vänskapens dubbla funktion och känslan av tilltro uteblir. De studerandes vilja att bli delaktiga i lärarens ämneskunnande förverkligas inte. I exemplet är det tydligt att läraren inte medvetet använder talets tidsrörelser som pedagogisk retorisk resurs. Christian mötte lärarens fråga ”en känd protestant” (nutid) sökte i sina erfarenheter efter ett svar och fann Martin Luther King (dåtid) ett förslag som kan ses som Christians vilja att komma vidare i sin förståelse om protestantism (framtidinriktad). Läraren hade här möjlighet att nyfiket be Christian berätta hur han tänkte. En början till en pedagogisk relation hade då kunnat inledas och läraren såväl som de övriga i gruppen hade fått möjlighet att bruka och pröva sina varierande kunskaper och tillsammans tänka vidare. Vi kan också anta att den känsla av ”behaglighet” och förväntan om att komma vidare i en tankegång, som Christian börjar känna när han svarar, avbryts här av läraren. Retorikens kontaktsökande och uppmärksamhetsinriktade funktion gick förlorad och miste sitt pedagogiska syfte. Därtill missade läraren tillfället att själv få syn på något nytt när han valde att begränsa undervisningens innehåll till det han på förhand redan

43 Begreppet tilltro används här i betydelsen en övertygelse om trovärdighet och är här synonymt med systerbegreppen tillit och förtroende. Se även Niklas Luhmanns analys av begreppet förtroende som social mekanism: Luhmann, *Förtroende* (Göteborg: Daidalos, 2005).

44 Christians upplevelse är ett exempel på vad Luhmann kallar för förtroendeproblemet som ett riskinvesteringsproblem (Luhmann, *Förtroende*).

visste.<sup>45</sup> Mer än så; studentens vilja att bli delaktig i lärarens ämneskunnande stängdes.

Vad ”exemplet” med Christian visar är att när vi uttrycker oss muntligt startar också en känslomässig beredskap för och en vilja till att ta hand om våra ord. Det betyder i sin tur att vi är genuint intresserade av hur andra svarar enligt aktiv/passiv principen. Detta är också en pedagogisk resurs. Om andra tar väl hand om mina ord, bemöter mig med intresse och nyfikenhet oberoende av om jag har rätt eller inte, finns en beredskap till att vilja lyssna. Undervisningen kan då bli ett stöd till studenternas lärande. Här kan vi också åter knyta an till vad Aristoteles säger om lärande och vår önskan om behaglighet. Vi människor vill gärna upptäcka andra sätt att tänka och förstå andras erfarenheter men det förutsätter att situationen i någon bemärkelse känns behaglig. Enligt Aristoteles gör vi gärna detta för att vi människor helt enkelt tycker det är behagligt att vilja lära sig.<sup>46</sup> En pedagogisk konsekvens blir att det är viktigt att de studerande får uttrycka sig muntligt och pröva sina tankar med andra. Det är då de får syn på vad de själva tänker och kan upptäcka att det aktuella ”ämnet” av andra också kan tänkas på andra sätt. Detta förutsätter i sin tur att man väljer att vilja ingå i en relation med läraren.

I ”exemplet” är läraren till synes ovetande om vikten av vänskapens dubbla betydelse och den pedagogiska vinst som skapas när de studerande får uttrycka sig muntligt. En förklaring kan vara att läraren inte kände sig särskilt trygg i sitt ämneskunnande. Han vågar därför inte frångå sin planering och därmed riskera att eventuella kunskapsluckor upptäcks av de studerande. Handlingen kan vi också tolka som ett uttryck för lärarens beroende av vänskapen till sig själv. Men här blir den känslan till en negativ funktion för hans läraruppdrag. Läraren visar inte beredskap för att det planerade innehållet förstås och kan värderas av de som lyssnar på annat sätt. Han blir osäker (rädd för att visa sig okunnig) och stänger för ett fortsatt tankeutbyte. Det är uppenbart att läraren inte är tillräckligt trygg i den otrygghet som följer av att lärare aldrig på förhand kan veta hur de uttryckta orden värderas och berör de studerande. Christian är för läraren en passiv individ med ”fel” kunskaper. Därmed är möjligheten att påverka relationen och skapa ett *vi* frånvarande. Läraren tar vare sig ett ämnes- eller relationsansvar och retorikens etiska dimensioner om vad som blir möjligt att tänka blir här tydliga.

Vi kan nu återvända till vad Aristoteles föreslår att vi kan göra om negativa känslor uppstår. Frågorna kan tyckas triviala men de är ytterst relevanta när de riktas till lärarens muntliga och undervisande roll. Frågor som uppmärksammar lärarnas och de studerandes mellanmänniska beroende visar att vi behöver ett väl utvecklat yrkesspråk för att kunna tänka om och uttrycka oss om språkets känslöpåverkande och etiska dimensioner. Läraren i ”exemplet” behöver kunna tänka om och förstå på vilka grunder han inte klarade att ta vara på Christians förslag. De frågor som

45 I en studie om seminariedialoger har jag tidigare visat hur de som talar om vad de redan vet skapar en *jag*-relation, medan de som uttryckte funderingar kring vad de undrade över skapade en *vi*-relation: Tina Kindeberg, ”Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena till lärande”. *Rhetorica Scandinavica* 2008, 45.

46 Aristoteles, *Retoriken*, Bok 1.

läraren bör ställa till sig själv är:

- 1) I vilket tillstånd var jag? – Var jag osäker, oförberedd, trött?
- 2) Vad var det som gjorde att jag inte var mer engagerad i just den här kursgruppen? – Var det för att jag tidigare fått dåliga utvärderingar från programstudenter? Var det så att jag faktiskt inte riktigt visste hur jag kan engagera och motivera de studerande för det aktuella ämnet?
- 3) Vad i det Christian sa gjorde att jag inte svarade honom? – Var jag rädd för att upptäcka att studenten kunde mer än jag? Var jag oförberedd på att behöva lämna min förberedda planering?

Om läraren förstår på vilka grunder de negativa känslorna uppstår främjas möjligheterna att känna igen och ta hand om dessa innan de får fäste i lärmiljön. Om inte lärarens erfarenhet kan kommuniceras och kläs i ett relevant språk, finns risk för att lärarens opedagogiska handlingar upprepas och motverkar lärarens ledning av den pedagogiska relationen.

## Konklusion och reflektion

Detta bidrag om förebildlighetens pedagogiska retoriska funktion ska ses som en illustration till vad som är möjligt att uppmärksamma om pedagogik och retorik får möjlighet att samverka med varandra kring den specifika frågeställningen – vad orden gör med och mot oss när vi talar i en praktik som har ett pedagogiskt syfte.

Retoriken sammanfaller med idén om den pedagogiska relationen genom intresset för vad som händer när lärarens kunskaper och erfarenheter möter de studerandes kunskaper och erfarenheter. Detta möte ska vi tänka om som en pågående muntlig aktivitet – en retorisk rörelse. Aristoteles retorik visar att målet med att leda och ansvara för den pedagogiska relationen är viljan att bli delaktig i densamma. Annars är undervisning meningslös för de som är där. Men det förutsätter att de studerande väljer läraren som förebildlig i sitt ämne. Jag har här försökt visa att viljan kan motiveras i den retoriska rörelsen genom att beakta mänskliga villkor och förstå vikten av tilltro med den innebörden som ovan diskuterats.

Språkets känslöpåverkande kraft måste även beaktas med insikten om att känslöpåverkan bara är början till en pedagogisk relation. För att den ska bli ett stöd till lärande behöver lärare också beakta att de studerande får uttrycka sina tankar kring det aktuella innehållet. Det är när man får syn på vad man själv tänker som viljan att förstå mer gör sig gällande. Vänskapen till sig själv, i den mening som här beskrivits, motiverar viljan att ta hand om och ansvara för sina uttryckta ord. Den känslomässiga bindningen till hur orden vi uttrycker värderas gör att vi är uppmärksamma och engagerade i hur andra svarar an, enligt aktiv/passiv principen.

De talade ordens innehållsliga aspekter som här lyfts fram visar vikten av att förstå retorikens styrande och motiverande funktion i den pedagogiska relationen. Om kunskapsbildning betraktas som något som befinner sig mellan människor, istället för det mer vanliga inom människor, kan lärare i stunden påverka och göra något när undervisningen inte fungerar. Kunskap om och övning i retorikens varie-

rande verkan i den pedagogiska relationen är därför relevant för varje lärare. Känslorna finns redan i språket och lärare behöver retoriska kunskaper för att kunna analysera och kommunicera dess verkan när den pedagogiska relationen håller ihop eller går isär. Ett nyanserat språk för de muntliga uttryckens relationspåverkande funktion är också centralt. Lärare ska kunna utveckla de kunskaper som kan bidra till att de blir trygga i den otrygghet som alltid finns när de uttryckta orden förstås och värderas av de som lyssnar på varierande sätt. Det muntliga språkets inverkan på vad som blir möjligt att tänka är ytterligare en hittills dold aspekt som lärare medvetet bör förhålla sig till både i relation till sig själva, de studerande och ämnet de talar om. Annars är kravet på att utveckla det (själv)kritiska tänkandet svårt att främja.

Med ”exemplet” har jag också försökt visa att retorikens styrande och påverkande kraft också kan motverka undervisningens syfte. Jag menar att en orsak till att det händer är lärarens okunnighet om förebildlighetens pedagogiska retoriska funktion. Om inte läraren medvetet kan leda och ansvara för när de ord han/hon uttrycker tar opedagogiska vägar och motverkar känslan av tilltro, blir det svårt att klara sitt undervisande uppdrag. Retorikens regim kan bli en tillgång för varje lärare, men som vi sett kan den också hindra läraren i sitt undervisande uppdrag.<sup>47</sup> Kunskapen om retorikens verkansmedel måste lärare kunna uttrycka för att medvetet styra den pedagogiska riktningen i mötet med de studerande. Det är då som läraren värderas som bra eller dålig – och då av de studerande. De gör detta genom att upptäcka att viljan att lyssna finns – eller inte. Jag har försökt visa detta genom att knyta mänskliga villkor till begreppet förebildlighet. De retoriska verkansmedlen styr vidare vilka tankar som blir möjliga att tänka och uttrycka. Vad som blir rätt eller fel, bra eller dåligt, meningsfullt eller meningslöst är ett resultat av vad som sägs, hur det sägs och till vem det sägs. Det uttryckta språket har med andra ord en inneboende och ständigt närvarande etisk dimension genom dess inverkan på ”tankevanor”. Den använda retoriken blir på så sätt också ett undervisningsresultat och bör därför beaktas som lärarens moraliska och politiska ansvar i den pedagogiska relationen.

---

47 Uttrycket *Retorikens regim* har jag lånat från titeln på Jürgen Habermas artikel i *Ord & Bild* 2/1987.

## Litteratur

- Augustinus. *Bekännelser*. Övers. Bengt Ellenberger. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2010.
- Aristoteles. *Den Nikomachiska Etiken*. Övers. Märten Ringbom. Göteborg: Daidalos, 1967.
- Aristoteles. *Om själen*. Övers. Jan Gabrielsson. Göteborg: Daidalos, 1987.
- Aristoteles. *Politiken*. Övers. Karin Blomqvist. Jonsered: Paul Åströms förlag, 1993.
- Aristoteles. *Retoriken*. Övers. Johanna Akujärvi. Åstorp: Retorikförlaget, 2012.
- Aristotle. *The Metaphysics*. Övers. Hugh Lawson-Tancred. London: Penguin Classics, 2004.
- Aristotle. *Physics. Book I and II*. Övers. W Charlton. Oxford: Clarendon Press, 1970.
- Bauer, Joachim. *Varför jag känner som du känner*. Falun: Natur & Kultur, 2007.
- Biesta, Gert. "Mead, Intersubjectivity, and Education: The Early Writings". *Philosophy and Education*, 17 (1998), 73-99.
- Braw, Christian. *Förnuft och uppenbarelse. En berättelse om aristoteliskt tänkande i teologin*. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2007.
- Comenius, Johann Amos. *Didacta Magna*. Övers. Rud Hall. Göteborg: Daidalos, 1657/1989.
- Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1966.
- Fleck, Ludwik. *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Eslöv: Symposium 1997.
- Grassi, Ernesto. *Rhetoric as Philosophy: The Humanist Tradition*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2001.
- Habermas, Jürgen. "Retorikens regim". *Ord & Bild* 2 (1987).
- Hattie, John & Yates Gregory. *Hur vi lär*. Stockholm: Natur & Kultur, 2014.
- Hinton, Christina & Kurt Fischer. "Learning from the Development and Biological Perspective" i: H. Dumont, D. Instance, & F. Benavides (red.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD Series Educational Research and Innovation, 2010.
- Hoff-Clausen, Elisabeth. "Retorisk handlekraft hviler på tillid". *Rhetorica Scandinavica* 54 (2010), 49-66.
- Huang, Chi-Tai & Tony Charman. "Gradations of Emulation Learning in Infants' Imitation of Actions on Objects". *Journal of Experimental Child Psychology* 92 (2005), 276-302.
- Högskoleverket. *Att fånga bildning*. Rapport 2009:24 R. (Högskoleverket ändrade namn 1 januari 2013 till Universitetskanslersämbetet).
- Jacobson, Roman. *Poetik och lingvistik*. Stockholm: PAN Nordstedt, 1974.
- Johnson, Mark. *The Meaning of the Body*. Chicago: Chicago University Press, 2007.
- Kemp, Peter. *Världsmedborgaren: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos 2005.
- Kindeberg, Tina. "Pedagogisk retorik – en skiss till den muntliga relationens vetenskap". *Rhetorica Scandinavica* 38 (2006), 44-61.
- Kindeberg, Tina. "Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena till lärande". *Rhetorica Scandinavica* 45 (2008), 49-67.
- Kindeberg, Tina. *Pedagogisk retorik - Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur, 2011.
- Kindeberg, Tina. "The Significance of Emulation in the Oral Interaction Between Teacher and Students". *Journal of Philosophy of Education* 47 (2013), 99-111.
- Kristjánsson, Kristjan. *Aristotle, Emotions, and Education*. Hampshire: Ashgate, 2007.
- Lindhardt, Jan. *Retorik*. Åstorp: Retorikförlaget, 2005.
- Luhmann, Niklas. *Förtroende*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Markham, Duncan. *Phonetic Imitation, Accent, and the Learner*. Series: Travaux de l'institut de linguistique de Lund, 0347-2558 Lund: Lund University Press, 1997.
- Mead, George Herbert. "Social Psychology as Counterpart to Physiological Psychology". *Psychological Bulletin* 6 (1909), 401-408.
- Meltzoff, Andrew & Wolfgang Prinz. *The Imitative Mind: Development, Evolution and Brain Bases*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Nordkvelle, Yngve T. "Didaktikk: fra retorik till kjøkkentrin." *Nordisk Pedagogik* 3 (2002), 129-143.

- Quintilian. *The Orator's Education*. Övers. Donald A. Russel (London: Harvard University Press 2001).
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*, Stockholm: Fritzes.
- Tsui, Atsuko. "Experience in the very Moment of Writing: Reconsidering Walter Benjamin's Theory of Memisis". *Journal of Philosophy of Education* 44 (2010), 125-136.
- Tomasello, Michael. "Emulation Learning and Cultural Learning". *Behavioural and Brain Sciences* 21 (1999), 703-704.
- UNESCO (1997). *Resolution Adopted on the Report of Commission II at the 26th Plenary Meeting, on 11 November 1997*. Retrieved from [www.unesco.org/education/docs/recom\\_e.html](http://www.unesco.org/education/docs/recom_e.html), 11/03/2015
- Volosinov, Valentin, N. *Marxism and the Philosophy of Language*. London: Harvard University Press, 1986 .
- Waghid, Yusef. *Pedagogy Out of Bounds*. Rotterdam: Sense Publishers 2014.
- Wulf, Christoph. "Perfecting the Individual. Wilhelm von Humboldt's Concept of Anthropology, Bildung and Mimesis". *Educational Philosophy and Theory* 35 (2003), 241-249.
- Yang-Immordino, Mary Helen & Antonio Damasio. "We feel, Therefore We learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education." *International Mind, Brain, and Education Society* 1.1 (2007): 3-10.
- Wood, David. *How Children Think and Learn*. London: Basil Blackwell, 1998.