

”Kluvenhetens momentum” – på jakt efter högskolepedagogiska principer för att utnyttja lärarstudenters kluvenhet mellan lärar- och -student

Johan Alfredsson, universitetslektor, institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Abstract:

I detta paper utgår jag ifrån vilka högskolepedagogiska överväganden som går att göra utifrån det faktum att varje lärarstudent är student i lärsituationen under utbildningen, och pedagog i lärsituationen efter utbildningen, dit lärarutbildningen syftar. Jag talar om denna grundläggande förutsättning som en kluvenhet mellan de två delarna ”lärar-” och ”-student” i ordet ”lärarstudent”, en kluvenhet som många lärarstudenter har, och bör ha.

I min egen undervisningspraktik från olika lärarutbildningar upplever jag att denna kluvenhet alltid är en betydelsefull högskolepedagogisk faktor i en förhållandevis svår balansakt mellan de två lärsituationerna. Fel använt tenderar det momentum som kluvenheten därmed innebär att fort ett problem i undervisningen, med resultatet att studenterna inte känner sig bekväma med vare sig den litteratur eller den undervisning som används på deras lärarutbildningskurser.

I mitt paper utreder jag några metoder för att genom att verbalisera detta momentum göra det till ett stöd i lärandet, något som kan hjälpa studenterna att se sin egen lärarprofessionallitet, sina styrkor och svagheter, och att i första hand vara en närvarande auktoritet (i ordets bästa bemärkelse) och låta relationen och kommunikationen mellan elever och lärare vara i fokus.

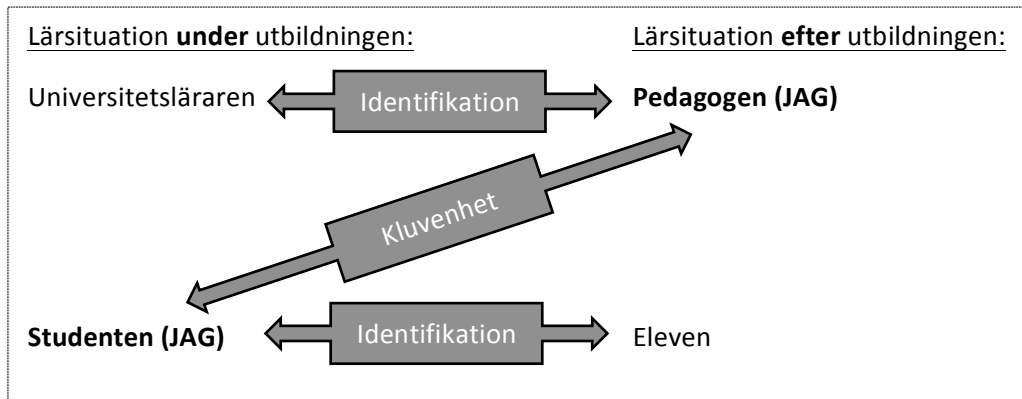
Nyckelord: Teacher training, teaching dilemma, learning support

Jag är litteraturvetare med specialisering mot i första hand modern poesi, i andra hand barnlitteratur, en kombination som kan verka ovanlig, men som för mig som forskare och universitetslärare är helt naturlig. Orsaken till detta är förhållandet gentemot språket som form och medium, som i båda fallen ofta är öppet (och lekfullt) gentemot språkets möjligheter. Detta gäller så klart varken all barnlitteratur eller all poesi, men de sorter som intresserar mig i min roll som litteraturforskare präglas nästan alltid av en sådan öppenhet.

På senare år har jag undervisat mycket på lärarutbildningar med inriktning mot lägre åldrar (förskola respektive F-3). Som undervisande lärare i dessa sammanhang har jag funnit det väldigt användbart att arbeta med just poesi, dels för att det är ett område inom vilket jag själv på ett bekvämt sätt kan röra mig (enligt principen ”gräv där du står”) mellan olika perspektiv, dels för att mycket poesi använder språket på ett sätt som på många vis går att knyta till barns språkinläring (vilket tangerar den relation mellan barnlitteratur och poesi som jag skisserade ovan, det vill säga öppenheten gentemot språkets möjligheter – man skulle kunna säga att barnet ännu inte lärt sig ramarna inom vilka språket befinner sig, och att poesin försöker ”tänka utanför” dessa ramar, och granska/ifrågasätta dem). I min värld är det en god idé att i dessa sammanhang arbeta med poesi generellt, och inte *nödvändigtvis* med poesi som är speciellt skriven för barn (eller ”barnanpassad” på annat vis). Jag är alltså inte det minsta främmande för att diskutera dikter av Sonja Åkesson eller Gunnar Ekelöf med blivande förskollärare, men heller inte dikter av Jujja Wieslander eller Lennart Hellsing. Det huvudsakliga skälet till att jag inte vill göra någon stark åtskillnad däremellan är *inte* att det är viktigt för Sveriges förskollärare att känna till våra kanoniserade ”vuxenförfattare” och ”vuxenpoeter”, utan för att *skickliga poeter tenderar att göra intressanta saker med språket*, i texter som man kan lära sig väldigt mycket av att diskutera tillsammans, inte minst som blivande lärare, vilken nivå det än gäller. Jag finner, i anslutning till detta, oerhört starka skäl i förskolans och grundskolans olika styrdokument för att inte bara arbeta med barnanpassad poesi, utan med poesi över huvud taget.

I de pedagogiska situationer som uppkommer i och med detta upplever jag ett starkt dilemma, som i det konkreta fall jag beskriver kretsar kring hur jag som lärarutbildare gör för att motivera studier av vad som ibland upplevs som ganska svår poesi inför studenter som så småningom ska arbeta med barn i förskole- eller lågstadieålder. Just mitt konkreta fall kring poesi är jag helt övertygad om kan ses som exempel på ett mer generellt dilemma, som är aktuellt för *alla* som undervisar inom en lärarutbildning (och *än mer* för alla de studenter som går en sådan utbildning). Detta dilemma har att göra med det faktum att lärarstudenterna är *studenter* i den lärandesituation där jag är närvarande (Lärsituationen **under** utbildningen), och *pedagoger* i den situation till vilken lärarutbildningen syftar (Lärsituationen **efter** utbildningen). Det handlar alltså om en kluvenhet som, lite klatchigt uttryckt, finns mellan de två delarna ”lärar-” och ”-student”, en kluvenhet som jag upplever att många lärarstudenter har, och *bör* ha. Kluvenheten är vidare, enligt min erfarenhet, knuten till ett slags dubbel

identifikation (jfr. den centralt diagonala pilen i *Figur 1*, nedan). Den ena identifikation sker mellan lärarstudenterna och mig som deras lärare (jfr. den övre pilen), i situationer där de är studenter. Den andra delen har att göra med att de i sin egen lärsituation identifierar sig med sina kommande elever (jfr. den nedre pilen):



Figur 1. Lärsituationen från lärarstudentens perspektiv

Allt detta är egentligen helt i sin ordning, och jag har inget att klaga på kring detta – annat än att det tenderar att skapa just en kluvenhet hos den enskilde lärarstudenten, i lärsituationen **under** utbildningen. Och i värsta fall skapar detta också en kluvenhet, och i förlängningen ett slag *oro*, även i *en grupp* lärarstudenter, eller *i mötet* mellan lärarutbildare och lärarstudenter. Jag är dock övertygad om att det är viktigt att hålla fast vid denna kluvenhet, och diskutera hur man kan använda det momentum som den faktiskt skapar. Den finns där och den påverkar lärsituationen, och det vore därför både naivt och kontraproduktivt att låtsas som något annat. Jag ser således denna kluvenhet som en så kallad ”elephant in the room”, som det vore rent löjeväckande att inte låtsas om.

Fel använt blir kluvenhetens momentum lätt ett problem i undervisningen, med resultatet att studenterna inte känner sig bekväma med vare sig den litteratur eller de undervisningsmetoder som används på deras lärarutbildningskurser: litteraturen upplevs ofta för svår för att använda i deras kommande yrkesverksamhet, och undervisningsmetoderna anses inte gå att föra över till lärsituation efter utbildningen. Här blir fokus på verktyg och metoder, med resultatet att lärsituationen präglas av *oro* och ibland rentav *misstro*!

Rätt använt borde dock kluvenhetens momentum istället kunna hjälpa studenterna att *se sin egen lärarprofessionalitet*, sina styrkor och svagheter, och lära sig att i första hand vara en närvarande *auktoritet* (i ordets bästa bemärkelse) och låta *relationen och kommunikationen*

mellan elever och lärare vara fokuserad. Detta är kopplat till begreppet *djupinriktning*, det vill säga en pedagogisk inriktning som syftar till att ”få den som lär att i större utsträckning inrikta sig på att försöka förstå grundläggande principer och resonemang i stället för att lära sig själva texten”.¹ I det fall jag talar om handlar det dock inte om bara om ”texten”/stoffet (som i det nyss citerade), utan minst lika mycket om de didaktiska metoder och redskap som används i lärsituationen under utbildningen. En djupinriktning i lärandet syftar därmed i denna uppsats specifika sammanhang främst till att kunna se både vad som förenar och vad som skiljer de två lärsituationerna som återfinns i *Figur 1*.

Djupinriktningens motsats brukar benämnas *ytinriktning* (i sig starkt knutet till *atomistisk inriktning*), som i relation till textbaserad inläring kan beskrivas enligt följande:

Dessa personer är inriktade på texten i sig snarare än på vad texten handlar om. Det gäller att komma ihåg texten och att kunna återge den. [...] De ytinriktade är också inriktade på delar av innehållet i texten. De tar en bit i taget och uppfattar innehållet som ett antal delar, som följer efter varandra. Innehållet i sin helhet är lika med en följd av sådana bitar. De försöker därför förstå och komma ihåg varje sådan bit och ordningen mellan bitarna. Liksom när det gällde minnesaktiviteten har vi kallat denna inriktning för *atomistisk*.²

I denna uppsats avser jag pröva några olika modeller/analogier som kan anläggas på lärsituationen **under** utbildningen (som den beskrivs i *Figur 1*)³ för att hitta visualiseringar och begrepp – och i förlängningen pedagogiska principer – som kan fokusera på lärarstudentens kluvenhet som något positivt och konstruktivt. Genom detta skulle inriktningen kunna gå från en *ytinriktning* och en *atomistisk inriktning*, som i det konkreta fallet skulle innebära ett fokus på hur de metoder och redskap som används i lärsituationen **under** utbildningen kan gå att överföra till lärsituationen **efter** utbildningen, till en *djupinriktning*, som snarare skulle innebära ett inlemmande av, och ett fokuserande på, de kunskaper och de principer som lärsituationen **under** utbildningen kan ge den enskilde lärarstudenten, och hur dessa inlemmade kunskaper sedan vara av nytta i lärsituationen **efter** utbildningen. Uppsatsens syfte är att utröna några pedagogiska principer för hur man kan vända det jag

¹ Ference Marton m.fl., *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*, Stockholm: Prisma, 1999, s. 93 f.

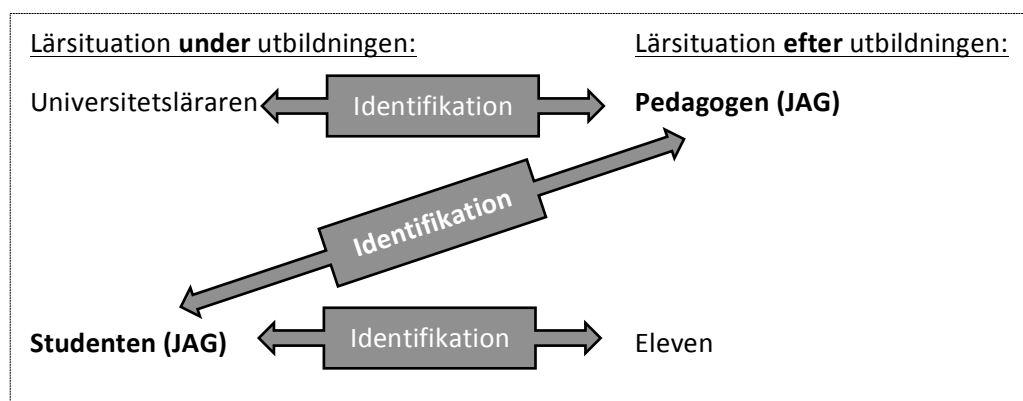
² Marton m.fl., s. 54. Återigen bör alltså ”texten” i vårt sammanhang förstås i utvidgad bemärkelse, som både det stoff och de metoder som används i lärsituationen under utbildningen.

³ Den främsta orsaken till att det bara är den första lärsituationen som fokuseras i denna uppsats är att det är i den jag som lärarutbildare är närvarande (jag är alltså inte aktiv inom några VFU-kurser). När väl en lärarstudent hamnar som pedagog i den andra lärsituationen är högskolepedagogikens möjlighet till aktivt påverkan förverkad. En annan orsak till att jag väljer denna avgränsning har så klart med s.k. ”utrymmesskäl” att göra.

ovan kallar kluvenhetens momentum till något positivt, till något som kan hjälpa studenten att utveckla *sin egen professionalitet*. Metoden utgörs av ett slags prövande av ett antal modeller/analogier i relation till spelet mellan kluvenhet och identifikation som skisseras i *Figur 1*. De konkreta modellerna hämtar jag från så vitt skilda sammanhang som *fotografi*, *retorik* och *hermeneutik*.

1. Fotografi

Den bild som jag främst tänker på vad gäller fotografins område har att göra är *dubbelexponeringen*, där två bilder exponeras på samma yta. Det sätt på vilket denna bild kan användas vad gäller det spel som *Figur 1* visar har med kluvenhetspilen att göra. Med hjälp av ett bildled hämtat från fotografins område kan det jag talat om som lärarstudentens kluvenhet beskrivas som en dubbelexponering istället. Lärarstudenten kan läggas ovanpå Lärarstudenten, varpå en starkare relation, kanske rentav en identifikation, mellan de två leden i det sammansatta ordet förhoppningsvis kan ske. Det som analogin om dubbelexponering ger är så klart inte något som kan ske i relation till just den bilden av situationen. Det är så klart enormt viktigt att helt enkelt tala om lärarstudentens inneboende kluvenhet, i enlighet med principen om "the elephant in the room" som jag nämnde ovan. Ett sådant samtal, och ett inlyftande av dubbelexponeringsbilden, skulle påverka modellen i *Figur 1* enligt följande:



Figur 2. Lärsituationen från lärarstudentens perspektiv, kompletterat av fotografisk analogi

2. Retorik

Inom retorikens område finns det en hel del bra knep som kan användas som bilder för att skapa möjlighet till djupinriktning, inte minst genom att få talaren att framstå i god dager, och genom att använda talande och illustrativa exempel. Inom retoriken finns åtminstone tre begrepp som är särskilt relevanta: *ethos* (understött av *logos* och *pathos*), *exempla*, *loci*.

Jag vill här utgå från min egen erfarenhet av undervisning inom lärarutbildningen. På grund av lärarstudentens kluvenhet upplever jag att det första intrycket jag gör som universitetslärare är särskilt viktigt i just lärarutbildningssammanhang. I linje från Aristoteles retoriska läror talar man i termer av ett förtroende som den talande inledningsvis bygger upp bland åhörarna, vilket brukar benämnas *ethos*. Detta *ethos* är ofta intimt kopplat till två andra begrepp, nämligen *logos* och *pathos*. Det första av dessa, *logos*, har med det rationella att göra, hur man är övertygande genom att argumentera för sin sak. Det andra, *pathos*, har mer med känslor att göra, hur man får sina åhörare att bli känslomässigt engagerade i det man vill säga.⁴ Aristoteles själv uttryckte det i följande termer: "[...] persuasion must in every case be effected either (1) by working on the emotions of the judges themselves [*pathos*], (2) by giving them the right impression of the speakers' character [*ethos*], or (3) by proving the truth of the statements made [*logos*]"⁵ I en senare latinsk tradition talar man om hur talets inledning – "exordium" – och dess avslutning – "peroratio" – utgör de delar av ett tal som framför allt, med Gerhardus Johannes Vossius ord, syftar till "movere, att röra åhörarnas känslor, de övriga delarna mer till docere, att undervisa".⁶

Enligt retorikens läror är det alltså enormt viktigt att initialt skapa ett förtroende mellan talare och åhörare (ett förtroende som alltså, mot bakgrund av Aristoteles tredelning bör förankras både i åhörarnas känslor, i talarens auktoritet och i saklig argumentation) – överfört till lärsituationen under utbildningen handlar detta om skapandet av ett liknande förtroende

⁴ En av retorikens allra största namn historiskt sett, Gerhardus Johannes Vossius, beskriver detta enligt följande: "Så följer **pathos** eller **affekterna**, de sinnesrörelser, som Gud har inplanterat i sinnena för att de skall fungera som pådrivare till ärbara gärningar" (Vossius, *Elementa Rhetorica eller Retorikens grunder*, översatt och utgiven av Stina Hansson, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, Meddelanden nr 5, 1990 [1652], s. 12.

⁵ Aristoteles, *Rhetoric*, W. Rhys Roberts (övers.), s. 137, online [åtkomstdatum 2016-02-15]: <http://classics.mit.edu/Aristotle/rhetoric.3.iii.html>

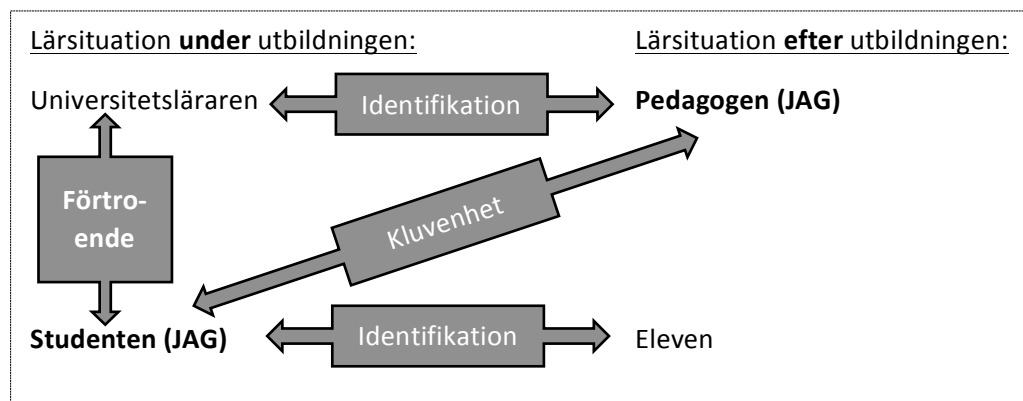
⁶ Vossius, *Elementa Rhetorica eller Retorikens grunder*, översatt och utgiven av Stina Hansson, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, Meddelanden nr 5, 1990 [1652], s. 19.

mellan universitetslärare och student. Ett sådant förtroende får positiva effekter på åtminstone två vis: 1) genom att bidra till en tillit och en harmoni i lärsituationen, som i sig främjar både tålmodet för långsamhet och komplexitet. Och djupinriktningen i lärandet, ”förståelsen av grundläggande principer och resonemang” är beroende av dessa två ingredienser. Vidare kan så klart just företeelser som tillit, harmoni och tålmod vara något som i sig kan få studenten, genom identifikationen med universitetsläraren och hans metoder, att just se sin egen professionalitet – djupinriktningens fokus på grundläggande principer leder i sig till metarefleksion kring lärsituationen, eftersom detta är ett viktigt led i resan mot en *principiell* förståelse som är tillägnad inifrån, inte påklistrad utifrån.

Inom retoriken fokuseras ofta exemplet, och det som på grekiska heter *topoi*, på latin *loci*, på svenska ”platser”, där både exempel och analogier och bilder kan hämtas. Även detta, alltså det goda exemplet, är något som är avgörande för huruvida kluvenhetens momentum ska bli något positivt eller något negativt – det är rentav avgörande för hur väl förtroendet byggs upp genom ethos, logos och pathos: ett väl valt exempel skapar närhet, förståelse och tillit – ett illa valt exempel skapar tvärtom distans, oförståelse och misstro. Här har jag gott om exempel från min egen undervisning inom lärarutbildningen. Jag har, som jag beskrev i min inledning, vid ett antal tillfällen pratat om poesi på lärarutbildningen, och vid alla dessa tillfällen märkt just att det första intrycket är helt avgörande för hur lärsituationen sedan ska utveckla sig. Men det handlar alltså inte bara om det intryck som har med mig och situationen att göra (det som inom retoriken brukar kallas *formerna*), utan även med själva sakinnehållet (det som brukar kallas *sakerna*). Här är valet av *första exempel* den kanske viktigaste ingrediensen. I exemplet om undervisning kring poesi på lärarutbildningen består exemplet främst av två saker: vilket exempel på poesi som först visas upp, och vilken definition av poesi som först åberopas. Enligt Vossius är ett exemplum följande; ”då någon gärning omtalas för att visa, att honom har handlat eller borde handla på liknande sätt”.⁷ Överfört till inläringssituationen på en lärarutbildning handlar det alltså om att visa att det valda poesi-exemplet, eller den valda poesi-definitionen, är värd att föra fram. Ett gott *exemplum* bör vidare bidra till det förtroende som byggs upp mellan lärarutbildare och studenter. Jag har många gånger tagit fram exempel både på definitioner och dikter som lett till just distans, oförståelse och misstro (det vill säga *misstro*), men också – åtminstone några gånger – exempel som lett till närhet, förstå-

⁷ Vossius, s. 31.

else och tillit (det vill säga *förtroende*). Men jag har *aldrig* visat upp exempel som lett till varken misstro eller förtroende i relationen mellan mig som lärarutbildare och studentgruppen. Vad retoriken därmed kan bidra med i relation till *Figur 1* är därmed att skapa en bra och harmonisk lärsituation under utbildningen – ett förtroende helt enkelt:



Figur 3. Lärsituationen från lärarstudentens perspektiv, kompletterat av retorisk analogi

3. Hermeneutik

Den tyska hermeneutiska traditionen, dit namn som Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer, Hans Robert Jauss räknas, fokuserar på förståelsen av en text eller ett verk av något slag, istället för på ”textens normativa grundmening”.⁸ Ur denna tanke-tradition springer några intressanta begrepp, varav det mest kända nog är ”den hermeneutiska cirkeln/spiralen”. I denna uppsats är det dock snarare en annan figur, som ursprungligen är Gadamer, som är mest relevant. Denna figur kretsar kring begreppet ”erfarenhetshorisont”, som åsyftar det han talar om som varje individs ”fördomar”, som inte bara färgar individen, utan även dennes sätt att betrakta och bemöta sin omvärld. Vid varje sådant möte sker vad Gadamer kallar en ”horisontsammansmältning”, där de två horisonter som möts vidgar varandras repertoarer något. I den svenska översättningen av ett utdrag ur hans magnum opus *Wahrheit und Methode* som jag här hänvisar till talar han främst om *historisk* distans mellan olika s.k. ”situationer” (det vill säga horisonter), men hans principer är överförbara till andra typer av distans:

⁸ Cecilia Hansson, ”Fenomenologi och hermeneutik”, *Modern litteraturteori*, del 1, red. Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, 2:a uppl., 1993 [1992], s. 272.

Vi bestämmer begreppet situation på så sätt, att det omfattar en uppehållsort som inskränker seendets möjligheter. Till situationsbegreppet hör därför väsenmässigt begreppet 'horisont'. Horisont är den synkrets, som omfattar och omsluter allt som är synligt från en punkt. När vi tillämpar det på det tänkande medvetandet, talar vi om horisontens snävhet, om en möjlig utvidgning av horisonten, om öppnandet av nya horisonter o.s.v.⁹

Gadamer talar i grunden om den ständigt närvarande subjektiviteten, och hur vi bör – rentav måste – använda oss av denna (det vill säga våra egna "fördomar") för att kunna förstå något annat, alternativet kallar han rentav "deformation av kunskapen".¹⁰ Den mest centrala av Gadamers idéer i det lärarutbildningssammanhang som behandlas i detta paper är dock själva sammansmältningen av ett subjekts och ett objekts horisonter: "*Snarare innebär förståelse alltid en process som sammansmälter sådana förment försigvarande horisonter. [---] Inom traditionen sker ständigt en sådan sammansmältning. Ty där växer gammalt och nytt ständigt samman till levande giltighet, utan att det ena eller det andra uttryckligen skulle anskiljas från vartannat*".¹¹

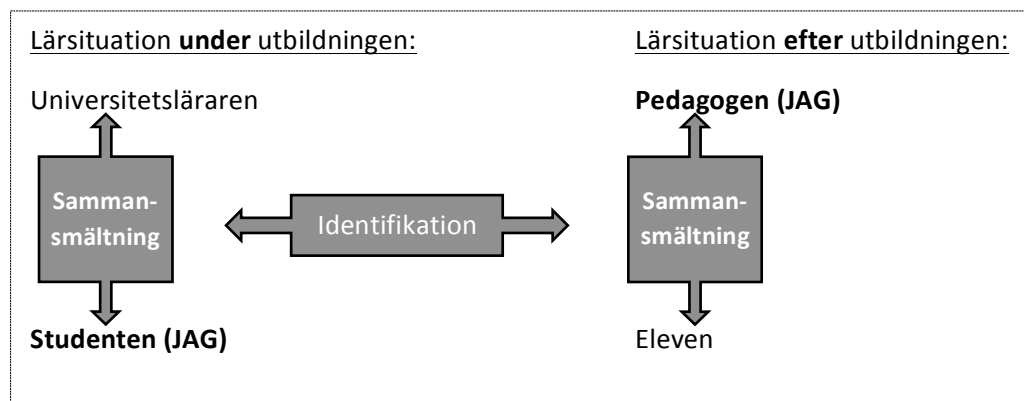
Eftersom Gadamer är hermeneutiker tar han sin utgångspunkt i texttolkning, inte minst tolkning av texter där tidsavståndet mellan uttolkare och text är långt. Principiellt är det dock, vilket jag hoppas att jag visat, fruktbart att föra över de principer som han utvinner till en situation som har med tolkning mer i allmänhet att göra. Om man tänker sig den lärsituation under utbildningen som finns med i *Figur 1* som en horisontsammansmältning, där lärarutbildaren, och dennes metoder utgör en del av det objekt som subjektet lärarstudenten smälts samman med kan man komma ganska långt. Det ger främst två möjligheter: 1) beskrivningen av lärandet som ett utvidgande av den egna horisonten, och dess repertoar, ger möjlighet att fokusera på samma saker som den inifrån upplevda djupinriktning som Marton m.fl. talar om, det vill säga att ny kunskap integreras i, och relateras till, de kunskaper och erfarenheter som redan finns hos studenten, för att på så vis bli en del av en större kropp av kunskap – här kan därmed den egna, inifrån upplevda professionaliteten i lärsituationen efter utbildningen fokuseras; 2) bilden av horisontsammansmältningen ger i förlängningen av detta också en möjlighet att jämföra de två lärsituationerna i *Figur 1*, eftersom det fokuserar *just på*

⁹ Hans-Georg Gadamer, "Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken", övers. Anders Olsson & Horace Engdahl, *Modern litteraturteori*, del 1, red. Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, 2:a uppl., 1993 [1992], s. 354.

¹⁰ Gadamer, s. 353.

¹¹ Gadamer, s. 358.

sammansmältningen mellan två horisonter.¹² Förhoppningsvis kan även detta leda till att relationen mellan de två lärsituationerna kan stärkas, och att därmed kluvenhetens momentum kan bli något positivt och konstruktivt. Om jag nu ska försöka föra över detta till den bild av lärsituationerna, och kluvenheten dem emellan, så bör det se ut ungefär som följer:



Figur 3. Lärsituationen från lärarstudentens perspektiv, kompletterat av hermeneutisk analogi

Avslutande ord

Mitt paper utgör i första hand ett prövande av ett slags metod där olika optik (i sig en fotografisk metafor...jag vet), och olika kunskapsfält, genom en i grunden eklektisk hållning anläggs på lärarutbildningens grundläggande kluvenhet. Jag tycker att det varit tämligen fruktbart, och att den ursprungliga modellen som jag skisserade i *Figur 1* både problematiserats och nyanserats, samt inte minst att den kluvenhet som jag där målar upp, mot bakgrund av min egen erfarenhet som lärarutbildare, inte transformeras eller ersätts av, men kompletteras med en *dubbelexponering*, ett *förtroende* och en (eller ett par) *sammansmältning(ar)*.

Jag är avslutningsvis övertygad om att det finns många fler kunskapsområden som, mot bakgrund av min valda metod, också skulle kunna lyftas in med motsvarande effekt – jag hoppas själv kunna utveckla detta än mer i relation till just poesin, som jag ju inleder min högskolepedagogiska reflektion i. Men det skulle kräva för mycket utrymme för att få in i just den här formen, varför jag valt bort *just det* i sista änden.

¹² Vill man dra det riktigt långt kan man så klart säga att även dessa två olika lärsituationerna kan ses som två horisonter som potentiellt kan sammansmältas. Även om det skulle vara intressant att testa en sådan idé så är det inget jag ska göra här och nu.