

Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag

Maria Wolrath-Söderberg*

Institutionen för kultur och lärande, Södertörn högskola

Å ena sidan innebär högre utbildning en inskolning i en disciplins tankepraktiker – där teorier och begreppsapparater är en del. Å andra sidan är högskolans uppgift att utbilda kritiskt tänkande individer som kan tänka nytt och tänka om. Ibland kan man som lärare uppleva att dessa mål är svåra att förena. I denna artikel analyseras några olika utmaningar utifrån ett *toposdidaktiskt* synsätt som har utvecklats ur den retoriska läran om *topos* som är en pedagogik för perspektivbyte och perspektivering. Topos är de värden, begrepp och tankeoperationer som strukturerar olika språkliga praktiker. En vetenskaplig teori kan ses som en sådan språklig praktik. Att tillgodogöra sig en teori blir då att kunna delta i dess praktik genom att lära sig använda dess topos. Ett medvetet arbete med topos kan hjälpa studenten (och läraren) att organisera urskiljandet av möjliga perspektiv och göra tänkandet synligt och på så vis åtkomligt för problematisering och omprövning. I artikeln görs försök att exemplifiera hur detta skulle kunna ske i seminarierummet.

Nyckelord: topos, topisk didaktik, kritiskt tänkande, teori och praktik, seminariet, vetenskapliga teorier

Denna artikel utgår från frågan hur vi högskolelärare kan finna undervisningsformer som hjälper oss att få ihop vetenskapliga teorier, praktik och kritiskt tänkande. Den analyserar några problemfält som framkom i fokusgruppsamtal med lärarutbildare och föreslår arbetssätt inspirerade av den retoriska *toposläran* för att förebygga och hantera problemen.

Ett grundläggande inslag i högre utbildning är vetenskapliga teorier. Genom empiriskt arbete och/eller rigorös tankemöda kondenserar forskare sitt vetande i modeller eller begreppssystem. Studenterna förväntas lära sig att behärska ämnets centrala teorier, men för att bli delaktiga i disciplinen räcker det inte att de kan redogöra för teorierna. De bör också kunna använda dem som raster och organiserande system för observationer eller erfarenheter. Att det här inte alltid är så lätt, vet de flesta lärare. Ibland sliter vi vårt hår när studenterna till exempel behandlar teorierna som något som i huvudsak ska memoreras.

Inom ramen för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete handlar en stor del av de problem som lärarna beskriver om ”att få ihop teori och praktik”.¹

Problemet har också engagerat många forskare, några svenska exempel är Agneta Bronäs (2003), Ingrid Carlgren (2003), Bernt Gustavsson (2002), Ingrid Rosenquist (2002) och Staffan Selander (2006). De pekar emellertid alla på olika vis på svårigheter med att upphäva dikotomin genom att utgå från den och söka överbygga glappet.

1 Mitt eget vittnesmål som ledare för Högskolepedagogiken på Södertörns högskola

* Författarkontakt: maria.wolrath-soderberg@sh.se
Förutsatt korrekt källhänvisning får texten användas och spridas icke-kommersiellt.



Artiklar är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen.

Se www.hogreutbildning.se

ISSN 2000-7558

Få högskolelärare skulle förmodligen numera ansluta sig till en syn på teori och praktik som ontologiska motsatser. Snarare ser man dem som komplementära storheter. Flera forskare, några exempel är Ingela Josefson (1991), Bengt Molander (1993) och Bernt Gustavsson (2004), har emellertid påpekat att vi kanske måste se teori och praktik mer som dimensioner av samma verksamhet. Exempelvis kan teoretiserande betraktas som särskilda sorters praktiker.

Vi högskolelärare förväntar oss att studenterna ska lära sig behärska de former för teoretiserande som vi ser som giltiga, men också att de ska förhålla sig kritiskt och kreativt i den processen. Särskilt viktigt och samtidigt komplicerat blir det inom fält där flera teorier som till och med står i en spänningsfylld relation till varandra kan vara giltiga samtidigt. Det är väl egentligen fallet med alla vetenskaper men ofta ett mer påträngande problem inom humaniora och samhällsvetenskap. Det var också för den typen av problemområden som den retoriska toposläran utvecklades.

Toposlåran, som främst utvecklades i *Retoriken* av Aristoteles (2012), är konsten att undersöka ett problem från många perspektiv. Det sågs som särskilt relevant när det gäller frågor där man inte på något entydigt sätt kan resonera utifrån regler och där det kan finnas flera meningsfulla synsätt. Tanken var att en klok människa, för det första behöver kunna urskilja topos, det vill säga de diskursiva verktyg som är karaktäristiska för, och strukturerar, olika språkliga praktiker. Genom att lära sig behärska dem, gör man sig delaktig i praktiken. För det andra behöver hon utveckla en repertoar av alternativa topos med vars hjälp hon kan diskutera och utmana det givna och blinda i praktiken. På så vis kombineras inskolning i en disciplin och ett kritiskt tänkande i förhållande till disciplinen. Den här artikeln utgår från en modern tolkning av toposläran och resonerar kring hur man skulle kunna använda den för att förena teori, erfarenhet och kritiskt tänkande. Specifikt vill jag diskutera hur det kan ske i seminariet.

Seminariet är kanske det forum i den pedagogiska praktiken som vi högskolelärare mest förknippar med möjligheten att arbeta med diskussion och kritisk reflektion *för att integrera teori och praktik*. På senare år har seminariet uppmärksammats på olika vis bland pedagogiska utvecklare i Sverige och inom högskolepedagogisk forskning. I kölvattnet av den konferens för pedagogiska utvecklare som hölls om seminariet (Swednet) 2014 kom nyligen en antologi om seminariets pedagogiska potential (Jons 2015). På senare tid har över huvud taget studentaktiva arbetsformer väckt ökat intresse inom högskolepedagogisk utveckling och forskning, både inom Sverige och internationellt. Bland de tankar som jag finner särskilt relevanta för denna artikel vill jag nämna Mick Healey som specifikt intresserat sig för hur studentaktiviteten kan samverka med en utvecklad forskningsintegrering och som exemplifierar hur det kan ske i relation till seminarier (2005, 2014) och Stephen Brookfield som publicerat en hel rad böcker om pedagogik för kritiskt, mångperspektiviskt eller transformativt tänkande varav flera relaterar till just seminariet (2005, 2015).

Mitt intresse för seminariet väcktes emellertid när jag började anlägga det dialogiska perspektiv på lärande och kunskap som jag mötte hos antika retoriker på min egen undervisning. Jag fick möjlighet att delta i två seminariepedagogiska utvecklingsprojekt finansierade av Rådet för högre utbildning. I det ena undersökte vi seminariedidaktik för doktorander (Hellspång, Wolrath Söderberg, Brumark, & Kindeberg, 2007) och i det andra provade vi att arbeta topiskt med lärarstudenter med teknisk-naturvetenskaplig bakgrund i syfte att få ihop lärande teori och praktisk erfarenhet (Selander, Hellspång, & Wolrath Söderberg 2006, Selander 2006).

Senare fick jag möjlighet att undersöka förutsättningarna för topiskt lärande i två forskningsprojekt som syftade till högskolepedagogisk teoriutveckling. Inom *Vad krävs för en topisk didaktik?* (Östersjöstiftelsen 2007-2010: A 37/06) undersökte mina projektkollegor utmaningar

som lärarutbildare i Sverige, Finland och Ungern möter i sin verksamhet när det gäller förhållningssätt till teorier. Min uppgift var att utifrån dessa utmaningar undersöka möjligheten att utveckla en didaktisk teori med toposbegreppet i centrum (Wolrath Söderberg 2011). Det är ur detta projekt problembeskrivningarna i denna artikel är hämtade.

I projektet *Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola* (Vetenskapsrådet 2007-2013: 2007-3345) undersökte vi kritiskt tänkande som perspektivskifte. Jag utvecklade en modern toposmodell som sedan användes för att komplettera ett sociokulturellt och dialogiskt synsätt på meningskapande och kritiskt tänkande inspirerat av Bachtin (1984). Dessutom prövade jag dessa tankar som utgångspunkter för design av högskoleundervisning i seminarieform (Bohlin, Ullholm och Wolrath Söderberg 2007). De grundläggande tankegångarna bakom de bägge projekten beskrivs i artikeln *Topiskt lärande* (Wolrath Söderberg 2006). Det här arbetet landade för min del sedan i avhandlingen *Topos som meningsskapare: Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation* (Wolrath Söderberg 2012). Vissa teoretiska perspektiv i den föreliggande artikeln utvecklades inom detta projekt.

I den här artikeln tar jag som sagt utgångspunkt i ett antal problembeskrivningar som gäller att få ihop vetenskapliga teorier, praktik och kritiskt tänkande. Dessa problem försöker jag förstå utifrån ett topiskt synsätt på lärande och undersöker sedan vilka uppslag den ger för att hantera problemen inom ramen för seminariet. Först vill jag emellertid klargöra vad jag menar med en topisk didaktik.

EN TOPISK DIDAKTIK

Topos betyder plats, och implicerar att man ser kunskapen som ett landskap där varje punkt studeras utifrån en annan punkt, och där det man ser, likaväl som synfältets horisont, bestäms av ens läge (Wolrath Söderberg 2012). En sådan kunskapssyn, som man skulle kunna kalla perspektivisk, utgår från att vi alltid möter verkligheten genom en optik av förväntningar som strukturerar vår perception och som gör det möjligt för oss att se vissa saker, men lägger annat i skuggan (Schiappa 2003). De platser som vi tittar från eller på kallar vi topos. Det är förstås en metafor, där topos inte längre är en rumslig lokal, men det den fångar är vårt erfaranandes beroende av kontexten.

Den här tolkningsprocessen sker i hög grad (men inte bara) via språket. Vi förstår genom att beskriva och våra beskrivningar påverkar hur vi förstår. Inom ett fält, t ex lärarutbildning, kan man urskilja återkommande intressefokus (så som *dialogbegreppet*), betonade värden (som *mångkultur*) och generiska diskursiva operationer, det kan vara vissa former av kategoriseringar, orsak-verkanresonemang eller metaforer (exempelvis metaforen "lärande är att upptäcka" specifikt i kognitiv pedagogik). Topos har en begreppslig sida som kan fångas via återkommande uttrycks-sätt, men bakom dem finns vidsträckt meningsfält och det är genom dessa implicita förankringar som toposen får sin verkan. Topos har en teoretisk sida – det vill säga att de hjälper oss att se och skapa samband, mönster och mening, men de har också en praktisk sida - de är djupt förankrade i vår erfarenhet och utgör dessutom kommunikationsverktyg (Wolrath Söderberg 2010, 2012).

Utifrån ett topiskt synsätt på kunskap blir det rimligt att tänka att lärande är att tillägna sig nya topos som karaktäriserar till exempel en speciell ämnespraktik, men också att fördjupa och nyansera gamla topos, att hitta alternativa topos, att ställa topos mot varandra, att kritisera topos osv. Det senare ser jag som starkt relaterat till kritiskt tänkande. Båda de här processerna är förstås något som sker i mötet med andras tankar till exempel i seminarieform, i samtal med läraren eller vid läsning. Men det sker också i en inre dialog, och båda dessa processer menar jag är möjliga att understödja genom en medveten topisk didaktik.

Det här resonemanget förutsätter ett pluralistiskt förhållningssätt till teorier. Det gör det också intressantare att se på teoretisering (som en aktivitet), än på teori (som en artefakt). Det senare kan snarare ses som teoretiseringens utgångspunkt eller restprodukt. Utifrån ett sådant synsätt så ägnar vi oss åt teoretisering så fort vi söker samband, regelbundenheter och strukturer och så snart vi begreppsliggör de fenomen vi möter (Ramirez 1997). Och då är teoretiserandet en sorts praktik som är helt central för oss människor. Vad vi betraktar som ett adekvat teoretiserande beror emellertid på vilka kulturella vanor som vi värderar och prioriterar. Sådana vanor eller antaganden kallas inom retorisk teori för *doxa* (Rosengren 2008). Att kunna teoretisera nöjaktigt i en akademisk miljö är alltså en särskild slags praktik.

Förståelseprocessen är emellertid inte enkelriktad. Resultaten av några andras särskilt kloka eller användbara teoretisering, det vill säga den produkt som kallas *en teori*, blir helt meningslös för oss om vi inte kan relatera till den (det gäller såväl forskare och lärare som studenter). För att en teori ska ha generaliserbarhet måste den beskäras på sin partikularitet, men i detsamma fjärras den från vår inlevelse för det är i konkretionen som igenkänning kan uppstå. Om vi emellertid kan komma in i teorin genom något vi känner igen eller något som betyder något för oss (*topos*), så kan vi erövra den, tämja den och göra den till ett böjligt verktyg i vår repertoar av sätt att förstå. Utifrån en sådant här synsätt blir teori och praktik två dimensioner av meningsskapande, snarare än två åtskilda fält, och det är i spänningen mellan teoretiseringens generaliseringsprocesser och praktikens partikulariseringsprocesser som förståelsen utvecklas (Billig 1996).

FEM UTMANINGAR

I det följande undersöks några utmaningar när det gäller relationen mellan vetenskapliga teorier, praktik och kritiskt tänkande som framträtt i fokusgruppsamtal med svenska högskolelärare.² Respondenterna är verksamma inom lärarutbildning och exemplen är hämtade därifrån, men jag har här valt utmaningar som jag uppfattar ha en bredare relevans inom humaniora och samhällsvetenskap och som jag också känner igen från mitt arbete som pedagogisk utvecklare.

Utmaningarna är:

- att arbeta kreativt och kritiskt med teorier.
- att göra teorier som studenterna upplever som abstrakta till reella verktyg.
- att undvika en polarisering mellan studenternas behov av verktyg och lärarnas skepsis mot instrumentalisering.
- att få studenterna att reflektera.
- att arbeta med olika teories och synsätts relationer till varandra.

² Intervjuerna genomfördes i form av fokusgruppsamtal av Eva Erson inom projektet Vad krävs för en topisk didaktik? (Östersjöstiftelsen A 37/06). I projektet intervjuades även finska och ungerska lärarutbildare av Marja-Terttu Tryggvason och Istvan Pusztai. Skillnaderna och likheterna mellan respondenternas synsätt är visserligen intressanta, men i den föreliggande artikeln har jag valt att helt koncentrera mig på de svenska respondenternas problembeskrivningar. En bredare analys med liknande perspektiv som denna, men där även de finska och ungerska lärarutbildarnas upplevelser och förhållningssätt är analyserade finns i rapporten *Teori och praktik i lärarutbildning – en didaktisk utmaning i ljuset av retorikens toposlära (2011)*. Där finns också en bredare genomgång av forskning i relation just till lärarutbildning. Den metod som tillämpades i datainsamlingen i alla tre projektet beskrivs (för det finska materialet) i Tryggvason (2012) och jag tar inte upp utrymme med det här.

Det här är alltså inte en projektredovisning (för detta hänvisar jag till Wolrath Söderberg 2011). Det är ett försök till teoretisk och didaktisk tankeutveckling, med avstamp i ett projekt. Metoden är i linje med detta att först beskriva varje utmaning med hjälp av exempel från intervjumaterialet. Sedan att analysera utmaningen utifrån en topisk syn på lärande och på samma gång utveckla den topiska teorin. Därefter att konstruera förslag för hur en topisk didaktik skulle kunna realiseras i förhållande till utmaningen, inom ramen för seminariet. Förslagen är eklektiska idébyggen där byggmaterialet har antika retoriska rötter men är kompletterat, anpassat och omformat utifrån min egen erfarenhet som högskolelärare och pedagogisk utvecklare. Förslagen är prövade under flera år i min egen undervisningsverksamhet men inte empiriskt undersökta på ett systematiskt vis. De ska läsas som embryon till vidare utveckling och forskning.

ATT ARBETA KREATIVT OCH KRITISKT MED TEORIER

Flera av våra intervjuade lärarutbildare vittnade om tendensen att den senaste teorin får en hegemonisk roll i utbildningen och att det riskerar leda till att de försöker lösa alla problem med samma verktyg. (Under den aktuella perioden hade, enligt intervjupersonerna, sociokulturella teorier om lärande en sådan ställning i lärarutbildningen.) De menade att gamla teorier då faller i bakgrunden och mest hanteras som historisk bakgrund. Även om några teorier inte är uttalat prioriterade framför andra (i vissa fall förefaller de emellertid vara öppet prefererade), så kan man här skönja ett paradigm som skulle kunna vara rimligare inom viss naturvetenskap. Det vill säga att nya teorier ersätter gamla, snarare än utgör möjliga kompletterande verktyg. När man väl har upptäckt att jorden är rund, är tanken att jorden är platt bara av historiskt intresse. På ett liknande sätt resonerar intervjupersonerna om lärandeteorier. De tycktes i första hand se teorierna som beskrivningar av vad vi för tillfället vet. Tillämpat på humanistisk eller samhällsvetenskaplig (och en hel del naturvetenskaplig) teoriutveckling är ett sådant paradigm emellertid diskutabelt. Det här är något som intervjupersonerna å ena sidan visade sig medvetna om att de medverkar till, men som de å andra sidan kritiserade sig själva för.

Utifrån den topiska didaktikens perspektivistiska hållning blir det rimligt att se teorier som kompletterande perspektiv som är olika lämpade för olika situationer, vilket inte på förhand helt kan bestämmas, men däremot diskuteras. Ett topiskt betraktelsesätt öppnar upp för att se teorier som sammansatta av topos med vissa prefererade relationer till varandra. Ett rimligt mål blir då att söka befördra studenternas medvetenhet om det topiska i teorierna, och att hjälpa dem att teoretisera med teorin. Det innebär att tillägna sig och använda olika teories centrala topos på ett kritiskt och kreativt sätt, och att se hur olika teorier cirklar kring samma eller liknande topos men på olika sätt. Vad det kan innebära ska jag strax visa några exempel på.

Flera intervjupersoner påpekade också att studenterna ofta misslyckas med att reflektera på sådana sätt som lärarna förväntar sig. Med det tycks man mena lite olika saker, men exemplen tyder på att ett problem är att teorierna behandlas på ett "platt" vis, som fasta entiteter utan nyanser och komplexitet, vilket jag tänker kan leda till dikotomisering eller polarisering och att studenterna tackar "ja" eller "nej" till en teori. I lärarnas egna resonemang om vetenskapliga teorier behandlade de dem ofta som helheter, som färdiga system av sammanhängande och koherenta aspekter (eller begrepp) som bildar en enhet. (I tidigare studier har vi sett att både lärarutbildare och studenter ofta personifierar teorier, dvs. talar om teorin som "Piaget" eller "Skinner", vilket möjligen är ett ytterligare exempel på samma tendens (Göhl 2003, Selander 2006). En hypotes skulle kunna vara att benägenheten att hantera teorierna som helheter motverkar ett kreativt förhållningssätt till teorierna hos studenterna och att det kan leda till att studenterna tar ställning för eller emot en teori som helhet och då missar meningsfulla komponenter i ett i övrigt problematiskt synsätt.

Teorierna i sig är ofta komplexa byggen av mer eller mindre sammanhängande topos, varav vissa kan vara mer relevanta i vissa sammanhang än andra. Det är heller inte säkert att alla de topos som ingår i en teori är nödvändiga för varandra. Att betrakta en teori som en odelbar helhet riskerar att få oss att tacka ja eller nej till teorin. Båda delarna gör det svårt att utnyttja teorin som verktyg för kritisk reflektion. Därför förefaller det väsentligt att utveckla studenternas förmåga att urskilja aspekter av teorier. Ett sätt är att söka teoriernas bärande topos och på så vis frilägga teorins perspektiv och göra dem tillgängliga för återbruk i nya sammanhang.

Inom ramen för seminariet kan teorierna analyseras utifrån sina topos, som man kanske lättast finner om man studerar deras språkliga uttryck och strukturer, exempelvis de prioriterade värdena (såsom *deliberation* i Thomas Englund³ *deliberativa lärande*), centrala begrepp (som Piagets *ackommodation*), diskursiva operationer som analogier, metonymier eller metaforer (till exempel Maria Montessoris medicinska metaforik kring *läkepedagogik*).

Läraren kan också prova att låta studenterna utgå från en central metafor i en teori, som *lärande som dialog* (kanske utifrån Buber) eller idén om *lärande som olika stilar* (kanske utifrån Gardner) på en uppgift – som att planera och kanske till och med att genomföra en biologilektion om ekosystem. (När jag har gjort detta med studenter har till exempel en Buberinspirerad grupp fokuserat på det relationella i lärandet. Hur organiserar man lektionen om ekosystem så att man hanterar olika relationer mellan elevernas erfarenhet och teorin, mellan teorin och meningsupplevelsen, mellan eleverna och mellan lärare och elev? En Gardnerinspirerad grupp har koncentrerat sig på att kunna förhålla sig lyhört till olika lärstilar och att med sin lektion stimulera olika sinnen och sätt att erfara och bearbeta teorier om ekosystem.)

Efter att man har genomfört en sådan uppgift kan man tillsammans beskriva och diskutera det som hände, analysera och tolka det hela, problematisera tillämpningen, och återföra det till teorin. Särskilt perspektiveringsdjup uppnår man just i jämförelsen när flera studenter löser samma uppgift, antingen med hjälp av en annan teoriaspekt (eller metafor) eller med samma och upptäcker att de tolkat den på olika sätt.

Läraren kan välja ut ett problem (som att åstadkomma en lektionsplan utifrån ett visst stoff) och ställa två motstridiga metaforiker mot varandra (kanske *lärande som transport* mot *lärande som resa*), eller varför inte två olika narrativ (som Rousseaus vilde i skogen mot Goethes resande yngling). Man kan också utgå från en rotmetafor⁴ som är gemensam för flera teorier (exempelvis *lärande som arbete*) och låta denna utgöra mötesplats för förhandling mellan olika tolkningar av metaforiken. Då visar det sig att det är en avsevärd skillnad mellan exempelvis Deweys, Freires och Freinets tolkning av *arbete* (Studenterna kanske urskiljer hur Deweys aktivitetspedagogik har en riktning mot aktivt medborgarskap och att en kärnidé är kopplingen mellan teori, handling

3 I det följande nämns, som exempel, en mängd pedagoger och deras begrepp. Jag tror mig här ha valt ganska vedertagna begrepp som brukar förknippas med dessa tänkare (och som ofta finns beskrivna på flera ställen i deras verk) och hänvisar därför inte till någon särskild text eller utgåva. Jag vill emellertid poängtera att dessa ska ses just som exempel och i övningarna givetvis är utbytbara mot andra begrepp. Inom andra fält än lärarutbildning är det dessutom förstås andra teoretiker som är relevanta.

4 En rotmetafor är ett grundläggande antagande om verkligheten i form av en bild eller ett mönster utifrån vilket vi organiserar vår förståelse och som tenderar att återkomma i många olika situationer. Exempelvis kan vi se en massa saker som *arbete* – till exempel lärande, kärleksrelationer eller marknadsekonomi. Det här är fenomen som emellertid också kan förstås med andra rotmetaforer som till exempel *kamp*, som något man *odlar*, som en *naturkraft* osv. Termen rotmetafor introducerades först av Stephen Pepper (1942). Vetenskapliga teorier organiseras ofta kring rotmetaforer. Se till exempel Kuhn (1997), Lakoff och Johnson (2003) eller Prelli (1989).

och reflektion. De finner kanske att Freire syftar på arbetarens organisering och möjligheten till egenmakt. De ser kanske att Freire intresserar sig för hur barnet kan ta ansvar för sitt lärande i en kollektiv process där man producerar något osv). På så vis kan teoriernas topos bli generiska tankeverktyg för både kreativ och situationsanpassad pedagogik och för pedagogisk kritik och problematisering. Lärarens uppgift blir här förutom att designa upplägget att medverka till att de olika perspektiven tas på allvar och görs rättvisa samtidigt som de provas kritiskt.

När läraren tillsammans med studenterna kontextualiserar synsätten – det vill säga dels försöker återskapa de problem som de vill lösa och dels provar dem på olika nya sammanhang, öppnar de sig ofta som möjligheter i en framtida repertoar även om det blir nödvändigt att välja och välja bort i enskilda fall. Det gäller till och med perspektiv som känns förlegade eller till och med skadliga, för om man inte på allvar provat dem riskerar man att inte känna igen dem när man möter dem och då blir det också svårt att ifrågasätta dem.

ATT GÖRA TEORIER SOM STUDENTERNA UPPLEVER SOM ABSTRAKTA TILL REELLA VERKTYG

Flera av de intervjuade lärarna betonar att de vill att teorierna ska fungera som verktyg för studenterna i den kommande lärarprofessionen. Deras egna sätt att definiera pedagogiska teorier avslöjar emellertid att de själva ser teorierna som ganska abstrakta konstruktioner. De talar om att de måste kopplas till vardagserfarenheten för att bli relevanta, men att olika omständigheter förhindrar att detta sker i tillräcklig grad. Emellertid pekar de exempel som finns i materialet på att lärare, när de designar sin undervisning och vill koppla teorier till erfarenhet, främst skapar former (uppgifter, tentor, kursprogression) där teoritillämpning kan ske. För det mesta förväntas studenterna använda vetenskapliga teorier som analytiska verktyg för att tolka observationer. Något som däremot inte lyftes fram var tankar om hur tidigare erfarenheter kunde användas för att komma in i en teori, eller undervisningsupplägg som syftade till att studenterna skulle prova teorin genom att producera något med hjälp av den, som kanske sedan i sin tur kunde granskas och problematiseras. Kanske föreställer sig intervjupersonerna att förmågan att analysera lärande (för lärarstudenterna) är densamma som förmågan att organisera lärande. Men som forskare kan man fråga sig om inte detta antagande innebär att man missar viktiga dimensioner.

Utifrån ett toposdidaktiskt synsätt är teoretiskt tänkande en praktik som man socialiserar in i genom deltagande. En sådan insocialisering kan ske genom fumligt trevande, eller genom trial and error. En topisk didaktik utgår emellertid från att denna process skulle kunna befordras genom att lärsituationen designas så att den tränar förmågan att hitta topos som strukturerar den diskursiva praktik som teorin utgör (eller snarare ingår i), samt ger möjlighet till tillämpning av dessa topos på egna problem. Det är inte bara så att ett topiskt förhållningssätt till teorier kan frigöra teoriernas verktygspotential, en sådan ansats kan också hjälpa oss att se kontinuiteten mellan vardagsdiskursen och den vetenskapliga diskursen. Teoriers topos tenderar visserligen att vara av en viss beskaffenhet. Man möter ofta mera deduktiva operationer, kohereringsprocedurer, principetableringar, dissociationer och definitioner i vetenskapliga teorier än i dagstidningen eller samtalet med grannen, men om inte vardagsdiskursen innehöll topos som syllogismer, analogier och metonymier som vi använder för att exempelvis skapa koherens, så skulle ingen formell vetenskap kunna etableras, för dess topos skulle sakna mening för oss.⁵

5 För djupare läsning om vetenskapens diskursiva operationer rekommenderas Perelman & Olbrechts-Tyteca (1969) eller Fleck (1997).

Just detta med kontinuitet mellan vardagsdiskursen, eller den verklighet som upplevs som verklig och meningsfull för studenten och det vetenskapliga tänkandet, ser jag som nödvändigt om man ska lyckas forskningsintegrera undervisning. Mick Healey beskriver med hjälp av sitt *teaching/research nexus* hur den koppling vi skapar mellan undervisning och forskning ofta innebär att studenten *konsumerar* forskning (läser vetenskapliga artiklar eller avhandlingar, eller på annat vis lär sig om forskning genom till exempel metodkurser) (Healey 2005). Uppsatsarbetet kan visserligen vara ett tillfälle för studenten att själv producera tankar, men det kan också bli ett ganska okritiskt härmnings- eller tillämpningsarbete. Hur som helst menar Healey att vi ju också vill att studenten ska kunna verka med sitt vetenskapliga tänkande i världen utanför – och praktiken är sällan helt förutsägbar varför det inte räcker att kunna lägga en färdig teori som ett raster över den. Det är också viktigt att kunna *skapa* med vetenskapliga verktyg, att kunna använda dem på nya sätt som utbildningen aldrig kunde förutse. Och nu kommer vi till poängen – det räcker inte att studenterna (i bästa fall, enligt Healey) får tillfälle att öva på det i slutet av utbildningen. De måste successivt inskolas i ett sådant förhållningssätt redan från början. Som jag ser det passar en topisk didaktik in i en sådan process.

En topisk didaktik medvetandegör topos. Att göra studenter medvetna om topos innebär att säga att ”du har redan de här verktygen, men du måste bli medveten om dem”, och sedan hjälpa studenten att förfina, nyansera, tillämpa och problematisera sina verktyg.

Ett exempel på en seminarieövning kunde vara att ställa studenterna inför ett pedagogiskt problem som de känner igen sig i (exempelvis att utforma en hemuppgift om parlamentarism) och be dem att i par eller grupper föreslå sätt att hantera det. Förslagen kommer se olika ut och de kommer troligen att uppvisa åtminstone embryon till olika teoretiska förhållningssätt. Dessa teoritopos kan läraren renodla på tavlan medan seminariedeltagarna bidrar med förslag för att utmejsla och nyansera dem. På så vis får studenterna delta i teorietablering, och i detsamma metaperspektiv på hur teorietablering går till, när deras informella diskursiva praxisformer utkristalliseras till något som liknar ett koherent teoribygge.

Ett annat sätt att motverka motsättningen mellan teoretisk abstraktion och verklighetens påtagliga natur är att utnyttja studenternas tidigare erfarenheter i lärandeprocessen, men det är ett tankesätt som lyser med sin frånvaro i vår studie. När erfarenhet förs på tal påpekar intervjupersonerna att det är ett problem att studenterna *saknar* erfarenheter eller att studenterna har med sig erfarenheter av lärande som beskrivs som skadliga.

Det svårt att veta vad det beror på, men jag har i andra sammanhang, till exempel högskolepedagogiska kurser, mött lärarutbildare (och andra högskolelärare) som bekymrar sig över studenternas alla felaktiga uppfattningar och som talar om att studenterna behöver ”avläras”. En strategi verkar då kunna vara att undvika att beröra studenternas tidigare erfarenheter för att de så att säga inte ska ”smitta” förståelsen av ämnet. Jag ser ett sådant synsätt som mycket problematiskt för det innebär att man frånhänder sig möjligheten att använda studenternas erfarenheter som ingångar eller drivkrafter i lärande.

Som jag ser det har även studenter som aldrig har provat på det aktuella yrket användbara erfarenheter. Exempelvis lärarstudenter har alla varit elever i olika sammanhang och de har alla någon gång haft någon sorts pedagogroll om det så bara var att förklara något för en klasskamrat. En topisk didaktik skulle utgå från att dessa erfarenheter betyder något och påverkar vilka diskursiva praktiker vi förväntar oss. Sådana topos kan användas som avstamp för teoretisering, men också som underlag för problematisering.

Det mer originella som toposläran kan bidra med är att hjälpa oss att liksom använda erfarenheter sidledes. Även om vi exempelvis inte har erfarenhet av dialogpedagogik har vi erfarenheter av dialoger och även om vi inte ens känner till Freinet, har vi erfarenhet av arbete och av att vara med och skapa något. Det är erfarenheter som kan överföras metaforiskt, eller analogiskt till lärandets domän och hjälpa oss att närma oss mer kvalificerade teoretiska systembyggen.

ATT UNDVIKA EN POLARISERING MELLAN STUDENTERNAS BEHOV AV VERKTYG OCH LÄRARNAS SKEPSIS MOT INSTRUMENTALISERING

Intervjupersonerna beklagade att studenterna kommer med en instrumentell syn på lärande och beskrev detta som tecken på omognad eller som bottnande i oreflekterad positivism. Några lärare berättade att de aktivt utmanar studenternas instrumentella kunskapssyn genom att till exempel ställa dem inför ett problematiskt case, eller genom att själva ”tycka tvärtemot” om studenterna är alltför överens i komplicerade frågor.

Intervjupersonerna avvisar studenternas önskemål om konkreta råd och tips av rädsla för att bekräfta studenternas instrumentella förhållningssätt.⁶ Det innebär, menar de, att de undviker att tala om pedagogisk metodik. Ett liknande resonemang möter jag bland kollegor som går våra högskolepedagogiska kurser som är oroade över att studenterna ofta frågar efter nyttan med kunskapen. Lärarna saknar ett intresse hos studenterna för ”kunskap för kunskapens skull” och kopplar samman studenternas hållning med ett ”kundperspektiv” på utbildning. Flera lärare konstaterar att de reagerar genom att ignorera eller undvika frågan om nytta eller till och med ”vägra svara” på den.

En topisk didaktik skulle istället utgå från att studenternas önskemål om att diskutera nytta, användbarhet och verktyg är legitima behov som lärarna måste hantera. Inte genom att ge quick-fix-lösningar, men inte heller genom att avstå från konkretion. Utifrån ett topiskt synsätt skulle studenternas önskemål ses som en hunger efter att överbrygga glappet mellan den egna verkligheten och lärostoffet, och därmed som en möjlighet till meningsskapande (Wolrath Söderberg 2012). Genom att skärskåda de här önskemålen och de erfarenheter de bygger på kan man som lärare urskilja frågor och problem som pekar mot teoriernas centrala topos.

Det verkar som om många av de intervjuade lärarna är rädda för att om de ger studenterna konkreta verktyg eller metoder⁷ så tillämpas de som regler och studenterna slutar att tänka själva. Det är kanske en rimlig farhåga - om verktyget, rådet eller metoden är *en*. En topisk didaktik löser det problemet genom ett pluralistiskt förhållande till metoder där de betraktas som komplementära verktyg för olika typer av problem. I lärarutbildning skulle det kunna innebära att studenterna får träna sig att till exempel organisera en lektion efter ett visst förhållningssätt och sedan ställa det mot ett eller ett par andra lösningar, och till sist utvärdera – inte för att nå ett absolut svar utan för att erfarenheterna ska berika metoderna till nästa gång de plockas fram. På sätt och vis innebär det topiska förhållningssättet till teorier att man upplöser motsättningen mellan teori och praktik – teorierna blir metodens fatatur och metoderna instanser av teorierna. Om man varken missar det pluralistiska, det perspektiverande eller det kritiska momentet av

6 Att studenter uttrycker sådana önskemål och att de upplever avsaknaden som ett problem bekräftar Anita Eriksson i sin studie *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie* (2000).

7 Nu talar jag om metoder i form av handlingsverktyg förknippade med verkligheten utanför högskolan. Resonemangen gäller ej vetenskaplig metod. Där har vi inte mött någon som avvisar betydelsen av konkretion.

processen torde risken att studenterna blir slavar under regler och slutar tänka själva vara ganska liten, även om man säkert måste metakommunicera kring impulser till generalisering.

Konkretion måste inte heller innebära föreskrifter. Toposläran uppstod just ur spänningen mellan rigid absolutism och hållningslös relativism. Det ligger nära till hands att tänka att frågor som inte på något absolut sätt kan avgöras på förhand eller som inte kan formuleras i regler, helt enkelt inte går att göra till föremål för utbildning. Alternativet hade emellertid varit att låta sig nöja med godtycke i sådana frågor, och det ville inte toposlärans upphovspersoner. Aristoteles lösning blev att kartlägga de olika sätt (topos), på vilka kloka människor brukar resonera när det gäller osäker kunskap (utifrån en stor mängd exempel (*Topiken* och *Retoriken*)). Dessa kunde sedan utgöra en repertoar av resonemangssätt att inspireras av i det egna mötet med olika situationer, eller för att kunna förhålla sig kritisk eller se alternativ till påverkan man möter (Wolrath Söderberg 2012).

En topisk didaktik skulle som sagt utgå från att studenternas frågor om nytta och önskingar om konkreta redskap är adekvata reaktioner på osäkerhet och utnyttja deras behov som en resurs. Det kan ske genom att lyssna efter sådant som studenterna uttrycker villrådighet inför. Läraren kan sedan omformulera problemen på ett lite mer generellt vis och sedan peka mot när, var och hur i kursen studenterna kommer att möta tankar och teorier som på olika vis svarar mot problemen. Läraren kan också tillsammans med studenterna undersöka hur problemformuleringarna är strukturerade, det vill säga vad de vilar på för antaganden och resonemangssätt och ställa dem i relation till olika teorier och till empiri.

Oro som lämnas utan avseende kan hämma en kunskapsprocess, men när den möts och används så blir den paradoxalt nog en tillgång i meningsskapandet, eftersom den för med sig både inlevelse, engagemang och erfarenhet in i lärandeprocessen. Här hämtar jag stöd från Eugene Matusov, som med inspiration från Bachtin (1984), menar att vi egentligen inte kan lära oss något om det inte finns ett glapp, en friktion, en klyfta eller en frustration – som skapar en drift att överbrygga meningsklyftan eller lösa konflikten. Matusov kallar detta för *ontologiskt engagemang*⁸ (Matusov 2011). Enligt min erfarenhet uttrycker studenter ofta oro, undran, frustration som kan bli en tillgång om man som lärare bara lyssnar efter det. Osäkerhet och tvivel kan emellertid vara så viktiga drivkrafter att läraren till och med ibland kan behöva designa situationer som utlöser ambivalens eller som åtminstone avtäcker icke-artikulerad sådan.

ATT FÅ STUDENTERNA ATT REFLEKTERA

Att få studenterna att reflektera är inte bara ett övergripande mål för högskolelärare, utan framstår också som ett medel. Det är genom reflektionen som observationer och erfarenheter ska knytas samman i mönster, men framför allt tycks det vara här teorierna ska bli verktyg för praktiken genom att fungera som filter varmed olika situationer tolkas. En vanlig pedagogisk metod tycks enligt intervjupersonerna i vår studie vara basgruppssamtal, men det fungerar inte alltid så bra. Dels, menar flera intervjupersoner, för att man kämpar mot en trend där välgrundad argumentation har ersatts av tyckanden. Detta handlar inte bara om brister i grundskolan och gymnasiet utan är något som lärarutbildarna kritiserar sin egen verksamhet för att ofrivilligt medverka till. De menar att studenterna sällan får den vägledning i reflektion som de behöver. Ofta prioriteras faktakunskaper och teorier, någon av lärarutbildarna översätter med ”*enbart* propositioner, påståenden”. Seminarier och studenttexter blir alltför ofta platta och utan reflektionsdjup och

8 Självt hade jag valt termen *existentiellt* engagemang.

det är inte säkert att det sker så mycket integration av teori och praktik.⁹ Dessutom gör studenterna motstånd. Reflektion är krävande. Det är ofta plågsamt för studenterna och innebär inte sällan konflikter i seminarierummet. Konflikterna lyfts emellertid fram som något som lärarna kan utnyttja som en öppning för att förmå studenterna att ompröva sina ställningstaganden.

Min analys är att studenterna egentligen inte är oförmögna att reflektera, utan snarare att de saknar tillgång till de former av reflektion som anses giltiga inom den aktuella akademiska diskursen (här lärarutbildning). Att vistas i en miljö, i ett ”diskursivt bad”, kan tvivelsutan leda till att människor liksom impregneras av de diskursiva praktiker som de möter, med det riskerar att ta lång tid, och för en del människor längre tid än för andra. Och den här tiden tycks inte finnas. Min tes är att processen ändå kan främjas genom en medveten topisk didaktik, vilket jag kommer att argumentera för nedan.

Reflektionen har en kognitiv kärna, men också en språklig. Att reflektera är att kunna artikulera i en inre eller yttre dialog och för det krävs språkliga verktyg av slag som tas på allvar i den diskurs där man vill delta. Reflektionen har sålunda också en social sida. Så skulle reflektion kunna beskrivas också utifrån sociokulturella teorier om lärande (Säljö, 2005; Vygotskij, 2001). Det en topisk didaktik kan lägga till är två saker. Det ena är ett argumentationsperspektiv. Det andra är just topos. Att reflektera är att argumentera. Det kan ske med andra och det kan ske med mig själv (Billig, 1996; Hellspong, 2008). Topiskt lärande är ett perspektiverande kunskapande som innebär en förmåga att vrida och vända på frågor, med lyhördhet för andras synpunkter och för alternativa betraktelsesätt, men också med förmåga att genomföra sammanhängande resonemang i övertygande form. Till skillnad från lösa tyckanden kräver akademisk reflektion en viss kapacitet att genomföra och uttrycka koherenta tankegångar med en viss komplexitet, efter vissa allmänt accepterade mönster och kring frågor som är av en viss karaktär. Det bör kunna göras i förhållande till olikartade fall och sammanhang. Tankegångarna bör också både kunna försvaras och problematiseras, och perspektiveras i förhållande till andra synsätt. Och inte nog med det, för att vi ska uppfatta en reflektion som djup, krävs att den reflekterande personen uppvisar förmåga att tänka nytt och tänka om. Frågan är hur man i en undervisningssituation kan befordra detta, om det ens är möjligt.

Den retoriska traditionen utgår från att det är möjligt, och har utvecklat ett antal didaktiska förhållnings- och arbetssätt. Ett sådant är *progymnasmatametodiken* som bygger på att man skapar övningar där eleverna får träna på att på sitt eget vis skapa uttryck med hjälp av olika resonemangssätt och dessutom på att sätta samman olika sådana topos till sammanhängande helheter i förhållande till olika kontexter, och sedan gärna diskutera de olika lösningarnas möjliga sociala och etiska konsekvenser (Eriksson, 2002). Ett annat sätt är *antilogiken* som är en pedagogik för att jämföra och pröva argument mot varandra. Antilogiken går ut på att uppsöka skillnader och nyfiken ta dem på allvar. Genom att läraren iscensätter konflikter och låter eleverna ta olika positioner eller roller, och sedan byta med varandra, tränas de i att resonera om mångfacetterade frågor på fylliga och nyanserade sätt. Här är det varken upplösning av konflikten, de enskilda argumenten, eller en slutgiltig insikt som är poängen – utan att argumentationsprocessen utvecklar vår klokhetsrepertoar och ger oss vana att resonera om problematiska frågor (Mendelson, 2002). Men det kanske viktigaste sättet är toposläran som söker efter och tränar kritiskt återbruk av de sätt varmed vi skapar mening och koherens, av de mönster och strukturer vi ser som giltiga, och av de frågor vi prioriterar inom specifika (och mer generella) diskurser.

9 Detta bekräftas av Anita Erikssons studie (2009).

Det är omöjligt att ställa sitt reflektionsorgan inför någonting oförmedlat. Man måste reflektera utifrån vissa aspekter. Man kan inte göra det utan aspekter och inte heller med alla aspekter. Reflektionen är beroende av *inventio*, det vill säga förmågan att inventera, upptäcka och uppfinna möjliga aspekter. Då blir topos sökställen för uppslag, verktyg för att konstruera synsätt och sätt att lokalisera relevanta diskussionspunkter (Wolrath Söderberg 2012). Just det senare kanske är särskilt relevant för akademisk reflektion. Det ger topos potential att binda ihop det för individen relevanta, igenkännbara och värderade, med det i kollektivet prioriterade. Topos är inte begrepp, som är logiska storheter, utan utgångspunkter för argument, som är retoriska storheter. Topos inbjuder till ställningstaganden. Topos bär med sig kunskapens tresidighet: de har någon form av logisk struktur, de har någon form av empirisk förankring och de är relaterade till behov, intressen, värderingar, det vill säga det problematiska i kunskapen. Det senare innebär att topos, i motsats till vad man i logikens idealrike kan föreställa sig om begrepp, inte är neutrala utan ideologiska. Värdeaspekten innebär att topos förmedlar mellan undervisning och fostran och i detsamma öppnar upp för ideologikritik.

Åter till seminariet. Ett sätt att träna förmågan att resonera sammanhängande om generella frågor är genom att skriva eller muntligen framföra debattinlägg. Uppgiften kan kombineras med en utmaning att i sitt inlägg tillämpa ett visst synsätt, eller att resonera kring ett visst fall eller exempel. Min erfarenhet är att extra djup kan uppnås genom att studenterna parvis eller gruppvis får jämföra perspektiven i sina texter eller tal. Det är ofta nyttigt att ta en position man inte själv står för – om målet är att träna perspektivseende. Det brukar väcka viss stress hos ovana studenter, men också entusiasm om man motiverar uppgiften väl. Ibland kan studenter som ska driva en tes som de inte själva omfattar frestas att anta en ironisk attityd, vilket riskerar att förta effekten av övningen. Därför är det viktigt att utmana studenterna att verkligen göra tesen rättvisa. Ett sätt att göra uppgiften enklare är att välja ut ett eller flera debattinlägg ur olika för ämnet relevanta diskurser som studenterna får i uppgift att svara på. Deras inlägg blir då genmälen, vilket kräver att de också kort refererar de synpunkter de vill gendriva. Här uppstår då ett naturligt tillfälle att träna studenterna att söka debattens topos.

En annan typ av övning som kan träna reflektionsförmågor är formaliserad debatt. Det är en metod som länge varit en del av den retoriska pedagogiken. Debatter kan organiseras på många olika sätt (se gärna Snider & Schnurer, 2006).

I början kan debatterna gärna vara korta och reglerade i tid. Ett bra format är så kallad dubbeldebatt där två par debatterar mot varandra (vilket innebär att paren kan förbereda sig tillsammans och ge varandra stöd under debatten). Det är viktigt med publik (resten av klassen eller åtminstone ett par andra lag); debattörerna ska nämligen inte övertyga varandra utan deras uppgift är att upprätthålla konflikten för att en tredje part, publiken, ska se sina valmöjligheter. Det här är studenter ofta ovana vid. Det kan inledningsvis väcka visst motstånd hos studenterna eftersom idealsamtalet för många är konsensuskapande. Vitsen med debatten är alltså inte att enas utan att undersöka en fråga genom att renodla alternativ. Samtidigt ska debattörerna övertyga sin publik. Det betyder att deltagarna måste använda rationella och för publiken relevanta och trovärdiga argument. Personangrepp, extrema argument och fula knep övertygar sällan en klok publik. Det kan ändå hända att debatten landar i dikotomisering, det vill säga en onödigt stark polarisering mellan synsätt som gör att ytterligare alternativ eller medelvägar faller i skuggan. Därför kan en debatt med fördel avslutas med ett gemensamt samtal mellan debattlag, lärare och publik, där man bryter upp motsättningar och resonerar om ett möjligt tredje, fjärde och femte synsätt.

Ett annat sätt att arbeta med perspektivering, men utan samma risk att hamna i polarisering, är vad vi skämtsamt (och etymologiskt oegentligt) kallar ”tribatt” (eller ”fyrbatt osv). Det kan organiseras enligt liknande format som debatt, men lämpar sig enligt min mening särskilt bra för att utmejsla synsätt som snarare är parallella än motstridiga i förhållande till varandra, exempelvis lärandeteorier. Med fördel kan de då tillämpas på ett problem eller scenario. Ett sådant scenario skulle i lärarutbildning kunna vara att konstruera uppgifter i organisk kemi. De olika deltagarna i tribatten kunde få i uppgift att företräda ett synsätt eller ett värde, exempelvis att se lärande som *insocialisering*, *kognitiv utveckling*, eller *upptäckt*.

Ett sätt att träna inte bara perspektivtagande utan också rörelsen mellan perspektiv är att göra en positionsövning där deltagarna också rör sig i rummet. Det brukar fungera för upp till tjugo deltagare. En positionsövning kan organiseras genom att läraren ritar tre eller kanske fyra cirklar på golvet som får representera olika synsätt eller topos. Deltagarna får dela upp sig på cirkelarna och bilda köer. Den som står längst fram i kön ska yttra ett ställningstagande utifrån det synsätt som positionen representerar. Yttrandet ska vara ett svar på vad föregående talare har sagt (eller någon tidigare talare) oavsett dennes position. När talaren har sagt sitt ska hen flytta sig till en annan cirkel och ställa sig längst bak i kön. Det här är en rapp övning där samtalet knappast når några djup, men där intellektets rörelse tränas och deltagarna tvingas skapa gemensam koherens.

Ett annat arbetssätt för att befördra den perspektiviska rörligheten är tvärtom-övningar. Det är lättare att vara kreativ om man har något att ta avstamp ifrån (se gärna exempelvis Rodari 1991). I en tvärtom-övning börjar lärare och studenter med att försöka lokalisera vad de tar för givet. Inom lärarutbildning skulle vi kunna tänka oss fysikämnet på gymnasiet. Några hypotetiska förgivettaganden kunde vara att undervisning försiggår i ett klassrum, eller att det är tydligt vem som är läraren, eller att man har tillgång till läroböcker, eller att undervisningen börjar med hållfastighetsformler och på slutet av terminen kan göra överväganden som behövs för att konstruera en bro. Vad händer om vi vänder på det. Om undervisning inte äger rum i ett klassrum, var kunde det då ske? Finns det andra som kunde vara lärare? Kunde eleverna intervjuva brobyggnadsingenjörer? Vad kan eleverna lära varandra? Om man inte hade läroböcker, hur kunde man då lära sig att bygga broar? Vad skulle hända om vi vände på det och började med att konstruera en prototypbro redan första lektionen? Och så vidare. Även här kan man knyta an till teorier – och exempelvis vid tanken att vi inte har tillgång till läroböcker ta hjälp av Freinets tankar om att själva tillverka läromedlet, Montessoris materialpedagogik eller idén bakom ”Tidningen i skolan”.

Ytterligare en perspektiveringsövning är förhandling. Den kan gärna enligt min erfarenhet ske utifrån ett case och lämpar sig för konkret problemlösning. De olika deltagarna i förhandlingen (minst tre och som flest sex) får i uppgift att bevaka ett särskilt perspektiv i förhandlingen, men till skillnad från i övningarna ovan är uppgiften att enas om ett handlingsätt. Målet är inte att enas på ett principiellt plan (det är inget att sträva efter utifrån en topisk didaktik), utan att enas tillfälligt och i förhållande till en specifik situation. För att lyckas med detta tvingas man att lokalisera de punkter där man är eniga – för dessa utgör utgångspunkter för att finna enighet på de punkter där man är oeniga, men man måste också söka *precisera* de punkter som man är oeniga om. Här blir topos alltså helt centrala. Övningen ger möjlighet att dra nytta av den tankeskärpning som kan ske när synsätt gnuggas mot varandra i motsättning och den energiutveckling som dras igång av förhandlingens kraftmätning, men också chans att öva uppgörelse och samsyn, vilket alls inte är någon banal kompetens. Vem som helst kan gå med

på en grå kompromiss eller en så abstrakt enighet att den betyder olika för alla inblandade, men att nå fram till och formulera gemensamma beslut som har skärpa och verkningskraft i den miljö man befinner sig är något man kan behöva träna (Hellspong, 2008).

Om man som lärare vill främja studenternas förmåga till perspektivfördjupning kan ett förslag vara att arbeta med argumenterande berättelser. Det är lätt för oss människor att avfärda synsätt som vi upplever som främmande eller problematiska utan att verkligen ha tagit dem på allvar. Det kan exempelvis gälla vad vi uppfattar som föråldrade teorier. Ett sätt att förmå studenter att göra även sådana synsätt till tankeverktyg är att utmana dem att rekonstruera den förhistoria som gör en viss teori till en rimlig och rationell lösning. En sådan övning skulle inom ramen för lärarutbildning kunna vara att i text eller tal gestalta till exempel de erfarenheter och de antaganden som kunde ha lett till Piagets utvecklingssyn, Freires revolutionära pedagogik eller varför inte behavioristen Watsons tankar.

Tematiskt styrda basgruppsdiskussioner är nog den seminarieform som är vanligast i svensk lärarutbildning, så vitt jag kan bedöma utifrån min egen erfarenhet. Det är också ett mycket vanligt format inom andra utbildningar inom samhällsvetenskap och humaniora. Om den enda instruktion studenterna får är att de ska diskutera ett visst tema riskerar studenternas reflektioner att bli otillfredsställande (Malmbjer, 2007). För att vi lärare (och troligen även många studenter) ska uppfatta en seminariediskussion som givande så är det nödvändigt att det uppstår röda trådar. Det vill säga att yttrandena länkar i varandra som svar, kommentarer, utvecklingar och nyanseringar. Det krävs också någon form av motsättning. Om alla bara håller med varandra blir det ingen diskussion. Något annat som är viktigt är att det utvecklas en dynamik mellan partikularisering och generalisering, med andra ord att deltagarna söker illustrera och exemplifiera principiella påståenden och att de söker se mönster i erfarenheter och fall. Vi uppskattar också om diskussionen håller sig kring ett fokus och inte svävar ut alltför långt från den ålagda uppgiften. På ett mer processuellt plan krävs ett något så när jämnt deltagande. Utifrån ett toposdidaktiskt perspektiv är det här långt ifrån självklara kompetenser. Det är diskursiva praktiker som det kan ta årtal att knäcka koden för. Men vi kan hjälpa studenterna på traven på några olika sätt. Enklast är att prata om det, att alltså göra seminariediskussionen till föremål för seminariediskussion. Det vi nu är inne på är metarefleksion. Lärarna i vårt material betonar starkt vikten av studentens självrefleksion. Om vi lärare inte nöjer oss med antagandet att denna förmåga kan smitta genom social interferens så bör vi intressera oss för sätt att aktivt befördra den.

Utifrån ett toposdidaktiskt synsätt skulle metarefleksion innebära särskilda diskursiva praktiker, och att lära sig metareflektera skulle kunna beskrivas som att insocialiseras i dessa praktiker via dess topos. Då vill man förstås fråga sig - vilka är metarefleksionens topos? Några frågor som kunde uttrycka sådana topos kunde vara: Vad har vi gjort idag? Hur gjorde vi? Vad har vi lärt oss av det? Vad fanns det för alternativ? Vilka värden och prioriteringar utgick vi från i den här diskussionen? Vilka förgivettaganden gjorde vi? Vad har strukturerat vårt seende? Vad fick det för konsekvenser? Vad är vi nöjda med? Vilka är våra blinda fläckar? Och vilka möjligheter har vi missat?

Läraren kan också bidra till att etablera metareflektande praktiker i seminariet genom sina egna handlingar. Läraren kan återföra samtalet till en röd tråd genom att koppla ihop yttrandena. Hen kan fånga upp studenternas exempel och koppla dem till principer eller teorier. Hen kan fånga upp ett värde eller en struktur som studenter nämner och be någon att exemplifiera. Läraren kan fånga upp en situation som en student berättat om och be gruppen leta efter likheter eller skillnader i förhållanden till andra situationer. Hen kan öppna samtal som är för ensidiga genom att locka till avvikande inlägg. Hen kan bejaka studenters frågor men vidga dem. Läraren kan

bejaka frågor men snäva in dem. Hen kan locka fram oredovisade förutsättningar eller slutsatser som ligger i luften men som ingen drar. Ytterligare djup kan diskussionen nå om läraren under samtalets gång initierar metakommunikation kring sin egen undervisning.

ATT ARBETA MED OLIKA TEORIERS OCH SYNSÄTTETS RELATIONER TILL VARANDRA

Några lärarutbildare antyder att de vill att olika pedagogiska synsätt ska mötas eller prövas mot varandra. För det mesta tycks de då föreställa sig att det kan ske i förhållande till ett objekt som man vill undersöka. Någon pedagog påpekar att lägger man på ett begrepp som ”utvecklingsstadier” på en situation så ser man något annat än utifrån begreppet ”kulturellt kapital”. Någon annan framhåller att lärarutbildaren bör försöka ”få ihop allihop” (de tre fyra viktigaste teorierna) och sedan diskutera styrkor och svagheter. En tredje lärarutbildare betonar vikten av att förhålla sig eklektiskt till teorier, eftersom det inte kan finnas en teori som är ”den sanna”. Jag ser här uttryck för en vilja att relatera teorier till varandra, men noterar också att alla dessa uttalanden betonar skillnaden mellan teorierna snarare än det gemensamma.

Topisk didaktik kan användas för att sätta olika teorier i en perspektiverande dialog med varandra genom att lokalisera de topos där de kan mötas. På så vis kan de, inte bara kontrasteras mot varandra som slutna helheter, utan istället avlockas sin problemlösningspotential på olika specifika punkter.

Topos betyder plats, vilket pekar mot en rumslig eller ”topologisk” syn på kunskap. Rum och landskap kan emellertid beskrivas på många olika sätt. Stannar vi i metaforen så kan vi tänka oss kartor som beskriver höjdskillnader, bebyggelse, demografi, postrutter eller stadsplaner. Avbildningar som foton och målningar är också beroende av perspektiven. Även vägbeskrivningar är olika beroende på varifrån man kommer. Ur ett topiskt synsätt är en förutsättning för en djupare förståelse av något att man har tillgång till flera ”kartor”. Vi skulle inte vara särskilt betjänta av en överkarta som innehåller allt, även om den var möjlig. Om vi låter den här metaforen strukturera vår syn på lärande så skulle det kunna innebära att vi ser de olika vetenskapliga teoriernas diskursiva praktiker som kartor. För att vi då ska få teorierna att mötas så måste vi söka de punkter där de interfererar med varandra – och dessa kallar vi topos. Sådana topos kan vara generella, det vill säga diskursövergripande. Några exempel från lärarutbildningen är värden som *lika möjligheter*, *demokrati* eller *kompetens*, metaforer som att se *lärande som dialog* eller *arbete*, och metonymier som hämtar sätt att se på lärande från andra domäner som kognitionsvetenskap, medieteknik eller etik. Den här typen av topos uttrycks med vardagsspråket, men får ofta avgränsade tolkningsmöjligheter genom den diskursiva praktik de används i. Exempelvis är Bubers *dialog* inte vilken dialog som helst, och skiljer sig dessutom något från Bakhtins *dialog*. Teoriernas topos kan emellertid också vara mer specifika, eller diskursinterna. Några exempel på sådana är Vygotskys *mediering* eller Watsons *stimuli-respons*. Genom att låta mera generella topos bli utgångspunkter för diskussion kan de hjälpa oss att transcendera en given diskurs. Men även specifika topos kan användas för att undersöka förhållanden mellan teorier, men då får man söka näraliggande eller motsatta topos i andra teorier för att det ska kunna bli någon diskussion.

Vad kan man då göra på seminariet? Ett sätt att arbeta med att lokalisera relevanta diskussionspunkter är som tidigare nämnts att söka teoriernas rotmetaforer. Ett annat sätt, som nog inte är så ovanligt just i svensk lärarutbildning, för att skapa möten mellan teorier är att se på dem utifrån mera generella och diskursövergripande topos. Några exempel på sådana topos kunde vara *samhällsyn*, *människosyn* och *språksyn*.

När det gäller samhällssynen kunde lärare och studenter spörja: är samhället accentuerat i teorin? Är utbildning en fråga om medborgarskap? Vilket samhälle vill man bygga? Det blir helt olika svar på dessa frågor om vi läser Platon, Dewey och Freire. Här kan läraren låta de olika pedagogernas perspektiv gräla med varandra. När det gäller människosynen kan man fråga: talar man om den generiska människan eller individen? Är olikheter styrkor eller problem? Är det fråga om en positiv eller negativ människosyn? Och så vidare.

En variant på denna ansats är att ta en situation som studenterna just har studerat utifrån exempelvis ett sociokulturellt perspektiv och lägga på ett etiskt eller psykologiskt perspektiv, eller varför inte en genusvinkel eller ett normkritiskt, maktkritiskt eller kulturkritiskt perspektiv. En ytterligare modifikation av samma övning är att börja med ett diskursövergripande topos (istället för en teori) exempelvis *demokrati* och sedan be studenterna att konkretisera detta topos utifrån flera olika teorier. Samma övning kan också göras så att säga bottom-up, det vill säga att studenterna får svara på vad de menar med demokrati, och så kan läraren hjälpa till att sortera synsätten i förhållande till olika teoribildningar.

Tanken att man skulle kunna skapa en pedagogisk överteori (som en lärarutbildare i den internationella studien föreslog), är svårförenlig med ett topiskt synsätt på lärande, medan att däremot metateoretisera kring teorier torde ligga i den topiska didaktikens huvudfåra. Ett sätt att göra det kan vara att söka allmänna karaktäristika för pedagogiska teorier. Det kan man med fördel idéstorma om i grupp tillsammans med studenterna. Troligen kommer studenterna att komma fram till att lärandeteorier brukar innehålla beskrivningar av vad kunskap är, föreställningar om hur lärande går till, tankar om problem och hinder för lärande, resonemang om lärandets syften och mål, betonade värden och kritik mot andra synsätt. Man kan också undersöka hur dessa språkhandlingar ser ut. Görs det i berättelseform, som logiska slutledningar, strukturerande figurer (som metaforer, antiteser, narrativ), utifrån erfarenheter eller empiriska undersökningar? En sådan inventering kan följas av en övning där man skapar egna lärandeteorier utifrån dessa karaktäristika. För att en sådan övning ska bli konkret kan man tillsammans med studenterna utgå från en detaljerat beskriven erfarenhet från en lärandesituation. Det kommer då att visa sig att studenternas teorier blir olika vilket återigen åskådliggör att en erfarenhet kan artikuleras på olika sätt. Det som händer när olika teorier får mötas via sina topos är att deras inneboende ideologier blir synliga genom den kontrastverkan och möjlighet till nyansering som uppstår i dynamiken mellan dem. Medvetenheten som det ger öppnar nya möjligheter att ta ansvar för våra hållningar och våra val.

TEORETISKT ARBETE SOM KRITISK PRAKTIK

Merparten av all högre utbildning har att handskas med teorier. Det enkla skälet är att det är så vi människor samlar och strukturerar kunskap som ska kunna användas utöver tid, rum och enskilda fall. När vi generaliserar observationer och erfarenheter så letar vi efter mönster och då söker vi det gemensamma och bortser från det särskilda. När studenterna lämnar akademien och ska verka med sin kunskap måste teorierna tolkas, modereras och ställas i relation till olika värden som kanske står i konflikt. Då utgör teorierna inte bara redskap för att se och förstå utan också för att handla.

Vi lärare vill ju att teorierna inte bara ska bli instrumentella tekniker, utan redskap för mänskligt omdöme och ansvarstagande. Då måste den lärande få en dynamisk och kritisk relation till dem. Utifrån ett topiskt perspektiv skulle man kunna säga att meningsskapande sker när de lärande knyter ny kunskap till sina meningsnätverk. Det kan befordras på många

vis – till exempel genom att en lärare med ett topos anropar nätverk av konnotationer, hos studenterna, som kan bilda mening med den vetenskapliga teori man arbetar med. På så vis fungerar toposen inskolande och reproducerande i en praktik. Men de fungerar också kritiskt. En anledning är att topos kommer i mångfald. Det finns alltid andra topos att ta spjörn mot. Det är i perspektivering mellan olika topos som djupseende kan uppstå. En annan, men relaterad anledning är att när ett topos hjälper till att skapa en koppling med en dimension av studentens meningsnätverk så kan det leda till omprövning av en annan dimension. Ett exempel är hur en ny metafor som studenten kan ta till sig eftersom jämförelsefenomenet är trovärdigt och välbekant, ändå kan tvinga fram en sorts kognitiv omstrukturering.

Det finns olika skolbildningar när det gäller kritiskt tänkande. Längre har det handlat om att se logiska brister i resonemang, om argumentationsanalys eller om källkritik¹⁰, men det jag talar om här är ett kritiskt tänkande som snarare handlar om att uppskjuta omdömet, inte bara i bemärkelsen att pröva något innan man antar det, utan också att pröva något innan man förkastar det. Det är fråga om ett pluralistiskt kritiskt tänkande som utgår från antagandet att frågor särskilt av föränderlig och kontextberoende natur bäst undersöks från flera perspektiv och att det är ett värde att kunna se, artikulera, problematisera och laborera med sina synsätt (Wolrath Söderberg 2012).

Lärens arbete handlar då om att organisera ett sammanhang där deltagarna successivt insocialiseras i praktiker där man tillsammans skapar samband och bygger mening, kanske i relation till en vetenskaplig teori, och samtidigt prövar sitt tänkande, utmanar det och metakommunicerar om det. På och så vis kan det teoretiska arbetet blir en kritisk praktik.

Det kräver en del av läraren – exempelvis kan man aldrig vara helt förberedd – för så snart man lämnar öppet för studenternas erfarenheter och egna tänkande så händer det sådant som inte kan förutses. Istället måste man vara ständigt beredd och kunna göra något av det som händer. Det gör det svårt att arbeta med färdiga manus och mer rigida upplägg. Det kräver att läraren utvecklar en repertoar av infallsvinklar och tränar sig i att kombinera dem på olika sätt beroende på situationen, men så att undervisningen ändå förhåller sig till mål och institutionella ramar. Det är ett lärarskap som förstås liknar det studentskap som är målet med den topiska didaktiken – en person som utvecklar förmågan att urskilja, kritiskt undersöka och göra något av det som sägs även i icke förutsebara situationer.

TACK

Den här artikeln hade inte varit möjlig utan det empiriska arbete som genomförts av mina kollegor i projektet *Vad krävs för en topisk didaktik?* Eva Erson, Marja-Terttu Tryggvason och Istvan Pusztai. Inte heller utan projektledaren Lennart Hellspong som samtalspartner eller utan Östersjöstiftelsens anslag till projektet. De tankar som har att göra med topos i relation till kritiskt tänkande utvecklades i projektet *Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola* tack vara generösa bidrag från Vetenskapsrådet.

¹⁰ För en genomgång av olika skolbildningar när det gäller kritiskt tänkande i relation till högre utbildning rekommenderar jag Martin Davies (2015). Det kritiska tänkande jag beskriver här svarar kanske närmast mot begreppet *criticality* i Davies modeller.

FÖRFATTARPRESANTATION

Maria Wolrath Söderberg är lektor i retorik och ledare för Högskolepedagogiska utvecklingsenheten vid Södertörns högskola. Hennes forskning handlar om relationen mellan språkande, lärande och kritisk reflektion. I avhandlingen undersökte hon förutsättningarna för en högskoledidaktik för pluralistiskt kritiskt tänkande baserad på den retoriska toposläran. Senaste tiden har hon särskilt intresserat sig för hur det professionella omdömet kan beforskas och befordras inom professionsutbildning.

REFERENSER

- Aristoteles (2012). *Retoriken*. Ödåkra: Retorikförlaget
- Aristoteles (1960). "Topica" i *Aristotle in twenty-three volumes. [2]* Cambridge: Loeb classical library, Harvard Univ. Press .
- Bachtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University. Press.
- Bohlin, H., Ullholm, A. och Wolrath Söderberg, M. (2007). "Critical thinking for a pluralistic university", i *Solsko polje/The School Field. International journal of theory and research in Education*, 18:1/2.
- Bronäs, A. (2003). "Aldrig mötas de två? Funderingar kring teori och praktik i lärarutbildning" i Bronäs, A. och Selander, S. (red.) *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: DidaktikDesign.
- Brookfield, S. och Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. Jossey Bass.
- Brookfield, S. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust and responsiveness in the classroom*. Jossey Bass.
- Carlgren, I. (2003). "Teoretiska praktiker och praktiska teorier" i Bronäs, A. Och Selander, S. (red.) *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: DidaktikDesign
- Davies, M. (2015) "A Model of critical thinking in higher education" i Paulsen M.B. (red.), *Higher education: Handbook of theory and research*. 30.
- Eriksson, A. (2002). *Retoriska övningar: Afthonios' Progymnasmata*. Nora: Nya Doxa.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fleck, L. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Eslöv: Symposion.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution.
- Göhl, I. (2003). "För mig är praktiken viktig men för lärarutbildarna är teorin viktig" i Bronäs, A. Och Selander, S. (red.), *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: DidaktikDesign.
- Healey, M. (2005) "Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning" i Barnett, R (red.) *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. McGraw Hill /Open University Press.
- Healey, M., Flint, A., och Harrington, K. (2014) *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*, Higher Education Academy
- Hellspong, L. (2008). *Förhandlingens retorik: samtalskonst för arbete, skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, L., Wolrath Söderberg, M., Brumark, Å., & Kindeberg, T. (2007). *Final report for the project Developing the Seminar for Postgraduate Students: A Cross-Disciplinary Approach* (NSHU 021/F03).

- Jons, L. (red.) (2015). *Seminarier i högre utbildning: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson.
- Kuhn, T. (1997). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.
- Lakoff, G. och Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malmbjör, A. (2007). *Skilda världar: en språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala universitet.
- Matusov, E. (2011). "Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective" i *Culture & Psychology* 17:1.
- Mendelson, M. (2002). *Many sides: a protogorean approach to the theory, practice and pedagogy of argument*. London: Kluwer Academic.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Pepper, S. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Perelman, C. och Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Prelli, L. (1989) *A rhetoric of science: Inventing scientific discourse*. Columbia SC: University of South Carolina Press.
- Ramirez, J. L. (1997). "Om begreppsfenomenologi och om retorik som praktikens kunskapsteori" i *Kunnskap og handling II*. Lund.
- Rodari, G. (1991). *Fantasins grammatik*. Göteborg: Korpen.
- Rosengren, M. (2008). *Doxologi: en essä om kunskap*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Rosenquist, I. (2002). *Att vända en oceanångare eller det saknade mittfältet. Malmömodellen - en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskollärautbildningen i Malmö*. Malmö: Malmö högskola, Lärautbildningen.
- Schiappa, E. (2003). *Protagoras and logos: a study in Greek philosophy and rhetoric*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Selander, S. (2006). "Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker" i Bronäs, A och Selander, S (red.) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärautbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Selander, S., Hellspong, L., & Wolrath Söderberg, M. (2006). *Final report for the project Rhetoric in teacher training for scientific and technical professions* (NSHU 116/Go3).
- Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: debate across the curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tryggvason, M-T. (2012). "Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators" i *European Journal of Teacher Education*, 35:3.
- Wolrath Söderberg, M. (2003), *Finns det genvägar till klokhet: Retorik som konsten att överväga*, Lund: Studentlitteratur.
- Wolrath Söderberg, M. (2006) "Topiskt lärande" i *Rhetorica Scandinavica* 38.
- Wolrath Söderberg, M. (2010) "Aristoteles enthymem: slutledningsformer eller meningsskapande processer" i *Rhetorica Scandinavica* 53.
- Wolrath Söderberg, M. (2011) *Teori och praktik i lärautbildning – en didaktisk utmaning i ljuset av retorikens toposlära*. Södertörns högskola.
- Wolrath Söderberg, M. (2012) *Topos som meningsskapare: Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*: Ödåkra: Retorikförlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.