

Undervisningsstrategier i rörelse – tibetanska lärarens arbete med argumentationsteknik i olika skolämnen

Marie Wejrum
Adjunkt och doktorand i pedagogiskt arbete
Marie.Wejrum@kau.se

Liliann Byman Frisén
Adjunkt och doktorand i engelska
Liliann.Frisen@kau.se

Annelie K. Johansson
Adjunkt och doktorand i svenska språket
Annelie.K.Johansson@kau.se

Christina Olin-Scheller
Professor i pedagogiskt arbete och litteraturvetenskap
Christina.Olin-Scheller@kau.se

Camilla Grönvall Fransson
Adjunkt och doktorand i svenska språket
Camilla.Gronvall@kau.se

Abstract

Skolans demokratiuppdrag innefattar att elever utvecklar ett kritiskt reflekterande förhållningssätt till texter. I denna artikel belyser vi utifrån ett critical literacy-perspektiv hur detta kritiska förhållningssätt kan förstås i relation till ett inslag i tibetanska skolor – den tibetanska argumentationstekniken. Tekniken är utvecklad inom en religiös och filosofisk kontext, men implementeras nu i sekulära skolor i ambition att stärka elevernas självförtroende och tänkande. Syftet med denna artikel är att fördjupa kunskapen om hur den tibetanska argumentationstekniken gestaltas i undervisning i exiltibetanska skolor i Dharamsala, Indien. Ett specifikt fokus riktas mot hur argumentationstekniken kan förstås utifrån ett perspektiv där utvecklandet av en kritisk reflexion ses som en nödvändig del av utbildningsuppdraget. Det empiriska materialet till artikeln består av observationer vid skolbesök och intervjuer med lärare. Våra resultat pekar på att lärarna, när de använder argumentationstekniken som en del av undervisningen, upplever att elever utvecklar sin språkförmåga och ämnesförståelse och dessutom stärker sitt självförtroende. Tillgången till verktyget verkar ge eleverna tillgång till språk och kunskaper som utvecklar deras förmåga till logiskt tänkande och att själva uttrycka sig, vilket i sin tur ger dem större makt att påverka sina framtida möjligheter. Resultaten pekar också på att argumentationstekniken lämpar sig särskilt väl för vissa ämnen och särskilda ämnesinnehåll.

Nyckelord

argumentationsteknik, litteracitetshändelse, undervisning, critical literacy, tibetansk

Inledning

Att elever utvecklar ett kritiskt reflekterande förhållningssätt till texter är en viktig demokratisk aspekt. I en tidigare studie har vi berört aspekter av detta kritiska förhållningssätt, eller så kallad *critical literacy*, i relation till ett inslag i tibetanska skolor - den tibetanska argumentationstekniken (Duek et al., 2018). Att kritiskt kunna granska och förstå olika texter ingår också i den svenska skolans demokratiuppdrag (Skolverket, 2011; Andersson et al., 2014; Winqvist & Nilsson, 2014; Westlund, 2015). Att iscensätta undervisning med detta i fokus har dock visat sig vara utmanande i svenska klassrum (se ex Lyngfelt & Olin-Scheller, 2016; Lyngfelt et al., 2016). Svårigheterna handlar delvis om att hitta undervisningsformer som också kan stärka elevers förståelse och möjligheter att förhålla sig kritiskt till retoriken i dagens heterogena textlandskap. En ambition med vår artikel är därför att gå utanför vår svenska och västerländska syn på undervisning i retorik och studera om, och i så fall hur, övningar i den tibetanska argumentationstekniken, som litteracitetshändelser (Barton, 2007; Barton & Lee, 2011; Street, 2003) i relation till *critical literacy* (Janks, 2010; Gee, 2002; Street, 2003 m.fl.), kan förstås som en del i att utveckla elevers kritiska reflektionsförmåga.

Den tibetanska argumentationstekniken har utvecklats under århundraden av tibetanska munkar (Perdue, 1992). Syftet är att träna sig i att i debattform föra logiska resonemang, men också att öva upp och förfinas sitt tänkande. Utgångspunkten för de tibetanska munkarna är de religiösa skrifter som den tibetanska buddhismen vilar på, och ytterst handlar argumentationstekniken om att synliggöra missuppfattningar och att utforska sanningen genom noggrann analys (Dundruk, 2018). Genom att ifrågasätta det uppenbara utforskas fler dimensioner av ett fenomen. Munkarna tränar dagligen argumentationsteknik, men tekniken är också en ofta återkommande del av undervisningen i sekulära skolor där huvudsakligen tibetanska barn och unga är elever. Argumentationstekniken kan därför också ses som ett sätt att bevara tibetanska kulturella och språkliga traditioner.

Vi har tidigare beskrivit hur den tibetanska debatten förs i olika utbildningssammanhang och belyst att styrdokument för den tibetanska skolan på olika sätt tar utgångspunkt i den filosofi som den tibetanska argumentationstekniken utgår från (Duek et al., 2018). Vi konstaterar också att den tibetanska argumentationstekniken skulle kunna tillföra dimensioner till en svensk undervisningskontext, där den antika retoriska traditionen nu dominerar. Vid upprepade besök under flera år på tibetanska skolor i Dharamsala har vi studerat argumentationsteknikens utbredning i allmänhet och hur argumentationstekniken används av lärare i olika ämnen i synnerhet. Lärdomar är bland andra att en betydande skillnad mellan den tibetanska argumentationstekniken och den antika retoriska traditionen är att den förra är en metod som kan främja logiskt tänkande och kunskap, medan den senare fokuserar det sätt på vilket olika argument framförs (Duek et al., 2018).

Själva debattsessionerna kan organiseras parvis eller gruppvis och förs mellan utmanare och försvarare. Utmanaren är stående och driver argumentationen med specifika frågor som den sittande försvararen ska bemöta. Debatten inleds med att utmanaren skickar den fråga som är ämnet för argumentationen med förstärkning av gester och handrörelser och signalerar att frågan är färdigformulerad genom att klappa. Försvararen får då viss tid på sig för att vässa sina argument och svara på frågan. I den här formen av argumentation tränas såväl logiska resonemang som fördjupad ämneskunskap hos båda parter (Duck et al., 2018; Dundruk, 2018).



Bild 1. Fond på scen i TCV-skola där tibetansk argumentation illustreras.

För att möjliggöra förståelse av undervisningskontexten vill vi beskriva den historiska bakgrunden till grundandet av de tibetanska skolorna i Dharamsala. På grund av oroligheter i Tibet under slutet av 50-talet har många tibetaner, inklusive det tibetanska parlamentet och den religiösa ledaren Dalai Lama, flytt och fått en fristad i Indien. Den tibetanska exilregeringen styrs av Central Tibetan Administration (CTA), vilken består av sju huvuddepartement där Departement of Education ingår. Det etablerades 1960 som en följd av att Dalai Lama, den högsta religiösa ledaren, gav direktiv om att prioritera utbildning för exiltibetaner och att tibetanska barn skulle ha tillgång till separata skolor (se hemsida: Central Tibetan Administration)¹. I Indien, främst i de norra delarna, finns numera ett 70-tal tibetanska skolor (Central Tibetan Administration, 2020) som går under benämningen Tibetan Children's Villages eller så kallade TCV-schools. Dessa skolor drivs både i form av dag- och internatskolor med elever från såväl det närliggande lokalsamhället som elever från andra länder vars föräldrar har rötter i det tibetanska

¹ Den tibetanska exilregeringen är sedan 1957 placerad i Dharmasala, i norra Indien. Det är också platsen där den högste buddhistiska ledaren Dalai Lama verkar i diasporan.

samfundet. Skolorna är en viktig del i bevarandet av det tibetanska språket, traditionella värden och tibetansk kultur, inte minst genom att föra traditionerna vidare till de barn som växer upp i exil. TCV-skolorna har den indiska läroplanen som riktlinje men med tillägget *Basic Education Policy for Tibetans* (Basic Education Policy for Tibetans, 2004).

Undervisningen för de elever som följer den tibetanska läroplanen är i hög grad beroende av styrdokument och riktlinjer från CTA och utbildningsdepartementet. Några av dess huvudfunktioner är att initiera och styra ändringar i utbildningsmetoder i de tibetanska skolorna och att driva lärarutbildning och fortbildning för lärare. Ett centralt syfte med utgångspunkt i Dalai Lamas vision är: “to nurture Tibetan students who are not only sharp intellectually, but also responsible community members and world citizens” (Central Tibetan Administration, 2020). Av den anledningen har ansvariga för utbildningen i den tibetanska exilregeringen (på initiativ av Dalai Lama) de senaste åren verkat för att sprida och implementera den tibetanska argumentationstekniken i undervisningen i skolorna (se Duek et al., 2018). Dessa formella och informella riktlinjer och rekommendationer kan med Balls (1993) begrepp beskrivas som en *policy*.

Det är inte bara formella och nationella styrdokument som utgör policy utan också lokala bestämmelser och informella uppfattningar kan inbegripas. Policies påverkar praktiken utan att ge direkta och konkreta förslag på vad lärare ska göra. Enskilda lärare måste därför tolka och omforma policyn till den egna klassrumspraktiken, och detta görs olika från klassrum till klassrum. Att rikta blicken mot hur policy görs (eng. *enacts*) i skolan – i detta fall hur tibetanska lärare implementerar den tibetanska argumentationstekniken i sin undervisning – är ett sätt att försöka förstå hur en politisk styrning kan översättas till en fungerande klassrumspraktik. Att Dalai Lama tydligt formulerat en önskan om att lärarna ska använda argumentationstekniken i sin undervisning innebär ett starkt tryck uppifrån på både skolor, deras huvudmän och på enskilda lärare. Syftet med att implementera den tibetanska argumentationstekniken, som har sin grund i buddhistisk filosofi och i det buddhistiska religionsutövandet, i tibetanska skolor har att göra med maktaspekter och att ge eleverna tillgång till språk men framför allt till ett tankesätt som ska stärka både elevernas logiska tänkande, deras ämneskunskaper och deras självkänsla (Duek et al., 2018) När en av de skolor som vi har besökt väljer att fortbilda sina lärare i tibetansk argumentationsteknik kan detta ses som ett sätt för rektorerna att göra policy av Dalai Lamas påbud. När lärare sedan organiserar undervisning där argumentationstekniken omformas i olika ämnen och för olika elever gör lärare policy på lokal nivå. När lärarna förhåller sig till de uppifrån kommande kraven gör de med sina didaktiska val en policyhandling som kan placeras på en skala mellan anpassning och motstånd. I dessa handlingar framträder olika mönster. Fokus i vår artikel är att urskilja delar av detta mönster när lärarna beskriver och iscensätter sin undervisning i argumentationsteknik i olika ämnen. Syftet är att fördjupa kunskapen om hur den tibetanska argumentationstekniken gestaltas i undervisningspraktiken. Våra frågeställningar är:

- Vilka aspekter av argumentationstekniken lyfter tibetanska lärare i olika ämnen upp som centrala i sin undervisningspraktik?
- Hur kan den tibetanska argumentationstekniken förstås utifrån ett critical literacy-perspektiv?

Vi vill understryka att vår förståelse av de sammanhang och fenomen som vi studerar utgår från ett västerländskt synsätt. Framförallt menar vi att den sammanflätning mellan religion, kultur och samhälle som exiltibetanerna i Dharamsala lever i är svår för oss att urskilja och förstå.

Teoretiskt ramverk

Inom New Literacy Studies (Street, 2003; Barton, 2007; Barton & Lee, 2011 m.fl.) används begreppen litteracitetshändelse (literacy event) och litteracitetspraktiker (literacy practices). En litteracitetshändelse består av en eller flera språkhandlingar, som exempelvis att läsa en text eller yttra sig muntligt. Litteracitetspraktiker är ett begrepp för att kunna gruppera och tala om vilka olika typer av litteracitetshändelser som förekommer i till exempel ett samhälle eller i skolsammanhang. Litteracitetspraktiker formas i och av olika sociala och kulturella kontexter (Barton, 2007). Den tibetanska argumentationstekniken kan betraktas som en litteracitetspraktik, där de argumentationsövningar och debatter som genomförs både på och utanför skoltid kan ses som litteracitetshändelser.

Även om den tibetanska argumentationen är baserad på skriftlig text förstärks den genom multimodala uttrycksformer som muntliga fasta uttryck, muntliga ämnesspecifika utsagor, rörelser och handklapp, vilka alla används i litteracitetshändelsen (Duek et al., 2018). I alla konversationer har de som samtalar rollen av att delta i ett informationsutbyte, men här finns också givna regler där valet av talarens språkhandlingar kräver något av mottagaren (Halliday, 2014). Den tibetanska argumentationstekniken följer ett strikt mönster och regelverk och är dessutom nära sammanlänkad med tibetansk religion och filosofi, något som ligger bortom vår förmåga att förstå och analysera. Vi har därför inte för avsikt att fördjupa oss i vilka specifika språkhandlingar den argumentationsteknik vi har studerat består av. Istället väljer vi att fokusera på lärarnas utsagor om värdet av tekniken ur ett lärandeperspektiv.

Critical literacy (Janks, 2010; Gee, 2002; Street, 2003 m.fl.) behandlar relationen mellan språk och makt och utgår från ett sociokulturellt synsätt på lärande och förutsättningar för lärande. En utgångspunkt inom literacyforskning är att litteraciteten varierar med elevers socioekonomiska bakgrunder. Majoriteten av eleverna på de tibetanska skolorna vi besökt tillhör gruppen exiltibetaner som tillåts leva i Indien men som är statslösa, saknar medborgarskap och saknar rätt till exempelvis markägande. Många elever är

inackorderade på skolorna långt från föräldrar och lever under enkla förhållanden och med stark anknytning till det tibetanska samfundet.

Inom critical literacy-ramverket lyfts fyra aspekter för att konceptualisera relationen mellan språk och makt: *power*, *access*, *diversity* och *design* (Janks, 2010). Den första aspekten, Janks *power*-begrepp, bygger på neo-Marxistiska teorier om makt, där makt ses som något som dominerande grupper i samhället har. Power-begreppet bygger också på Foucaults maktteori, som synliggör hur makt kan förflyttas när människor blir handlande subjekt. Den andra aspekten, det vill säga begreppet *access*, markerar vikten av att elever har kunskaper i och därmed tillgång till det dominerande språket och dominerande genrer i det samhälle där de ska leva och verka. Om elever i en minoritetsgrupp inte får tillgång till det dominerande språket leder det till att de saknar medel för att själva kunna delta aktivt i de litteracitetspraktiker (Barton, 2007) som förväntas i ett samhälle, och deras möjligheter till makt försvagas. Begreppet *access* står i relation till den tredje aspekten, *diversity*, det vill säga mångfald. Det berör frågan om hur olika språk och kulturer värderas i ett samhälle. Om mångfalden synliggörs och värderas högt i ett samhälle eller i en specifik skola menar till exempel Janks (2010) och Kress (1995) att mångfalden istället för att skapa konflikter och hinder blir en drivkraft för lärande och användande av språklig förmåga. Det fjärde begreppet, *design*, är ett bredare uttryck för textproduktion, där också andra modaliteter än verbaltext räknas in. Det kan exempelvis även handla om det talade ordet och rörelser som i föreliggande studie. Designbegreppet innefattar också en uppfattning om att det finns en maktaspekt i att kunna producera egna språkliga utsagor utifrån ett kritiskt förhållningssätt. I vår artikel är alla fyra aspekter relevanta, men vi fokuserar specifikt på *access* och *design* eftersom en bakomliggande tanke med att införa den tibetanska argumentationstekniken i skolorna är att stärka elevernas kunskaper och självkänsla genom eget deltagande i en för det tibetanska exilsamhället central litteracitetspraktik.

Metod och material

Materialet till den här artikeln är insamlat i Dharamsala i oktober 2018 och oktober 2019. Vårt empiriska material består av en individuell intervju med en lärare i engelska på en TCV-skola (2018) och en gruppintervju med fem lärare på en TCV-skola där den lärare som intervjuades 2018 återigen deltog (2019). Materialet består också av en filmad sekvens där lärarna under intervjun gestaltade en tänkt undervisningssituation där den tibetanska argumentationstekniken ingick (2019). Lärare benämns i texten som lärare 1-5, där lärare 3 är den som också intervjuats enskilt. I samband med att materialet samlades in informerades vi om studiens syfte samt forskningsetiska principer och fick på så vis deltagarnas samtycke till att medverka. Intervjuerna spelades in för att senare transkriberas. Lärarintervjuerna hölls på engelska. Alla citat i texten är översatta till svenska av författarna. Den gestaltade undervisningssekvensen hölls på tibetanska, vilket gör att vårt fokus på inspelningen främst riktas mot rörelsemönster och gestaltning som

också är viktiga delar av själva argumentationen. Materialet utgörs också av fältanteckningar från informella samtal med lärarna i samband med en argumentationsteknikövning som elever vid TCV genomförde. Även denna övning hölls på tibetanska och lärarna fungerade som informella tolkar både av det som sades i argumentationen och i beskrivning av sammanhanget.

Genomförandet av intervjuerna var ostrukturerat, vilket innebar att vi utgick från de teman vi hade identifierat som intressanta och lät samtalet utvecklas inom dessa (Robson & McCartan, 2016). De teman som fokuserades i intervjuerna var 1) lärares uppfattningar om, och i så fall på vilket sätt, den tibetanska argumentationstekniken implementeras i den egna undervisningen, 2) lärares uppfattningar om argumentationsteknikens bidrag till den egna undervisningen, 3) vilka möjligheter och hinder lärarna kunde identifiera vad gäller implementering av tekniken i den egna undervisningen, och 4) lärares tankar om argumentationsteknikens bidrag till elevers utveckling av kritisk reflexion.

Metod för analys av intervjuerna och fältanteckningarna var innehållsanalys, där vi guidades av de teman som fokuserades vid genomförandet av intervjuerna, men där övriga teman också växte fram på basis av vårt material (Robson & McCartan, 2016).

Resultat

Vid intervjuerna framkom att argumentationstekniken kallas *riglam* på tibetanska, och att detta bokstavligen kan översättas till "hjärnvägen". Enligt de intervjuade lärarna, är bakgrunden till varför den tibetanska argumentationstekniken införts i skolundervisningen att Dalai Lama tagit del av undervisningsexempel där det här sättet att fördjupa argumentation och ämneskunskaper implementerats i undervisningen med goda resultat. Lärarna menar att Dalai Lama har uttryckt att tekniken är ett bra sätt för elever att lära sig ämnesinnehåll och utveckla logiskt tänkande.

Vid den aktuella skolan får alla elever regelbundet träning varje vecka i den tibetanska argumentationstekniken av en buddistmunk som kommer till skolan. Vid gruppintervjun med lärarna framkom att de under en månads tid (juni 2019) deltagit i en fortbildning för att träna denna teknik som en del av att implementera den i undervisningen. Det var en riktad kompetensutveckling, där lärarna utbildades under ledning av en buddistmunk en timme varje eftermiddag. Det här är en period på skolåret då eleverna har sommarlov och då det årligen genomförs olika riktade kompetensutbildningar för TCV-lärare. De utbildningar som genomförs är styrda av CTA och utbildningsdepartementet.

De intervjuade lärarna uttryckte att de sedan själva fick avgöra om, och i vilken utsträckning, argumentationstekniken skulle användas i den egna undervisningen. De

uttryckte att de inte upplever ett krav på att implementera tekniken i sin egen undervisning, utan att detta är något som var och en får avgöra. Lärare 3 uppgav att ”riglam har blivit mycket viktigt i tibetanska skolor, inte för att vi måste lära oss det, utan för att lärare förstår fördelarna med det [...]. Hur det används i de akademiska ämnena beror på ämneslärarna [...]. För det mesta använder lärare riglam på det sätt som de önskar, så det handlar inte om att vi måste”. I gruppintervjun framkom det att implementeringen av argumentationstekniken hade skett i varierad omfattning. En av lärarna uttryckte: ”Jag använder inte den [den tibetanska argumentationstekniken] utan bara en normal debatt som ’ska läxor förbjudas’ så att barnen kan dela med sig av sina tankar” (lärare 2). En annan av lärarna (3) uttryckte dock att hon regelbundet använder sig av metoden för undervisning i engelska. Vid den individuella intervjun uttryckte samma lärare att det uppstått diskussioner i lärarlaget om det gick att använda metoden i engelskämnet, eller om den bara gick att använda för ”ämnen med ett innehåll som naturvetenskap och matematik”. Läraren berättade att hon ändå tänkt att det måste gå att använda den även i engelskundervisning och att de efter diskussioner kommit fram till ett antal ”ämnen som vi kan diskutera kring”. Både lärare 3 och några av de andra lärarna i gruppintervjun uttryckte att den används främst för undervisning av *grammatik* i engelska.

Vid vårt besök vid skolan fick vi möjlighet att se hur delar av den undervisning som eleverna får i den tibetanska argumentationstekniken går till. I regi av en buddistmunk hade en klass (cirka 30 elever i motsvarande mellanstadieåldern) undervisning utomhus. Vid ett annat tillfälle fick vi möjlighet att ta del av en debattävling utanför skoltid där eleverna årskursvis debatterade med varandra. Eleverna var indelade i lag om fyra personer och tävlade mot varandra under överinseende av en buddistmunk. Övriga elever och deras lärare agerade publik (se bild 2). Debatten var inte kopplad till ett specifikt skolämne utan till den argumentationsteknikträning som eleverna fått av munkar.



Bild 2. Debattävling på TCV-skola.

Enligt en av de intervjuade lärarna (3), som också fungerade som tolk vid vårt besök, formulerade först utmanarlaget (till höger i bild) ämnet för argumentationen genom att med stöd av gest och handklapp ställa en fråga. Vid detta specifika tillfälle var den aktuella frågan: ”Vad är skillnaden mellan en levande varelse och en icke-levande?” (What is the difference between a living being and a nonliving?) Därpå följde frågorna:

Är en människa en levande varelse? (Is a human being a living being?)

Är alla levande varelser mänskliga? (Are all living beings human?)

Vad är en levande varelse? (What is a living being?)

Debatten avslutades genom att den inledande frågan åter ställdes: ”Vad är skillnaden mellan en levande varelse och en icke-levande?”

Att implementera tibetansk argumentationsteknik i ämnet engelska

Vid den individuella intervjun gav läraren i engelska ett exempel på hur hon använder sig av argumentationstekniken när hon undervisar grammatik i engelska, något som åskådliggör en skillnad mellan vilka typer av ämnen som används för argumentation i en västerländsk och en tibetansk kontext. Läraren börjar med att förbereda eleverna genom att lära ut de grammatiska begrepp som de förväntas tillägna sig. Exempel på en sådan frågeformulering är ”Hur kan begreppet presens förstås?” Läraren berättade att eleverna uppmanas att tillägna sig den nya kunskapen främst genom att memorera: Hon sa: ”Barnen memorerar först hela förklaringen. [...] om dom repeterar detta igen och igen

fastnar det i deras hjärnor” (lärare 3, gruppintervjun). Hon sa också att andra hjälpmedel kan användas i denna fas, så som att förklara begreppet på tavlan. Sedan får eleverna i hemläxa att ta fram tre eller fyra argument till vad som definierar, eller inte definierar, begreppet. Det ska alltid vara tre eller fyra argument enligt den här formen av argumentationsteknik. När det sedan är dags för debattinslaget i undervisningen behöver hon inte instruera eleverna hur det ska gå till eftersom de regelbundet får träning i argumentationstekniken av en munk. Eleverna delas in i två grupper för att argumentera ämnet för debatten, i detta exempel begreppet presens. Grupperna turas om att vara de som står upp och debatterar och de som sitter ner och svarar. Det är alltid två grupper, men antal personer i grupperna kan variera. När debatten är över ger läraren eleverna återkoppling genom att berätta på vilket sätt deras argument kan ”vässas” ytterligare och om den slutledning som skett varit logisk.

Fördelar för undervisningen

En av fördelarna med tekniken är, enligt lärarna, att eleverna på ett koncentrerat sätt fokuserar på olika aspekter av ett givet ämne. Lärarna ser tekniken främst som en gynnsam metod för lärande och förståelse av begrepp relaterade till olika ämnesinnehåll. De framhöll att det därför var en metod som framförallt kan användas i matematik och naturorienterade ämnen, ”eftersom elever där förväntas lära sig terminologi och givna begrepp” (lärare 3, gruppintervjun). Samtidigt påpekade lärarna att eleverna genom argumentationstekniken får en grundlig förståelse av begrepp, och att deras analytiska förmåga också skärps. Lärarna ansåg att eleverna vanligtvis var mycket bra på att komma med goda argument, men också på att bemöta argument på ett sakligt sätt. Detta kopplade lärarna till att en viktig del av tekniken är att inte basera sin argumentation på grundlösa argument.

I gruppintervjun berättade lärarna hur eleverna bemöter argument genom att ”skärskåda” sina meningsmotståndares argument för att upptäcka motstridigheter. När motstridigheter upptäcks i motståndarens argumentation markeras det både genom handrörelser och genom givna fraser som kan översättas med ”detta är inte möjligt att debattera” (eng. not debatable) (lärare 3, gruppintervjun). Lärarna exemplifierade att motstridigheter skulle kunna vara om argumentet som framfördes endast rörde sig om en synonym till det begrepp som debatteras, eller om det rörde något så väsensskilt att det inte ens kan ingå i argumentationen kring detta begrepp. Med andra ord tränas elever inte bara på att hitta egna argument, utan även att på ett kritiskt och analytiskt bemöta argument.

Lärarna menade dessutom att den tibetanska argumentationstekniken (riglam) är fördelaktig inte bara för elevernas ”utbildning utan den kan också vara en resurs i deras liv för att bli logiska personer som kan argumentera” (lärare 3, gruppintervjun). En av lärarna berättade att eleverna på skolan i en uppgift skulle skriva ett brev till sina föräldrar och berätta om vad de tyckte om ”riglam” och på vilket sätt de tyckte att det hjälper dem

i deras studier. Enligt lärarna uttryckte nästan alla elever att det hjälpte dem i deras studier av matematik och naturorienterande ämnen samt att "den hjälper till att skärpa hjärnan så att de kan tänka fortare" (lärare 4).

Utmaningar för undervisningen

Kopplingen till tibetansk livsfilosofi, religion och det tibetanska språket är centralt när det gäller argumentationstekniken. Detta tydliggjordes i de intervjuer och observationer vi gjorde. Lärarna framhöll att kunskaper i det tibetanska språket är en förutsättning för att delta i en debatt. En av lärarna menade att det handlar om "terminologin och begreppen och att allt ska vara på tibetanska" (lärare 3, gruppintervjun). Kopplingen till det tibetanska språket tydliggjordes av en av de intervjuade lärarna (lärare 2), som inte använde sig av argumentationstekniken. Orsakerna till detta var att hon själv aldrig lärt sig tibetanska som barn eftersom hon gick i en indisk skola där hindi var hennes "skolspråk".

För att visa oss hur en debatt går till iscensatte lärarna en debatt på ämnet "Vad är ett substantiv", där de i lag om två personer debatterade ämnet mellan sig (se bild 3). Hela debatten genomfördes på tibetanska, med vissa engelska ord såsom "noun" (sv. substantiv) och "chair" (sv. stol). Både denna debatt och övriga debatter som vi observerade verkade följa ett givet mönster av "givande och tagande" från lagens medlemmar, där vissa fraser och vissa rörelser ofta upprepades (se också Duek et al, 2018). Det var tydligt att såväl fraser som rörelser var en viktig del av själva argumentationstekniken. Den eller de deltagare som stod upp (givaren) lade alltid fram sina argument på samma sätt, där armrörelser, handklapp och fotstamp ingick.



Bild 3. Lärare på TCV-skola visar hur en debatt går till.

Som tidigare nämnts hade inte samtliga intervjuade lärare ännu implementerat tekniken i sin egen undervisning. De intervjuade engelsklärarna ansåg att argumentationstekniken inte lämpar sig för all typ av engelskundervisning. En lärare uttryckte att det går bra att använda tekniken vid undervisning av olika ”begrepp” inom grammatik, men att den passar sämre vid undervisning av ”berättelser” (lärare 3) Denna lärare hade själv använt tekniken vid undervisning av just grammatik och upplevde att eleverna lärde sig mer genom denna metod än vid vanlig grammatikundervisning. Det som dock många av lärarna framhöll var att det i engelskämnet inte finns så många givna begrepp som eleverna måste tillägna sig².

De lärare vi intervjuade uppgav vid flera tillfällen att de var nybörjare när det gällde att använda den här typen av argumentation i undervisningen. Lärarna upplevde att eleverna behärskade tekniken mycket bättre än de själva gjorde. Detta, menade lärarna, kunde ses både som för- och nackdelar. En fördel var att läraren inte behövde ägna tid åt att instruera eleverna i själva tekniken. En nackdel som lärarna lyfte var att de själva inte kände sig tillräckligt duktiga på tekniken för att på ett bra sätt kunna leda undervisningen. Den av lärarna som berättade att hon gått i indisk skola som liten (lärare 2) uttryckte till exempel att hon, trots en månads kompetensutveckling, upplevde att hon inte behärskade tekniken på ett sådant sätt att hon ville använda den i sin undervisning. Hon sa: ”Jag är sämst [på argumentationstekniken] eftersom jag inte har någon erfarenhet”. Den främsta anledningen till varför inte lärarna använde argumentationstekniken som undervisningsmetod, var att de upplevde att själva tekniken inte passade för det ämnesstoff de undervisar i.

Diskussion

I den här artikeln har vi studerat hur den tibetanska argumentationstekniken kan gestaltas i undervisningspraktiken och hur den kan förstås ur ett critical literacy-perspektiv. Den tibetanska argumentationstekniken kan ses som en litteracitetspraktik som till stor del är kontextbunden; vi inte kan bortse ifrån att det tibetanska språket har en nära koppling till religion och religiös filosofi. Tekniken är utvecklad inom en religiös och filosofisk kontext, och även om den nu implementeras i sekulära skolor finns det många aspekter som vi med vår blick utifrån inte förstår eller ens noterar. Vi menar också att implementeringen av argumentationstekniken i skolorna är en policyhandling (Ball, 1993) av lärare och skolledare i relation till ett starkt tryck från den tibetanska politiska och religiösa exilledningen. Att lägga ett svenskt (och västerländskt) raster på ett fenomen som är så starkt knuten till en annan kontext har därmed sina risker. Trots detta framträder aspekter som vi menar kan vara av intresse för undervisning av argumenterande karaktär i olika ämnen i svenska klassrum.

² Detta ser vi som ytterligare ett resonemang som tydliggör skillnader i kulturella tanketraditioner mellan den västerländska och tibetanska kontexten.

Våra resultat visar att lärarnas användning av argumentationstekniken syftar till att ge eleverna verktyg för att själva uttrycka sig och till att stärka deras analytiska förmåga. De intervjuade lärarna menar att elever utvecklas när de använder argumentationstekniken, både när det gäller språkförmåga, ämnesförståelse och i självförtroende. Tillgången till verktyget verkar ge eleverna tillgång till språk och kunskaper som utvecklar deras förmåga att själva uttrycka sig, vilket i sin tur ger dem större makt (power) att påverka sina framtida möjligheter. De kan därigenom få tillgång, eller med Janks begrepp *access*, till ett språk och till kunskaper. Genom att uppöva sin språkliga förmåga i argumentation får de tillgång till verktyg för att realisera sina tankar i ord och handling (*design*). Tillgång till språk och kunskap ger makt som i sin tur är kopplad till social inkludering (Janks, 2010).

Genom de olika undervisningspraktiker som lärarna beskriver kring den tibetanska argumentationstekniken får eleverna lära sig att kritiskt granska och pröva olika hållningar, vilket ger möjlighet till ”empowerment”, alltså att känna att man har makt över sin egen situation och sina arbetsuppgifter (se ex SOU 1996:177). De kan öka sin självkänsla och våga ta plats, något som också är Dalai Lamas argument för argumentationsteknikens plats i den tibetanska skolan. Elevernas identitet som minoritet lyfts fram som betydelsefull. Tibetanskan som minoritetsspråk är inte ett hinder för utövandet utan till och med en förutsättning.

Våra resultat visar dock att lärarna menar att olika undervisningsinnehåll är mer eller mindre lämpade för implementering av argumentationstekniken. Lärarna är eniga om att det i första hand är undervisning som fokuserar på begrepp, och de naturorienterade ämnena och matematik fungerar bra. För undervisning i engelska är tekniken tillämpligt på ämnesinnehåll där grammatik förekommer, men inte på innehåll där berättande texter är i fokus. En slutsats kan vara att undervisning som inkluderar ett stort inslag av tolkning inte enkelt låter sig ramas in i argumentationstekniken, som i sin form utgår från att det finns ett ”rätt” svar. Samtidigt berättar en av lärarna (lärare 3) att eftersom det är frivilligt att använda tekniken oavsett undervisningsämne blir det också utrymme för intresserade lärare att utforska hur den fungerar. Hon uttrycker att det är så tekniken kommer att utvecklas och expandera till fler ämnen.

För de lärare som ingår i studien framstår det därför som utmanande att implementera den nationella policy som CTA och den tibetanska politiska och religiösa exilledningen har förespråkat. Lärarna påtalar vid flera tillfällen att de upplever svårigheter med att överföra argumentationstekniken till ”sekulära” områden. Vi menar att trots att det vi utifrån en svensk kontext upplever som ett starkt yttre tryck, uppvisar lärarna en autonom och pragmatisk hållning gentemot policyn, och vår tolkning är att de har ett frirum när de iscensätter sin undervisning.

Såväl de intervjuade lärarnas tankar om som iscensättning av den tibetanska argumentationstekniken i deras respektive klassrum kan på flera sätt inspirera undervisningspraktiker i vår svenska, västerländska kontext. Vi menar att argumentationstekniken kan uppfattas som en litteracitetspraktik i relation till *critical literacy* — inte minst i undervisningspraktiker där syftet är att skärpa tänkandet och förståelsen i relation till begrepp och ordförståelse. I ett sekulariserat undervisningssammanhang ges utrymme för att bryta den starkt formaliserade debattformen och överföra tekniken och innehållet i argumentationerna till att innefatta textförståelse och tolkning av texter. Det kan då vara texter av olika typer och ursprung, exempelvis nätbaserade texter som bloggar och twitter-inlägg, eller multimodala uttryck där även ljud och bild innefattas. Ur ett *critical literacy*-perspektiv ser vi en potential att utveckla elevers förmåga att reflektera kring innebörden i begrepp och påståenden och synliggöra argumentationers uppbyggnad. Vi ser det som intressant att i framtida studier utforska hur tekniken skulle kunna utvecklas i svensk undervisningskontext. Den skulle då kunna bli ett verktyg för djupare analys, kritiskt granskande av påståenden och fördjupad förståelse av fakta. Tekniken skulle också kunna erbjuda ett sätt att behandla centrala värde- och demokratifrågor i undervisningen. Vi välkomnar fler studier inom detta område.

Referenslista

- Andersson, A., Hydén, P. & Obbel, H. (2014). *Svenskan 6-9*. Studentlitteratur.
- Basic Education Policy for Tibetans in Exile*. (2004). Central Tibetan Administration.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. doi.org/10.1080/0159630930130203
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D. & Lee, C. (2011). Literacy Studies. I R. Woda, R. B. Johnstone & P. Kerswell (red.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. SAGE Publications, 598-611.
- Central Tibetan Administration (CTA) (2020). *Department of Education*. Hämtad 2020-06-08, från <https://tibet.net/department/education/>
- Duek, S., Grönvall Fransson, C., Johansson, A. & Olin-Scheller, C. (2018). Den tibetanska argumentationstekniken – en alternativ retorik. H. Perez Prieto & K. Fredholm (red.), *KAPET, Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 14(1), 7–19. <https://www.kau.se/files/2019-02/KAPET%202018%20%281%29.pdf>
- Dundruk, K. (2018). *Monk Debate: A Bizarre Test of Tibetan Buddhism Study in Tibet*. Hämtad 2020-06-09, från <https://www.tibettravel.org/tibet-travel-advice/monk-debate-in-tibet.html>
- Gee, J. P. (2002). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge & Falmer.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4 uppl.). Routledge.
- Holmberg, P. (2011). Texters interpersonella grammatik. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (red.), *Funktionell textanalys* (ss. 97–113). Norstedts.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Kress, G. (1995). *Making signs and making subjects: The English curriculum and social futures*. Institute of Education, University of London.
- Lyngfelt A, & Olin-Scheller, C. (2016). ”Vem bryr sig?”. Om undervisning i critical literacy och argumenterande multimodal samhällsinformation I C. Olin-Scheller, & M. Tengberg (red), *Läsa mellan raderna* (ss. 197–210). Gleerups.
- Lyngfelt, A., Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2016). Inlindade budskap och sofistikerad argumentation. Om behovet av att utveckla klassiskt-retoriska analysformer. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (red.), *Text i kontext* (ss. 13–21). Göteborgs universitet.
- Perdue, D. E. (1992). *Debate in Tibetan Buddhism. Textual Studies and Translations in Indo-Tibetan Buddhism*. <https://asiasociety.org/tibetan-buddhist-debate>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket & Fritzes.
- Street, B. (2003). What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- SOU 1996:177. *Egenmakt : att återerövra vardagen : delbetänkande*. <https://lagen.nu/sou/1996:177>
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Natur & Kultur.
- Winqvist, L. & Nilsson, A. (2014). *Svenska 1 [Helt enkelt]*. Natur & Kultur.