MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NO 51, DOKTORSAVHANDLING I SVENSKA MED DIDAKTISK INRIKTNING

CECILIA OLSSON JERS

KLASSRUMMET SOM MUNTLIG ARENA

Att bygga och etablera ethos

MALMÖ HÖGSKOLA

KLASSRUMMET SOM MUNTLIG ARENA

Malmö Studies in Educational Sciences No. 51

© Cecilia Olsson Jers 2010
Fotograf: Peter Jers
ISBN: 978-91-86295-03-5
ISSN: 1651-4513
Holmbergs, Malmö 2010

CECILIA OLSSON JERS

KLASSRUMMET SOM MUNTLIG ARENA

Att bygga och etablera ethos

Malmö högskola, 2010
Lärarutbildningen

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Till mina föräldrar Berit och Ola

INNEHÅLL

1 INLEDNING 9
1.1 Avhandlingens uppläggning 11

2 AVHANDLINGENS UTGÅNGSPUNKTER 13
2.1 Skolans dubbla uppdrag 14
2.2 Skollag och styrdokument 16
2.3 Syfte och frågeställningar 18

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 19
3.1 Lärande i klassrummet 21
3.1.1 Ramar och artefakter 23
3.1.2 Lärares och elevers interaktionsmönster 25
3.1.3 Den närmaste utvecklingszonen 27
3.1.4 Stöd till lärande 28
3.2 Retorik 30
3.2.1 Retorikens genrer 30
3.2.2 Ethos, pathos och logos 31
3.2.3 Den retoriska arbetsprocessen 32
3.2.4 Ett retoriskt sätt att se på argumentation 35
3.2.5 Argumentationsschema 36
3.2.6 Ethos, pathos och logos 39
3.3 Kommunikationssituationen 42
3.3.1 En retorisk situation 43
3.3.2 Kommunikation i klassrummet 48
3.3.3 Talaren – ethos 50
3.3.4 Ett föränderligt ethos 60
3.3.5 Monologen som tal 62
3.3.6 Respons 62

4 METOD OCH MATERIAL 71
4.1 Val av skola och klass – empiri i autentisk miljö 72
4.2 Undersökningens genomförande 74
4.2.1 Deltagande observation 75
4.2.2 Fältanteckningar 78
4.2.3 Intervjuer 79
4.2.4 Video- och diktafoninspelningar samt transkribering ... 81
4.2.5 Skriftligt material 85
4.3 Etiska överväganden 86
4.4 Ut ur klassrummet – en reflektion 88

5 MUNTLIG FRAMSTÄLLNING 91
5.1 En skolgenre? 93
5.2 Mål att uppnå i kursplanen 94
5.2.1 Att tala 97
5.2.2 Från retorik till talövning 98
5.2.3 Från talövning till muntlig framställning 99
5.2.4 Från muntlig framställning till muntligt anförande 100
5.2.5 Från muntligt anförande till muntlig del? 101
5.3 Pratsamma talare och tystlåtna talare 102
5.4 Individuell erfarenhet 107
5.5 Prat eller redovisning? 108
5.6 ”Träning ger färdighet” – muntlig framställning utifrån ett talarperspektiv 111
5.7 ”Det var väl allt” – framställningen utifrån ett mottagarperspektiv 114
5.8 Vana och strategi 118
5.9 Teori och praktik 121
5.9.1 Rutin och reflektion – vad är det för kunskap? 123
5.10 Konklusion 127

6 UNDERVISNING 130
6.1 Svenskämnets projekt 133
6.2 Arbetsprocess 135
6.3 ”… göra det bra utan träning” – om formalisering och funktionalisering 139
6.4 Återigen – teori och praktik 143
6.5 Konklusion 148

7 RESPONS OCH RESPONSSITUATION 155
7.1 Responssituation 156
7.2 Talängslan eller oro för att tala? 161
7.3 Klassrumskultur 164
7.4 Respons i främre region 168
7.4.1 Direkt respons 169
7.4.2 Utvidgad respons 173
7.5 Actio/pronuntiatio som en del av framställning 178
7.6 Respons i bakre region 182
7.6.1 Uppmuntra kamrater 187
7.7 Konklusion 188

8 ÖVNING OCH PROV 195
8.1 Iscensättning av arenan 196
8.1.1 Innehållet bleknar 202
8.1.2 Förberedelse 203
8.1.3 Manus 210
8.1.4 Publik eller responsgivare? 215
8.2 Teser bleknar 217
8.2.1 Tesen förändrar den retoriska situationen 219
8.3 Att tycka eller att argumentera 225
8.3.1 Uttrycksform och innehåll 226
8.3.2 Persuasiva strategier 231
8.4 Argumentationsmönster 233
8.5 Övning eller allvar? 239
8.6 Entymemisk argumentation 241
8.6.1 Kunna strukturera sitt tal 242
8.7 Aktualitet 248
8.8 Och till sist – muntlighet och stil 248
8.9 Konklusion 250

9 SLUTDISKUSSION 255
9.1 Stöd till lärande 260
9.2 Retoriska situationer 265
9.3 Slutord 268

SUMMARY 270
REFERENSER 277

FÖRORD

Mitt första tack vill jag rikta till de unga vuxna elever som på ett så frimodigt och nyfiket sätt godtog min närvaro i och utanför klassrummet och till de lärare, i synnerhet till den lärare som undervisade i ämnet svenska, som öppnade klassrummen för mig under ett läsår. Jag har tack vare dem kunnat fördjupa mig i något som intresserar mig mycket. Denna fördjupning har nu resulterat i 91645 skrivna ord.

Att skriva avhandling är bland det mest ensamma jag någonsin gjort. Det har ändå gått bra att vara så ensam tack vare stöd från ett stort antal människor. Till dem vill jag framföra mitt ärliga tack!

Inger Lindstedt har, som huvudhandledare, tillsammans med Katarina Lundin, min andra handledare, utgjort ett team jag inte hade velat vara utan. De har genom sin erfarenhet som forskare och skribenter utmanat mig i mina texter, tankar och tal. De är förebildliga och mitt tack till dem framförs med ödmjukhet.

Till alla deltagare i doktorandseminariet i svenska med didaktisk inriktning framför jag mitt uppskattande tack. Johan Elmfeldt, Bengt Linnér, Bengt-Göran Martinsson, Magnus Persson och Jan Svensson har bidragit med kniviga och kluriga frågor i rollen som ledare av doktorandseminarier. Texter, tankar och tal har dessutom smulats sönder eller applåderats av forskarstuderande i samma seminarium – Ewa Bringéus, Christoffer Dahl, Fredrik Hansson, Maria Kouns, Pia Nygård Larsson, Lisa Källström och Bengt Sjöstedt. Ett uppskattande tack riktar jag också till Jan Anward för en kritisk granskning och en solidarisk läsning, som gav mig energi att göra förbättrande förändringar, inför slutspurten.

Lotta Bergman, Ann Blückert, Birgitta Bommarco, Maria Brännström, Karin Jönsson, Tina Kindeberg, Anna Malmbjer och Pia Nygård Larsson får ett innerligt tack för långa, förtroliga och uppbyggeliga samtal på hotellrum, i tågkupéer, på restauranger, på konferenser, i telefoner, på pubar, på gångstigar, i korridorer, i hissar, vid skrivbord om att vara forskarstuderande, skribent, kvinna, mor och medmänniska – samtidigt.

Orkanenbibliotekets personal på Malmö högskola har prövats hårt av mig genom många omlån, akutlån och samtal om att söka referenser både i bokform och i digital form. Det får ni mitt stora tack för. Eva Ingvarsson har som bibliografisk granskare haft samma stora tålamod och får ett lika stort tack. Anders Eriksson har hjälpt mig med engelsk översättning och med tålamod arbetat om efter mina intentioner med texten. Tack.

Arbetskamrater på enheten Kultur Språk Medier på Lärarutbildningen på Malmö högskola får ett kollegialt och varmt tack för att de fått mig att känna tillhörighet trots periodvis stor frånvaro.

Ett stort nätverk av släkt och vänner har gjort mig mindre ensam genom att de slitit mig från texter och tangentbord. Mitt varma tack, på vänskap grundat, till ingen nämnd och ingen glömd oavsett om ni kommer från västgötaslätten, småländska skogar och städer eller Sveriges kornbod.

Min lilla fina familj har tagit hand om mig på så sätt att de låtit mig vara ensam med texter och tangentbord; Pär, Annica, Anders och sist av alla i detta förord, men främst ändå – Johanna, Filip, Viktor och Peter, får mitt kärleksfulla tack.

Höör, Norra Unnaryd och Vejbystrand när vitsipporna blommar 2010.

Cecilia Olsson Jers

1 INLEDNING

De unga vuxna som är huvudpersoner i denna avhandling börjar och slutar i svensk skola runt millenniumskiftet. De har därmed fått möjlighet att gå i en skolform som framhåller demokratiska värden och kommunikativ kompetens som viktiga mål. Sverige fick sin första skollag 1842 med skolplikt ett tiotal år senare. Det var dock först under 1900-talet som demokratiska värdemål explicit skrevs in i skollagen och efterkrigstidens skolreformer har därefter betonat barn och ungdomars demokratiska fostran. Det är således under relativt kort tid elever och lärare arbetat för något som numera tas för givet både i och utanför skolan. Demokrati och kommunikation hänger tätt samman, men har följaktligen inte varit självklara mål för skolan i mer än drygt 50 år.

I Vilhem Mobergs roman *Soldat med brutet gevär* (1944) finns ett avsnitt i tredje delen, ”Sanningens kunskap”, där han skildrar diskussionsövningar. I romanen får läsaren följa frieleven Valter Strängs studier på Åkerslids folkhögskola. Här deltar han i fiktiva möten där det offentliga talandet är viktigt. Valter Sträng får argumentera genom att göra sin stämma hörd i olika sammanhang och läsaren får följa en ung människas väg in i vuxenlivet. Bakgrunden till Vilhelm Mobergs skildring av när Valter Sträng deltar i diskussionsövningar fanns i den skolform som kom att kallas folkhögskola. En av de bärande idéerna bakom folkhögskolor var att unga människor skulle få komma i kontakt med kunskap och kultur genom det levande ordet i motsats till den allmänna skolans utantilläxor och latindrill (Gustavsson 2009, s. 18).

De första folkhögskolorna grundades 1868 i Sverige och att arbeta med diskussionsövningar på fingerade kommunalstämmor

och landstingsmöten var ett stående inslag flera gånger i veckan. Ungdomar fick ta ett första steg in i den offentliga debatten för att hitta ett lämpligt talat språk. De första folkhögskolorna bildades av bönder vars söner erbjöds vinterkurser och vars döttrar erbjöds sommarkurser. Orsaken till att det var bönder som tog initiativet till de första folkhögskolorna var att de ungefär samtidigt fick tillträde till arenor de inte tidigare haft tillträde till: till politiska församlingar, till riksdagen, till landstinget samt till de kommunala församlingarna (Gustavsson 2009, s. 20). Det var följaktligen den begynnande demokratiseringsprocessen av det svenska samhället efter ståndsprivilegiernas tid som fick den verkan att en samhällsgrupp, som inte tidigare hade haft möjlighet att göra sin röst hörd i offentliga miljöer i samma utsträckning som andra samhällsgrupper, nu fick den möjligheten. Detta innebar i sin tur en efterfrågan på färdighetsträning i att använda sitt talade språk och folkhögskolans pedagogiska idé om att möta kunskap och kultur genom det levande språket blev ett erbjudande och en möjlighet för en stor grupp ungdomar. Samtidigt var folkhögskolan exkluderande eftersom det var böndernas, och ingen annans, skola (Gustavsson 2009, s. 21). Ungdomarna som kom från arbetarmiljöer fick inte tillträde till folkhögskolor utan vände sig istället till föreningslivet för att där hitta en arena för att få möjlighet att träna sitt offentliga språk. Nykterhetslogen och idrottsföreningar blev de ställen som skolade arbetarnas ungdomar i kommunikativ kompetens genom att de i praktiken fick lära sig att argumentera och att diskutera. Numera är det varken folkhögskolor eller föreningslivet som i första hand skolar in ungdomar till att bli talare i en offentlig miljö utan det är grundskolans och gymnasieskolans ansvar. Det är här min undersökning kommer in i bilden.

Det är onekligen tillfredställande att kunna inleda en avhandling med en historieskrivning, trots att den är kortfattad, av det slag jag haft möjlighet att göra här ovan, där det tydligt framkommer att demokrati och kommunikativ kompetens hänger tätt samman. I kommunikativ kompetens innefattas oftast både talat och skrivet språk, vilket innebär att man kan tala om muntlig kompetens som en del av den kommunikativa kompetensen. En *kompetens* definierar jag som en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder. *Muntlighet* definierar jag som manifest talande, dynamiskt och

expressivt i olika situationer där människan använder språk, kropp, tanke och handling i dess möjligheter och begränsningar både i förhållande till sig själv och i att följa och tolka andra.

Kommunikativ kompetens är nödvändig för att en människa ska kunna verka som en demokratisk medborgare i olika kommunikationssituationer, i vilka varje deltagare vill framstå som trovärdig – så lyder mitt antagande för den undersökning denna avhandling bygger på. I kommunikationssituationer bygger och etablerar talare sin trovärdighet med hjälp av sitt ethos. Ethos är därmed en viktig trovärdighetsfaktor och nära förknippat med språk och andra uttryck som används i kommunikationssituationer. En enkel första definition av *ethos* är att se det som en trovärdighetsfaktor i kommunikationssituationer. En mer fördjupad och mer problematiserad bild av det komplexa ethosbegreppet görs i kapitel 3 – *Teoretiska utgångspunkter*. Mer precist är undersökningens syfte att undersöka hur gymnasieungdomar bygger och etablerar ethos och hur de utvecklar sin kommunikativa kompetens.

1.1 Avhandlingens uppläggning

Detta första kapitel har satt fokus på att demokrati och kommunikativ kompetens är nära förbundet med att bygga och etablera ethos i klassrummet som muntlig arena. I kapitel 2 resonerar jag utifrån ett antal perspektiv som påverkar hur elever får möjligheter att bygga och etablera ethos. Resonemanget mynnar ut i avhandlingens syfte och övergripande frågeställning, som kort berördes även ovan. I kapitel 3 presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter under rubrikerna ”Lärande i klassrummet”, ”Retorik” och ”Kommunikationsituationen”. Fördjupningar av utgångspunkterna görs därefter i respektive sammanhang. Kapitel 4 är en redovisning av metod, material och metodologiska val, och avslutas med en reflektion över vad det har inneburit att beforska en miljö som för mig sedan länge var välkänd. Kapitel 5-8 är resultatkapitel. Resultatkapitlen ger en inblick i klassrummet som muntlig arena utifrån fyra olika perspektiv när elever bygger och etablerar ethos. Det första handlar om muntlig framställning, det andra om undervisning, det tredje om respons och responssituationen och det fjärde om övning och prov. Varje resultatkapitel avslutas med en *konklusion* där jag diskuterar vad resultaten av de olika analyser

som görs innebär för ethos. Det avslutande kapitel 9 inleds med en sammanfattning av resultatkapitlen. Efter det diskuterar jag att bygga och etablera ethos utifrån lärande och den retoriska situtationen.

2 AVHANDLINGENS UTGÅNGSPUNKTER

När ungdomar börjar gymnasiet vid 16 års ålder har de redan lång erfarenhet av att befinna sig i kunskapsbyggande miljöer där användningen av språket i dialoger och monologer ses som en bra form för lärande. Språket består av en kognitiv, inre sida som används för att förstå och tänka och en yttre, interaktiv sida som används för att utbyta tankar med andra (Vygotskij [1934] 2001). Den synen på språk samt synen på språkets betydelse för kunskapsbildning korresponderar med sociokulturella teorier där man utgår från att lärande sker genom samspråkande i olika sammanhang (se kapitel 3 – *Teoretiska utgångspunkter*). En språkbrukare, tillika talare, använder språket för att göra sig förstådd i en kommunikativ situation, men det är inte enbart orden i sig som ska lyftas fram. Även en språkbrukares kropp, tankar och handlingar blir viktiga för att han eller hon ska kunna göra sig förstådd och förstå andra. Ungdomar har ofta vardagsföreställningar om hur de ska agera som trovärdiga talare i olika situationer. Dessa har vuxit fram ur den erfarenhet de bär med sig från andra situationer där de agerat talare. När ungdomar befinner sig i skolans utbildningsmiljö bör deras vardagsföreställningar om muntlig framställning möta vetenskapligt förankrade teorier om lärande och kommunikation genom lärares utbildning. Frågor kan formuleras kring detta möte mellan vardagsföreställningar och teorier då undervisning med syfte att förbättra den kommunikativa kompetensen kommer i fokus.

Ungdomar uppfattas många gånger av andra som relativt obesvärade i kommunikativa situationer, både i och utanför skolmiljö. Men trots erfarenhet från kunskapsbyggande miljöer där träning i

kommunikation av olika slag många gånger är vanlig framhåller många att de inte upplever sig behärska situationen eller känner sig trygga i situationer där språk, tanke, kropp och handling är redskapet (se t.ex. Bergman 2007; Parmenius Swärd 2008). När det gäller att göra en muntlig framställning av monologisk karaktär framhåller flera att de upplever talängslan, vilket fenomen också många forskare fördjupat sig i (se kapitel 7 – *Respons och Responssituationen*). Därför kan frågor kring vad denna osäkerhet, som inte syns så tydligt av andra men som upplevs desto starkare av den som talar, beror på formuleras. Dessa frågor rör kommunikationens innehåll och uttrycksform, men också erfarenhetens betydelse när man bygger och etablerar ethos i kommunikativa sammanhang och vad den aktuella klassrumsmiljön spelar för roll för vad läraren säger i responssituationer.

Min lärarerfarenhet sträcker sig 25 år tillbaka i tiden i undervisningsmiljöer som innefattar möten med ungdomar och vuxna i deras roll som elever och studenter i åldrarna från 12 år och upp emot pensionsåldern. Iakttagelser jag gjort är att ungdomar och vuxna tror sig vara tämligen medvetna om vad som förväntas av dem i muntliga situationer. Diskussioner, debatter eller enskilda muntliga framställningar skiljer sig inte nämnvärt från dem de gjort på lägre stadier eller i andra situationer. Däremot verkar den aktuella kontexten ha relativt stor betydelse för hur den muntliga kompetensen kommer till uttryck.

I den aktuella undersökningen får kontexten betydelse för ethos oavsett om det är i eller utanför utbildningsmiljöer en talare bygger och etablerar ehtos. Det som blir intressant i denna undersökning är på vilket sätt *den nya* kontexten, som gymnasieskolan utgör för ungdomarna, påverkar deras ethosbyggande och ethosetablerande i klassrummet. Ungdomarna vistas också på andra ställen än i klassrummet under en skoldag och därmed kan man också ställa frågan om vilken roll andra utrymmen där eleverna vistas i skolan spelar när de bygger och etablerar ethos i det traditionella klassrummet.

2.1 Skolans dubbla uppdrag

Det finns en direkt koppling mellan skolans två huvuduppdrag – kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget – och när elever bygger och etablerar ethos i en komplex skolpraktik. Hultin (2003)

pekar på att staten redan vid demokratins införande i Sverige under åren 1918-1921 gav skolan i uppdrag att ”ge elever de kunskaper och färdigheter som de kunde behöva för att tillvarata sina medborgerliga rättigheter”, men att man i efterkrigstidens läroplaner tydligare och tydligare har betonat skolans demokratiuppdrag. Det innebär att skolan i drygt 50 år haft ett uttalat uppdrag att utbilda demokratiska medborgare och kvalificera unga människor in i medborgarrollen genom att förmedla kunskaper och överföra normer och värden. Många forskare menar att istället för att se uppdragen som motsättningar, där kunskapsuppdraget kopplas till skolämnen och demokratiuppdraget till värdegrundsfrågor, bör möjliga kopplingar lyftas fram (se t.ex. Molloy 2007, s. 29). Tanken är alltså att skolan ska förena dessa båda uppdrag för att kunna fostra demokratiska medborgare. Ethos är som tidigare nämnts en trovärdighetsfaktor i kommunikativa situationer. Demokrati och kommunikation hör tätt samman och ethos spelar roll i ett sådant här sammanhang.

En konsekvens av skolans demokratiuppdrag är inrättandet av skolämnet samhällskunskap sedan 1960-talets läroplaner (*Ung i demokratin* 2003, s. 35). Flera undersökningar är gjorda när det gäller ungdomars uppfattning av demokratibegreppet och resultaten är i stort sett likartade oavsett stadium. I grundskolan verkar elevers demokratiska deltagande och engagemang och samtalsdemokratiska – deliberativa – kompetens vara god, medan man inte når upp till de ideal och visioner som finns i skolans styrdokument när det gäller kunskap om demokrati liksom attityder till demokratiska värden (Oscarsson 2005). Liknande resultat visar en undersökning som är genomförd på gymnasiet. Elever på gymnasiet säger sig bland annat ha stora möjligheter att utnyttja sin demokratiska rättighet att påverka i den enskilda klassrumssituationen eller genom elevråd i stort (*Ung i demokratin* 2003). Det saknas inte undersökningar där ungdomar och demokrati är i fokus, men undersökningarna handlar främst om vilken kunskap barn och ungdomar har om demokrati samt deras möjligheter att ingå i demokratiska processer.

En undersökning som är applicerbar på de två precis nämnda är den nationella kvalitetsgranskning som gjordes 1998 i Sverige och där ett av uppdragen var att se vilken roll flerstämmighet spelar i

skolans språkmiljöer (*Nationella kvalitetsgranskningar 1998* 1999). I undersökningen konstaterade man att ju högre stadier desto mindre flerstämmig miljö. På gymnasiet saknades i högre grad kunskapsutvecklande miljöer där språk i någon form utgjorde det främsta mediet. Liberg (2003a) skriver i en replik till den nationella kvalitetsgranskningen 1998 att flerstämmighet och samhällsuppdraget hör tätt samman. I samhällsuppdraget ingår demokratiuppdraget i allra högsta grad. Flera forskare har också framfört den potential som ligger i att inte se demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget som motsättningar utan istället se varje ämnes möjlighet att förena uppdragen. Svenskämnet är ett ämne vars innehåll väl lämpar sig för integration av demokrati- och kunskapsuppdrag (se t.ex. Molloy 2007; Bergöö 2005). Mot bakgrund av detta är det viktigt att ställa frågor om vilka möjligheter elever har att bygga och etablera ethos i just svenskämnet.

2.2 Skollag och styrdokument

Vad som står i skollag och styrdokument styr skolans arbete genom att de innehåller bindande föreskrifter för skolans verksamhet utifrån de krav staten ställer på skolan. I nuvarande skollag från år 1985 står det att ”utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. [---] Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (*SFS* Skollag §[1]), vilket skulle kunna ses som en nutida tolkning av det klassiska *vir bonus* – en människa med hög etik och moral. Det demokratiska uppdraget består sålunda av tre delar: a) främja elevers lärande om demokrati, b) arbeta i demokratiska former samt c) fostra demokratiska medborgare (se t.ex. *Demokrati och inflytande* 2009). I de två förstnämnda delarna handlar det främst om arbetsformer i skolan där elever får möjlighet att både utöva demokrati och att ingå i demokratiska processer. Den sistnämnda delen är mest intressant i denna undersökning eftersom man för att kunna verka i samhället som en demokratisk medborgare måste ha kommunikativ kompetens.

[1] Detta gäller våren 2010. En ny skollag är under arbete och kommer sannolikt att fastställas under senare delen av 2010.

Skollagens formuleringar blir mer preciserade i den vision som presenteras i *Läroplan för de frivilliga skolformerna*[2], dels under rubriken ”Skolans värdegrund och uppgifter”, dels ”Mål och riktlinjer” (Lpf 94). I det förstnämnda avsnittet står det att skolans uppdrag är att utveckla varje elevs kommunikativa kompetens (Lpf 94, s. 23). Dels formuleras det explicit: ”Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (Lpf 94, s. 25). Dels formuleras kommunikativ kompetens implicit genom att beskriva elevers förmågor där de förväntas ha kommunikativ kompetens för att kunna utföra demokratiska handlingar, såsom påverkan och deltagande i ett kommande yrkes- och samhällsliv (Lpf 94, s. 25 ff.). Under ”Mål och riktlinjer” blir formuleringarna än mer precisa om att kommunikativ kompetens handlar om kunskap *i* och *om* kommunikation (Lpf 94, s. 29 ff.). Att ha *en attityd* till kommunikation i betydelsen att man tror på kommunikation som en praktisk användbar kunskap i till exempel konfliktlösning framhålls i det avsnitt som benämns ”Normer och värden” (Lpf 94, s. 32 ff.). Det är följaktligen en funktionell syn på kommunikation som formuleras i styrdokumenten, vilket innebär att kommunikation och språk används i meningsfulla sammanhang (se t.ex. Teleman 1991; Liberg 2003b).

Den Europeiska unionens institutioner har lanserat begreppet ”nyckelkompetenser för livslångt lärande” (2006/962/EG). Begreppet utgör en utgångspunkt för mycket av unionens arbete på utbildningsområdet. I ett centralt beslut från 2006 (2006/962/EG) rekommenderar därför Europaparlamentet och rådet att medlemsstaterna utvecklar utbildning med fokus på åtta särskilt angivna nyckelkompetenser där en är förmågan till kommunikation. Enligt de definitioner EU:s institutioner tillämpar innefattar förmågan till kommunikation särskilt ”förmågan att kunna särskilja och använda texter av olika slag, att söka, samla in och bearbeta information, att använda hjälpmedel och att formulera och uttrycka sina argument i tal och skrift på ett sätt som är övertygande och lämpligt för sammanhanget” (2006/962/EG). Om vi accepterar den Europeiska unionens antagande, att förmågan till kommunikation

[2] Läroplan för de frivilliga skolformerna från 1994 förkortas fortsättningsvis Lpf94.

både är värdefull och instrumentellt viktig, är en undersökning om att bygga och etablera ethos i allra högsta grad angelägen.

2.3 Syfte och frågeställningar

En demokrati bygger på att medborgarna deltar i samhällets politiska liv, och gör sina åsikter hörda i det offentliga samtalet. Skolans uppgift är därför att fostra demokratiska medborgare. Vilken möjlighet har eleverna att utvecklas till demokratiska medborgare inom skolans ramar? En viktig del i det offentliga samtalet är aktörens trovärdighet, där ethos är en trovärdighetsfaktor. Syftet med den här avhandlingen är att undersöka hur gymnasieungdomar bygger och etablerar ethos och hur de utvecklar sin kommunikativa kompetens. Gymnasieskolan är en (oftast) treårig utbildning och den mest intressanta fasen när elever bygger och etablerar ethos är i första årskursen, eftersom de då möts i en ny klass och därmed i en ny gruppkonstellation. Undersökningen är därför genomförd under elevernas första år i gymnasieskolan.

De unga vuxna är i 16-årsåldern och har minst nio års skolgång bakom sig och har föreställningar om och framförallt erfarenhet av hur det är att kommunicera som talare både på fritiden och i skolan. Utifrån denna iakttagelse formuleras en övergripande frågeställning: Hur byggs och etableras ethos i undervisningsmiljö? För att kunna besvara frågeställningen söker jag svar genom fyra kluster av frågor:

- Vad innebär muntlig framställning i klassrummet som muntlig arena? Hur använder elever sin tidigare praktik av muntlig framställning? Hur ser elever på teori och praktik?
- Hur är undervisningen i muntlighet utformad? På vilket sätt skiljer den sig från undervisning i skriftlighet?
- Hur är responsen på muntlig framställning utformad? Vilket är innehållet i responsen? Vilka hinder och möjligheter möter eleverna i responsen? Vad är talängslan i denna kontext?
- Varför får muntlig argumentation den utformning den får? Hur arbetar elever med förberedelser? Vilken betydelse har tesen i en argumentation? Vad behövs för att argumentation ska bli tagen på allvar av eleverna?

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Klassrummet är en sociokulturellt interaktiv retorisk arena. Elever och lärare bär med sig erfarenheter från olika kulturer och omständigheter som i kommunikationen både samspelar och står i konkurrens. Klassrummet ska ge utrymme för både individuell och kollektiv erfarenhet. Erfarenheterna uttrycks genom en gemensam process samtidigt som erfarenheterna har ett komplext förhållande till varandra. Elever bär med sig erfarenheter av att tala offentligt under minst nio år i utbildningssammanhang. Dessutom har många elever sysselsättningar på fritiden där de förväntas vara offentliga talare i olika miljöer: de är fotbollstränare, de agerar konferencierer på konserter, de framträder i teateruppsättningar och de är politiskt engagerade där de argumenterar för sina ståndpunkter. I den aktuella undersökningen finns en rad elever som har en repertoar av andra erfarenheter än den de fått i skolan. *Muntlig framställning* är det begrepp som är mest använt både i och utanför skolan när man syftar på den genre där en elev eller en grupp av elever redovisar ett innehåll de i olika utsträckning förberett sig på inför varandra och inför läraren.

Undersökningen av hur elever bygger och etablerar ethos görs ”inifrån” genom att jag närvarar i deras kontext och därmed försöker fånga processen vid byggandet och etablerandet av ethos på en konkret nivå. Valet att arbeta med ett inifrånperspektiv fungerar i detta sammanhang med en sociokulturell teori där man menar att kunskap skapas och upprätthålls genom interaktion i specifika kulturella kontexter. Läro- och undervisningsprocesserna när elever bygger och etablerar ethos undersöks dels utifrån elevers egna tankar, dels utifrån hur undervisning planeras och genomförs. Ut-

gångspunkterna för denna avhandling är hämtade från retoriska, sociokulturella och interaktionella teorier, som har det gemensamt att de behandlar lärande och kommunikation. De är också sinsemellan närbesläktade, till exempel bygger både sociokulturella teorier och retoriska teorier på interaktion.

Dispositionen i detta kapitel är ordnat i tre delar: ”Lärande i klassrummet”, ”Retorik” och ”Kommunikationssituationen”. I den första är sociokulturella och interaktionella teorier huvudsak medan retorisk teori är huvudsaken i de två sistnämnda. Andra tillämpliga teorier, men även fördjupningar av utgångspunkterna, presenteras i relevanta sammanhang.

Sociokulturell teori är ingen enhetlig eller avgränsad teori, utan innehåller delar av och är del i olika inriktningar. De historiska rötterna är djupa och det är först de senaste femton åren som den presenteras som en vidareutveckling av kognitiva teoritraditioner och en förening av pragmatiska och kulturhistoriska traditioner i studiet av kontextuella och kulturella villkor för lärande (Dysthe 2003a, s. 31, 33). Prefixet ”social” (socio-) har flera olika betydelser i begreppet ”sociokulturell”. Det betyder att människan är förankrad i en kultur och beroende på sättet hon tänker och handlar påverkar hon denna. Det betyder också att människan är i interaktion med andra människor och använder språkliga och fysiska resurser för att förstå och kommunicera med omvärlden (se t.ex. Säljö 2000; Dysthe 2003a; Dysthe 2003b). Det finns likheter mellan ett sociokulturellt perspektiv på lärande och den antika retorikens syn på lärande. Vad som kan framhållas är att de antika retorikerna menade att en människas karaktär och åsikter konstruerades av det samhälle hon levde i och att det var mer intressant med hela samhällens åsiktsbildning än individuella sådana. De antika retorikerna ansåg även att kontext och språk var betydelsefullt för lärandet (se t.ex. Crowley & Hawhee [1994] 1999; Nordkvelle 2002; Kristjánsson 2007).

Retoriken var en talarkonst som utvecklades under demokratins framväxt i det grekiska samhället under antiken. Andersen ([1995] 2002, s. 1 ff.) ser den klassiska retoriken som ett stycke kulturlandskap och använder metaforen trädgård för att beskriva ett stort vetenskapsfält som han menar består av evigt gröna växter, grödor som är övervuxna av ogräs, grödor som skyms av vackrare bloms-

ter, vildvuxna delar likväl som väl ansade rabatter, nyttoväxter likväl som prydnadsväxter. I Andersens trädgård finns statyer som pekar ut olika riktningar: Aristoteles (384-322 f. Kr.), Quintilianus (ca 35-ca 100 e. Kr.), Cicero (106 f. Kr-43 e. Kr.) med flera. Med varje tidsålder har nya plantor och statyer kommit. Den klassiska retorikens teori brukar presenteras längs en historisk tidsaxel (se t.ex. Corbett & Connors [1965] 1999; Andersen ([1995] 2002; Johannesson [1990] 1998; Lindhardt [1975] 2005). Definitionerna av retorik som vetenskap har således växlat med den tid vetenskapsmännen har verkat i och olika sidor har betonats. Retoriken har en lång historia och är en av de första vetenskaperna, tillsammans med filosofin. Mycket av retoriken kan därför återfinnas i andra vetenskaper.

3.1 Lärande i klassrummet

I grunden är människan en lärande varelse där lärandet följer en mognadsprocess. Själva läroberedskapen växlar mellan att vara lustbetonad och motståndsbetonad. Det går troligen inte att undvika att lära, oavsett lust eller motstånd, eftersom det är en del i den mänskliga verksamheten (se t.ex. Säljö 2000, s. 47 ff.). Det är trots det inte helt enkelt att definiera vad som menas med att lära. I ett sociokulturellt perspektiv menar man att det handlar om en förmåga att se nytt eller varianter av något bekant (Säljö 2000, s. 73). Illeris (2001, s. 15) gör en bred definition av begreppet där lärande i grunden ses ”som en integrerad process som omfattar två sammanhängande delprocesser som ömsesidigt påverkar varandra”. De två delprocesserna består av dels samspelsprocessen mellan individen och omgivningen, dels individens inre mentala processer som leder fram till en förändring som därmed ses som ett läroresultat. Lärande kopplas nu för tiden också ofta till det sociala sammanhang där man som deltagare ingår i en mer specifik kultur. Laves och Wengers (1991) teori om *situerat lärande* innebär att fysisk och social kontext är en del av den aktivitet där lärandet sker och att insikter och handlingsmönster byggs upp av både situation och samhälle. Det flyttar fokus från individen till den gemenskap man som individ ingår i. Det betyder att *hur* en person lär, *var* han lär och *vad* han lär är fundamentet i lärandet och alltid beroende av varandra i en kontext. En fråga som då blir intressant är vad man

lär i *olika* kontexter. Den syn på lärande som betonar processer och skapande i samspel med andra och som bygger på redan ”konstruerade” uppfattningar kallas socialkonstruktivism (se t.ex. Linell 2006, s. 154). Linell föreslår begreppet *kontextuell socialkonstruktionism* och inbegriper den sociokulturella traditionen. Samtidigt är det den enskilda individen som konstruerar och bygger upp sin egen kunskap genom en individuell mental läroprocess.

Jag kommer att använda ett *avsett lärande* i de situationer där avsikten är att eleverna ska lära sig något om uttrycksformen muntlig framställning. *Medlärande* kommer jag att använda i de fall där antingen läraren inte är närvarande eller om avsikten inte i första hand handlar om att lära sig färdigheten offentligt talande utan en muntlig framställning ses som en variant av flera olika redovisningsformer och där innehållet är viktigare än uttrycksformen. Det är, som till exempel Dysthe (2003c) påpekar, i stort sett omöjligt eller i alla fall mycket komplicerat att komma åt eller mäta det individuella mentala lärandet. Det är troligen därför som istället lärandet beskrivs i läroprocesser eller i undervisningsprocesser i många empiriska undersökningar. Läro- och undervisningsprocesser dokumenteras företrädesvis kvalitativt genom att forskaren oftast väljer att observera verksamheten i autentisk miljö under längre tid. Det tidigare likhetstecknet mellan det som det undervisas om och det som någon lär sig är i stort sett utsuddad och följden har blivit ett ökat intresse för processerna istället. En konsekvens av detta är till exempel den forskning som undersöker medlärande. Illeris (2001, s. 12) menar att medlärande ofta sker på ett attitydplan och till och med kan strida mot undervisningens syfte. Ett avsett lärande sker i undervisningsmiljö medan medlärande kan ske även utanför skolmiljö där avsikten inte är lärande utan en annan aktivitet medför lärande (se t.ex. Dreier 2000). Ett avsett lärande sker i stort sett alltid i undervisningssyfte, medan medlärande även kan ske utanför skolmiljö (Dreier 2000, s. 97). I ett avsett lärande är lärande huvudsyftet medan det i medlärande blir en oavsiktlig effekt.

Lärande är också *distribuerat* vilket innebär att kognitionen sträcker sig utanför individen, att kunskapen inte behöver finnas i ens eget medvetande. Genom samarbete och kommunikation får man del av andras kunskap och kan därmed göra den till en del av

sin egen. Ett exempel som ofta framhålls som distribuerad kunskap är när hantverkare eller reparatörer inte vänder sig till handböcker och manualer i första hand när de ska lösa problem utan går till varandra för att höra om liknande problem för att på så sätt hitta lösningar. Ett annat exempel kan sägas vara de webbsidor som nu för tiden samlar frågor från besökare, FAQ (Frequently Asked Questions), i speciella menyer där det lätt går att söka upp svar som andra fått på liknande frågor som dem man själv har. Dysthe (2003b, s. 45) menar att man inom skolan av tradition fortfarande ”betonat individuell kompetens och dekontextualiserade färdigheter” och inte tar vara på de möjligheter som finns i den så kallade distribuerade kunskapen. Undersökningens elever har, som jag tidigare nämnt, både lång erfarenhet av skolmiljö och dessutom individuell erfarenhet från andra offentliga miljöer och frågan är om de ser och upptäcker de möjligheter eller de begränsningar som troligen finns i den egna och i andras erfarenheter när de bygger och etablerar ethos.

3.1.1 Ramar och artefakter

Hittills har jag tagit upp ett antal aspekter av lärande som har betydelse för undersökningen. I dessa finns flera faktorer som är viktiga för lärandet. De faktorer som i första hand kommer att användas för att diskutera elevernas möjligheter att utifrån lärandeperspektivet bygga och etablera ethos i en kommunikationssituation är ”ramar och artefakter”, ”lärarens interaktionsmönster”, ”den närmaste utvecklingszonen” samt ”stöd till lärande”.

Säljö (2000, s. 29) menar att kultur i sociala sammanhang består av idéer, värderingar, kunskap, omvärldsuppfattning och föreställningar som förvärvas genom interaktion med människor och omvärlden. I denna avhandling används en vidare kultursyn där även *ramfaktorer* och *artefakter* genom till exempel styrdokument och klassrummens utformning har betydelse för hur kommunikation utvecklas.

Begreppet *ramfaktorer* kommer från bland annat Ulf P Lundgrens forskning i början av 1970-talet där han menade att olika faktorer såsom tid, läroplan etcetera får betydelse för hur undervisningen gestaltar sig (se t.ex. Lundgren 1999). Dit hör exempelvis ideologiska ställningstaganden, undervisningsprinciper, organisa-

tion etcetera, vilket inte spelar någon roll i denna undersökning. Man kan anta att undervisning inte enbart gestaltas och konstrueras av yttre faktorer i form av politiska beslut utan att också själva undervisningsprocessen skapas i själva praktiken – i klassrummet där undervisning genomförs. I denna avhandling kommer istället därför *ram/ramar* användas. Med *ram* menas den undervisningsprocess som iscensätts i det aktuella klassrummet med hjälp av lärarens planering, vilken är en effekt av de mer generella ramfaktorer som styr varje enskild skola.

Klassrumsmöblering kan sägas vara en del av en lärares planering av undervisningen. När ett klassrum möbleras för yngre elever tas oftast individuella hänsyn till elevernas fysiska förutsättningar. Stolar och bord är ställbara för att passa eleven. Hänsyn tas också många gånger till den arbetsform som är aktuell. Äldre elever ses däremot som ett kollektiv när det gäller möblering trots att de också har olika fysiska förutsättningar och har varierande arbetsformer. Också maktrelationer kan upprätthållas genom en viss typ av möblering (se t.ex. Jedeskog 2007). I en undersökning gjord i slutet av 1990-talet visade det sig att 90 % av ett femtiotal skolors klassrum för äldre elever var traditionellt möblerade enligt principen två och två vända mot katedern (Arfwedson & Arfwedson [1991] 2002, s. 88 ff.). Möbleringen i nutida klassrum påminner följaktigen fortfarande om Peter Tillbergs tavla ”Är du lönsam lille vän?”, trots att arbetsformerna många gånger är annorlunda nu än i det klassrum tavlan skildrar. Sättet att möblera så att ansiktena är vända fram emot talaren kallas också populärt för ”klassrumsmöblering” och har blivit ett begrepp för hur man möblerar till exempel i konferenslokaler. Vad ”klassrumsmöblering” innebär verkar vara djupt rotat även i andra sammanhang än i skolmiljö.

När elever bygger och etablerar ethos har både undervisningens ram och artefakter samt elever och lärares mänskliga samspel i klassrummet betydelse för den kontext som skapar förutsättningar för lärande. *Kontext* ses därmed som något socialt konstruerat. *Kontext* är dynamiskt och föränderligt i förhållande till interaktion, och inte något som ska ses som bakgrund till hur interaktion förstås. Den har betydelse för dem som bygger och etablerar ethos (jfr t.ex. Lindblad & Sahlström 1999; Lindblad & Sahlström (red.) 2001). Det betyder att både undervisningens ramar och klassrum-

mets artefakter är en del av klassrummets verksamhet och som har betydelse för interaktionen mellan eleverna och lärarna. Genom kommunikation skapas sociokulturella resurser som förs vidare genom ytterligare kommunikation. Det är i det sociala samspelet, i interaktionen, mellan människor som kulturella aktiviteter förs vidare. Människor förhandlar, bekräftar och för vidare de kulturer och traditioner de är inbäddade i och som de tillägnat sig i olika grupper och kontexter. Sociokulturella komponenter är därför en grundförutsättning för mänskligt handlade och tänkande (se Linell 2006).

3.1.2 Lärares och elevers interaktionsmönster

Trots att muntlig framställning i form av elevers förberedda talande är en vanlig redovisningsform i undervisningsmiljö är forskning kring denna genre inte särskilt omfattande. En orsak till detta, menar Palmér (2008), kan vara att kommunikationsformen som sådan oftast ses som en variant av ett lärarlett helklassamtal istället för en förberedd muntlig framställning. Den språkliga interaktionen i ett klassrum styrs av de deltagarstrukturer som är gällande. *Deltagarstrukturer* definieras som regler för vem som kan säga vad, när och till vem (Hundeide 2003, s. 154). De deltagarstrukturer som är bland de mest undersökta är just de högt frekventa lärarledda klassrumssamtal som innebär ett, vad man kan kalla, lärarelevsamtal. Cazden ([1988] 2001, s. 30 ff.) föreslår att begreppen *traditionella* och *icke-traditionella lektioner* används när man talar om vanliga och ovanliga deltagarestrukturer i klassrummet, eftersom den traditionella lektionen troligen är den mest vanliga i alla klassrum oavsett stadium. Med en traditionell lektion menar Cazden ([1988] 2001, s. 30 ff.) en lektion som är uppbyggd kring deltagarstrukturen *IRE* och *IRF*. Hon menar att de klassrum som avviker från IRE/IRF kan kallas icke-traditionella lektioner. Den tredelade deltagarstrukturen, IRE/IRF, betyder lärarens *Initiering* till samtal, elevens *Respons* och lärarens *Evaluering* eller lärarens *Feedback* (se t.ex. Mehan 1979; Cazden [1988] 2001; Aukrust 2003) och de flesta genomgångar eller förhör byggs upp så i undervisningssammanhang. De klassrum där framförallt grundstrukturen IRF är frekvent vid genomgångar och förhör har kritiserats

för att vara starkt lärarstyrda. Cazden ([1988] 2001) ger ett exempel på hur det kan se ut:

> T: Where were you born, Prenda?
> P: San Diego.
> T: You were born in San Diego, all right. Can you come up and find San Diego on the map?
> P: (goes to the bord and points)
> T: Right there okay.
>
> Cazden [1988] 2001, s. 30.

Läraren ger i den typen av interaktion inte elever utrymme att utveckla egna tankar och påverka samtalets innehåll, något som senare klassrumsforskning visat vara framgångsrikt för lärandet (se t.ex Dysthe 1996; Liberg 2003b). Där öppnare samtal förekommer på lektionen är det vanligare att använda beteckningen IRE, eftersom själva evalueringstanken öppnar för att diskutera elevens talutrymme.

Bland annat Nystrand (1997) har byggt vidare på evalueringstanken och infört begreppet *dialogiska klassrumssamtal.* Nystrand (1997) bortser inte från det traditionella klassrumssamtalet men menar snarare att det är uppföljningens kvalitet som är avgörande för lärandet. I ett dialogiskt klassrumssamtal bygger eleverna vidare på sina tidigare responser, vilket ger både lärare och elev möjlighet att föra en mer *autentisk dialog* som inte är uppbyggd på frågor som efterfrågar ett facitsvar. Autentiska frågor öppnar för elevernas egna inlägg och frågorna ställs av läraren för att denne verkligen vill veta något som inte är känt sedan tidigare. Ett exempel på en sådan fråga skulle kunna vara enligt Dysthe (1996, s. 58) ”Vilka var de viktigaste orsakerna till det amerikanska inbördeskriget?” eftersom det ger utrymme för flera olika svar. Dysthe framhåller dock att inte ens många av de så kallade autentiska dialogerna är äkta dialoger utan många är *kvasi-autentiska*. Hon menar att frågorna enbart till det yttre kan verka autentiska. Det lurar ett rätt svar i bakgrunden menar hon och frågan blir då kvasiautentisk. Ett exempel Dysthe (1996, s. 58) ger på en sådan fråga är: ”Vilka var enligt din mening de viktigaste orsakerna till det mexikansk-amerikanska kriget?”. Dysthe (1996, s. 59) framhåller

att det är i de autentiska frågorna som elever får möjlighet att tänka och reflektera, vilket är en viktig faktor i lärandet.

3.1.3 Den närmaste utvecklingszonen

Lev Vygotskijs arbeten är en av de största inspirationskällorna till sociokulturell teoribildning (se t.ex. Dysthe (red.) 2003; Dysthe & Igland 2003, s. 75 ff.). Vygotskij gjorde sina undersökningar på barns utveckling, men teorin appliceras i nutid även på ungdomar och vuxna i empiriska undersökningar (se t.ex. Dysthe 1996; Blåsjö 2004; Malmbjer 2007). Vygotskij ([1934] 2001, s. 251 ff.) menar att individens förmågor finns i det område som befinner sig i utveckling. Han menar att man ska se utvecklingsområdet ur två aspekter – dels *den aktuella utvecklingsnivån* där individen befinner sig för tillfället, dels *den potentiella utvecklingsnivå* där grogrunden till individens utveckling finns. Den rörelse som finns i området mellan aktuell och potentiell utvecklingsnivå kallar Vygotskij för *den närmaste utvecklingszonen*. Lärandet sker i den närmaste utvecklingszonen i samarbete med andra och med hjälp av stöd från andra. Samarbetet och stödet från andra bygger på att det sker med mer kompetenta personer och att handlingen måste vara möjlig att genomföra för individen. Den *internalisering* som sker mellan social samverkan och individuell medvetenhet blir så småningom en del av en individs kognitiva repertoar (Vygotskij [1934] 2001, s. 251 ff.).

Internaliseringsbegreppet är komplext eftersom själva internaliseringsprocessen kan betonas olika beroende på olika tolkningar av hur man ser på kunskapsinhämtning. Genom Wertsch (1991; Wertsch 1998) har internaliseringsbegreppet nyanserats och idag talas om nyvygotskiansk teoribildning där tyngdpunkten ligger på det *sociala lärandet* framför det individuella. Socialt lärande föreslås som ett samlingsbegrepp för lärande där man betonar språket och samverkan med andra som de viktigaste faktorerna i lärandeprocessen (se t.ex. Blåsjö 2004).

Nyansering av internaliseringsbegreppet har gjorts och Wertch (1991) föreslår begreppen *appropriering* och *bemästring* för att undvika att en mekanisk överföringsmetafor skulle dominera i lärandeprocessen när internaliseringsbegreppet används. Appropriering innebär att man gör kunskap till sin egen och bemästring in-

nebär ett mer instrumentellt övertagande av kunskap. Det betyder att i en process föregår bemästring appropriering. Man kan bemästra en handling utan att själva handlandet är approprierat. Bemästrande skulle i vissa fall kunna jämföras med imitation som det första steget i lärande (Hoel Løkensgard 2001, s. 96ff.; Vygotskij [1934] 2001). Att appropriera innebär istället att en deltagare i en situation har en möjlighet att agera kompetent i nya situationer genom att man har gjort kunskapen till sin egen. Genom tidigare erfarenheter lär vi oss konventioner som gäller för olika kontexter. Kunskapen är då approprierad. Enligt Säljö (2000, s. 152) är begreppet appropriera ett sätt att komma bort från en begränsad syn på kunskapsinhämtning. Han menar att appropriering innebär att något inte är avslutat utan kan ”ses som en gradvis process genom vilken individen bekantar sig med och lär sig att använda redskap i olika verksamheter och där man successivt skaffar sig allt större erfarenhet av hur de kan brukas på ett produktivt sätt” (Säljö 2000, s. 152). Approprierad kunskap används ofta omedvetet (Wertsch 1998 s. 147) och kan sägas till slut ingå i en persons habitus.

3.1.4 Stöd till lärande

I den närmaste utvecklingszonen är den lärande individen beroende av olika stöd i sin lärandeprocess. I utbildningssammanhang har de metaforiska begreppen *stöttning*, *stödstruktur* eller *byggnadsställning* blivit de mest använda svenska översättningarna av Woods et al. (1976) *scaffolding*. De olika översättningarna är problematiska eftersom de pekar på olika saker: stöttning syftar på görandet/handlingen, stödstruktur på delarna och byggnadsställning på helheten. För att undvika det problematiska som finns i de svenska begreppen, vilka gärna leder fel, kommer jag inledningsvis att använda det engelska *scaffolding*. Scaffolding handlar om stöd i lärandet och används ofta för vad individer behöver utifrån den närmaste utvecklingszonen. Den mänskliga dialogen i form av samtal är viktig i scaffolding. Men i responssituationer kan även scaffolding bestå av lärares och kamraters skriftliga kommentarer på texter (jfr Hoel Løkensgard 2001). Oavsett tillvägagångssättet i scaffolding är målet att göra sociala handlingar till enskilda kognitiva resurser. Målet är att en person på egen hand ska gå vidare i

sin utveckling med hjälp av andra. Några forskare tolkar scaffolding smalt och att stödet endast riktar sig till enskilda elever. Då blir det inte så enkelt att tillämpa scaffolding i gemensamma undervisningsstrategier för hela klasser, eftersom elevers nära utvecklingszon sällan sammanfaller (se t.ex. Dysthe 1996). Vad som också kan bli problematiskt med gemensamma strategier menar Dysthe (1996, s. 57) är att scaffolding förutses ges i den utvecklingszon en enskild elev befinner sig. För att elever ska ta emot och förvalta scaffolding på bästa sätt måste de också tycka att det är någon mening med det som undervisningen handlar om. Det är inget självklart att elever tycker så (Dysthe 1996, s. 57). Andra forskare tolkar scaffolding bredare och menar att det innefattar all lärarplanering oavsett om det är hela klasser, små grupper eller enskilda elever (se t.ex. Applebee 1996, s. 114). Scaffolding är också numera väl använt och undersökt i läroprocessen som sker i ett andraspråksperspektiv (se t.ex. Gibbons 2009).

Scaffolding översätts, som tidigare nämnts, på en mängd olika sätt i svenska, vilket innebär att det också får olika innebörder beroende på om det används brett, smalt, generellt eller ämnesspecifikt. Jag kommer i fortsättningen tala om *stöd till lärande*. Med begreppet menar jag undervisningsstrategier som utkristalliseras utifrån en läroprocess. Elever får olika *stöd till lärande* när de bygger och etablerar ethos. Jag kommer dessutom att använda *stöd till lärande* med ett brett anslag, med vilket jag menar att stöd till lärande kan gälla både enskilda elever och hela grupper.

Imitatio är ett retoriskt begrepp som är ett *stöd till lärande*. *Imitatio* innebär efterlikning utan regler eller teorier som styr tillvägagångssättet. I olika sammanhang framhålls imitatio som att det är så små barn lär, men också att det är ett pedagogiskt grepp som används till exempel vid konststudier (Andersen [1995] 2002, s. 223 ff.). Imitatio innebär att förebilder letas upp och att den som ska lära försöker efterlikna förebilden. Imitatio förknippas också med *copia* som i sin enklaste betydelse innebär att en som lär samlar på sig ett överflöd av information och ur dessa sedan kan välja till exempel en förebild (se t.ex. Hellspong [1992] 2004, s. 92; Moss 2001). Man samlar således på sig en repertoar av olika förebilder och exempel.

Den närmast utvecklingszonen blir intressant i samband med imitatio. Imitatio handlar om att vara orienterad mot något som inte är avslutat, följaktligen i likhet med den närmaste utvecklingszonen. Jag kommer att använda det retoriska begreppet *imitatio* och inte begreppet imitation som vuxit fram ur imitatio. Det retoriska begreppet ”imitatio” innebär en vidare betydelse för lärande än det snävare ”imitation”, som kan står för ett mer oreflekterat härmande. Dale (1998) förespråkar imitation.

3.2 Retorik

Retorikens syfte är att övertyga genom kommunikation i det offentliga rummet med målet att åstadkomma en förändring. Retoriken kan användas både för att skapa påverkan, och för att analysera påverkan. Retoriken är ett ämne som har utvecklats under flera tusen år, och därför är det en omöjlighet att göra hela retoriken som vetenskap rättvisa på ett par sidor i ett kapitel med titeln *Teoretiska utgångspunkter*. Jag har valt att göra den första delen under rubriken ”Retorik” som en ”snabbkurs”, som bygger på Hellspong ([1992] 2004), Andersen ([1995] 2002), Cassirer (1997) och Lindqvist Grinde (2008), utifrån det som jag kommer att använda i undersökningen. ”Snabbkursen” är till för dem som anser sig inte vara så insatta i vad retorik är. ”Snabbkursen” innehåller det som är kärnor i retoriken: genrer, retorikens övertygningsmedel och den retoriska arbetsprocessen. De olika kärnorna kommer att fördjupas dels i detta kapitel, dels i samband med de analyser som kommer att göras. De som är insatta i retorik kan därför gå direkt i sin läsning till underrubriken ”Ett retoriskt sätt att se på argumentation”, s. 35.

3.2.1 Retorikens genrer

Inom retoriken skiljer man mellan tre genrer, tre genus[3]: *genus judiciale*, *genus deliberativum* och *genus demonstrativum*. Termerna används fortfarande inom olika användningsområden, till exempel benämns försvarstal inom domstolen som genus judiciale. Det är dock vanligare att benämna dem idag som rättstal, rådstal och ceremoniella tal. Uppdelningen skedde redan i Aristoteles lärobok

[3] Genus betyder ”sort” eller ”slag”.

Retoriken utifrån tre olika situationer som föranledde offentliga tal av något slag – rättegångar, politiska överläggningar samt ritualer på högtider. Själv skrev han i en fjärde – läroboksgenren.

Rättstal, genus judiciale, är de tal som hålls inom rättsväsendet och har som uppgift att bedöma och värdera olika händelser. De kan sägas handla om det förflutna till skillnad från rådstalet som handlar mer om vad som behöver utföras och vad som ska beslutas i nutid. Rådstalet, genus deliberativum, har med övervägningar och överläggningar att göra. Olika argument vägs mot varandra i rådstalet, vilket är betydelsefullt i en argumentation. Deliberativum har släktskap med ordet ”libra” som betyder våg; att väga något. Det deliberativa samtalet har blivit användbart som begrepp numera när man åsyftar samtal som bygger på demokratiskt deltagande. Ett rådstal handlade om att göra ett inlägg i en beslutande församlings överläggningar och antingen talade man för ett visst beslut eller så avrådde man från ett visst beslut. Det ceremoniella talet, genus demonstrativum, hade som syfte att ”visa upp” något eller någon. Det kunde vara att hylla en idrottsman för en prestation eller hylla någon på en högtidsdag av något slag – födelsedag, bröllop, begravning etcetera, likväl som det kunde kritisera något eller någon.

3.2.2 Ethos, pathos och logos

Oavsett inom vilken av de tre ovanstående genrerna en talare rör sig måste denne övertyga lyssnarna. Inom retoriken räknar man med tre övergripande argument: *ethos*, *pathos* och *logos*. De tre argumenten ska användas så produktivt som möjligt för att nå den förändring man vill åstadkomma. Det går inte att dra någon tydlig gräns mellan dem, men det finns ändå vissa karaktäristika som är utmärkande.

Ethos är det övertygningsmedel som ligger i talarens egen karaktär såsom den visar sig och det som talaren väljer att visa för lyssnarna i den kommunikativa situationen. Ethos kan ses som både inre och yttre övertygningsmedel. Det argument som hör till det inre framträder i samspelet med lyssnaren och är det som vardagligt ibland kallas för karaktärsdrag. Ett yttre argument kan vara till exempel någon utmärkelse en person fått som är känd för lyssnarna.

Pathos innebär att man som talare vädjar till lyssnarens känslor genom att inte nöja sig med att lyssnarna är övertygade genom sakskäl utan att lyssnarna också emotionellt är övertygade. För att kunna vädja till en lyssnares känslor måste en talare vara förtrogen med lyssnarens väsen genom att känna till när vissa känslor uppstår, vart känslor brukar riktas och varför känslor uppstår. Om till exempel någon vill framkalla solidaritet eller vrede måste man som talare sätta sig in i hur dessa saker förhåller sig till känslan. Liksom ethos har pathos en yttre sida där det mer handlar om talets yttre inramning som kan bestå av musik, flaggor eller applåder.

Logos vädjar till skillnad från pathos till förnuftet och består av det som vardagligt kallas argument, sakskäl och liknande. Även logos som argument kan kategoriseras i inre och yttre sådana. Inre argument är de argument som talaren väljer att lyfta fram som de mest sannolika för att övertyga i en viss situation. Yttre argument är ”kalla fakta” såsom statistik, dokument och vittnesmål.

3.2.3 Den retoriska arbetsprocessen

Retoriken som en språkteori handlar om hur människan använder språket för att kommunicera. Retoriken innefattar både uttrycksform och innehåll i bruket av språket, och genom att iaktta talare har man identifierat en arbetsprocess som föregår ett tal och systematiserat arbetsprocessen i sex faser: *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio/pronuntiatio*.

Intellectio innebär att talaren sätter sig in i den situation han eller hon ska tala i. Det betyder att talaren förbereder sig genom att lära sig så mycket som möjligt om det som har med det aktuella sammanhanget att göra. De fem delar som ingår i intellectio är talaren och dennes förhållande till ämnet, lyssnaren, situationen och språket. Förberedelsen består i att som talare vara uppmärksam på att det är dessa faktorer som påverkar om ett tal ska bli framgångsrikt. Ingen av de fem faktorerna kan fungera tillfredställande utan de andra. Har man inget fungerande språk går inte budskapet fram, om man inte har något ämne att tala om förlorar lyssnarna intresset snabbt, och så vidare.

Inventio är den del i arbetsfasen där man utforskar vad som ska sägas. Man växlar mellan olika föreställningsnivåer, mellan ord och bild, mellan fantasi och logik i *inventio*fasen. *Inventio* innebär

att man försöker inventera alla de argument, alla de exempel och alla synpunkter som finns till det ämne man ska tala om. Inom retoriken talar man om topiker som platser att besöka för att finna stoff till sitt tal. Människans naturliga sätt att tänka kring ett ämne har inom retoriken utarbetats till ett system av lämpliga begrepp att ta hjälp av i jakten på stoff. Man vrider och vänder på ämnet för att hitta retoriska möjligheter. Inom retoriken skiljer man mellan logiska topiker som utgörs av de strategier som finns inom ett speciellt ämne, och handlingstopiker som utgörs av frågor som *vem*, *vad*, *hur*, *varmed*, *var*, *när* och *varför*. Topiker används som ett slags utkiksplatser där man stannar upp för att inte glömma bort någon viktig aspekt i förberedelsefasen inför ett tal.

Dispositio är det steg i arbetsprocessen där stoffet ska disponeras i en sammanhängande helhet där varje del följer naturligt på varandra. Talet föreslås bestå av fem huvuddelar: *exordium* som motsvaras av talets inledning där lyssnarens uppmärksamhet och välvilja ska väckas, *narratio* där man gör en bakgrundsskildring av vad som hänt tidigare i ämnet, *propositio* där talets huvudtanke framförs, *argumentatio* som handlar om de argument, förslag och påstående talaren vill framhålla samt *recapitulatio* som innebär avslutning och sammanfattning av det viktigaste innehållet. Själva dispositionen kan följa olika dispositionsprinciper beroende på syftet med talet: kronologisk disposition, rumsdisposition, orsaksdisposition och så vidare.

Elocutio är det steg i arbetsprocessen där talaren förbereder stil och språkbruk. Det är i detta steg som talarens tolkning och tydliggörande av *intellectio* och *inventio* blir synligt, eftersom man ska klä sina tankar från förberedelsen i ord. Retoriken ställer fyra krav på ett effektfullt språk: *korrekt, begripligt, lämpligt* och *språkligt utsmyckat*. Det *korrekta* och *begripliga* språket innebär att man ska sträva efter att undgå att bli missförstådd i en kommunikationssituation. Ett *lämpligt* språk utmärks av genomtänkta språkval med tanke på den publik som ska lyssna. Olika val görs beroende på om publiken består av ungdomar, medelålders, yrkesspecifika och så vidare. Stilvalet har en nära koppling till om orden ska få den verkan de avser. Det *språkligt utsmyckade* språket innehåller en mängd olika stilfigurer. Två av retorikens viktigaste stilfigu-

rer är *metaforer* och *metonymier*, eftersom de både kan förtydliga och fördunkla ett budskap.

En metafor återger en sida av verkligheten med en bild av en annan verklighet. De flesta språkbrukare använder metaforer i dagligt tal utan att reflektera över detta: blommorna törstar, brinner av begär, stormigt möte. I ett sammanhang där det handlar om att övertyga någon annan måste däremot metaforen användas medvetet och med eftertanke. Det sägs vara en konst att använda metaforer då man vill att lyssnaren ska se saken från en ny sida eller kasta nytt ljus över en gammal fråga. Metaforer kan med fördel användas som ett pedagogiskt grepp, då man kan beskriva svåra saker i termer som förstås av lyssnaren. Men metaforer kan också användas för att väcka en känsla.

Metonymin kännetecknas av närheten mellan det som uttrycks och det som den skildrar och kan sägas vara del av en helhet. Det är som att talaren som använder metonymier samarbetar på ett mycket speciellt sätt med lyssnarna eftersom det förutsätts att man är överens om vad som åsyftas. ”Vill du ha ett glas?” betyder oftast inte att man frågar en person om denne vill ha ett glas utan man förutsätter att man är överens om att det är innehållet i glaset som är det man frågar om. Liknande exempel är ”Han skrev en kioskvältare” eller ”Zlatans högersko borde varit med där”. Den som använder metonymin kioskvältare hänsyftar på ett högt publiktryck medan metonymin Zlatans högersko uttrycker en önskan om att fotbollsstjärnan Zlatan skulle ha varit närvarande i matchen.

Den femte fasen *memoria* är det steg där talaren lär in talet genom att bearbeta innehållet och öva. Det vanligaste är att man inför ett tal skriver ett manus eller minnesanteckningar. Det blir då en form av yttre hjälpmedel. Ett inre hjälpmedel är den minnesteknik en person använder sig av för att memorera delar av talet. Minnesteknik kan delas in i totalmemorering, extemporering och improvisation. Totalmemorering och improvisation torde vara det minst vanliga i de flesta talsituationer idag. Totalmemorering förekommer oftast i mer professionella sammanhang där det kanske snarare handlar om en föreställning där manus skulle vara hämmande och en god improvisation genomförs troligen endast av dem som har mycket lång erfarenhet av att tala i offentliga samman-

hang. De flesta extemporerar genom att lära sig delar av sitt manus utantill. I memoreringsfasen ligger också *emendatio* som innebär en reflekterande bearbetning av stoffet vilket sker när man övar och tränar.

Actio och *pronuntiatio* är det steg då framförandet sker. Actio är talarens yttre uppträdande och pronuntiatio är röstbehandlingen. Kroppsspråket påverkar effekten av talet. Gester kan till exempel understryka vikten av ett budskap. Vissa gester kan sägas vara konventionella i vissa samhällen: ett V-tecken symboliserar seger, ett pekfinger i luften kan symbolisera ”hör upp!” och ett citatteckenen i luften kan markera att ironi används. Andra gester kan vara kulturspecifika som att huvudrörelser betyder olika för olika kulturer. Ytterligare andra gester kan vara diskursspecifika: ett föredrag på en vetenskaplig konferens i en speciell diskurs uppfattas endast seriöst om det sker med hjälp av innantilläsning medan samma innantilläsning skulle ses som mindre framgångsrik i en annan diskurs. Under antiken var rösten troligen det enda hjälpmedlet medan man numera har andra redskap till sitt förfogande, till exempel det vanligen förekommande powerpoint.

3.2.4 Ett retoriskt sätt att se på argumentation

En retorisk definition av att argumentera är att se på argumentationen som kommunikation där sändaren söker mottagarens anslutning till en ståndpunkt/tes (Jørgensen & Onsberg [1987] 2008, s. 12). Jørgensen & Onsberg ([1987] 2008) menar att det bakom varje argument finns ett ”varför?” och att argumentationen startar hos en själv eller hos andra för att man vill hitta ett svar till det tvivel som uppstått. Argumentation sett ur detta perspektiv handlar om ett praktiskt funktionellt sätt att se på argumentation, och inte om att härleda sanningar. *Praktisk argumentation* kan beskrivas som en form av *vardagsargumentation* om man jämför med *ämnesspecifik argumentation* som är typisk inom vissa yrken eller ämnen, till exempel inom juridiken. Den praktiska argumentationen ses som en dialogisk process till skillnad från manipulation som handlar om att övertala med hjälp av vilka medel som helst. Den dialogiska processen utmärks av att de som argumenterar ger varandra frihet att ansluta sig till en ståndpunkt eller inte. Enligt retorikens sätt att se måste en argumentativ text, muntlig eller

skriftlig, förstås i den aktuella kommunikativa situationen (Jørgensen & Onsberg [1987] 2008; Kjeldsen [2004] 2006). Det retoriska perspektivet att se på praktisk argumentation blir därför relevant i ett undervisningssammanhang.[4]

Praktisk argumentation lyfter således fram både sändare och mottagare i den kommunikativa situationen. *Mottagaranpassning*, konsten att kommunicera med lyssnarna, i argumentationen blir därmed viktig för både sändare och mottagare. Samtidigt är det så, pekar Kjeldsen på ([2004] 2006, s. 172), att det oftast är mottagaren som avgör om en argumentation är effektiv eller inte effektiv. Jørgensen & Onsberg ([1987] 2008, s. 13) menar att man inte kan ge slutgiltigt svar på vad en god argumentation är, än mindre vilka regler som finns för en sådan, men att man kan diskutera effektivitet och kvalitet ur etisk synvinkel eller med ämnesmässiga kvalitetskriterier.

3.2.5 Argumentationsschema

Ett argumentationsschema visar vägen fram till en tes, ett påstående, och beroende på analysmetod är olika argumentationsscheman användbara. I min undersökning har den klassiska logiska deduktionen samt entymemets grundmodell utifrån Toulmin använts (se t.ex. Alvesson & Sköldberg 1994, s. 23 ff.; Hartman [1998] 2004, s. 159 ff.; Jørgensen & Onsberg [1987] 2008, s. 15 ff.).

En argumentation som bygger på deduktion, logisk argumentation, leder till en slutsats som är sann. Det logiska sättet att argumentera bygger på att en överpremiss fastslår en allmän sanning. Därpå följer en underpremiss som slår fast en mer specifik sanning, och med hjälp av slutsatsen inordnar man det specifika under det allmänna. Det är genom deduktion som vetandet formaliseras i teoretiska system (Hellspong [1992] 2004, s. 232), och är således en form av avancerad argumentation som kan vara besvärlig att bemöta eller förneka. Denna logiska slutledning kallas med en retorisk term för *syllogism*. Ett av de mest kända och spridda exemplen (se t.ex. Hellspong [1992] 2004, s. 234 ff.; Andersen [1995] 2002, s. 144) på syllogism är:

---

[4] Det finns flera intressanta svenska undersökningar som har ungdomar och argumentation i och utanför undervisningsmiljö i fokus. Många inriktar sig dock mer på att se på argumentationen ur ett språkligt perspektiv; se t.ex. Wirdenäs 2002; Bergh Nestlog 2009; Liljestrand 2002.

Överpremiss: Alla människor är dödliga.
Underpremiss: Sokrates är en människa.
Slutsats: Alltså är Sokrates dödlig.

Till vardags är det inte vanligt att man argumenterar deduktivt eftersom argumentationskedjorna ibland behöver bli invecklade och omständliga; speciellt i en muntlig argumentation är det då lätt att både tappa tråden och tålamodet som lyssnare. Aristoteles[5], som också var den förste att utreda syllogism, menade att många slutledningar inte är logiska utan att för den skull vara felaktiga. Dessa kallade han *entymem*.[6]

> … and the entymeme is a sort of syllogism (…), it is clear that he who is best able to see from what materials, and how, a syllogism arises would also be most entymematic – if he grasps also what sort of things an enthymeme is concerned with and what differences it has from logical syllogism; for it belongs to the same capacity both to see the true and what resembles the true, and at the same time humans have a natural disposition for the true and to a large extent hit on the true; thus an ability to aim at commonly held opinions [endoxa] is a characterstic of one who also has a similar ability in regard to the truth.
>
> Aristoteles I. 1:11

Kennedy som översatt och kommenterat Aristoteles *On rhetoric* ([1991] 2007, s. 34), menar att Aristoteles i ovanstående citat för-

[5] Jag har valt att referera till den översättning av Aristoteles *Retorik* som är gjord av George A. Kennedy, professor i klassisk retorik och litteraturvetenskap. Det finns en problematik inbyggd i språköversättningar som jag är medveten om. I mitt fall betyder det att jag läser engelska texter som är översatta från grekiska och från latin, medan jag själv skriver på svenska. I möjligaste mån försöker jag att använda svensköversatta retoriska begrepp där de är väl förankrade i olika typer av svensk litteratur; som exempel kan nämnas att jag använder *vålvilja* istället för *eunoia*. Däremot väljer jag att använda begreppen *ethos*, *pathos* och *logos* eftersom det ännu inte finns någon självklar etablerad och användbar översättning av dessa begrepp, varken på engelska eller på svenska. Jag använder också den retoriska arbetsprocessens gängse begrepp – *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio/pronuntiatio*, eftersom det i en del fall behövs längre omskrivningar för att täcka begreppet.

[6] Eventuellt kan begreppet *entymem* härledas till ”thymos”, som innefattar känslor och tycken (se vidare Hellspong 2008, s. 107).

utsätter att läsaren vet vad entymem är, ”something in the mind”, och att han därför inte är så precis i sina definitioner. Ett exempel som Kennedy (Aristoteles [1991] 2007, s. 34) ger på entymem alluderar på det exempel på syllogism som gavs tidigare: ”Socrates is virtuous; for he is wise”. Den underförstådda premissen skulle då vara ”All the wise are virtuos”. Entymemet saknar således premisser som hänvisar till (vetenskaplig) fakta utan hänvisar istället till vardagliga antaganden eller åsikter, antingen explicit eller implicit. Kennedy (Aristoteles[1991] 2007, s. 34) pekar på att den underförståddhet som finns i ett entymem men inte i en syllogism är en givande faktor för en publik, vilket även Kjeldsen ([2004] 2006, s. 276) vill framhålla när han menar att en talare som säger allt kan uppfattas som tråkig. Kjørup (1999, s. 207) och Hellspong ([1992] 2004, s. 235) menar att entymemet är grundformen i det som kan kallas vardagsargumentation, eller som benämns som praktisk argumentation. ”Enthymemet er et i egentlig forstand retorisk virkemiddel. Det gjør i det lille det talaren ønsker å oppnå med talen i det store: å få publikum til å se saken slik han selv gjør.”, skriver Andersen ([1995] 2002, s. 151) och menar att entymemet förutsätter att sändaren och mottagaren delar erfarenheter. Andersen ([1995] 2002, s. 150) tolkar bruket av entymemet som ett sätt att smickra åhörarna, då de själva blir delaktiga i förståelsen. Men han poängterar att man inte ska läsa ”att smickra” som något negativt, eftersom det är så vardagsargumentation och därmed praktisk argumentation fungerar. Vardagsargumentation bygger på att det finns ett samförstånd mellan sändare och mottagare om att komma vidare i argumentationen (Andersen [1995] 2002, s. 150), vilket överensstämmer med retorikens tanke om att argumentation också är en dialogisk process.

Ser man på argumentation som dialogisk kan man inte underskatta mottagarens betydelse i kommunikationen. Sigrell ([1999] 2001, s. 397) har i en större undersökning analyserat underförståddheter i politisk argumentation och menar att ”för att de underförstådda elementen i ett entymem ska kunna fungera retoriskt effektivt bör de vara av sådan typ att de är troliga, möjliga eller ingår bland de presuppositioner som utgör den gemensamma grunden för argumenteringen”. I en entymemisk argumentation söker man alltså sannolikheten i slutsatserna och publiken blir fokus i de

premisser man ställer upp, eftersom målet är att uppnå samsyn med dem som lyssnar (Kjeldsen [2004] 2006, s. 173 ff.). Just mottagarperspektivet blir intressant i en entymemisk argumentation, då det både aktiverar lyssnarna och gör dem delaktiga i slutsatserna. Mottagarna erbjuds till viss del att själva skapa argumenten och dra slutsatser (Kjeldsen [2004] 2006). Hellspong ([1992] 2004, s. 236 ff.) menar att talaren genom entymemet överlåter till lyssnarna att själva förstå de abstrakta resonemangen i en argumentation och att detta har en avgörande betydelse för en djupare diskussion.

3.2.6 Ethos, pathos och logos

Argumentation är ett av retorikens största områden. Jørgensen & Onsberg ([1987] 2008, s. 11 ff.) framhåller att man traditionellt inom retoriken skiljer mellan *demonstratio* och *argumentatio*. Det förstnämnda har målet att nå sann kunskap genom logisk bevisföring oberoende av användarna, medan det sistnämnda handlar om ”resonemang mellan människor i konkreta situationer” (Jørgensen & Onsberg [1987] 2008, s. 11). De regler som kan ställas upp för demonstratio, till exempel med matematiken som förebild, låter sig inte göras i retorisk argumentation, eftersom argumentationen förändras och anpassas efter den situation den framförs i. Lunsford et al. ([1999] 2004, s. 3 ff.) hävdar att ”argument isn´t just about winning”; snarare inviterar man människor att undersöka omgivningen med hjälp av olika uttrycksformer. Kjeldsen ([2004] 2006, s. 185 ff.) använder *att argumentera* och *argumentation/argument* med olika betydelser. Skillnaden ligger i, menar han, att ”den kommunikative handlingen er ’å argumentere’, og det vi fremlegger eller avdekker gjennom denne handlingen, er ’en argumentation’ eller ett eller flere ’argumenter’” (Kjeldsen [2004] 2006, s. 187). Begreppen *ethos* (karaktär), *pathos* (känslor) och *logos* (ord och förnuft) är användbara när det gäller att se på en talares hela uttrycksform och personliga framträdande – alltså hur någon argumenterar med tre av retorikens grundstenar.

3.2.6.1 Ethosargument

Den skillnad som finns mellan det ethos som presenterats inledningsvis och det ethos som används som ethosargument ligger i att

ett ethosargument bygger på att en talare använder sitt eget ethos eller någon annans ethos för att stärka sin trovärdighet i en argumentation. Hur en person kan använda sitt eget ethos för att stärka sin trovärdighet i en argumentation beror på många olika saker som varierar från tid till tid, från kontext till kontext och från situation till situation. Ethosargumentation spelar en stor roll i den praktiska argumentationen (Jørgensen & Onsberg [1987] 2008). Men samtidigt är det viktigt att den balanseras med framförallt logosargument för att bli trovärdig. Corts (1968) menar att en sammanblandning troligen har skett i översättningen från grekiskan till engelskan av två olika användningar av ethosbegreppet, vilket då skulle kunna vara förklaringen till att man numera i olika sammanhang skiljer mellan ethos respektive ethosargument (se t.ex. Cassirer 1997, s. 32). Det ena ethosbegreppet anspelade på en persons mer neutrala vanor och karaktärsdrag, medan det andra ethosbegreppet hade en starkare koppling till pathos och logos (Corts 1968). Pathos har sin grund i häftiga utbrott, starka känslor och lidelse. Med en enkel förklaring kan man säga att det är pathos som är de känslor som får publiken/lyssnaren att agera och reagera på det som sägs i en situation (Green 2001). Logos är ett centralt begrepp inom retoriken med nära koppling till argumentation, till orden och deras samband med varandra (Wells 2001). Det ethos som förknippas med pathos och logos skulle då istället för neutrala vanor och karaktärsdrag översättas med sinnelag, specifika karaktärsdrag, uppträdande och liknande och vara det ethos som numera kallas ethosargument.

Karlberg & Mral (1998, s. 31 ff.) menar att en talare ofta intar en *persona* för att få egenskaper som gör att man når publiken och gör publiken mer välvilligt inställd. Deras exempel är när personer i olika talk-shows på TV blir en persona som skulle kunna kallas ”den förtroliga väninnan” eller ”folkets försvarare” (jfr med Johansens (2002) autenticitet). Persona är från början den mask som antika skådespelare bar för att skildra olika sinnesstämningar. Inom psykologin karaktäriseras persona av en persons kompromisser mellan det inre och det yttre. Inom retoriska studier kan man urskilja tre huvudspår när det gäller persona (Brooke 2001, s. 569 ff.). För det första ses persona som en konstruktion av karaktären där en passande framtoning väljs för ändamålet. För det andra ses

persona som en litterär strategi när författaren väljer vad av författaridentiteten som ska framträda när denne skriver i jag-form. För det tredje problematiseras persona utifrån en persons bakgrund. Den sociokulturella kontexten undersöks för att försöka förstå och förklara personas ursprung och varför en person är som den är i olika situationer.[7]

3.2.6.2 Pathosargument

När pathosargumentation används dras mottagaren in i argumentationen och ”bygger den [argumentationen] kring hennes *känslor* och *sinnestillstånd* [kursiveringar i original] i situationen” (Jørgensen & Onsberg [1987] 2008, s. 74 ff.). Aristoteles kategoriserade känslorna i dikotomier: ilska-mildhet, hat-kärlek, hopp-fruktan. Pathos förmedlas många gånger både verbalt och icke-verbalt (se t.ex Gelang 2008). Quintilianus säger i *Den fulländade talare*n (2002) att det var via rösten och gesterna som känslorna förmedlades till publiken, vilket man fortfarande kan se spår av i moderna handböcker i presentationsteknik där olika rörelser förknippas med olika känslor (se t.ex. Backlund 1997).

Lindqvist Grinde (2008, s. 81) ser ingen tydlig gränsdragning mellan ethos- och pathosargument då han menar, att den känslan som talaren själv har inte behöver vara den som ska väckas hos publiken. De antika retorikerna ansåg att talaren måste känna de känslor som skulle väckas hos publiken. Men, frågar sig Lindqvist Grinde (2008, s. 82), är då känslan ett ethosargument eller ett pathosargument? Han svarar på sin egen fråga genom att mena att entydigheten blir viktig först i en analyssituation. För den enskilda talaren har det ingen betydelse då samma retoriska strategi går att finna på olika ställen.

3.2.6.3 Logosargument

Logos är det som vi i allmänspråket oftast syftar på när vi frågar efter ”argument”, och menar då orden, kopplingen mellan orden och orden som maktmedel (Wells 2001). Logos är, trots att det enkelt kan översättas med ”ord”, ”sakskäl” och liknande, det mest komplicerade av argumenten, eftersom logos innefattar mer än det

[7] Jfr till exempel med den undersökning som Heath (1983) genomförde i USA för att se hur barns och ungas sociala och kulturella erfarenheter påverkar mötet med skolans spåkliga praktiker.

vi till vardags menar med till exempel sakskäl. I en argumentation är det framförallt det rationella i logos vi lyssnar efter, menar Jørgensen & Onsberg ([1987] 2008, s. 71). Det rationella i logos visar sig i att talaren håller sig till ämnet och strävar efter objektivitet genom så kallade argumentationstyper såsom orsak–verkan, klassifikation, jämförelser och så vidare (se Jørgensen & Onsberg [1987] 2008, s. 55 ff.).

Logos är kopplat till både språk och tänkande, både ord och tanke, och innebär således att språkets både kognitiva och kommunikativa sida innefattas i begreppet logos. Ramirez (1995, s. 192) beskriver logos som att i ”förhållande till subjektet är tanken den inåtvända delen av talet medan talet är tankens utåtvända sida” och de båda sidorna är lika oskiljaktiga som ett pappers två sidor. Genom logos två sidor visas också att när man förmedlar ett budskap förmedlas något annat än bara orden. Genom orden förmedlas också människans handlingar och kulturella hemvist (jfr Einarsson 2004). Ett exempel på när ord och handling är två sidor av samma sak är när diplomaten Jan Eliasson lyckades med en räddningsaktion av tiotusentals människor i Somalia genom att istället för att kräva ”eld upphör” benämna kravet som att parterna skulle upprätta ”en humanitär korridor” (Eliasson (2009) Tv-programmet *Här är ditt liv* 2009-09-26).

De antika retorikerna menade att större delen av en människas identitet var uppbyggd kring ethos, pathos och logos, och i synnerhet det sistnämnda. Det fick den konsekvensen att de antika retorikerna visade speciell respekt för logos som maktmedel (Crowley & Hawhee [1994] 1999, s. 13 ff.).

3.3 Kommunikationssituationen

Synen på kommunikation som en ensidig överföring av information från en sändare till en mottagare är det troligen få forskare som seriöst vill framhäva numera. Det händer mycket med både den som sänder och den som mottar i en kommunikationssituation (Svensson 1988, s. 19 ff.). Den kommunikationssituation som min undersökning bygger på är den som förekommer i undervisningsmiljö. Elever ingår i en mängd olika kommunikationssituationer och övar därmed ofta på sin kommunikativa kompetens. Kommunikation handlar, förutom om överföring av information, om en

kompetens som människan erövrar. Människan erövrar avancerad kunskap om hur man ska informera vad till vem när och var, att kunna kommunicera rätt sak på rätt sätt på rätt tid och plats. Någon kan formellt ha kommunikativ kompetens men kan inte utföra denna. En elev kan till exempel ha muntlig kompetens, och skulle därmed kunna göra sig förstådd i olika kommunikationssituationer, men har inte förmågan att använda den på bästa sätt i alla sammanhang. De unga vuxna i denna avhandlings undersökning har till exempel språklig/lingvistisk kompetens så till vida att de av skolsystemet bedöms klara av att tillgodogöra sig gymnasieutbildningen utan extra hjälp i form av stödundervisning eller liknande. Men det betyder inte att de har den kommunikativa förmågan att utföra det som behövs i klassrummet.

I kommunikativ kompetens innefattas oftast både talat och skrivet språk, vilket innebär att man kan tala om muntlig kompetens som en del av den kommunikativa kompetensen och fortsättningsvis kommer jag att huvudsakligen använda begreppet *muntlighet*. Med *muntlighet* menar jag manifest talande, dynamiskt och expressivt i olika situationer där människan använder språk, kropp, tanke och handling i dess möjligheter och begränsningar både i förhållande till sig själv och i att följa och tolka andra.

3.3.1 En retorisk situation

Eleverna i undersökningen bygger och etablerar ethos i kommunikativa situationer. Vid flera tillfällen under läsåret får eleverna argumentera för eller emot olika ämnen. Deras uppgift är då att övertyga sina kamrater (och lärare) om något, och de ingår i kommunikativa situationer där de behöver argumentera för att kunna lösa uppgiften. En kommunikativ situation med argumentation i fokus kallas inom retoriken för en *retorisk situation*.

Det som i grunden utmärker en retorisk situation är att det ska finnas *ett problem*, *en publik* och *en talare*. Andersen ([1995] 2002, 22) hänvisar till Ciceros *De Oratore* och menar att man under antiken talade om en retorisk situation då kommunikation var verksam ”ved en bestemt anledning og på et bestemt tidpunkt”, men det är först i modern tid som den retoriska situationen används som ett begrepp för att beskriva något speciellt. I modern retorik har begreppet ”retorisk situation” lanserats för de kommuni-

kativa situationer där det behövs någon form av aktivitet genom tal eller skrift för att lösa problem som uppstått (se Andersen [1995] 2002, s. 22; Kjeldsen [2004] 2006, s. 79 ff.). I en retorisk situation går en person således från reaktion till aktion. Alla talsituationer är därför inte retoriska; samtidigt som den enklaste argumentation i vardagslivet kan bli en retorisk situation. Situationer där ett problem varken kan lösas eller modifieras är inte retoriska, menar Andersen ([1995] 2002, s. 22).

En artikel som startade en diskussion om vad som konstruerar den retoriska situationen skrevs av Bitzer 1968 (1997). Hans poäng var att det är yttre omständigheter som konstruerar och definierar den retoriska situationen till skillnad från den antika uppfattningen där man såg kommunikation främst utifrån talarens perspektiv. I och med den debatt som följde (och som pågår fortfarande) om vem som definierar situationen – talaren, mottagaren eller situationen – kan man säga att mottagarperspektivet har fått lika stort utrymme som sändarperspektivet i den moderna retorikens *retoriska situation* (Jasinski 2001). Kjeldsen ([2004] 2006, s. 80) pekar på att den klassiska retoriska situationen *erbjöd* retoriska möjligheter medan Bitzer snarare *föreskriver* en bestämd retorik. Kjeldsen (2009) menar också att man idag måste se den retoriska situationen i ljuset av en fragmenterad, föränderlig och komplex värld och inte enbart diskutera erbjudanden och föreskrifter utifrån deltagarna i den retoriska situationen. Bland annat menar Kjeldsen (2009) att en kommunikatör numera många gånger befinner sig i olika retoriska situationer på samma gång. Ett exempel på det är multimedial kommunikation som ibland har oklara sändare och där en situationspluralism tvingar fram en sändare som vänder sig till olika grupper och olika problem samtidigt. Ett annat exempel menar Kjeldsen (2009) är mediers inflytande på till exempel politikers olika uttalanden där journalistisk regi snarare än politikerns intention styr den retoriska situationen. Det Kjeldsen (2009) talar om, menar jag, är en mer global retorisk situation än den mer lokala retoriska situation som förekommer i till exempel en undervisningsmiljö. Vad som däremot är viktigt att ta med sig in i undervisningsmiljöns skapade retoriska situationer är att elever, som sändare och mottagare, är en del av en fragmenterad, föränderlig och komplex värld och att detta i allra högsta grad påver-

kar retoriska situationer som skapas i undervisningssyfte där elever ska lära sig bli talare.

Bitzers (1997) sätt att se problem, publik och talare skiljer sig alltså i vissa delar från en mer klassisk syn. Problemet menade han måste vara påträngande så att det skapar engagemang och intresse, och det måste lösas med kommunikation. Han menade också att publiken i en retorisk situation består av människor som kan påverkas att handla, men som också har möjlighet och vilja att avhjälpa problemet. Publiken bör följaktligen i första hand vara lyhörd för att ett problem finns. Dessutom menade Bitzer att talaren måste förhålla sig till de *villkor* som är aktiva delar av den retoriska situationen. Villkoren kan delas in i icke-retoriska och retoriska. De icke-retoriska villkoren är av sådant slag som inte går att påverka såsom lagar, fakta, föremål – talaren kan bara förhålla sig till dem. De retoriska villkoren är av sådant slag att de går att påverka. Retoriska villkor handlar om talarens förmåga att använda sig av olika argument samt fysiska och sociokulturella villkor för talarens möjligheter och begränsningar i en retorisk situation. Kjeldsen ([2004] 2006, s. 86 ff.) menar att fysiska villkor består av vad olika medier erbjuder i möjligheter och begränsningar och som är relativt lätta för en talare att förhålla sig till i motsättning till de kulturella villkor i form av attityder som strider mot talarens egen uppfattning.

Crowley & Hawhee ([1994] 1999) har i sin lärobok *Ancient Rhetorics for Contemporary Students* gjort ett försök att fånga både den antika och den moderna uppfattningen om vad som utmärker en retorisk situation. De menar att en retorisk situation består av ett stort antal komponenter som innefattas i ämnet eller problemet som avhandlas, publiken och deras relation till ämnet och till talaren samt talaren och hans eller hennes relation till ämnet, publiken och sig själv (Crowley & Hawhee [1994] 1999). Denna bild av en retorisk situation är i huvudsak samma som det som i den retoriska arbetsprocessen benämns som *intellectio.* Att arbeta i fasen intellectio innebär att förstå målgrupp, syfte och ämne, vilket också kan sägas vara ett sätt att få grepp om den retoriska situation man ingår i eller planerar att ingå i. Under antiken beskrevs intellectio som en kartläggande del som föregick övriga arbetsmodellen för att kunna avgöra en texts status, men att den

kartläggande delen lika ofta låter sig ingå i den del av arbetsprocessen som benämns som inventio (Lindqvist Grinde 2008, s. 59). Crowley & Hawhee ([1994] 1999, s. 133 ff.) tar hjälp av Wayne Brockriede för att kunna diskutera olika aspekter i en retorisk situation[8], till exempel *interpersonell aspekt*, *attitydaspekt* och *kontextuell aspekt.*

3.3.1.1 Interpersonell aspekt

Den *interpersonella* aspekten innefattar de frågor som kan karaktäriseras med hjälp av *ömsesidig acceptans*, *makt* och *förhållandet mellan deltagarna* i den retoriska situationen (Crowley & Hawhee [1994] 1999, s. 133 ff.).

Ömsesidig acceptans handlar om vilken inställning talare och lyssnare har till varandra. En *ömsesidig acceptans* av varandras personer kan snabbt förändras om någon komponent i den retoriska situationen förändras. *Makt* definieras som ”the capacity to exert interpersonal influence” (Crowley & Hawhee [1994] 1999, s. 133). En person kan inneha makt av många olika orsaker, menar Crowley & Hawee ([1994] 1999, s. 134) och pekar på allt från personlig karisma till klass-, genus- och etnicitetsrelaterade orsaker. En talare kan också ha situerad makt om hon eller han tekniskt och innehållsmässigt behärskar en speciell retorisk situation. När en talare förhåller sig till lyssnarna i den retoriska situationen är *ömsesidig acceptans* och *makt* inräknade karaktäristika. Crowley & Hawee ([1994] 1999, s. 135) menar att ”when choosing a voice for a discourse, a rhetor should ask: Is this the optimal distance for persuasion, or should it be closed or opened up”. Med “voice” menas de stilistiska ramar talaren har att förhålla sig till beroende på vem lyssnaren är (Crowley & Hawhee [1994] 1999).

3.3.1.2 Attitydaspekt

I en kommunikationssituation är talaren beroende av lyssnarens respons och reaktioner. Det är det den andra aspekten, *attitydaspekten,* fokuserar på. Crowley & Hawhee ([1994] 1999, s. 135) hävdar att om man hårdrar en publiks reaktioner på ett tal finns

[8] Hellspong & Ledin (1997) visar på olika dimensioner i framförallt brukstexter. Till viss del sammanfaller dessa med de dimensioner som Crowley & Hawhee (1999) menar innefattas i en retorisk situation.

det tre förutsättningar: *acceptans*, *likgiltighet* och *förkastande*. Dessa tre måste en talare förhålla sig till när denne förbereder sig, menar de. Om man kan påverka en människas attityder ökar också möjligheten att påverka en handling. Attityd kan ses som ett inre mentalt tillstånd och kommer till uttryck genom åsikter och handlingar. Kjeldsen ([2004] 2006, s. 323) menar att attityder inte kan ses, höras eller kännas utan ”[d]e kan bare formidles og oppfattes som *meninger* eller *handlinge*r [kursiveringar i original]”. Men är det så enkelt att man kan uppfatta en människas attityder genom deras åsikter eller deras handlingar? Även om det vanligaste är att uppfatta attityder genom handlingar kan det vara svårt att förutse en handling utifrån en uttryckt attityd. Ett exempel på detta som Kjeldsen ([2004] 2006, s. 324) ger är den klassiska historien om forskaren som reste genom USA 1934 med sin kinesiske vän och nekades tillträde på endast ett ställe av 251 besökta. Vid ett tillfälle ett par månader senare uppgav 92 % av människorna på de besökta ställena att de inte kan tänka sig ge betjäning till kineser. Det är således till och med svårt att förutse sina egna handlingar utifrån den attityd man säger sig ha.

3.3.1.3 Kontextuell aspekt

Den tredje aspekten som Crowley & Hawhee ([1994] 1999, s. 135) nämner är den *situation* som den retoriska situationen ingår i. De menar att det är svårt att nå lyssnare som inte ingår i samma kontext. Talare och lyssnare som har samma yrke eller samma ideologi har lättare att nå varandra. Crowley & Hawhee ([1994] 1999, s. 135) menar att till exempel pressekreterare och spindoktorer är de yrkesgrupper som har till uppgift att ha kunskap om vilka situationella aspekter som är nödvändiga att ta hänsyn till i olika retoriska situationer. Deras yrke är att se vad som förenar talare och lyssnare.

Crowley & Hawhee ([1994] 1999, s. 31) framhåller att enligt retorikens grundprincip måste en text, talad eller skriven, förstås i den kontext den framförs i, eftersom ”[r]hetoric cannot be reduced to a handy list of rules on writing or speaking, because each rhetorical situation presents its own unique set of challenges”. Den kontextuella aspekten i en retorisk situation påminner således om situerat lärande.

3.3.2 Kommunikation i klassrummet

I klassrummet sker muntlig kommunikation i en mängd olika former, och elever får använda sitt språk i olika sammanhang. Det är interaktion mellan elever, och mellan elever och lärare som språkbrukare som denna undersökning avser. Anward (1983, s. 22) menar att en beståndsdel i språkkunnighet handlar om hur pass *språkligt rörlig* man är i interaktion med andra människor och olika situationer.

> Språkkunnande i en djupare mening innebär att man kan bruka och utveckla språket för att förstå och kunna handskas med verkligheten, med andra människor och med sig själv och för att kunna förmedla och ta emot erfarenheter för en mängd olika syfte.
>
> Anward 1983, s. 21

När en språkbrukare känner *språklig osäkerhet* handlar det snarare om att denne inte behärskar språkbruket eller talsituationen än att man i bokstavlig mening inte behärskar språket (Anward 1983, s. 22). Anward använder ett vidgat språkbegrepp[9], där han framhåller att språk inte är isolerat från sin kontext. Då denna undersökning använder en något snävare syn på begreppet språk i samband med den respons som ges till elever utifrån elocutio, ersätts Anwards (1983) begrepp ”språklig rörlighet” med *kommunikativ rörlighet*. När elever får respons utifrån elocutio handlar det om hur han eller hon använder sig av olika språkliga utryck och hur pass rörlig den förmågan är. Däremot handlar respons på en mer generell nivå om respons på den kommunikativa rörligheten eller orörligheten, där språklig rörlighet är en del i kommunikationen.
Anwards (1983) vidgade språkbegrepp riskerar att uppfattas som det snävare elocutio i det här sammanhanget. Av samma orsak som nämnts tidigare kommer Anwards (1983) *språklig osäkerhet* att

[9] Jämför ett vidgat språkbegrepp med den förändrade syn på vad en text är som lett fram till begreppet *ett vidgat textbegrep*. Enkelt uttryckt kan man säga att från att en text betytt skriven text som är mer eller mindre isolerad, ses text i ett vidgat perspektiv som också omfattar andra semiotiska system, t.ex. bilder. Forskare från olika discipliner presenterar t.ex. sin syn på det vidgade textbegreppet i Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (red.) (2007) *Ett vidgat textbegrepp*.

ersättas med *kommunikativ osäkerhet* och *kommunikativ säkerhet*. Det betyder inte att Anwards (1983) begrepp ses som oanvändbara, men i den kontext denna avhandling är skriven finns risk för missförstånd om språklig rörlighet används med två olika betydelser; dels snävt, dels vidgat. När elever ges möjlighet att vara både språkligt och kommunikativt rörliga i klassrummet hänger det i allra högsta grad ihop med deras möjligheter att bygga och etablera ethos.

Språket är grundläggande och ett oumbärligt redskap i en kommunikativ situation (se t.ex. Anward 1983), vilket innebär att man lägger stor vikt vid språkets roll i en lärosituation (se t.ex. Teleman 1991; Dysthe 1996). Betoningen ligger därmed på språkets kommunikativa och funktionella roll. Språket har en funktion i det att det möjliggör kommunikation med omvärlden för att få den att framstå som meningsfull i samspel med andra (se t.ex Teleman 1991). Språket signalerar mening och innebörd, attityder och antaganden. Samtidigt som det är individuellt är det kollektivt. Språket är ett levande redskap som skapar mening mellan människor. Att använda språk handlar inte bara om att kunna meddela sig med omvärlden; man kan också se språket från den retoriska sidan och då handlar det om att kunna använda språket för att få andra människor att agera (Kjeldsen [2004] 2006; Säljö 2000, s. 89). Den retoriska sidan lyfter således fram språkets *persuasiva* sida och dess funktion att övertyga genom argumentation.

Det retoriska begreppet *persuasio* har att göra med att övertyga och att påverka. Kjeldsen ([2004] 2006, s. 18 ff.) menar att det finns en skillnad mellan snäv och bred persuasio. Den snäva står för en traditionell retorisk uppfattning med utgångspunkt i talarens förmåga att argumentera i rättsfrågor (se även O´Keefe 2001). Den breda däremot innefattar en vidgad syn på själva argumentationen, så till vida att den även innefattar handlingar som människor utför och symboler de använder i syfte att kommunicera. Brummet (1991, s. xii) menar att argumentation inte längre kan förutsättas vara det strängt verbala utan föreställer sig att retoriken och därmed det persuasiva är ”the social function that influences and manages meaning”. Den sociala funktionen av ett mer vidgat persusasio gör argumentationsstrategier intressanta, eftersom både kontext

och situation lyfts in i tolkning av argumentationen (se t.ex. Jørgensen & Onsberg [1987] 2008).

3.3.3 Talaren – ethos

Det är inte så svårt att definiera vad som menas med en talare – det är en person som talar när någon lyssnar. Talare är således en person som kommunicerar med hjälp av sitt talade språk. Hur vi hanterar rollen som offentlig talare grundläggs i tidig ålder, eftersom första steget in i den offentliga miljön sker den dagen ett barn använder sitt språk för att kommunicera utanför den närmaste familjekretsen. Skolan blir lite senare i livet det ställe där en person får möjlighet att utveckla och fördjupa sin kommunikativa säkerhet som talare (se kapitel 1 och 2). Ett genomgående mål i svenska styrdokument för skolan oavsett nivå är att elever ska få en språklig och kommunikativ förmåga som är anpassad efter situationen och mottagaren. I nutida utbildningsdokument och kursplaner finns olika kommunikativa kompetenser preciserade, likväl som det demokratiska uppdrag skolan har. Liberg (2003a, s. 13 ff.) är en av flera forskare som lyfter fram svenskämnet som ett demokratiskt skolämne genom att betona tankefiguren *ett flerstämmigt klassrum,* ett klassrum där många röster hörs i demokratisk anda.

En bild av en talare, som inte är så väsensskild från den vision svensk skola har idag för den enskilda eleven, är den som Quintilianus målar upp i *Den fulländade talaren* (2002). Quintilianus beskriver den ideala talaren ur tre olika perspektiv: talarens vandel, talarens redskap och talarens språk (Quintilianus XII:I-X). Hans bild av en *talares vandel* är att denne är ”*vis* – fullkomlig inte bara i sin vandel [---] utan även i sitt vetande och sin förmåga att tala i alla skiften” (Quintilianus I§18), men redan Quintilianus skriver om perspektiven utifrån mål att sträva mot. Den talare som Quintilianus beskriver har kanske aldrig funnits, fortsätter han, ”men fördenskull skall vi inte upphöra att sträva mot det allra högsta” (I§20). Quintilianus förutsätter att goda talare också är moraliskt högstående människor, deras vandel är obefläckad. I vår tid talar vi inte om moral i betydelsen goda och onda människor, utan snarare om dygder i betydelsen mänskliga egenskaper som inger förtroende och trovärdighet (Hellspong [1992] 2004). *Talarens redskap* består av ”snar tillgång till ord och vändningar, en ordning

för att finna uppslag, vana att gestalta, ett pålitligt minne och ett vinnande framförande" (Quintilianus XII:V§1). Quintilianus menar dock att det bästa redskapet är talarens goda tillförsikt till sig själv. Tillförsikten, alltså tron på sin egen förmåga att övervinna hinder, kan bestå i allt från att övervinna oro i samband med att tala inför människor som har en annan ställning i samhället än man själv, till att kunna dämpa oron som påverkar kroppen genom till exempel skakningar och rodnad. Vi kan känna oro inför sådant, säger Quintilianus (XII:V§4), "men bryter inte ihop". *Talarens språk* är beroende av vem som talar och vem man talar till, menar Quintilianus (XII:X). Språket ska upplysa, påverka och behaga.

> En och samma talare skall i sitt tal vara värdig, sträng, eftertycklig, lidelsefull, upprörd, mångordig och bitande, men han skall också tala gemytligt, otvunget flärdfritt, artigt, sansat, vänligt, kärnfullt och fyndigt, inte överallt på samma sätt men överallt med samma skicklighet. På så vis kommer han både att uppnå vältalighetens främsta syftesmål – att talaren med kraft och till gagn genomför sin avsikt – och vinna uppskattning inte bara hos de lärde utan också hos gemene man.
>
> Quintilianus XII:X§71

I det antika samhället var retorikstudier en förberedelse för att bli en aktiv medborgare (Crowley & Hawhee [1994] 1999, s. 12). Främsta målet var inte att lära *om* retorik utan att lära *genom* retorik, och man kan till och med säga att det kanske inte var en slump att demokrati och retorik utvecklades samtidigt. Retoriken som vetenskap föddes inte i ett vakuum utan växte fram genom att talare iakttogs och utifrån det utvecklades en teori (Andersen [1995] 2002, s. 221).

För att en lyssnare ska tro på det budskap en talare har måste lyssnaren först och främst tro på talaren. Talaren måste framstå som trovärdig för den som lyssnar. Talaren etablerar sig genom språk, tanke, kropp och handling, och det är här som *ethos* blir en trovärdighetsfaktor. Aristoteles har präglat synen på ethos som det som i hög grad påverkar trovärdigheten i en situation och han menade också att ethos var det viktigaste argumentet i en kommuni-

kationssituation (Aristoteles I.2). Troligen är det också därför som ethos och trovärdighet hänger så tätt samman hos många som skriver om ethos och trovärdighet (t.ex. (McCroskey [1968] 2006; Alcorn 1994; Baumlin 1994; Andersen [1995] 2002; Johansen 2002; Kjeldsen [2004] 2006; Lid Andersson 2009). I samklang med dessa menar även jag att trovärdighet och ethos hänger tätt samman, men vill betona att jag inte menar att det är samma sak. Ethos byggs och etableras av den som talar samtidigt som lyssnaren skapar sig en bild av talarens ethos. I detta utrymme mellan talaren och lyssnaren menar jag att trovärdighet (eller icke trovärdighet) uppstår. Ethos kan både snabbt och på lång sikt påverka trovärdigheten i en situation. I lika hög grad som varje situation är unik är ethos unikt i varje situation.

3.3.3.1 Ethos

Ethos är den del av en identitet som en människa använder för att tala eller skriva trovärdigt i kommunikativa situationer i olika sammanhang. Ethosbegreppet är nära knutet till den traditions- och historierika retoriken där man till största delen såg på ethos ur mottagarens synvinkel. Jämför man det med dagens syn på identitet, image, jaget, personlighet och liknande begrepp, måste man betrakta ethos ur ett bredare perspektiv än vad man gjorde under antiken (se t.ex. Alcorn 1994; Swearingen 1994; Kjeldsen [2004] 2006).

Ethos framträder genom språk, kropp, tanke och handling och i varje kommunikativt sammanhang etablerar människan sitt ethos, samtidigt som ethos är en konsekvens av sammanhanget. Ethos är nära förknippat med det språk och de uttryck en människa använder sig av och får möjlighet att använda i olika typer av kommunikationssituationer. Jag ser således ethos som en social konstruktion. Ethos är därmed inte stabilt i varje kommunikationssituation, eller mellan kommunikationssituationerna. Ethos är föränderligt, vilket innebär att trovärdigheten sätts på prov varje gång något kommuniceras.

Om det gick att återge ethos grafiskt skulle detta ske flerdimensionellt. När jag använder ”flerdimensionellt” i samband med ethos är det ett medvetet val av ord då jag menar att ”dimension” utgör något som är en ständig källa till förändring beroende på vil-

ka kategorier man väljer att mejsla ut och lyfta fram. Både ”kategori” och ”mejsla” är också medvetet valda ord i detta sammanhang. Flera forskare använder begreppet *egenskaper* för att beskriva ett innehåll i ethos (se t.ex. Hedqvist 2002). Ytterligare andra forskare (se t.ex. Kjeldsen [2004] 2006) talar om ethosdimensioner. Jag föredrar att använda det i sammanhanget mer neutrala *kategorier*. Det förhindrar inte att en kategori kan framstå antingen som en egenskap eller som en ethosdimension i undersökningen. *Mejsla* förknippas med stora helheter där små betydelsefulla detaljer väljs ut för att få ihop ett helhetsuttryck.

Det kan vara lika svårt att definiera ethos som det är att definiera *att lära*. Båda handlar om att ha människors interaktion i fokus. Jag undersöker, utifrån ett didaktiskt perspektiv, när elever bygger och etablerar ethos. Detta skiljer sig från om jag till exempel skulle undersöka hur ethos byggs och etableras utifrån samtal mellan fredsmäklare ur ett säkerhetsperspektiv, chefer inom näringslivet utifrån ett ledarskapsperspektiv eller politiker och samhällsfrågor utifrån ett trovärdighetsperspektiv.

Det som förenar perspektiven är ethos som trovärdighetsfaktor, medan det som skiljer är vilken kategori som mejlas ut som viktig att undersöka i sammanhanget. Skulle ethos bestå av en enda dimension med ett antal väl avgränsade kategorier, skulle troligen en kommunikativ situation oavsett var den genomförs framstå som svår att förstå eftersom ethos då skulle vara både platt och obegripligt. Genom att istället se det flerdimensionella blir ethos spännande, omväxlande och innehållsrikt. Det finns således en fördel i att inte kunna hitta en definition av det flerdimensionella i ethos.

3.3.3.2 Ethos och individen

Ethos etymologiska rötter med betydelsen en individs vanor och sedvänjor är ett ethos som uttrycks som en människas personlighet och identitet och som dessutom är historiskt, socialt och kulturellt förankrat. Förutom inom klassisk retorisk forskning är det inom psykologisk och sociologisk forskning vanligt att se ethos som ett sätt att referera till en persons personlighet och identitet (se t.ex. Goffman [1959] 2006; Fairclough 1995; Reeder 2007). Personliga karaktäristika utmärker ethos och man talar om hur en människa är; en nära koppling till både personlighet och identitet. När någon

blir tillskriven ett ethos handlar det oftast om just ethos koppling till en individs vanor och sedvänjor (se t.ex. Kjeldsen [2004] 2006).

Enligt Kjeldsen ([2004] 2006) är Aristoteles den förste som problematiserar synen på ethos. Han menar att retorikerna före Aristoteles hade en mer moralisk syn på ethos och med våra nutida ögon mer kopplad till identitet. En berömd och ofta citerad dialog är den mellan Sokrates och Faidros om kärlek (Platon 2001).

I dialogen möts Sokrates och Faidros om att recitera tal om kärlek. Talet är skrivet av logografen Lysias. Sokrates kritiserar talets upplägg efter att Faidros hållit det och Faidros uppmanar Sokrates att själv hålla ett tal med samma tema. Sokrates har precis talat om för Faidros att han ser hängivenhet i hans ansikte ”ditt ansikte riktigt lyste av talet. Eftersom jag tycker att du förstår dig på sånt här bättre än jag hängde jag på och jag delade den bachiska yran med dig, gudomliga huvud!” (Platon 2001, Faidros, 234d). Faidros hör att Sokrates skojar med honom och det är då han uppmanar Sokrates att själv hålla samma tal. Sokrates svarar: ”Jag tänker tala med täckt ansikte, så kan jag rusa igenom talet så fort som möjligt och blir inte förlägen av skam när jag ser på dig” (Platon 2001, Faidros, 237a). Baumlin (1994, s. xi) menar att redan den dialogen kan läsas som en allegori över ethos och problematiken med att identifiera talare genom språket och sättet att tala–”this act of covering may be read as an allegory on ethos – that is, on the problematic identifications of a speaker with/in his or her speech”.

3.3.3.3 Ethos och kontexten

Det är framförallt Aristoteles beskrivning av ethos som genom århundradena präglat uppfattningen om begreppet ethos. Han menar att en människa genom sin karaktär kan visa att han är att lita på, och därmed trovärdig. Han talar om anständiga människor och moraliska personligheter. Genom sin karaktär för och får talaren fram sitt budskap. Med Aristoteles och dåtidens atenska ögon skapas ethos huvudsakligen genom karaktären (se t.ex. Andersen [1995] 2002, s. 35).

> [There is persuasion] through character whenever the speech is spoken in such way as to make the speaker worthy of credence; for we believe fair-minded people to a greater extent and more

> quickly [than we do others], on all subjects in general and completely so in cases where there is not exact knowledge but room for doubt. And this should result from the speech, not from a previous opinion that the speaker is a certain kind of person; for it is not the case, as some of the handbook writers propose in their treatment of the art, that fair-mindedness [epieikeia] on the part of the speaker makes no contribution to persuasiveness; rather, character is almost, so to speak, the most authoritative form of persuasion.
>
> Aristoteles I. 2:4

Numera menar man också att ethos skapas i kontexten, som en social konstruktion, och inte enbart genom talet. Men en viktig poäng är också att en talare kan bli tillskriven ett ethos, något som är vanligt i ett mediesamhälle (se t.ex. Kjeldsen [2004] 2006, s. 53 ff.). Det antika här-och-nu-perspektivet blir för en nutida person ett snävt perspektiv med tanke på de utblickar vi har möjlighet till. En talares människosyn, livssyn, politiska grundsyn etcetera framställs i det man talar om (se t.ex. Kjeldsen [2004] 2006). För att uttrycka ett liknande synsätt att visa sitt ethos genom talet använder till exempel Bachtin den *expressiva intonationen* (Bachtin 1997).

Kennedy menar att ethos utvecklas av Aristoteles i bok II i Retorik (Aristoteles [1991] 2007, s. 38) och blir där mer och mer vidgat än i den initiala presentationen som görs i bok I.

> There are three reasons why speakers themselves are persuasive; for there are three things we trust other than logical demonstration. These are practical wisdom [phronēsis] and virtue [aretē] and good will [eunoia]; for speakers make mistakes in what they say through [failure to exhibit] either all or one of these;
>
> Aristoteles II. 1:5

Släktskapet mellan orden ”ethos” och ”etik” framkommer också i Aristoteles syn på trovärdighet. Ethos har den ursprungliga betydelsen ’sed’, ’bruk’ och etik (eller sedelära) och är bildat ur det grekiska ordet ethikos´ som har med seder att göra. För Aristoteles var det troligen inga problem att använda ordet ”karaktär” i betydelsen ”dygder” i beskrivningen av en människas inre och yttre egen-

skaper. Han gör en dikotomisk uppställning över dygder och laster, över vackert och fult. Aristoteles levde i ett samhälle som tillhörde en gruppkultur jämfört med vår individkultur. Idag kan det framstå som en snäv tolkning av en människas karaktär att enbart diskutera dennas dygder. Karaktärsdrag framställs numera som ett mönster av egenskaper som avspeglar individens förhållande till sig själv och till andra. En del av ethos kan således sägas vara en produkt ur människans etiska förhållningssätt, en reflektion över moralen, och en reflektion över det människan gör.

3.3.3.4 Karaktär, kompetens, välvilja…

Tre klassiska kategorier att undersöka ethos utifrån är de av Aristoteles (II. 1:5) formulerade virtue [aretē], wisdom [phronēsis] och good will [eunoia]. Kategorierna översätts till svenska på olika sätt. Jag har valt de, som jag uppfattar mest använda, nämligen *karaktär*, *kompetens* och *välvilja*. Dessa tillsammans utgör dimensioner som konstruerar ett ethos som är föränderligt tack vare sin tydliga koppling till en människas kommunikativa val.

Ethos består alltså inte enbart av talarens karaktär, men det är den del av ethos som vållar mest diskussioner idag. Det finns en önskan att med säkerhet kunna innehållsbestämma karaktärsdraget trovärdighet, och olika försök till mätningar har även genomförts. En av den mest utbredda missuppfattningen när det gäller muntlig kommunikation och trovärdighet är den ibland kallade ”7-38-55%-regeln”. Regeln gör gällande att ett trovärdigt budskap förmedlas till endast 7 % med orden som används, till 38 % med röstens tempo och tonläge och till 55 % med kroppsspråket. Undersökningen som finns bakom siffrorna gjordes av den amerikanske forskaren Albert Mehrabian i början av 1970-talet och föremålet för hans undersökning var hur människor kommunicerade känslor och attityder (Mehrabian [1972] 1981). Det visade sig att de ofta använde ironi i den typen av kommunikationssituation och för att ironin skulle bli tydlig för lyssnarna överdrevs röstbehandling och kroppsspråk. Många har därefter felaktigt hävdat att all typ av verbala budskap till mesta delen blir framfört via icke-verbala uttryckssätt och inte genom orden och deras betydelse. Det föreligger därmed en missuppfattning om syftet med Mehrabians

undersökning och resultaten därav som har påverkat mångas syn på muntlig kommunikation och trovärdighet.

Under 1930 och 1940-talet förekom trovärdighetsundersökningar beträffande mediernas påverkanspotential. De utformades dock efter hur man då såg på publiken, som okomplicerade mottagare av ett budskap, och därför blev resultaten klena och motsägelsefulla (Elliot 1997). Mätningar eskalerade på 1950-talet då psykometrisk teknologi började användas i undersökningarna (McCroskey 1981). Attitydundersökningar blev vanliga, liksom differentialskalor och faktoranalyser. McCroskey (1981) kritiserar flera tidiga forskare[10] för grova och trubbiga mätinstrument eftersom forskarna tappar det McCroskey (1981) menar är kärnan i ethos, hur talaren själv upplever sitt ethos. Han anser att fokus på hur mottagaren upplever ethos blivit för stort.

Trots kritik mot olika mätmetoder har resultaten av dessa påverkat synen på trovärdighet. Hovlandsundersökningen från 1953[11] och Berloundersökningen från 1969[12] är till exempel två undersökningar som betytt mycket för medieforskningen. Från Hovland et al. (1953) har medieforskningen gått vidare med framförallt två trovärdighetsaspekter – en kompetensaspekt som gällde expertkunskap och en tillförlitlighetsapekt som gällde förtroendet för sändarens avsikter. Både kompetensaspekt och tillförlitlighetsaspekt ses ur mottagarens synvinkel. Berlo et al. (1969) urskiljde tre aspekter som kunde användas i utvärdering av trovärdighetsaspekterna – en trygghetsaspekt som gällde källans ärlighet och vänlighet, en kvalifikationsaspekt som handlade om källans kunskap och erfarenhet och sist en dynamikaspekt som visade källans grad av aggressivitet, aktivitet, energi och liknande (i Elliot 1997 finns en längre sammanställning över både Hovlandsundersökningen och Berlounder-

---

[10] De undersökningar som McCroskey bland annat kritiserar är: Carl Hovland, Irving Janis och Harold Kelly (1953) *Communication and persuasion*; Franklyn Haiman (1948) *An experimental study of the effects of ethos in public speaking;* Otis Walter Jr (1948) *The measurement of ethos*; Charles Osgood, Georg Suci och Percy Tannenbaum (1957) *The measurement of meaning*; Kenneth Andersen (1961) *An experimental study of the interaction of artistic and non-artistic ethos in persuasion;* David Berlo, James Lemert och Robert Mertz (1969) *Dimensions for evaluating the acceptability of message sources.*

[10] Carl Hovland, Irving Janis och Harold Kelly (1953) *Communication and persuasion.*

[11] David Berlo, James Lemert och Robert Mertz (1969) *Dimensions for evalutating the acceptability of message sources.*

[12] Carl Hovland, Irving Janis och Harold Kelly (1953) *Communication and persuasion;* David Berlo, James Lemert och Robert Mertz (1969) *Dimensions for evalutating the acceptability of message sources.*

sökningen). Båda dessa undersökningar lyfte även McCroskey (1981) fram 1981 som de två som påverkat synen på trovärdighet. Då menade han att de tillför den vetenskapliga diskussionen mycket litet. McCroskey (1981) menade att de ”upptäckter” som gjorts av Hovland et al. 1953 i form av tillförlitlighet, expertkunskap och välvilja motsvaras av Aristoteles karaktär, kompetens och välvilja.

Om vi nu återvänder till kategorierna *karaktär*, *kompetens* och *välvilja* har följaktligen flera forskare provat att problematisera, utöka och vidareindela dem (se t.ex. McCroskey 1981; Hedquist 2002). Svårigheten är att finna det innehåll som skulle identifiera de olika kategorierna. Det har också betydelse, vilket jag tidigare nämnt, vilken forskare som diskuterar. Av en forskare som till exempel Hedqvist (2002) undersöks kategorierna utifrån ett trovärdighetsperspektiv som gäller militär diplomati, Johansen (2002) undersöker trovärdighet utifrån politiker som framträder i tv-mediet och Lid Andersson (2009) trovärdighet utifrån ledarskapande.

Den kategori som motsvaras av *karaktär* är den som kan framkalla mest privata känslor. Kjeldsen ([2004] 2006, s. 118 ff.) exemplifierar med Nixon för att visa hur någon med mycket hög trovärdighet kan förlora det på grund av karaktären. Det amerikanska folket förlorade förtroendet för Nixon trots hans kompetens som president och utrikesexpert när det visade sig att han framstod som en person man inte kunde lita på – hans karaktär skadades i grunden när inblandningen i inbrottet i demokraternas huvudkvarter blev avslöjat i Watergateaffären. Hedquist diskuterar ett antal kriterier för vad karaktär idag kan innebära och föreslår bland andra värdighet, ärlighet och integritet (Hedquist 2002, s. 31 ff.).

Kategorin *kompetens* tillhör de mer lätta att diskutera. Det ursprungliga grekiska begreppet för det som på svenska översätts med ”kompetens” är *fronesis,* vilket är ett begrepp som bland annat används av flera forskare i ett försök att ringa in en del av den praktiska kunskapen till skillnad från den mer teoretiska kunskapen (se t.ex. Gustavsson 2000). Inom kategorin kompetens döljer sig till exempel kunskap och klokhet. Hedquist (2002, s. 24) hänvisar till Berlo et al. och ett forskningsresultat som visar att just kunskap i olika former, teoretisk såväl som praktisk, är den viktigaste faktorn när vi känner trovärdighet för någon.

Att visa *välvilja* och omsorg mot sina lyssnare är troligen en förutsättning för att någon ska vilja lyssna på en talare. Lyssnarna ska märka att de har en klok talare framför sig, menar Andersen ([1995] 2002, s. 36). Hedquist (2002) föreslår att social kompetens och identifikation kan räknas till kategorin välvilja.

3.3.3.5 … och autenticitet

Johansen (2002) föreslår en fjärde kategori till de tre klassiska, nämligen *autenticitet*. Han menar att den skapat sig själv i efterkrigstiden genom att människor börjar synas mer och mer i medier. Johansen har forskat på politikers framträdande i framförallt tv-mediet och menar att med nya visuella medier kan man inte längre dölja något. En tår på kinden, en ryckning i mungipan, en lätt skakande hand – allt avslöjas med en kamera. Det i sin tur ställer andra krav på ett ethos än vad kompetens, karaktär och välvilja gör för att framstå som trovärdig, menar Johansen (2002). Kriterier som att vara *engagerad*, *ha självkontroll*, *vara konsekvent* och *spontan/äkta/ärlig* finns i ”att vara sig själv” – att vara *autentisk*. Johansen (2002, s. 66) har också i sina undersökningar visat att till exempel ett hackigt tal kan få någon att framstå som uppriktig och som sig själv och därmed öka autenticiteten. Främsta kriteriet för autenticitet är ändå, menar Johansen (2002, s. 71), att framstå som *konsekvent* både i situationens här och nu och över tid.

Om begreppet *egenskaper* valts framför *kategorier* hade autenticitetsbegreppet blivit besvärligt att handskas med tillsammans med en socialkonstruktivistisk kunskapssyn. Talar man om egenskaper är det lätt att tolka autenticitet tillsammans med ethos som att man talar om ett ”autentiskt jag” hos en talare. En essentialistisk diskussion kring ethos tillhör en annan typ av undersökning än den som jag har genomfört.

De tre klassiska kategorierna karaktär, kompetens och välvilja har numera därför utökats till fyra genom autenticitetsbegreppet. Dessa fyra kommer att användas när jag analyserar hur elever bygger och etablerar ethos vid övning och prov i kapitel 8 – *Övning och prov*.

3.3.4 Ett föränderligt ethos

Ethos är dynamiskt och föränderligt beroende på vem som bygger och etablerar och i vilken situation detta sker (McCroskey [1968] 2006; Kjeldsen [2004] 2006). I ett försök att förklara detta komplexa, flerdimensionella och föränderliga fenomen delas ethos in i det *inledande ethos*, det *erhållna ethos* och det *slutliga ethos* (McCroskey [1968] 2006, s. 82 ff.; Kjeldsen [2004] 2006, s. 125 ff.).

Det *inledande ethos* är det ethos man har med sig in i en kommunikativ situation. Det har inte så mycket att göra med vad man säger eller gör utan mer vilken uppfattning lyssnarna har initialt om den som talar. De studier som experimentellt undersökt ethos tittar företrädesvis på det inledande ethos. Det typiska i dessa studier är att det finns samstämmighet mellan det vi vet om en persons bakgrund och vår uppfattning om personen. Ett exempel från reklamvärlden är till exempel när opinionsledare gör reklam för varor eller tjänster och hur detta kan öka trovärdigheten för varan eller tjänsten (Kjeldsen [2004] 2006, s. 125 ff.). Kjeldsen ([2004] 2006, s. 125 ff.) menar, med hänvisning till McCroskey, att ett *högt inledande ethos* ökar sannolikheten både för lärande och för påverkan av åsikter. För det första menar han att vi hellre önskar lyssna till personer som vi menar har ett högt ethos och för det andra visar vi sannolikt personer med högt ethos större uppmärksamhet även om vi inte valt själva att lyssna på dem. Men, säger Kjeldsen ([2004] 2006, s. 127) vidare, genom att en person talar kan hon också bearbeta sitt ethos i situationen

Medan vi kommunicerar skapar vi en bild av oss själva. Det ethos vi tilldelas under tiden vi talar benämns som *det erhållna ethos*. Utifrån det erhållna ethos kan man resonera om trovärdighet eller icke trovärdighet. Trovärdigheten mot en person kan jämföras med den trovärdighet man också tilldelar olika argument i till exempel en debatt. De olika argumenten ska vara relevanta och hållbara för att tilldelas trovärdighet. Det erhållna ethos skapas genom den position som en talare intar i förhållande till mottagarnas förväntningar. En studie, som Kjeldsen ([2004] 2006, s. 129) hänvisar till, är genomförd av Walster, Aronson och Abrahams och visar att det också är sannolikt att vi ökar vår trovärdighet om vi talar om något som mottagarna inte förväntar sig. Studien, som

utgör exempel, är genomförd när hårt kriminellt belastade män först argumenterar för en grupp lyssnare om hårdare straff och därefter argumenterar de för en annan grupp om mildare straff. Det visade sig att de kriminella tilldelades trovärdighet av lyssnarna när de argumenterade för hårdare straff. När någon argumenterar mot sina intressen uppfattas hon eller han troligen som mer ärlig och ökar därmed sin trovärdighet. Undersökningen är dock problematisk eftersom det också kan vara enklare att argumentera mot sin egen uppfattning. En vanlig retorisk övning när man övar argumentation i utbildning är att argumentera mot sin ståndpunkt. Övningen ingår som en övning i vedergällning för att kullkasta ett påstående (se t.ex. Eriksson 2002). I reklamvärlden utnyttjas ofta brott mot förväntningar som ett sätt att skapa trovärdighet. Det handlar alltså om hur vi bygger upp och disponerar våra yttranden för att skapa ett erhållet ethos. De uttryck och formuleringar en talare använder sig av påverkar det erhållna ethos (Kjeldsen [2004] 2006, s. 129 ff.).

Vi kan således konstatera att både vårt sätt att disponerar talet och våra språkliga val påverkar vårt ethos och frågan är då om också sättet att använda rösten och kroppen kan påverka ethos och trovärdigheten. Ja, menar Kjeldsen (Kjeldsen [2004] 2006, s. 132), och visar på de undersökningar som är gjorda av Berlo, Lemert och Mertz. Ett dynamiskt framträdande (jfr Linell 1998, s. 7) definieras i deras undersökning som disponibel energi och kan därmed mätas med hjälp av begreppspar som visar på hur en talare understryker, framhäver och realiserar sina argument. Ett kriterium för bra röst- och kroppsbehandling är om man har så kallat flyt i sitt tal. Experimentella undersökningar visar att om en person med högt inledande ethos har icke-flyt i ett framträdande sänker han sitt erhållna ethos och vice versa. Även Gelang (2008) visar på resultat där röst- och kroppsbehandling påverkar ethos i en undersökning av högskolelärares icke-verbala kommunikation.

Det slutliga ethos markerar det intryck som lyssnarna har om talaren när denne slutar kommunicera och som lyssnarna bär med sig efteråt. Man går således från det inledande ethos över det erhållna ethos till det slutliga ethos på ett par minuter, likväl som under längre tid (McCroskey [1968] 2006, s. 82; Hedquist 2002, s. 9; Kjeldsen [2004] 2006, s. 133 ff.).

3.3.5 Monologen som tal

När den talade monologen i muntlig framställning lyfts fram i skolforskningen är det oftast ur ett språkutvecklingsperspektiv (se t.ex. Anward 1983; Dysthe 1996; Palmér 2008; Wedin 2008) eller ur ett talängslighetsperpektiv (se t.ex. Skiöld 1989; Cederberg 1997; Danielsen 1999). Språkutvecklingsstudierna visar positiva resultat såtillvida att det offentliga språket lyfts fram som en resurs när det gäller att utveckla kompetens i det mer akademiska språk som används i klassrummets verksamhet. Språkutveckling är inte denna undersöknings fokus, men man kan troligen anta att språkutveckling och ethosbyggande och ethosetablering hänger tätt samman. Att bygga och etablera ethos knyter alltså i hög grad an till elevers enskilda talande i det förberedda talandet som sker vid muntlig framställning i klassrummet.

Anward (1983, s. 84 ff.) skiljer mellan *styrd monolog* och *fri monolog*. Den styrda monologen är den typ av verksamhet som är vanlig i klassrum i form av debatter, sammanträden och intervjuer. Eleven fungerar i den styrda monologen som en ordförande som minimerar sitt eget talande för att låta deltagarna i till exempel en debatt tala mer. Den fria monologen utgörs enligt Anward (1983, s. 85) istället av elevens talande i rollen som solitär.

Den styrda monologen ska inte förväxlas med det Anward (1983, s. 81) kallar *styrd dialog,* eftersom huvudaktören i en styrd dialog oftast är en lärare i dialog med elever som besvarar frågor. Den styrda dialogen har flera likheter med IRF/E-strukturen. Anward (1983, s. 81) menar att en skillnad mellan dialog och monolog ligger i hög grad om vem som har kommunikativa rättigheter i en språklig verksamhet.

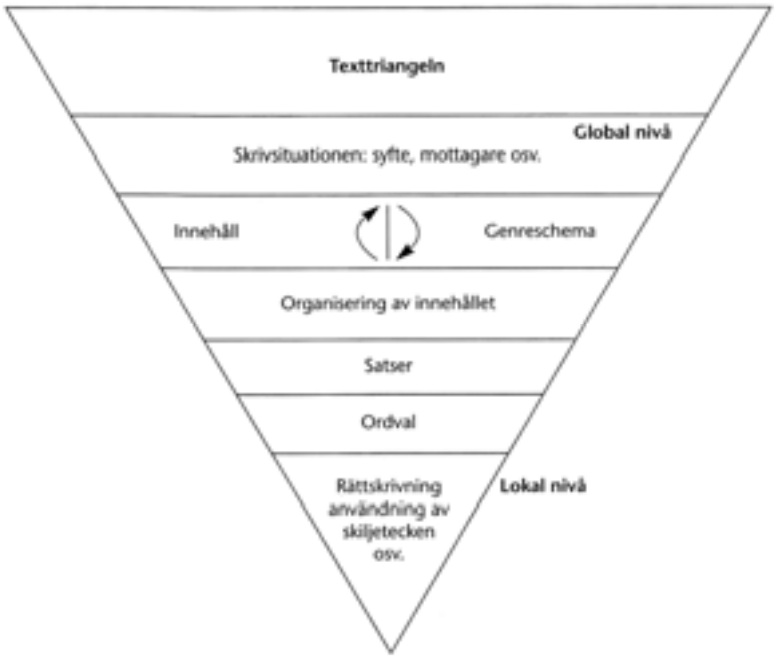
3.3.6 Respons

Efter muntlig och skriftlig framställning får eleverna återkoppling på sin prestation. Det är inget nytt fenomen i utbildningsmiljöer men har blivit omtalat efter skrivprocessens genomslagskraft i Sverige och i övriga nordiska länder i början av 1980-talet. Det som är det specifika i själva responsen är att begreppet som sådant är nära kopplat till läroprocessen vid skriftlig framställning.

Att skriva innebär att samordna ett antal deloperationer i en viss hierarkisk ordning: a) medvetenhet om skrivsituationen, b) genre, c) idé- och innehållsutveckling, d) textuppbyggnad, e) insikter om textsammanfogning, f) meningsbyggnad, syntax, g) ordval samt h) rättstavning, skiljetecken och så vidare. De förstnämnda (a-e), menar Hoel Løkensgard (2001, s. 27) tillhör en global högre textnivå, medan de senare (f-h) tillhör en lokal lägre textnivå. De olika nivåerna är relaterade till varandra. Den globala nivån omfattar fenomen i en text som är mer övergripande och den lokala nivån omfattar mer konkreta fenomen (Hoel Løkensgard 2001, s. 28). En skribent koncentrerar sig oftast på en nivå i taget. Mer oerfarna skribenter som skriver i genrer där textens struktur inte är kronologisk, som till exempel i en händelsekedja, tycks ha svårigheter med den globala nivån (Hoel Løkensgard 2001, s. 29). Ju mer erfaren man är som skribent desto oftare kan man växla mellan de olika nivåerna.

Tanken är att respons på skrivandet ska ges utifrån de deloperationer som skrivprocessen är uppbyggd av. Likväl som skrivande försiggår parallellt på global och lokal textnivå, kan respons ges på global och lokal textnivå (Hoel Løkensgard 2001). Det visar sig vara svårt för responsgivare att befinna sig på de båda nivåerna i samma grad. Hoel Løkensgard (2001, s. 28) har utvecklat en så kallad texttriangel utifrån en modell av Hillocks (1987), vilken är användbar för att tydliggöra den så kallade *nedglidning* som oftast sker i responssammanhang. Man kan säga att nedglidningsfenomenet illustreras med hjälp av att triangeln står på sin spets.

Figur 3:1. Textriangel efter Hoel Løkensgard 2001, s. 28.



När respons ges på global nivå handlar det ofta om omfattande textmängd, vilken kan vara svår att överblicka för lärare och elever eftersom de inte är tränade i det. Förlagsredaktörer är till exempel däremot en yrkesgrupp som är tränade på att överblicka omfattande textmängder och ger utan svårighet kommentarer på olika nivåer. Många gånger uppfattas det av lärare och elever som enklare att ge respons på lokal nivå. Problemet ligger i att skribent och respondent ska ”organisera framställningen i en skriven text där man inte kan följa någon kronologisk eller associativ struktureringsprincip” (Hoel Løkensgard (2001, s. 29). Nedglidningen som blir följden av denna ”kognitiva överbelastning” (s. 30) gör att den mesta responsen ges på lokal nivå, vilket kan uppfattas som respons på detaljer i sammanhanget och att man missar det övergripande målet med texten.

Responsen ges i huvudsak av läraren, men kan också ges av klasskamrater. Till grund för de responsteorier som är utarbetade finns idén om att tanke och språk ingår i ett sammanhang (se Hoel Løkensgard 2001). Tre krafter ingår i skrivandet: ”den planerade texten, skribentens tankevärld och texten såsom den utvecklar sig”, skriver Hoel Løkensgard (2001, s. 26 f.). Tanke och text befruktar därför varandra i en skrivprocess. Användbara skrivtekniska begrepp för detta är till exempel ”skriva för att tänka” och ”skriva för att lära” (t.ex. Hammarén 1995; Dysthe 1996; Sandström Madsén [1997] 2002).

I det sociokulturella perspektivet på lärandet är, som tidigare nämnts, synen på den närmaste utvecklingszonen en viktig del. *Responsgruppen*, vilken oftast utgörs av klasskamrater, är därmed troligen viktig i den enskilda elevens lärande. Vad eleven lär sig är dock omtvistat och en fråga som ställs är bland annat om eleven blir bättre skribent av att få respons på sina texter. Hoel Løkensgard (2001, s. 18) menar att det egentligen inte är den viktiga frågan eftersom det är förhållandevis självklart att många andra faktorer än själva den respons som ges är lika viktiga i lärandet. Lärandet är också beroende av om man ser på själva skrivprocessen med ett individuellt perspektiv eller ett sociointeraktivt perspektiv, menar hon.[13] Men Hoel Løkensgard (2001, s. 18) konstaterar att i sin undersökning lärde sig elever i alla fall på sikt mer om sig själva och sitt skrivande genom att framförallt *ge* respons.

I den konkreta responssituationen skiljer man inom skrivpedagogiken mellan *fokuserad respons, total respons* och *utvidgad respons*. Fokuserad respons används när vissa fenomen i en text väljs ut för respons, total respons används när en hel text är aktuell och den utvidgade responsen beskriver de samtal och de olika typer av diskussioner som uppstår i samband med respons (Hoel Løkensgard 2001, s. 189 ff.). Hoel Løkensgard (2001, s. 108 ff.) skiljer även mellan tre fokus i det arbete som sker i den fokuserade, totala och utvidgade responsen som utgör responssituationen om en skriftlig text. Hon menar att respons som är *läsarfokuserad* innebär återkoppling utifrån läsarens upplevelser. *Kriteriefokuserad respons* är den återkoppling som sker med hjälp av de kriterier och

[13] Hoel Løkensgard (2001, s. 18) använder här sociointeraktiv synonymt med sociokulturell och dialogisk.

de genrekrav som finns kring en viss typ av text. *Skrivarfokuserad respons* är där återkopplingen samlar upp det som kommit fram i de båda andra kategorierna av respons med målet att på ett adekvat sätt samla responsen med hänsyn till skribentens närmaste utvecklingszon.

3.3.6.1 Den retoriska arbetsprocessen

Det finns mycket lite forskning gjord kring respons på muntlig framställning. I Norge genomfördes dock 2001 en nationell granskning av hur man arbetade generellt med muntlighet i norsk skola. En slutsats man kunde dra var att lärarna drog sig för att ge respons efter elevernas muntliga framställning. Där man hade bestämda kriterier för vad responsen skulle innehålla fungerade också responsen tillfredställande. Forskargruppen kunde också konstatera att lärarna var bättre på att stötta eleverna under och efter själva den muntliga framställningen än de var på att stötta dem i förberedelsefasen (Penne & Herzberg 2008). Tidigare, mindre undersökningar, också i Norge, har resulterat i antologin *Muntlig norsk* (Hertzberg & Roe (red.) 1999) där bland annat arbetet med loggböcker kan jämföras med respons. En flicka får genom att föra loggbok över sin förberedelse inför muntlig framställning insikt i sitt eget sätt att hantera arbetsprocessen (Penne 1999).

De teorier som används för att förstå och förklara responsgivning på skrivandet är till stor del överförbara på respons på muntlig framställning. Den största skillnaden ligger troligen i att lärare och elever har tillgång till den skrivna framställningen på ett annat sätt än vad de har till den muntliga framställningen. Den skrivna texten är fysiskt närvarande i responsstunden och tillgänglig även i efterhand om eleven eller läraren skulle vilja återvända till den. Respons till elever efter muntlig framställning ges oftast i anslutning eller i efterhand till den muntliga framställningen. Det innebär att det i stort sett är omöjligt att återvända till det som exakt sades i situationen. Videoinspelningar kan överbrygga denna svårighet med det flyktiga talet, men är troligen inte något medium som används frekvent i klassrum.

Den retoriska arbetsprocessen är gemensam oavsett om man skriver eller talar. Den retoriska arbetsprocessen kan också kännas igen i texttriangeln (se figur 3:1). De fyra första delarna intellectio,

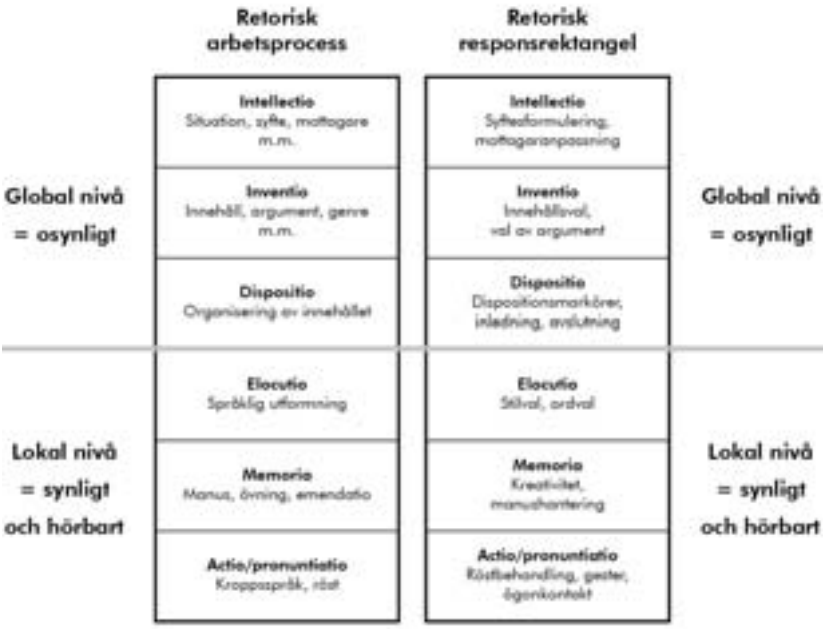
inventio, dispositio, elocutio är gemensamma i tal och skrift och motsvarar därmed hela texttriangeln, medan memoria och actio/pronuntiatio är unika för talsituationen. I skrivsammanhang följer istället publicering på elocutio (Lindstedt 2002, s. 28). Den retoriska arbetsprocessen är användbar både som ett talarredskap i förberedelsearbetet inför ett tal (se t.ex. Hellspong [1992] 2004) och som ett analysredskap efter ett tal (Karlberg & Mral 1998). Den retoriska arbetsprocessen fungerar som utgångspunkt i ett responssammanhang. På samma sätt som texttriangeln följer skrivprocessen, följer den retoriska arbetsprocessen talprocessen i ett offentligt tal.

Texttriangeln är en grafisk metafor som Hoel Løkensgard (2001) har valt för att illustrera skrivprocessen. En triangel som står på sin spets signalerar att de delar som får mest utrymme är viktigare än de som får mindre utrymme. Triangeln som står på sin spets har likheter med den inverterade pyramid som används inom journalistiken för att tala om en nyhetsartikels disposition (se t.ex. Lindstedt 1998). För att göra det möjligt att snabbt korta ner artiklarna vid platsbrist i tidningen placeras det minst viktigaste i artikeln sist för att kunna ”skära från slutet”. Risken finns att texttriangeln tolkas som den inverterade pyramiden och de lokala delarna framstår som mindre viktiga än de globala delarna. Ibland framställs även en arbetsprocess som att gå nerför en trappa, vilket framställer deloperationerna i processen som att bli enklare och enklare. Den nedåtgående trappan kan också sägas bli understruken i en triangel stående på sin spets, ju närmare spetsen desto enklare deloperation.

Det finns för många associationer till ett hierarkiskt tänkande kring en process när man använder en triangel på sin spets för att texttriangeltanken ska kunna återanvändas i den retoriska arbetsprocessen. I den retoriska arbetsprocessen är alla delar lika mycket värda och därför väljer jag att illustrera arbetsprocessen, utan metaforisk hierarki, genom att använda rektangelns form. För att tydliggöra att arbetsprocessen blir ett analytiskt redskap i responssituationen ställs de bredvid varandra i figur 3:2. I figuren ställs de bredvid varandra för att visa hur de bygger på varandra. Den retoriska responsrektangelns innehåll ska i figuren läsas som exempel på vad responsen kan innehålla.

Begreppen ”global nivå” och ”lokal nivå” kan med fördel återanvändas då de beskriver olika rörelser i processen. En rörelse nedåt i arbetsprocessen är till exempel en så kallad nedglidning. På den globala nivån finns intellectio, inventio och dispositio som tillhör de delar som kan sägas vara osynliga i en muntlig kommunikationssituation, medan elocutio, memoria och actio/pronuntiatio tillhör det som är hörbart och synligt. Elocutio, memoria och actio/pronuntiatio befinner sig på den lokala nivån.

Figur 3:2. Process och respons.



Det finns besvärligheter i responsgivning på global nivå i den muntliga kommunikationen som liknar dem som uppstår i skriftlig framställning. Det är därför inte förvånande att det kan vara svårt för lärare att ge respons på de tre delarna i den retoriska arbetsprocessen som befinner sig på en övergripande global nivå (se Olsson Jers 2005). En rimlig slutsats är att om det är svårt för lärare så är det inte lättare för elever att ge respons på de mer osynliga delarna. En jämförelse kan göras med svårigheten och det komplicerade i att upptäcka det inre lärandet hos en individ. En försiktig

slutsats, och med en parallell till förlagsredaktörer, skulle kunna vara att retoriklärare är en kategori lärare som är väl tränade och har erfarenhet av att ge respons på både synliga och osynliga delar i den retoriska arbetsprocessen.

Den skriftliga responsteorins tre olika begrepp på respons är användbara även i den aktuella undersökningen där respons ges i samband med en muntlig framställning. Begreppen behöver dock modifieras för muntliga sammanhang. Med begreppet *direkt respons* sammanfattar jag det som inom skrivpedagogiken kallas fokuserad respons och total respons. Därmed menar jag då att respons ges i ett muntligt sammanhang i direkt anslutning till den muntliga framställningen och i första hand till den som talat inför en grupp lyssnare. Det innebär att lyssnarna också alltid lyssnar till den direkta responsen som ges, vilket i sin tur betyder att effekten av den direkta responsen i många fall blir en gemensam angelägenhet för gruppen. Till en skriftlig text kan man återvända och till exempel förklara missuppfattningar i efterhand (jfr Hertzberg 1999). Den möjligheten att återvända till en muntlig framställning har man sällan. Därför kan man ställa speciella krav på den direkta responsens innehåll och form. Den muntliga framställningen är flyktig och det är därför svårt att rekonstruera en muntlig framställning.

Utvidgad respons kvarstår som begrepp för de samtal, diskussioner och reflektioner som uppstår i samband med den muntliga framställningen. Den utvidgade responsen ges mer sällan i direkt anslutning till den muntliga framställningen. Den utvidgade responsen framförs vid ett uppsamlingstillfälle till exempel efter att man lyssnat på ett antal muntliga framställningar. Det är då till skillnad från den direkta responsen ett flertal framställningar som utgör källan för det som sägs. Uppsamlingstillfället kan ske både på den aktuella lektionen, och vid senare tillfällen. Den utvidgade responsen kan också bestå av skriftliga kommentarer från klasskamrater eller från läraren, men kan dessutom stå för den respons som lärare av olika anledningar väljer att ge elever utanför det traditionella klassrummet. Den största skillnaden ligger således i tidpunkten för när responsen ges och mindre i responsens innehåll och form. I den aktuella undersökningen är det naturligtvis av intresse att diskutera både den direkta och den utvidgade responsens

innehåll och form. Men det kan dessutom vara intressant att diskutera frekvensen av de olika typerna av respons och vilken betydelse frekvensen kan ha för elevernas möjligheter att bygga och etablera ethos.

De tre fokusresponserna läsarfokuserad, kriteriefokuserad och skrivarfokuserad är också lämpliga att modifiera för att användas på respons på muntlig framställning. I en responssituation på en muntlig framställning talar jag istället om *lyssnarfokuserad respons*, *kriteriefokuserad respons* och *talarfokuserad respons*. Det första, lyssnarfokuserad respons, utgår från lyssnarens upplevelse och reception av den muntliga framställningen både vad gäller innehåll och form. Den andra, kriteriefokuserad respons, ställer krav på att responsgivaren har kännedom om de kriterier och genrekrav som finns på muntlig framställning i stort, men även om den aktuella kommunikationssituationen. Kriterierna består av antingen hela eller delar av den retoriska arbetsprocessen beroende på syftet med uppgiften. Den tredje, talarfokuserad respons, innebär att talaren får respons utifrån det syfte denne har talat i. I den talarfokuserade responsen samlas både lyssnarfokuserad och kriteriefokuserad respons upp och anpassas till talarens närmaste utvecklingszon.

4 METOD OCH MATERIAL

Antropologiskt fältarbete fick sin konkreta utformning som etnografi av sociologer i slutet av 1800-talet. Metodens 1900-talshistoria kan man enligt Fangen (2005, s. 11 ff.) dela in i den traditionella, den modernistiska och den reflexiva perioden. Från att i den traditionella perioden varit en metod som ställde krav på objektiva studier av det som framstod som främmande till att i den modernistiska perioden präglas av socialrealism utmärks den reflexiva perioden av pluralism, tolkning och öppna perspektiv. Till skillnad från förra seklets början ges numera forskaren utrymme att designa sin egen undersökning utifrån inledningsvis breda forskningsfrågor med fokus på insamlingsmetoden som nyckeln till den goda forskningen. I detta stora fält har dock varje forskare någon teori eller referensram som utgångspunkt men låter inte denna vare sig styra insamlingsmetod eller analys utan istället peka ut riktningar och ge arbetet systematik (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 110). Teori och empiri är ömsesidigt beroende av varandra inom etnografin. Min undersökning kan sägas ha en etnografisk inriktning, vilket betyder att jag måste uppfylla ett antal av de villkor som kan ställas på etnografisk forskning (se vidare Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 109 ff.; Emerson et al. 1995, s. 1 ff.).

Jag kommer nu att diskutera de villkor som varit gällande för min undersökning. Därefter övergår jag till en presentation av och i viss mån en diskussion om de insamlingsmetoder som genererat det material som utgör undersökningens empiri och avslutar med att belysa några etiska överväganden samt göra en reflektion över forskning på egen profession.

Undersökningen är genomförd i en årskurs 1 på gymnasiet. Här har eleverna erfarenhet, som jag nämnt tidigare, från att vara muntliga språkbrukare i offentliga sammanhang, men är inledningsvis på terminen okända för varandra, för läraren och för skolan. Valet av både skolform och åldersgrupp motiveras även med min egen förtrogenhet med den kontext en årskurs 1 på gymnasiet utgör. Förtrogenheten med det fält som är av intresse för en etnografisk undersökning ska i första hand ses som en fördel, eftersom ett av målen en etnografiskt inriktad forskare har är att bli accepterad på ett sätt som inte stör verksamheten (se t.ex. Fangen 2000; Ambjörnsson 2004; Karlsson 2006; Bergman 2007; Ewald 2007). Jag har varit uppmärksam på den risk som fanns att jag genom min erfarenhet som ungdomslärare enbart skulle notera händelser som var kända av mig från början, men genom att inta olika perspektiv har jag istället kunna observera kända situationer med andra ögon. Ambitionen har hela tiden varit att se igenom och bakom det som för mig var självklart, och genom frågor till mig själv se det självklara som möjligheten till att upptäcka nya saker. En forskare som inte har min erfarenhet från undervisningsmiljöer hade förmodligen sett andra saker och också till viss del tolkat dem annorlunda.

4.1 Val av skola och klass – empiri i autentisk miljö

Undersökningen är genomförd under läsåret 2006-2007. Det finns etnografiska undersökningar som både är kortare och längre än ett år, och tid är numera ett relativt begrepp inom etnografin (Fangen 2005). Att under ett år kontinuerligt få följa ett begränsat antal elever var tillräckligt för att lära känna dem och den miljö de vistades i för att kunna besvara min forskningsfråga. Jag valde utifrån forskningsfrågan en klass att följa framför flera eftersom jag ansåg det viktigare att kunna fördjupa undersökningen än att bredda den.

I februari 2006 tog jag kontakt med en skola i en medelstor stad. Skolan valdes för att den var känd för att framhålla vikten av kontakt mellan skola och forskning. I anslutning till höstterminsstarten ett par månader senare meddelade den utvalda skolans fackliga representanter skolledningen och lärarna att man inte ville tillåta undersökningen. Skolledningen undvek diskussion med dem och följ-

den blev att jag stod utan skola. Jag tog snabbt kontakt med en skola i en annan kommun, välkomnades till terminsstarten ett par dagar senare, och kunde tack vare tidigare noggranna förberedelser genomföra den undersökning som var planerad utan någon försening. Den skola och klass där undersökningen är genomförd ska, till skillnad från de första, ses som slumpmässigt valda. Skolan är belägen i stadens centrum och har cirka 850 elever som kommer från drygt 40 olika grundskolor runt om i kommunen och i kranskommunerna. Könen är relativt jämnt fördelade på skolan, vilket också speglas i den aktuella klassen. Klassen bestod av 29 elever, varav 14 pojkar och 15 flickor. Eleverna kommer från olika sociokulturella bakgrunder och endast några elever hade gått i samma grundskola. Jag informerade tidigt elever och föräldrar genom så kallat informerat samtycke om det planerade forskningsprojektet och om de etiska krav som ställs på mig som forskare med hänvisning till de forskningsetiska principer som då gällde och som utformas av Vetenskapsrådet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002; se också mer utförligt om de olika principerna nedan under ”Etiska överväganden”).

Jag var påverkad av att ha blivit avvisad från den utvalda skolan, vilket innebar att jag medvetet höll en låg profil i den nya skolan och bland annat tackade nej till den personal- och arbetsrumsnyckel som erbjöds. Jag tog mig till skolan med tåg och schematekniska skäl gjorde att det alltid blev väntetid mellan ankomsten till skolan och lektionernas början. Valet att inte ha nyckel till områden där de vuxna hade sina mötesplatser fick den konsekvensen att jag i väntan på lektionerna istället befann mig på ställen i skolan där elever fanns. Ytterligare en konsekvens blev att det efterhand blev eleverna som närmade sig mig istället för tvärtom. De var nyfikna och uttryckte förundran över min vilja att återkomma dag efter dag, vecka efter vecka. Första kontakten med dem blev på deras villkor och den fortsatta kontakten blev därmed förmodligen både mer avslappnad och otvungen under hela läsåret än om jag istället för att hålla en låg profil varit drivande i försöken att närma mig dem.

Aspelin har i en rad arbeten (1999; 2003; 2004) applicerat Goffmans teori på undervisningssituationen och menar bland an-

nat att begreppen bakre och främre region kan användas för att förstå inte bara förhållandet mellan sociala tillställningar som lektioner och raster utan också klassrumskommunikation under en viss lektion (t.ex. Aspelin 1999, s. 25; Aspelin 2003, s. 146 ff.). I min undersökning kan man se korridor, skolgård, bibliotek etcetera som bakre region och det traditionellt lärarledda klassrummet som främre region. Elevernas samtalsämnen och deras sätt att hantera både livsfrågor och skoluppgifter i bakre region hjälpte mig att både förstå och få perspektiv på det som sedan hände i främre region och omvänt.

4.2 Undersökningens genomförande

Undersökningen genomfördes på gymnasieskolans samhällsvetenskapliga program. Klassen följdes i framförallt svenskämnet, men även till viss del i geografi- och historieämnet.

Den huvudsakliga insamlingsmetoden i denna undersökning är deltagande observation, vilken kompletterats med intervjuer, inspelningar och textinsamling. Materialet består av fältanteckningar, intervjuer, diktafon- och videoinspelningar och skriftligt material. Intervjuer är genomförda både med enskilda elever och med elever i grupp. Videoinspelningarna är gjorda på elever som håller olika typer av muntliga framställningar, och diktafoninspelningar på enskilda elever, hela lektioner och lektionsavsnitt. Det skriftliga materialet består av elevtexter som är insamlade under lektionstid, men består också av texter som ger bakgrundsinformation om skolan och dess organisation. Under rasterna fördes också samtal med elever ur andra klasser och årskurser. Dessa samtal återges inte i avhandlingen, men tillhör ändå materialet eftersom det ökat kunskapen om kontexten.

Olika insamlingsmetoder är valda för att fånga in olika aspekter samt för att få ett rikare och mer varierat material (jfr Alvesson & Sköldberg 1994, s. 111). Här följer en översikt över undersökningens insamlade material.

Tabell 4:1. Materialöversikt.

Fältanteckningar	Under lektion	67 tillfällen, ca 53 timmar
	Utanför klassrummet men i anslutning till lektionerna	67 tillfällen, ca 23 timmar
Intervjuer	Elever enskilda och i grupp	25 intervjuer, varav 8 gruppintervjuer och 17 enskilda intervjuer, ca 9 timmar
	Lärare	1 tillfälle, ca 1 timme
Diktafoninspelning	Lektioner, elever löser uppgifter, muntliga framföranden etcetera	30 tillfällen, ca 9 timmar
Videoinspelning	Muntliga framförande, enskilt eller i grupp	4 tillfällen, ca 3 timmar
Skriftligt material		Elevers svar på frågan "Vad är muntlighet?" (23 elever), elevers svar på frågan "Vad är trodvärdighet?" (16 elever) Redovisningsdagböcker (22 elever), elevmanus (19 elever), uppgiftslösningar (28 elever), loggbok (14 elever)
Övrigt skriftligt material		Schema, undervisningsplaner, styrdokument, uppgiftsformuleringar
Samtal	Elever ur andra klasser	I samband med vistelsen i korridoren

Insamlingsmetod och material kommer att kommenteras mer ingående under rubrikerna ”Deltagande observation”, ”Fältanteckningar”, ”Intervjuer”, ”Video- och diktafoninspelningar samt transkribering” och ”Skriftligt material” i det som nu följer.

4.2.1 Deltagande observation

Deltagande observation är den vanligaste insamlingsmetoden i etnografiska undersökningar och den innebär att man studerar, registrerar och tolkar ageranden och fenomen. Metoden kan ses som

en ram för något mer som behöver specificeras, vilket jag gör här nedan, och den är vanlig att kombinera med andra metoder.

”Ett överordnat syfte med deltagande observation är att kunna beskriva vad människor säger och gör i kontexter som inte konstruerats av forskaren” skriver Fangen (2005, s. 33). Under den period som insamling av empiri pågår växlar forskaren i olika grader mellan att deltaga och att observera och Fangen (2005, s. 140) beskriver det som en balansakt mellan en insiderroll och en outsiderroll där målet är att forskaren ska tänka och handla inom båda perspektiven – forskarrollen och den grupp denne observerar. Fangen (2005, s. 141 ff.) talar om tre olika forskarroller i deltagande observation: icke-deltagande observatör, delvis deltagande observatör och fullt deltagande observatör. Ruane (2006, s. 195 f.) ser istället fyra olika roller: fullständig observatör, i första hand observatör men också deltagare, i första hand deltagare med också observatör samt fullständig deltagare. De fyra kan man se på en skala där fullständig observatör innebär minimalt socialt deltagande och fullständig deltagare blir dess motpol där det i själva verket handlar om dold forskning.

I själva ordet deltagande ligger en av poängerna med metoden. Att deltaga betyder inte att forskaren måste göra samma sak som dem han eller hon observerar utan att han eller hon kan delta i ett allmänt socialt samspel med dem han studerar. Deltagandet ska uppfattas som motpolen till den forskarroll som kan beskrivas som ”flugan på väggen”, en observatörsroll där forskaren inte talar med eller ger sig tillkänna inför dem han studerar. (jfr Ruanes (2006) fullständig deltagare). Jag använder mig av Fangens (2005) definitioner och ser mig i denna undersökning som icke-deltagande observatör och delvis deltagande observatör, vilkas betydelse jag konkretiserar nedan. Exempel på fullt deltagande observation enligt Fangen (2005) kan man däremot hitta hos Ambjörnsson (2004) vilket hon istället väljer att kalla medföljande observation. Bergman (2007) och Ewald (2007) har gjort undersökningar som liknar min, men karaktäriserar sin forskarroll som den medföljande observatörens.

I denna undersökning har jag växlat mellan det Fangen (2005, s. 141 ff.) benämner som icke-deltagande observatör och delvis deltagande observatör. Icke-deltagande observatör innebär, enligt

Fangen (2005, s. 145), att forskaren iakttar och noterar fältet utan att dras in i det samspel som pågår. I mitt fall betyder det att jag intagit rollen som icke-deltagande observatör i klassrumssituationer där situationen varit formell såtillvida att läraren till exempel gjort en genomgång av ett ämnesinnehåll eller någon elev genomfört ett individuellt muntligt framträdande inför klassen. I bakre region har jag också emellanåt intagit rollen som icke-deltagande observatör då det funnits andra elever närvarande som inte var direkt involverade i forskningsprojektet.

Det är dock rollen som den delvis deltagande observatören som varit den jag vanligtvis intagit. Fangen (2005, s. 141) menar att man som delvis deltagande observatör deltar i de sociala samspelen, men inte i de aktiviteter som är miljöspecifika. För mig innebär det att jag intresserat mig för elevernas skolarbete och deras samtal om både skola och fritid, men jag har inte haft synpunkter på själva genomförandet av skolarbetet eller innehållet i deras samtal. Fangen (2005, s. 141) påpekar att det är viktigt att anpassa sitt deltagande i den miljö man studerar. Eleverna fick fler och fler självständiga uppgifter som de löste både i främre och bakre region och för forskarrollen innebar det en allt snabbare växling mellan att vara icke-deltagande observatör och delvis deltagande observatör allt eftersom läsåret framskred. Det blev viktigt att försöka följa de sociala mönster som fanns i elevgrupperna för att inte utmärka forskarrollen för mycket. Fangen (2005, s. 142) hänvisar till Geertz då hon framhåller att vitsen med delvis deltagande observation inte är att studera en grupp utan att studera i en grupp.

Deltagande observation är en metod där man inte enbart deltar som forskare utan man deltar också som människa (Fangen 2005, s. 31). Till skillnad från många andra metoder finns det inget facit till hur observationer ska genomföras. Jag har genom att växla mellan de både observatörsrollerna anpassat mig till den grad av deltagande som har givit bäst möjliga data. Att veta när man ska vara var på skalan mellan att icke-deltagande observera och att delvis deltagande observera är omöjligt att förutse och för forskaren gäller det att vara öppen och lyhörd för den situation man befinner sig i (se t.ex. Karlsson 2006, s. 151; Malmbjer 2007, s. 72). Jag är medveten om att jag sannolikt påverkat situationer både i främre och i bakre region med min närvaro, men sannolikheten är

också stor att eleverna blivit mindre och mindre uppmärksamma på min roll som deltagande observatör tack vare regelbundenheten i besöken. För att bli trovärdig som forskare i klassrummet måste man ha engagemang för de människor man studerar (se Kvale [1997] 2006; Hoel Løkensgard 1997). Det skulle ha varit en omöjlig situation att under ett helt läsår inte ha blivit engagerad i de elever som deltog i min undersökning. Jag har känt både empati och antipati, samtidigt som jag varit medveten om min roll och mitt uppdrag. Strävan har varit att i möjligaste mån visa neutralitet i det Goffman benämner som personlig fasad (Goffman ([1959] 2006, s. 30 ff.). Jag ser eleverna som närvarande deltagare i min undersökning, och inte informanter som är mer vanligt. Jag benämner dem som antingen pojke och flicka vid återgivning av citat. I övrigt varierar jag mellan elever, ungdomar och unga vuxna. I de flesta fall benämner jag läraren med antingen svenskämnesläraren, historieläraren eller geografiläraren. Om enbart lärare används är det läraren i svenskämnet som åsyftas.

Deltagande observation dokumenteras genom fältanteckningar, men det är som ovan också påpekats vanligt att man kombinerar med andra metoder som ger en annan typ av material (Fangen 2005, s. 187). De metoder som denna undersökning kombinerar med deltagande observation är som jag tidigare nämnt intervjuer, inspelningar och textinsamling.

4.2.2 Fältanteckningar

Fältanteckningar är det namn jag valde på alla typer av anteckningar som är gjorda i samband med deltagande observation. Eftersom jag höll en låg profil inledningsvis undvek jag att överhuvudtaget skriva något när jag befann mig i korridoren eller i klassrummet. Då fördes fältanteckningarna företrädesvis ur minnet i efterhand. Fältanteckningar av det slaget blir mer generella eftersom de är förda utifrån så kallade huvudanteckningar (Emerson et al 1995, s. 18). Huvudanteckningar är dessutom ett bra sätt att minnas stämningar och känslor på, något som vanligtvis är svårt att förmedla i en nedskriven fältanteckning (Fangen 2005, s. 80). Video- och diktafoninspelning kan också i vissa fall ses som en form av fältanteckningar. Syn- och hörselupplevelsen hjälper att komma ihåg miljöer, men även händelser (se nedan).

De fältanteckningar som är grunden i mitt material har de flesta gångerna skrivits ut på dator samma dag som observationerna gjorts. Fältanteckningar som är gjorda med penna i klassrummet och i korridoren är oftast kortfattade och består många gånger av enstaka ord, stenografiska tecken och teckningar av olika händelser. Datorutskrivna fältanteckningar är mer fylliga och deskriptiva. I de datorutskrivna fältanteckningarna har jag också kunnat lägga in utskrifter av kortare diktafoninspelningar som gjorts spontant i klassrummet. I början av höstterminen är mina fältanteckningar mycket fåordiga och vissa dagar har jag kommit hem med anteckningar som bara återger samtal som förts i klassrummet. Efterhand som jag blivit mer flyhänt som skrivande deltagande observatör har fältanteckningarna blivit fylligare med handlingsdata kompletterade med min uppfattning av miljö och stämning.

Avhandlingstexten skrivs utifrån allt material som är insamlat. Det är dock inte allt material som lämpar sig för att illustrera exempel. Det vanligaste är att forskaren i kvalitativa undersökningar använder längre intervjuutdrag eller kortare citat från informanter för att exemplifiera. Det är också ett sätt att levandegöra materialet. Så används även intervjuerna i denna undersökning, men här lyfts även fältanteckningar in för att illustrera analytiska poänger eller ge exempel på typiska situationer. Varje exempel som publiceras, vare sig det är från en transkriberad intervju eller från personligt förda fältanteckningar, baseras på ett selektivt urval som forskaren gjort. Det är en nödvändig process eftersom onödiga detaljer kan ta bort fokus på det som är relevant i förhållande till forskningsfrågan (se vidare Fangen 2005, s. 292 ff.). Mina i original omfångsrika fältanteckningar är förtätade i avhandlingen med referens till Sammandrag av fältanteckningar ååmmdd.

4.2.3 Intervjuer

Kvale ([1997] 2006, s. 21) skriver: ”Det er ikke noe mystisk ved bruken av intervju som forskningsmetode; et intervju er en konversasjon som har en viss struktur och hensikt”. Med det citatet vill jag belysa min egen ståndpunkt att i stort sett all typ av konversation som jag haft med elever på den aktuella skolan är intervjuer i den bemärkelsen att det är min nyfikenhet och inte deras som styrt innehållet i konversationen, oavsett vem som tagit initiativet. Min

avsikt i konversation med elever och lärare under läsåret, spontan såväl som planerad, har varit att samla empiri.

De planerade intervjuerna är halvstrukturerade (se Kvale [1997] 2006, s. 21). Det innebär att jag varit förberedd med olika tematiska ingångar eller färdiga frågor när jag träffat eleverna. När jag i förväg formulerat mig har jag haft min övergripande forskningsfråga i fokus. Vid själva intervjun har sedan samtalet fått flyta fritt. Fangen (2005, s. 197) hänvisar till Freud när hon menar att den hållning som forskaren ska eftersträva under intervjun är ”en fritt flytande uppmärksamhet”. Empati, nyfikenhet och fokus har varit mina ledord. Empati har jag visat genom att visa eleverna respekt till exempel genom att försöka låta bli att avbryta eller pressa dem. Nyfikenhet har jag visat genom engagemanget i undersökningen och öppet formulerade frågor. Fokus på eleven har jag visat genom att lyssna utan att avbryta för att till exempel anteckna. Jag har använt diktafonen för att spela in och istället fört huvudanteckningar på sådant jag anser var av vikt att minnas och som inte sades i intervjustunden. Det kunde gälla om eleven till exempel verkade obekväm i intervjusituationen, eller någon annan yttre omständighet som gjorde att koncentrationen avbröts. Hänvisningar till intervjuerna görs i avhandlingen med hjälp av Intervju ååmmdd. Då jag vid något enstaka tillfälle genomfört mer än en intervju under en dag markeras detta genom att efter Intervju lägga till I, II, III och så vidare.

Alla intervjuer, förberedda såväl som spontana, är genomförda under skoltid. Det visade sig att platsen där intervjuerna genomfördes var viktigare än jag trodde från början. Om intervjun genomfördes i ett ledigt och tomt klassrum intog både jag och eleven rollen av lärare och elev. Forskaren Cecilia blev läraren Cecilia och genom det påverkades eleven att svara på vissa mer formaliserade frågor som en elev vanligtvis svarar under ett läxförhör och ibland kunde det vara tvärtom – eleven fick genom sin framtoning och sina svar fram läraren Cecilia. Detta upptäckte jag vid genomlyssningar av intervjuerna efterhand. En erfarenhet jag har från min tid som lärare i ungdomsskolan var att föräldrar som kom med sina ungdomar till skolan för utvecklingssamtal ofta intog en elevroll om de under samtalet var placerade i en skolbänk. Jag beslöt att med bakgrund av den erfarenheten i möjligaste mån

genomföra intervjuer med eleverna på mer neutrala platser i skolan, platser som inte var så förknippade med lärarledd undervisning. Mitt val ledde till mer avslappnade intervjusituationer.

De spontana intervjuerna genomfördes oftast efter att det hänt något inne i klassrummet som jag ville ha en elevs förklaring på eller reflektion över. Men det kunde också vara så att jag vid utskrifterna av fältanteckningarna upptäckte saker som inte stämde med antingen tidigare utsagor från elever eller med mina egna iakttagelser. Då sökte jag upp den aktuella eleven så fort som möjligt och ställde kompletterande frågor.

Intervjuerna genomfördes både i grupp och enskilt. Vid något tillfälle blev en enskild intervju en gruppintervju, då elever från klassen slöt upp om de till exempel såg en kamrat sitta tillsammans med mig på en bänk ute på skolgården. De intervjuerna blev många gånger väldigt innehållsrika då jag istället för att vara aktiv intervjuare kunde bli en nästan passiv åhörare till en diskussion mellan elever om ett ämne som var initierat av mig. Då räckte det med att jag ställde små frågor som ledde samtalet åt det håll jag förde det eller med hjälp av ”mm”, ”jaha” eller ”hur menar ni?” behöll fokus på ämnet.

”Å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på” skriver Kvale ([1997] 2006, s. 23). Jag ser intervjuerna som ett kvalitativt sätt att få kunskap om eleverna på och få tillträde till deras världsbilder. Att genomföra en enkätundersökning med ungefär samma frågor var aldrig något alternativ eftersom jag då inte fått möjlighet att ställa de följdfrågor som nu blev formulerade i stunden.

4.2.4 Video- och diktafoninspelningar samt transkribering

Genom att använda video och diktafon i samband med insamling av empiri kommer man nära sina informanter. Röster och kroppsspråk blir dokumenterat på ett sätt som ger forskaren möjlighet att gång på gång lyssna och iaktta hela förlopp eller enstaka sekvenser. Video- och diktafoninspelningar öppnar för andra analysmöjligheter, än vad fältanteckningarna gör, genom sin exakta återgivning. Samtidigt måste forskaren vara medveten om att inspelningar bara återger fragment av de människor man möter i en undersökning (Alrø & Dirckinck-Holmfeld 1997, s. 5). Men man ska inte heller

underskatta de möjligheter forskaren får genom att återse olika händelser i efterhand. Händelser som till exempel visar "gaps between what people say they do and what they, in fact, do" (Jordan & Henderson 1995).

Som jag tidigare nämnt informerade jag tidigt elever skriftligt och muntligt och föräldrar skriftligt genom så kallat informerat samtycke om det planerade forskningsprojektet. När det gäller inspelningar har framförallt videoinspelningen föranlett att jag även vid andra tillfällen än det inledande försäkrat mig om elevernas samtycke. En orsak till detta är att jag ville undvika att nära skulle uppfattas som oetiskt. Eleverna har nämligen vid olika tillfällen frågat vad jag gör med video- och diktafoninspelningarna och jag har genom tekniska beskrivningar och med hänvisning till forskningsetik kunnat avdramatisera den etiska oro jag ibland tyckt mig uppfatta.[14] Sannolikt finns en förklaring till deras frågor om användningen i den mediedebatt som förs om ett ökat behov av övervakningskameror, men också att mobiltelefoner används som videokameror och pinsamma händelser läggs ut på internetsidor såsom youtube.com.

Eleverna har således vid varje videoinspelningstillfälle fått frågan om de accepterar att bli videofilmade, vilket kan ses som en upprepad variant av informerat samtycke. En elev avstod vid första inspelningen, men tillät inspelning vid nästa tillfälle. Jag har videofilmat enstaka elever och grupper av elever som har redovisat muntligt inför sina kamrater. Videokameran har varit placerad på ett stativ längst bak i klassrummet rakt framför den eller de elever som blivit inspelade. Vid ett tillfälle fick kameran placeras så eleverna filmades från sidan beroende på att salen var så liten att det inte var möjligt med inspelning rakt framifrån. Bildvinkel har inte förändrats under tiden som en elev blir inspelad. Det innebär att inspelningen enbart varit riktad mot de redovisandes blickar och kroppsspråk och inte vid något tillfälle svept över hela klassen. Det händer vid något tillfälle att eleven försvinner ur bildfältet när de till exempel rör sig mycket under själva redovisningen. Jag har även då avstått från att ändra kameravinkel. De enda tillfällen som kameravinkel behövts förändras under en lektion är när elever har

[14] Videokameran var en JVC Digital Video Camera GR-DV 3000E och diktafonen en Olympus Digital Voice Recorder WS-300M.

placerat sig så att de kommit i kameralinsens utkant redan vid inledningen av sin muntliga framställning. Jag har då hellre flyttat kameran än bett eleven placera sig på ett annat sätt. Det kameran har registrerat är således en eller flera elever som redovisar inför klassen, samt kateder och whiteboard. Eleverna står oftast mellan kateder och whiteboard, vilket i sin tur betyder att det hör till undantagen att elevens hela kropp blivit videofilmad. Vid flera tillfällen kan ryggen på någon av klasskamraterna synas. Eleverna har inte fasta platser i klassrummet vilket innebär att det inte är samma elevers ryggar som visas. Ett alternativ hade varit att ha även en kamera riktad mot klasskamraterna för att se deras kroppsuttryck när de lyssnar, vilket till exempel Heikkilä & Sahlström (2003) diskuterar, men det har aldrig varit ett alternativ i undersökningen. Eleverna var vana vid att jag fanns med som skrivande observatör i klassrummet och därför satte jag mig en bit ifrån kameran för att i vanlig ordning föra fältanteckningar. Det var därmed ett medvetet val att inte stå bredvid kameran, zooma eller ändra bildvinkel under tiden som eleverna blev videofilmade.

En av orsakerna till att deras framträdande inför klassen inte märkbart förändrades gentemot de gånger de framträdde och jag inte videofilmade kan vara att de oftast vid individuell muntlig framställning befinner sig i en explicit bedömningssituation. Läraren bedömer deras framträdande och antecknar under hela framträdandet. Både lärare och videokamera framstår i sammanhanget som kontrollinstrument (se vidare Aspelin 1999, s. 29).

Diktafonen användes mer flitigt än videokameran och därför kunde tillvänjningen av mediet ske under längre tid och den upplevdes inte lika utmärkande som videokameran för eleverna. En orsak till det kan ha varit att diktafonen påminner om ungdomarnas egna MP3-spelare. Vid ett tillfälle under läsåret valde jag att använda en kassettbandspelare för att spela in en intervju och inledningsvis stramar de intervjuade eleverna upp både sitt kroppsspråk och språk på ett sätt som tyder på att de är mer uppmärksamma på inspelningstekniken än vid de tillfällen då diktafon istället använts.[15] Jag har endast använt diktafonen i det traditionella klass-

[15] Intervju 061106.

rummet intervjusituationer, aldrig i samband med observationer gjorda i till exempel korridoren.

Eleverna vande sig alltså snabbare än jag förväntat mig vid både video och diktafon. Samma erfarenhet har många andra forskare som använt multimedia vid empiriinsamling. Vid ständigt återkommande inspelningar eller när informanterna är engagerade i det som avhandlas vänjer de sig vid tekniken och även om de inledningsvis kan använda ett stramare tal eller kroppsspråk återgår man överraskande snabbt till ett mer personligt framträdande (Jordan & Henderson 1995; Aspelin 1999, s. 29). Jag ser videon i denna undersökning i huvudsak som ett komplement till diktafonen. Transkriptioner är till exempel gjorda utifrån diktafonen eftersom den har bättre ljudupptagning, medan metakommentarer i transkriptionen om kroppsspråk och händelser i samband med den muntliga framställningen är gjorda med hjälp av videon. Videofilmerna är överförda till cd-rom, vilket innebär att datorn kunnat användas som hjälpmedel vid analys. Det har genom programmet InterVideo WinDVD 5 gått att se långa sekvenser likväl som att frysa enstaka bilder.

Jag har valt att själv transkribera materialet av två anledningar. Den ena är att själva transkriberingen gett mig möjlighet att återuppleva situationer. Rösterna har friskat upp minnet av situationerna jag och eleven befunnet oss i. Den andra är att varje transkription också innebär, som bland annat Klein (1990) anför, en första tolkning av materialet och ger analytiska vägar in i materialet. Kvale ([1997] 2006, s. 106), poängterar ytterligare en anledning till varför forskaren själv ska transkribera materialet – ”Intervjuene tar kanskje opp følsomme emner hvor det er viktig å beskytte intervjupersonens konfidensialitet og også personene og institusjonene som nevnes i intervjuet”. Själva transkriptionen bidrar till anonymitetsskyddet i högre grad än om någon annan än forskaren genomför det tidsmässigt krävande arbetet som en transkription innebär.

Transkriptionerna är gjorda för att behålla schimären av ett talspråk, så kallad grov transkribering (se Norrby 1996, s. 79 ff.), alltså tillrättalagd transkribering för att det ska vara lätt att läsa. Inspelningarna är transkriberade efterhand som analysarbetet framskridit. Det har således inte varit nödvändigt att från början

transkribera allt inspelat material. Transkriptionerna är i första hand gjorda som en bastranskription (se Norrby 1996) utifrån följande principer:

..	kort paus
…	längre paus
[APPLÅDER]	metakommentarer med versaler

För tydlighetens skull, och då detta inte är en språkvetenskaplig avhandling, har jag valt att ha mellanslag före och efter de punkter som markerar paus. Vid behov finns vissa lokala avvikelser från bastranskriptionens principer, men de kommenteras i sådana fall när de förekommer. Talspråksanpassning har använts vid ord som mej, dej, nån etcetera samt vid användning av småord som mm och hm. Skiljetecken används som vid skriftspråksanpassning.

Undersökningens olika inspelningar finns säkerhetskopierade på cd-rom. Själva transkriptionen är gjord i transkriptionsprogrammet Express Scribe. Där finns möjligheten att skriva ner kommentarer till inspelningarna och centrala avsnitt kan markeras för att vid ett senare tillfälle hämtas fram. Det finns därför stora möjligheter i programmet att arbeta direkt med intervjuerna istället för med utskrivna transkriptioner. Ytterligare en aspekt av att lyssna och strukturera direkt ur det ursprungliga muntliga talet är att det möjliggör en empatisk lyssning till det som sägs (Kvale [1997] 2006, s. 109).

4.2.5 Skriftligt material

Med skriftligt material menas här två olika typer av texter. För det första är skriftligt material elevtexter av olika slag. Under den första veckan bad jag eleverna att skriva till mig under frågan ”Vad är muntlighet?”. De fick samtidigt i uppgift att presentera sig själva skriftligt. Jag fick genom deras svar en uppfattning om hur de såg på sig själva i en muntlig situation. Det gav mig också en chans att snabbt lära mig deras namn. Ytterligare en skrivuppgift som initierades av mig senare på terminen var att de skulle skriva utifrån frågan ”Vad är trovärdighet?”. Övriga insamlade elevtexter är initierade av läraren och består av olika typer av svar på reflekterande uppgifter såsom loggbok i vilken de beskrev förberedelserna inför en muntlig argumentation, men också av de manus som användes i

samband med individuell muntlig framställning. Trots lärarens upprepade påstötningar var klassens 29 elever dåliga på att lämna in texter. Jag anser ändå att tillförlitligheten är hög på de texter som är inlämnade och har i varierande grad använt dem i analysarbetet.

För det andra är skriftligt material också olika textdokument som presenterar skola, program och schema, men även den typen av skriftligt material som läraren delat ut till klassen i samband med lektioner. Det sistnämnda består av uppgiftsformuleringar och instruktioner. Denna typ av skriftligt material har inte används som underlag för analys utan istället har det använts för att kunna ge en fylligare, deskriptiv bakgrundsinformation i den löpande avhandlingstexten. Ytterligare skriftligt material som jag tagit del av under lektionstid är till exempel elevernas läroböcker, romaner de läst och tidningsartiklar de analyserat. Dessa är översiktligt lästa och jag räknar dem därför inte till material.

4.3 Etiska överväganden

I undersökningar där olika kvalitativa insamlingsmetoder används ställs forskaren inför etiska dilemman som i olika grad går att förutse. Att värna om de personer som utgör empiri är det övergripande kravet som finns formulerade i fyra punkter i Forskningsetiska principer inom humanstisk-samhällsvetenskplig forskning, varav de tre första är aktuella för föreliggande undersökning: informations-, samtyckes- och konfidentialitetskravet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002, s. 5 ff.).

När insamlingsmetoden bygger på deltagande observation av en grupp människor vet inte forskaren på förhand hur själva analysarbetet kommer att gå till och kan därför inte vid den inledande informationen uppge alla detaljer i själva underökningen. Deltagarna måste därför få möjlighet att upprepa sitt informerade samtycke under insamlingen (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002, s. 7; Kvale [1997] 2006, s. 67). Eleverna jag följt under ett läsår är mellan 16 och 17 år. De har gått minst nio år i skolan och etiska diskussioner är inte främmande för dem då etik ingår i flera av skolans ämnen. De är därmed tillräckligt gamla för att kunna diskutera och kunna ta

ställning till forskningsetik och forskningsmedverkan, vilket jag också erbjöd dem vid olika tillfällen under året (se t.ex Video- och diktafoninspelningar samt transkribering ovan). Man kan alltid diskutera i vilken mån det är enkelt för elever att avbryta deltagande i ett forskningsprojekt. Dels är maktstrukturen sådan i skolan att de kan uppleva sig stå i ett beroendeförhållande till det som försiggår och som erbjuds, dels kan det vara svårt för dem att skilja sig från dem som vill vara med. Dessa båda aspekter har jag varit medveten om och försökt vara uppmärksam på. De elever som jag lyssnat på och samtalat med som inte går i den aktuella klassen har inte blivit erbjudna möjligheten att ge informerat samtycke. De mötena var oplanerade och jag bedömer den information jag fick av dem i första hand som bakgrundsinformation. Fangen (2005, s. 207) menar att det inte är möjligt att observera på offentliga platser om alla skulle ge sitt informerade samtycke.

Konfidentialitetskravet innebär att man inte avslöjar informanternas identitet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002, s. 12; Forsman 1997, s. 77). Jag namnger varken elever, lärare eller skola och vid de tillfällen då data i övrigt är så detaljerad att det skulle kunna gå att identifiera någon individ har jag i möjligaste mån försökt försvåra identifikation utan att förvanska innehållet. Trots att deltagarnas identitet svårligen ska kunna avslöjas uppstår ändå någon gång problemet hur man i skrift gestaltar elever och lärare på ett sätt som inte ska uppfattas som stötande. Hoel Løkensgard (1997) berör problemet när hon skriver om forskande lärare som skriver både om sig själv och om sina kolleger. Hon menar att det finns ett tryck uppifrån där kravet är vetenskaplig korrekthet och ett tryck nerifrån på kollegialitet och vänskap. Skolan jag genomförde min undersökning på var okänd för mig och jag kände varken lärare eller elever. Däremot har det under läsåret uppstått olika typer av relationer, vilket inte är ovanligt i så tidsmässigt långa undersökningar och dessutom i en miljö som jag har lång erfarenhet från. ”Forskarar går inn i ulika relasjonar til subjekta sine, t.d. som intervjuar og utforskar, reformator, forsvarar, venn”, skriver Hoel Løkensgard (1997). Min ambition har varit att skriva solidariskt om de personer som utgör det empiriska materialet, elever såväl som lärare. Med det menar jag att deltagarnas handlingar och utsagor beskrivs förnuf-

tigt och relevant i de sammanhang de förekommer (se vidare Malmbjer 2007, s. 86; Bergman 2007, s. 16).

4.4 Ut ur klassrummet – en reflektion

Min lärarbakgrund har jag från början av 1980-talet och framåt, dels på grundskolans senare stadium, dels på gymnasiet, men också på lärarutbildningen och i fristående högskolekurser. I ungdomsskolans stadier har jag undervisat i ämnena svenska, retorik, religion och historia, medan jag på lärarutbildningen undervisat i huvudämnet[16] Svenska i ett mångkulturellt samhälle och i det fristående ämnet retorik. Min kunskapssyn korresponderar med sociokulturella teorier, alltså teorier där man betonar det kontextuella och det socialkonstruktivistiska i människans handlingar och där handlingar är inbäddade i olika kulturer och traditioner (se kapitel 3). Att ha erfarenhetsbaserad förtrogenhet med en undersökt åldersgrupp är inget ovanligt inom fältet svenska med didaktisk inriktning, och ska i första hand ses som en fördel då forskningsfrågorna är sprungna ur en klassrumspraktik. Men forskning på egen profession kan också bli problematiskt då forskaren möter en välkänd kontext, och samtidigt ska ha rollen som en relativ okunnig och tillbakadragen forskare (jfr Fangen 2005, s. 139 ff.; Kvale [1997] 2006, s. 69).

Forskare som valt att forska i eget klassrum uttrycker på olika sätt hur de har hanterat rollen som både lärare och forskare (se t.ex. Hoel Løkensgard 1995; Elmfeldt 1997; Bergöö 2005; Bommarco 2006). En gemensam sak som de tar upp är den omfattande empiri som man har möjlighet att samla in i eget klassrum, men också svårigheterna att sovra i denna. Fördelarna är framförallt, menar forskarna, att forskningsfrågorna är sprungna ur den klassrumserfarenheten de har. Det menar också Hoel Løkensgard (1997) är en stor fördel och hon refererar till det forskningsfält som under 1980-talet gick under beteckningen processorienterat skrivande (se även Kullberg 1996, s. 139 ff.). Det fanns en klyfta mellan universitetsforskarnas sätt att se på processorienterat skrivande och de erfarna lärarnas sätt att se på samma sak. Klyftan

[16] Ett huvudämne är en fusion mellan akademiskt ämne, skolämne, pedagogik, didaktik, praktik och forskning.

överbryggades när lärarna själva började formulera forskningsfrågor ur en önskan att förstå och kunna analysera en situation (Hoel Løkensgard 1997). Jag tillhör inte den kategori lärare som forskat i eget klassrum, men jag delar flera av de erfarenheter som många artikulerar och min forskningsfråga är formulerad utifrån en långvarig lärarerfarenhet. Att gå in i en reflekterande forskningsprocess innebär att kunna tala med deltagarna utan att påverka, visa värme och ändå behålla analytisk distans, visa tillit och samtidigt vara beräknande. Det innebär följaktligen att man går in i en reflekterande process där det Hoel Løkensgard (1997) benämner som tolkningsposition inte alltid är så självklar. Hoel Løkensgard (1997, s. 262) definierar tolkningsposition med att det är ”den posisjonen som vi ’ser’, ’konstruerar’ eller ’definierar’ verda ut frå”. Det betyder att vi tolkar världen kring oss i ett interaktivt förhållande till vår verklighet såsom vi ser den. Men även om tolkningsposition utgår från ett individuellt perspektiv finns en kollektiv historisk, social och kulturell bakgrund. Tolkningspositionen bestäms utifrån de större sammanhang vi ingår i (Hoel Løkensgard 1997).

Förutom tolkningsposition är det hermeneutiska begreppet *förförståelse* användbart i den reflekterande process en forskare genomgår när denne närmar sig ett fält som är välkänt från början. Från att inledningsvis haft en något förenklad, och otränad, förförståelse har min forsknings- och tolkningsprocess handlat om att använda förförståelsen på ett konstruktivt sätt där det gäller att göra som Gordon et al. ([2001] 2007) uttrycker det –”the familiar strange”. Det finns många klassrumsforskare och didaktiker som reflekterat över hur man gör det bekanta främmande och man kan säga att slutsatserna framhåller betydelsen av den dialog som måste komma till stånd mellan utifrånblicken från forskaren och inifrånblicken från läraren (se t.ex. Gudmundsdottir 1998 samt Smidt 2004, s. 229 f.).

Jag kan alltid ställa mig frågan om undersökningen kunde ha genomförts på något annat sätt. Det kunde den naturligtvis, men då hade också både syfte och forskningsfrågor fått omformuleras. Fördelen med den design som valdes är att jag på ett relativt lugnt och metodiskt sätt kunnat närma mig ett förtroget fält. I efterhand kan jag konstatera att det tog tid innan blicken förändrades från tolkningspositionen att vara lärarkollega till den tolkningspositio-

nen en forskare förväntas ha. Det var inte så att jag på något sätt hade åsikter om undervisningen utan snarare så att jag identifierade mig med läraren och dennes val av olika undervisningsmetoder. Jag kunde ämnesområdet väl och förstod snabbt vilken ambition läraren hade med olika typer av frågor och uppgifter till eleverna och man kan säga att det perceptuella filtret (se Djurfeldt 1996, s. 13 ff.) var dolt av min mer, i forskningssammanhang, förenklade förförståelse av och förtrogenhet med undersökningsmiljön. Blicken förändrades när olika insamlingsmaterial blev mer och mer begreppsberoende för att låta sig analyseras. Efterhand framträdde elevernas förförståelse allt tydligare och överskuggade förtrogenheten med läraryrket. Erfarenhet och förförståelse kan jag inte förändra lika lite som jag kan förändra elevernas erfarenhet och förförståelse. Men det var i mötet mellan dessa två erfarenheter, lärarens och elevens, som jag gick från att vara tillbakalutat konstaterande till en tolkningsposition jag vill karaktärisera som forskarens nyfikna observerande. Detta möte hade troligen uppstått även i en kortare undersökning, men i en sådan längre undersökning som genomförts blir mötet utmanat genom att jag gång på gång återvänt till skolan och eleverna under ett helt läsår. Vid varje möte med eleverna hade jag på nytt brottats med empirin, vilket genererade nya frågor att ta med in i klassrummet. Efterhand upptäckte jag att min tolkningsposition som lärare blev blekare och blekare och forskaren och dess frågor blev mer och mer framträdande. Det är det som jag uppfattar innefattas i att göra det familjära främmande, men också det Gadamer ([1960] 1997) kallar horisontsammansmältning då det är forskarens förståelse som präglar uppfattningen av det denne undersöker.

5 MUNTLIG FRAMSTÄLLNING

Muntlig framställning och *skriftlig framställning* är en beteckning på den språkliga verksamhet som sker när någon talar och skriver. Vad som ska räknas till genre eller inte inom muntlig och skriftlig framställning är en omfattande diskussion om både den vetenskapliga förståelsen av begreppet genre och den praktiska användningen av detsamma. Jag har i denna undersökning valt att se muntlig och skriftlig framställning som två uttrycksformer medan jag däremot använder genrebegreppet för vad det är för sorts muntlig framställning. Jag använder begreppet ”genre” i den nyretoriska betydelsen; ett språkbruk som används vid speciell tid i en viss miljö och med ett speciellt syfte. Den användningen är också etablerad genom projektet *Svensk sakprosa* (se t.ex. Ledin & Selander 2003; Ledin 1996). I denna undersökning är det främst den muntliga framställningen som är i fokus. Synen på hur muntlig framställning ska konkretiseras i skolans styrdokument har varierat, vilket jag återkommer till senare i kapitlet.

Anward (1983) skiljer mellan *styrd* och *fri monolog* när det gäller muntlig framställning (se kapitel 3). I den styrda monologens verksamhet finns flera deltagare och den kan utgöras av till exempel debatt, sammanträde eller intervju. Det handlar alltså om att en person reglerar vem som får tala och även ibland vad ämnet ska vara. Man kan säga att den styrda monologen också troligen i de flesta fall genomförs i en relativt styrd genre. I en debatt till exempel handlar det för en debattledare om att fördela ordet till de olika deltagarna på mest demokratiska sätt. Den styrda monologen återvänder jag till i kapitel 8 – *Övning och prov*.

Den *fria monologen* utmärks av ett talande som utförs av en solitär. Någon replikväxling eller någon fördelning av ordet sker inte. Den fria monologen genomförs ensam inför andra till skillnad från den styrda som genomförs tillsammans med andra. Den fria monologen uppfattas troligen som mer krävande att genomföra än den styrda monologen just för att talaren oftast är ensam i sitt utövande (jfr Penne & Hertzberg 2008). Den fria monologen är inte fri från normer och konventioner, även om den inte behöver vara lika styrd som styrd monolog i till exempel debatt. I kyrkan är det till exempel ytterst ovanligt att någon ställer frågor under eller ens efter predikan. Det skulle troligen vara lika otänkbart att ha ställt frågor till Barack Obama vid hans tal i samband med att han mottog Nobels fredspris i Oslo 2009. Under en fri monolog vid en föreläsning i utbildningssammanhang är det däremot vanligare att ställa frågor under föreläsningens gång likväl som det är att ställa korta frågor vid en så kallad briefing när information ges i koncentrerad form. Det är fortfarande en fri monolog trots de korta avbrott som frågor kan ge upphov till. Palmér (2008) använder begreppet förberett tal när hon avser den fria monologens talande i klassrummet. I begreppet ligger föreställningen att elever ska ha förberett sig eller i alla fall ha fått möjlighet till förberedelse inför en muntlig framställning. Hur undersökningens elever ser på förberedelser återkommer jag till i kapitel 8 – *Övning och prov*.

Under själva uttrycksformen muntlig och skriftlig framställning finns en mängd genrer som är gemensamma oavsett om uttrycket är muntligt eller skriftligt: argumentation, presentation, redovisning, berättelse, referat etcetera. Vid de allra flesta tillfällena kan således själva genren användas oavsett om syftet är skriftlig eller muntlig framställning. Muntlig framställning konkretiseras i nutida styrdokument som muntligt anförande. Troligen försöker man i styrdokumenten skilja mellan muntlig och skriftlig framställning genom att använda muntligt anförande när man menar en fri monolog. Syftet med det är dock oklart. Muntligt anförande är ett insnävande begrepp och det är troligen en av orsakerna till att uttrycksformen har fått behålla den mer vardagliga beteckningen muntlig framställning, som kan upplevas som mer konkret – åtminstone i det undersöka klassrummet.

I det aktuella klassrummet använder lärare och elever begreppet ”muntlig framställning” som om det vore en genre. För elever och lärare är muntlig framställning ett vitt begrepp och kan innefatta redovisning, presentation, argumentation etcetera. Det visar sig att det finns veckor under läsåret då elever har muntlig framställning tre eller fyra gånger i veckan i olika skolämnen. Det verkar vara ett vanligt redovisningssätt och uppfattas också som relativt populärt av eleverna. Företrädesvis kommer muntlig framställning användas i denna undersökning, framför styrdokumentsbegreppet muntligt anförande, med motiveringen att det är så lärarna och eleverna talar. Om det behövs för sammanhanget konkretiseras begreppet.

Detta kapitel ska ses som en beskrivning av de förutsättningar och möjligheter som finns i klassrummet för muntlig framställning. Men det innehåller också en analys och en tolkning av de unga vuxnas strategier inför det praktiska utförandet. Kapitlet avslutas med en konklusion om hur de unga vuxna säger sig få kunskap om och praktiskt lär sig muntlig framställning.

5.1 En skolgenre?

Undersökningens elever har oftast stor fantasi när det gäller muntlig framställning och använder förutom sig själva som redskap också mer fysiska sådana som video, overhead och bilder. Själva genren kan sägas ställa förhållandevis höga krav på ett retoriskt och därmed mottagaranpassat framställningssätt. Dysthe (1996) menar att muntliga framställningar av denna typ som innebär en redovisning muntligt inför klasskamrater är hybridgenrer eftersom de bygger på både skriftlig och muntlig användning av språket. Det är även en *skolgenre*, menar Dysthe (1996, s. 198), men skulle kunna liknas vid radio- och televisionsgenrer. En radiotalares språk liknar ett skriftspråk eftersom det är baserat på manus och i TV finns emellanåt en publik i studion som kan jämföras med klasskamraterna (jfr Åbrink 1998; Vagle 1990). Eleverna i undersökningen är till exempel vana vid att använda sig av skriftliga manus, vilket uppmuntras av läraren, samtidigt som de också blivit medvetna genom tidigare erfarenhet om att det inte är lämpligt att läsa innantill ur det. ”Det jag har gjort bäst är att använda stödord till redovisningar för då låter det inte som att det är en bok som pra-

tar”.[17] ”Att tala som en bok” är ett uttryck som återkommer emellanåt och verkar vara liktydligt med att vara beroende av manus oavsett hur manus är utformat.

Eleverna ställer sig vid flera tillfällen frågande till om det finns likheter mellan muntliga framställningar i skolan och de vuxnas talande i arbetslivet. De uppfattar och upplever sannolikt då sina muntliga framställningar som – just en *skolgenre*.

> Det beror nog i och för sig på vilket jobb man får, men man ska vara förberedd på allt. Det är kanske inte så ofta man får göra det ändå. Det kan ju inte vara så ofta man får stå framför hela jobbet alltså och snacka med ett papper i handen.[18]

Vid andra tillfällen är eleverna mindre skeptiska och ser stora fördelar med att få träna på att tala inför andra och de ser sin roll som solitär som behärskar det muntliga språket i en framställning som en viktig kunskap att ta med sig in i vuxenlivet. De är således medvetna om att det i vårt nutida samhälle finns få professioner som inte har en kortare eller längre muntlig framställning inför andra som en del i sin yrkesutövning. ”Det är viktigt när man i vuxenlivet söker jobb”, skriver en av de mer tystlåtna pojkarna.[19] En flicka ser det som en demokratisk kunskap, en livskunskap att behärska den offentliga talarrollen. Hon sammanfattar en längre utläggning om vad muntlighet betyder för henne genom att skriva ”Sammanfattningsvis tycker jag att muntlighet är ett redskap, ett redskap man har nytta av överallt, varje dag för resten av våra liv”.[20]

5.2 Mål att uppnå i kursplanen

Kursplaner har generellt en hög abstraktionsnivå och kursplanerna i svenskämnet är inget undantag. Ett mål som elever ska ha uppnått i Svenska A är att ”kunna […] hålla anförande inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare” (*SKOLFS 2000:2*).

---

[17] Skriftligt material januari 07.
[18] Intervju 070507.
[19] Skriftligt material 060830.
[20] Skriftligt material 060830.

Muntlig framställning, vilket tidigare nämnts kallas muntligt anförande i styrdokumenten, har en framskjuten plats genom nationella provet i svenskämnet (se t.ex. Brännström 2008; Palmér 2008). Numera är den muntliga framställningen i nationella provet obligatorisk, vilket också indikerar vilken tyngd den har i styrdokumenten. Muntlig framställning är dock ett vanligt redovisningssätt i skolans alla ämnen. Att muntlig framställning som redovisningsform förekommer så ofta i alla ämnen har orsaker som eventuellt finns i skolans nationellt övergripande uppdrag om att utbilda demokratiskt kommunikativa medborgare, dess lokala organisation eller den enskilde lärarens val (jfr Thavenius 1991). Elever har med andra ord lång erfarenhet av redovisningsformen, både som talare och som lyssnare, när de lämnar ungdomsskolan för högre studier eller för yrkesliv.

I betygskriterierna för Svenska A framgår vilken typ av färdigheter en elev behöver för att nå olika betyg i just de moment som kan hänföras till individuell muntlig framställning (*SKOLFS 2000:2*). Elever behöver för högsta betyg ha en så god tillförsikt till sig själva att de vågar ställa sig framför en grupp och hålla korta anföranden, ha en verktygslåda som innehåller redskapen för att kunna förbereda mottagaranpassade anföranden samt få möjlighet att utveckla stilistisk känslighet för sitt talade språk.

> **Godkänt** – Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp.
> **Väl godkänt** – Eleven […] håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp.
> **Mycket väl godkänt** – Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna.
>
> (*SKOLFS 2000:2*)

För att få betyget godkänt räcker det således att eleven har mod att tala en kort stund inför andra. Betyget kan därmed sägas vara helt och hållet individinriktat. För att få betyget väl godkänt ska elevens muntliga framställning dessutom vara intresseväckande och väl disponerad. I högsta betygskriteriet, mycket väl godkänt, uttrycks att mottagarna ska bli berörda av och förstå budskapet som

framförs. Det innebär att de två högre betygen kan sägas vara gruppinriktade. En granskning av betygen visar således att för att få betyget godkänt ska eleven manifest tala framför en grupp och för att få de två följande betygen måste eleven dessutom ha förmåga att sätta in det han eller hon talar om i ett funktionellt sammanhang och därmed göra retoriska val både i förberedelsearbetet och i själva framförandet.

Låt oss för en stund stanna vid vad det innebär att bli berörd av och förstå ett budskap. Det retoriska begreppet *persuasio* innefattar att en mottagare ska acceptera och förstå budskapet och det används som begrepp för att tydliggöra retorikens mål att övertyga genom argumentation (se kapitel 3). Att bli berörd av ett budskap och förstå dess innebörd innebär därmed att budskapet innehåller den typen av argument som genom att vara väl avpassade och genomtänkta att få gehör hos en viss lyssnande målgrupp. Det innebär i sin tur att muntlig framställning som uttrycksform i offentliga miljöer kan karaktäriseras som argumenterande (se t.ex. Hellspong [1992] 2004). Även ett mer deskriptivt tal, till exempel information av något slag, är på så sätt argumenterande i den betydelsen att talaren vill beröra sin lyssnare och få denne att förstå budskapet. Det mer deskriptiva talet tillhör i sådana fall ett brett *persuasio* medan det argumentativa talet tillhör ett snävt *persuasio* (se kapitel 3). En retorisk handling av det slaget som efterfrågas i de högre betygskriterierna har en grund i kunskap om teoretisk retorik, och förutsätter dessutom en *beprövad erfarenhet* av praktisk retorik i interaktion med andra. Med *beprövad erfarenhet* menar jag att man har erfarenhet av ett praktiskt utförande som man också reflekterat över. Jag återkommer till begreppet senare i kapitlet.

Avståndet som uppstår mellan betyget godkänt och de två högre betygen kan sägas utgöras av en instrumentellt uttryckt diskrepans mellan praktik och teori. För betyget godkänd krävs endast en isolerad praktisk kunskap som kan sägas vara svår att *inte* klara av om man ingår i en klassrumsmiljö som är tillåtande. För de två högre betygen krävs däremot ett praktiskt utförande som bygger på en avancerad teoretisk kunskap om det praktiska utförandet. Den teoretiska kunskapen blir avancerad då det inte räcker med att tillägna sig kunskapen om hur man till exempel disponerar ett föredrag eller hur man berör sina lyssnare. Det avancerade ligger i att

teorin är beroende av praktiskt utförande för att motsvara det som de högre betygskriterierna omfattar – hålla intresseväckande, väl disponerade, effektfulla och slående budskap som berör och förstås av mottagarna. Eleverna förväntas för att få de högre betygen ha den handlingskompetens som behövs, men också ha erfarenhet av vilket handlingsutrymme som finns i olika kommunikativa situationer. Även detta kommer jag att återkomma till vid flera tillfällen.

Ytterligare ett avstånd uppstår mellan de olika betygsstegen. Kriteriet för betyget godkänt kan sägas vara *individinriktat*, det vill säga riktat in mot talaren själv, då det handlar om att eleven ska ha mod att stå och tala inför gruppen. Kriteriet för de högsta betygen kan däremot sägas vara *gruppinriktat*, det vill säga hur väl den enskilda eleven kan mottagaranpassa framställningen. Undersökningar som gäller ungdomar som känner talängslan har visat att de som är mest talängsliga är de som är individinriktade och de som är minst talängsliga är de som är gruppinriktade (se vidare kapitel 7 – *Respons och responssituationen*).

5.2.1 Att tala

Synen på muntlig framställning har förändrats i svensk skolhistoria allteftersom olika politiska och pedagogiska vindar blåst och färgat av sig på styrdokumenten. Hur det framställs att tala som solitär i klassrummet i nutida styrdokument är allt annat än historielöst och det kan vara intressant att göra en historisk kavalkad från början av 1800-talet fram till 2000-talets styrdokument för att se hur synen på muntlig framställning har förändrats. Den närmaste delen i detta kapitel blir av naturliga skäl summarisk och förkortad i förhållande till den tidsaspekt och de politiska förhållandena den försöker skildra.

Kyrkan har i skolhistorien haft stort inflytande över vad som skulle behandlas i undervisning (se t.ex. Nordkvelle 2002; Thavenius 1981; Hansson 2003; Adelmann 2002). Ett av kyrkans mål var allmänhetens läs- och skrivkunnighet, ett mål som också skrevs in i de första statliga skolförordningarna under första delen av 1800-talet.[21] Det fanns dock en efterfrågan på yrkesmän som i när-

[21] 1807 för läroverket och 1842 för folkskolan.

ingslivet kunde skriva och tala i offentliga sammanhang och där den kyrkliga bildningen inte var lika nödvändig. De blivande kanslister eller skribenter som det i allmänhet rörde sig om kunde söka sig till eller blev rekryterade av privata skolor. Det handlade om utbildningar där enda målet var att lära sig behärska konsten att tala och skriva i offentliga sammanhang (se t.ex. Thavenius 1981, s. 78; Ekedahl 2003).

Att skriva var viktigast, men även att tala var en färdighet som efterfrågades. Retorik, med dess långa tradition som grund för skriftlig och muntlig aktivitet, var ett viktigt ämne på skolschemat oavsett skolform och huvudman. Över 400 översättningar fanns till exempel i Europa av Afthonios grundläggande handbok i retorik, *Progymnasmata*[22], och få andra verk skrevs om konsten att lära sig tala och skriva (Kraus 2003). I Sverige har man funnit belägg för att delar av Afthonios handbok användes redan på 1500-talet, men det var först med Johan Schefferus översättning 1760 som progymnasmataövningarna började användas mer systematiskt som text- och tankeform för att utbilda framtida ämbetsmän i konsten att skriva och tala (Ekedahl 2002).

5.2.2 Från retorik till talövning

Retorik som ämne försvann från skolschemat under 1800-talet och återvände inte förrän på 1990-talet då ungdomsskolan fick möjlighet att skapa lokala kurser så som elevens val eller individuellt val i retorik.[23] Före 1800-talet fanns det speciella lärartjänster i eloquentia – vältalighet – vid skolorna och universiteten men dessa försvann samtidigt som de första utbildningsplanerna för folkskolan skrevs (Johannesson 2005, s. 279).

Retorik ersattes med så kallade talövningar i de första utbildningsplanerna från mitten och slutet av 1800-talet. Talövningarna var i första hand riktade som metodiska anvisningar till hur läraren skulle tala till lärjungarna i klassrummet, och inte – som idag – hur

---

[22] Afthonius progymnasmata är fjorton retoriska övningar för att lära sig tala och skriva väl. Övningarna ska genomföras i en genomtänkt progression och består av fabel, berättelse, kria, sentens, vederläggning, bekräftelse, allmänplats, lovtal, smädelse, jämförelse, karaktärisering, beskrivning, tes och lagförslag. Afthonios bok finns numera översatt till svenska av Anders Eriksson (2002).

[23] Ett av de större projekten i Sverige är *"Retorik som röda tråden F – år 9 i Älvdalsskolan"*, som blivit uppmärksammat med flera olika pedagogiska utmärkelser (http://www.alvdalen.se/Barn--ungdom/Planer-och-gemensamma-dokument/Retorik-i-Alvdalsskolan/) (2008-11-10). Retorik som individuellt val erbjuds numera på flera gymnasieskolor i hela Sverige.

elever talar till en publik (Adelmann 2002, s. 43; *Normalplan för undervisning i folkskolor och småskolor* 1878).

Adelmann (2002, s. 42) visar i en genomgång av styrdokument mellan 1845 och 2000 att av svenskämnets traditionella uppdelning i läsa, skriva, tala och lyssna finns tala med först i mer utförlig form i 1919 års utbildningsplaner. I utbildningsdokument från 1919 preciseras kursinnehållet i modersmålsämnet under så kallade talövningar och målet var att dels träna uttal, dels återberätta eller i samtalsform återge kunskap om till exempel geografi och historia. Lärarens egen muntliga uttrycksform nämns fortfarande i dokument från 1919, där lärarens talande skulle framstå som förebildligt för lärjungarnas eget talande (Adelmann 2002, s. 43; *Exempel på undervisningsplaner för fortsättningsskolor* 1919).

5.2.3 Från talövning till muntlig framställning

Om *talövning* var en integrerad del i svenskämnets övriga innehåll från 1919 kan man säga att det blir en självständig gren från och med 1955 års utbildningsplaner (se Adelmann 2002, s. 43). Svenskämnet, eller modersmålsämnet som det fortfarande kallas 1955, sägs i utbildningsplanerna bestå av fem sidor varav muntlig framställning är en.[24] Att tala har därmed gått från retorik till talövning vidare till att bli muntlig framställning. Fortfarande finns målet om ett gott uttal med: ”stödja dem [lärjungarna, min anm.] med teoretisk undervisning i *talorganens byggnad och funktion* [kursiverat i original] och språkljudens bildningssätt” (*Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet* 1960). Men till största delen preciseras muntlig framställning under mellanrubriken ”Föredrag, redogörelser och diskussioner” (*Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet* 1960, s. 50).

Till skillnad från tidigare utbildningsplaner är muntlig framställning 1955 relativt utförligt beskrivet genom att olika förslag på framställningar ges. Det är i denna utbildningsplan som *muntligt anförande* nämns för första gången. Muntligt anförande ska komplettera den dagliga muntliga framställningen och vara en me-

[24] De fem sidorna utgörs av litteraturstudium, muntlig framställning, skriftlig framställning, språkets liv och historia samt grannländernas språk och litteratur (*Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet*. 1960).

tod som inte kräver några omfattande förberedelser som tar lektionstiden i anspråk utan låta lärjungarna ”hålla *korta anföranden* [kursiverat i original] – förslagsvis på 3-5 minuter” (*Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet* 1960, s. 50). De muntliga anförandena ska framföras som beskrivningar, redogörelser, demonstrationer, instruktioner och propaganda. I utbildningsplanen skiljer man mellan längre föredrag och korta anföranden. Ett längre föredrag är cirka 15 minuter långt och ska följas av en diskussion om form och innehåll (*Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet* 1960, s. 50). I anvisningarna för muntlig framställning och synen på denna uttrycksform finns arvet kvar från retoriken, men det är osynligt i utbildningsdokumenten och retorik kan sägas ha förminskats till muntlig framställning.

5.2.4 Från muntlig framställning till muntligt anförande

De fem sidorna som definierade modersmålet finns inte nämnda i läroplaner för svenskämnet från 1990-talet och framåt. Istället betonas det sociala samspelet i klassrummet med dialogen i fokus. Att tala har blivit en förmåga tillsammans med att skriva, lyssna och läsa (se Adelmann 2002, s. 43): ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva väl” (*SKOLFS 2000:2*).

Begreppet ”muntligt anförande” används sällan av eleverna eller lärarna i min undersökning utan de använder ”muntlig framställning” när man menar det som i styrdokumenten benämns som muntligt anförande. Muntligt anförande är inte innehållsdefinierat i Lpf94, medan det i *Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet* från 1960 anges vara olika typer av klassiska föredrag. En tolkning av de praktiska utförandena är att det troligen fortfarande kan likställas med ett klassiskt föredrag. Den tolkning undersökningens lärare och elever gör av muntligt anförande tyder på det, vilket också stämmer överens med till exempel Palmérs (2008) undersökning. *Nationalencyklopedien* (2008) gör mycket små nyansskillnader mellan muntlig framställning, muntligt anförande, muntlig redovisning eller föredrag. Det har troligen ingen praktisk betydelse i själva genomförandet om det benämns på det ena eller andra sättet. Den största skillnaden ligger snarare i den precisering som finns i innehåll och uttrycksform av muntlig framställning i

styrdokumenten från 1960, men som i stort sett är borttaget i Lpf94. Samtidigt ställer betygskriterierna höga krav på elevernas retoriska kompetens utan att begreppet retorik finns med, varken som ledstång för lärarens planering av undervisningen eller som en hjälp till eleverna att förstå vad de olika betygsstegen innebär. Frågan kan ställas var synen på retorik som både teori och praktik tog vägen i utbildningsplaner och läroplaner från mitten av 1800-talet och framåt. Nedminskningen av retorik till muntligt anförande har pågått under 160 år. De retoriska övningarna kvarstår ändå, men utan att begreppet retorik nämns. De retoriska mönstren har dock levt vidare både inom och utanför skolan. Även på universiteten har de retoriska mönstren levt kvar genom till exempel föreläsningar och disputationer, liksom inom folkrörelsen.[25]

5.2.5 Från muntligt anförande till muntlig del?

I gymnasieutredningens betänkande *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* från 2008 föreslås kursplaner i svenskämnet i tre olika steg. När det gäller muntlighet föreslås första steget vara ”Den muntliga delen bör främst fokusera på träning i att uttrycka sig inför en grupp människor” (*Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, s. 346). I den andra delen föreslås steget vara högre när det gäller ”komplexiteten i muntlig framställning”. Det tredje och avslutande steget ”innebär också en fördjupning i retorik”. Första kursen verkar motsvara vad som idag efterfrågas för betyget godkänt, andra kursen motsvarar betyget väl godkänt och tredje kursen motsvarar mycket väl godkänt (jfr *SKOLFS 2000:2*). Gymnasieutredningen glider mellan ”uttrycka sig inför en grupp”, ”muntlig framställning” och ”retorik”. Frågan måste ställas om vad som är vad. Är retorik något som inte är det andra? Om tredje kursen innehåller en fördjupning i retorik, när förväntas då grundkursen i retorik vara? Är det så att man i gymnasieutredningen menar att ju mer en muntlig framställning fördjupas desto mer blir den retorisk? Man måste också ställa frågan om retorik är ett ämnesområde som kan jämställas med litteraturvetenskap, språksociologi eller filmvetenskap, vilka också nämns som förslag till innehåll i till exempel tredje kursen.

[25] Se vidare hur retoriken förvaltats efter 1800-talet inom t.ex. väckelse- och nykterhetsrörelsen samt inom politiken i Johannesson (2005).

5.3 Pratsamma talare och tystlåtna talare

Från att ha lyft fram kunskapsmål och betygskriterier och pekat på områdets historia är det dags att sätta strålkastaren på eleverna och deras röster om att vara talare i klassrummets olika *fria* och *styrda monologer*. Det bör i flera sammanhang upprepas att undersökningens elever är cirka 16 år, och har relativt lång erfarenhet av att vara talare i den offentliga miljö som skolan utgör. Det innebär att de är unga vuxna och har var sin historia med sig in i gymnasieskolan; en del är estradörer, andra tycker att det är ”helt okey” och ytterligare andra skulle helst vilja utebli när det är aktuellt med muntlig framställning som redovisningsform. Hur ser dessa unga vuxna på sin möjlighet att göra sig hörda i olika sammanhang?

En pratig ungdom uppfattas i allmänhet gärna som lite ”gåpåig” på gränsen till flamsig och att vara tyst uppfattas många gånger att vara lika med blyg, känslig och kanske tafatt. Både att vara pratig eller att vara tyst kan vara omgivet av negativa konnotationer och dessutom kan det bli stigmatiserande (se t.ex. Hundeide 2003; Einarsson 2004, s. 105 ff.; Bosacki 2005). Det kan vara lätt att hamna i låsta kommunikativa positioner där elever och lärare har olika uppfattningar om varandra. En av flickorna i den aktuella undersökningen uttrycker det så här:

> Jag har alltid varit sedd som blyg och tyst. Men det tycker jag inte att jag är. Ibland märker jag att lärarna inte ställer frågor till mig och det är nog för att de tror att jag är blyg. Jag är inte den som räcker upp handen, men jag lyssnar hela tiden. Det är inte det att jag inte kan svaret, utan det är nåt annat som tar emot. Det kan gå en hel dag utan att jag räcker upp handen. Sån vill jag egentligen inte vara, men det är svårt när andra tycker att jag är tyst. [26]

Undersökningens elever benämner sig gärna själva som tyst elev eller pratig elev – det visar sig vara epitet de har med sig från tidigare skolgång (jfr Ranagården 2009). Det verkar vara det vanligaste sättet att tala om elever. Hur påverkar det elevers möjligheter att byg-

[26] Intervju II 070507.

ga och etablera föränderliga ethos när man blir tillskriven ett mer stabilt sådant?

I ”pratig” och ”tyst” ligger en stigmatisering och värdering och därför kan det vara mer värdefullt att istället tala om eleverna som pratsamma och tystlåtna talare. Gemensamt för eleverna i ett klassrum är att de är talare som konstruerar muntlighet. Varje elev kan sedan röra sig på en skala där ena polen består av kategorin *pratsam talare* och den andra polen består av *tystlåten talare*. Pratsam talare och tystlåten talare fokuserar det gemensamma i att vara talare och samtidigt signalerar det den rörlighet som finns mellan att vara pratsam och att vara tystlåten. Muntlighet konstrueras oavsett om talaren är pratsam eller tystlåten. En elev som i en situation är en pratsam talare kan i en annan situation bli en mer tystlåten talare och vice versa. En pratsam talare gör sin röst fysiskt hörd och blir därför mer uppmärksammad, men även en tystlåten påverkar muntligheten genom sin mer dämpade framtoning. De individuella karaktärsdragen är både kontextuella och situationella och det går inte att en gång för alla fastställa om man är pratsam eller tystlåten. Däremot kan man fastställa att alla är talare *oavsett* om man är pratsam eller tystlåten och som talare påverkar man och påverkas man av situationen oavsett talutrymme. Det är viktigt att se på eleverna med individuella karaktärsdrag där de oftast innehar en muntlig kompetens i varje situation.

Många av eleverna upplever att skolans norm är att ”prata mer” hela tiden, men att ingen lärare talar om vad det betyder eller vad det innebär. En av flickorna i den undersökta klassen kan ses som större delen av klassens talesman när hon pekar på att det är ett eftertraktat mål under hela skoltiden att prata mer på lektionerna och hon uttrycker sin erfarenhet från grundskolan på följande vis:

> Vi hade som mål att när vi gick i nian skulle vi prata mer på lektionerna och sånt. Det följde vi upp varje år i grundskolan och där vet jag att jag förbättrade mig kolossalt. Mycket för att jag var trygg med människorna. Nu är det liksom nya elever, ny omgivning och sånt så det blir en helt annan situation. [27]

[27] Intervju 061106.

Hon har alltså den erfarenheten att skolans norm är att man ”ska prata mer” för att uppnå målen i nian. Själv säger hon, inte överraskande, att trygghet i gruppen betyder mycket för deltagarstrukturerna. Men hennes erfarenhet tyder också på att hon vet att det tar ett tag innan man kan ”prata mer på lektionerna” om det är så att hon själv oftare är tystlåten än pratsam när hon kommer i en ny omgivning. Hon säger i en senare intervju att önskemålet från lärare att ”prata mer” kvarstår på gymnasieskolan och hon påpekar också att hon är olika muntlig på olika lektioner. Innehållet betyder mycket, anser hon, men även hennes eget humör.[28] Hon säger att hon många gånger väljer aktivt mellan att vara pratsam och tystlåten beroende på situationen. När hon själv känner sig pratsam är då hon får möjlighet att utveckla ett svar som inte är självklart för frågan eller då hon får debattera och argumentera över ämnen hon är engagerad i.[29]

Det är inte ovanligt att eleverna lyfter fram olika situationer där de har blivit uppmanade att bli mer muntligt aktiva i betydelsen, som de uppfattar det, att bli mer pratsamma. Skolans norm formuleras oftast i kontexter där elev och lärare talar bedömning eller utveckling. Å ena sidan får elever reda på att de är pratiga och å andra sidan är skolans norm att de ska ”prata mer”.

Att hitta sin plats i gruppen upptar större delen av elevernas tid den första tiden på terminen och de flesta har samma uppfattning som flickan ovan att de måste lära känna sina klasskamrater mer för att våga och vilja ta muntlig plats ”Jag kan inte säga att jag är lika aktiv nu som på grundskolan, men det tar ju ett tag och komma in i smeten, lära känna folket, våga uttala sig och den biten.”[30]

En av pojkarna i klassen utmärker sig däremot i början av terminen i klassrummet genom att visa att han är kunnig och allmänbildad i flera ämnen och villig att framföra sina åsikter. Han tar gärna ordet och räcker ofta upp handen för att svara på frågor. Om han inte kan svaret på en fråga tar han gärna ändå kommandot genom att vara rolig eller sarkastisk. Han är medveten om sitt sätt att ta muntligt utrymme i klassrummet och samtidigt tror han inte att det alltid är så uppskattat vare sig av klasskamrater eller av

[28] Intervju 070417.
[29] Intervju 070417.
[30] Skriftligt material september -06.

lärare. Han uttrycker det så här i en intervju som genomförs mot slutet av läsåret:

> Pojke: Jag tycker inte att de lyssnar så mycket när jag säger så provocerande saker utan mer att de tänker "åh, nu är han igång igen".
> COJ: Är det jobbigt att känna det tycker du?
> Pojke: Ja.
> COJ: De säger inget till dig utan det är en känsla du får?
> Pojke: Ja.
> COJ: Hur reagerar du då? Blir du ännu mer ivrig då eller?
> Pojke: Nej, jag tycker nog att jag kör på som vanligt, men det är ju inte så roligt att de inte tycker om det. Men så kanske det bara är jag som tycker att det känns så, men jag får den känslan. [31]

Pojken vet om att han kan uppfattas som en provocerande pratsam talare ibland, men försöker skilja på sin egen känsla och vad det är han faktiskt vet. Under läsåret som går blir han mer och mer efterfrågad i grupparbeten tack vare sin kunskap och allmänbildning och jag kan notera att han oftare och oftare rör sig på skalan mellan att vara en pratsam talare och en mer tystlåten talare. Hans ethos förändras därmed också, vilket visar sig genom att han till exempel blir uppmärksam på mottagaren i en kommunikativ situation på ett sätt han inte är inledningsvis på läsåret.

Pojken är i den aktuella intervjun på väg till en lektion i svenskämnet där uppgiften är att presentera en bok de valt själva att läsa. Om man tolkar hans svar om vilken bok han har läst tyder det på att han utifrån sin egen erfarenhet av att känna sig utanför den muntliga gemenskapen i en grupp utvecklat kunskap om sig själv i olika situationer i förhållande till sina klasskamrater.

> COJ: Vilken bok har du läst?
> Pojke: Papillon.
> COJ: Har du då tänkt på hur du ska framställa den för att de andra verkligen ska förstå den?

[31] Intervju V 070507.

> Pojke: Jag har mest tänkt på att jag inte ska framställa den som en man som bara flyr från fängelset utan en man som hela tiden försöker kämpa mot övermänskliga odds och så övervinner man. Så har jag tänkt en grej som de flesta kan identifiera sig med. Jag tror inte så många kan identifiera sig med någon som hamnat i fängelset och fångläger utan jag tror mer att man kan identifiera sig med att man har något man måste övervinna och då misslyckas igen och igen och så lyckas du och sen kanske du bara lyckas en kort stund och du åker tillbaks igen, men du försöker igen. Det är ju det som är det starka i historien och det är det jag kommer att ta fasta på. [32]

Han konstaterar att klasskamraterna inte har huvudpersonens i boken konkreta erfarenhet, men att 16-17-åringar överlag kan identifiera sig med att övervinna misslyckanden och dra lärdom av dem. Här visar han en kunskap om den mottagarmedvetenhet som eftersträvas i muntlig kommunikation.

Att eleverna har en medvetenhet om sig själva och att de varierar sig både medvetet och icke-medvetet på skalan mellan att vara pratsamma talare och tystlåtna talare kommer fram i flera intervjuer.[33] De bygger upp kompetens och förmåga genom att tillägna sig *situationell talarkompetens*. Den byggs upp av den talarerfarenhet de har fått både i skolan och på fritiden om att olika situationer kräver olika muntlighet av både pratsamma och tystlåtna talare. I klassrummet som muntlig arena finns de som är pratsamma och kunniga i ämnet i stunden, men också de som är pratsamma och okunniga i stunden. Det finns de som är pratsamma och intresserade av ämnet, men det finns också de som är pratsamma och ointresserade av ämnet. I samma klassrum finns det de som är tystlåtna och kunniga och de som är tystlåtna och okunniga. Där finns också de som är frivilligt tystlåtna och de som är ofrivilligt tystlåtna. Samma elev kan välja att vara pratsam på en lektion och tystlåten på en annan. Många varianter är möjliga och alla varianter påverkar den muntliga arenan. Elever kan också bli tillskrivna pratsamhet eller tystlåtenhet. Det påverkar också muntligheten i klassrummet. Elever rör sig ständigt på skalan mellan att vara en

[32] Intervju V 070507.
[33] T.ex intervju I 070507.

pratsam talare eller en tystlåten talare beroende på situationen. Klassrummets muntliga arena är rörlig, flexibel och i ständig förändring, vilket påverkar ethos att vara rörligt, flexibelt och i ständig förändring. Den *kommunikativa rörligheten* utökas ju mer *situationell talarkompetens* elever tillägnar sig och därmed upplevs och upplever de också få större *kommunikativ säkerhet* (se kapitel 3).

5.4 Individuell erfarenhet

Förutom några få känner inte eleverna i undersökningen varandra sedan tidigare stadier. De första veckorna i gymnasieskolan har flera lärare olika typer av övningar som troligen syftar till att klassen ska lära känna varandra som klasskamrater och lära känna ämnet.[34] I svenskämnet är *Projekt om namn och identitet* ett projekt där man ska lära känna varandra genom namnen. Både i svenskämnet och i andra ämnen handlar de första veckorna också om att socialiseras in i den undervisningskultur och de konventioner som gäller i skolan och för olika lärare.

Ett mål i kursen Svenska A är, som nämnts, att ”hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare” (*SKOLFS 2000:2*). För att nå målet i den specifika uppgiften om namnet ska eleverna ta reda på så mycket man kan om sitt namn och därefter dels skriva en artikel med rubriken *Jag och mitt namn* om förnamnet till en fiktiv ungdomstidning, dels redovisa muntligt inför halvklass om både för- och efternamn. Klassen har cirka tre veckor till sitt förfogande för projektet och under denna tid ska de även öva sig i studieteknik samt skriva referat. Det sistnämnda kommer att prövas i en skolgemensam skrivning. Det är följaktligen fyra uppgifter som eleverna arbetar med parallellt i svenskämnet: muntlig framställning om namnet, skriva artikel om namnet, öva studieteknik och skriva ett referat. Det kan också var orsaken till den tidsnöd som uppstår mot slutet av perioden, vilket innebär att inte alla elever hinner redovisa muntligt. Av de fyra olika uppgifterna är det endast projektet som handlar om det egna namnet som har ett för eleverna gemensamt innehåll. In-

[34] I samhällskunskapsämnet arbetar till exempel eleverna med så kallad nyhetsbevakning, vilket går ut på att två elever vid varje samhällslektion gör ett sammandrag av veckans nyheter inför de andra som en muntlig framställning ståendes vid katedern.

nehållet är valbart när det gäller studieteknik och referat. Eleverna får utrymme på en lektion att söka fakta om namnet via datorer i biblioteket, men det mesta förberedelsearbetet ska göras hemma med hjälp av intervjuer av föräldrarna och egna reflektioner om vad namnet betyder för dem som person. Stor frihet ges därför till förmågan att använda den individuella erfarenheten man har av att tidigare ha förberett och genomfört muntliga framställningar.

5.5 Prat eller redovisning?

Av de 29 eleverna redovisar endast 21 muntligt *Projekt om namn och identitet* inför klassen. Av de 21 är det tre som, efter önskemål, får redovisa enbart inför läraren medan klasskamraterna är på rast. Förutsättningarna för namnredovisningen ges muntligt av läraren: den muntliga framställningen ska vara tre till fem minuter lång, innehålla historik om namnet, gärna några kuriosa historier kring namnet och nutida omfattning av användandet. Den muntliga framställning som är kortast vid redovisningarna är 20 sekunder lång och den längsta 3 minuter och 23 sekunder lång. Läraren kommenterar inte längden på framställningarna och en av pojkarna, som inledningsvis på en av lektionerna sagt sig inte vara beredd att hålla sitt, förklarar för mig efter lektionen att han trodde att det var viktigt att tala minst tre minuter. Han säger att han kunde ha redovisat när han märkte att nästan alla var betydligt kortare än de tre till fem minuterna som han uppfattat som förutsättning för att få godkänt. Pojken tolkade sålunda den stipulerade tiden som ett betygskriterium för godkänt. ”Ingen pratade speciellt länge, så jag kunde ha pratat, men ville inte säga något för jag kände mig dum och först säga att jag inte var förberedd och sen ändå kunna göra det.”[35]

Allt som oftast får eleverna en tidsgräns för den muntliga framställningen, men den följs sällan upp. Förutsättningarna förändras utan att eleverna vet om det. Att pojken ovan uttrycker att han ”kunde ha pratat” visar på att han uppfattar det som att en del klasskamrater just ”pratar” till skillnad från när de ”redovisar”. Vid ytterligare tillfällen gör elever skillnad mellan ”prat” och ”redovisning”. När eleverna till exempel får välja att redovisa ett pro-

[35] Fältanteckning 060927, gr I.

jekt, senare på läsåret, genom en traditionell muntlig framställning inför klassen eller genom att presentera en poster om projektet säger en av flickorna som ofta framhåller sin talängslan inför att tala vid muntliga framställningar: ”Jag ska prata om postern så jag slipper redovisa”. På min fråga efter den muntliga framställningen vad hon själv tyckte det var för skillnad svarar hon: ”Ja, men jag pratade ju bara på och de andra skulle göra redovisningar”.[36] Frågan är var eleverna menar att skillnaden ligger mellan ”prat” och ”redovisning” och om det märks i uttrycksformen. Har de olika stödstrukturer beroende på om de ”pratar” eller ”redovisar”? Finns det någon skillnad när elever bygger och etablerar ethos om de ”pratar” eller ”redovisar”?

Innehållet i redovisningarna visar sig bli allt från namnhistorier från släkter som rymt från Norge till Sverige till hur föräldrarna diskuterat fram hur namnet passar till nya bebisen i familjen. De muntliga framställningarna är på så sätt mycket innehållsrika, men kan sägas vara formfattiga enligt retorikens sätt att se på disposition (se kapitel 3). I stort sett alla 21 elever inleder med att säga enkla variationer på de två orden: ”Jag heter”.[37] Många har svårigheter att avsluta och säger istället ”eh, det var nog inte mer” eller ”ja, det var väl allt”.[38] Ett par av redovisningarna blir istället för en fri monolog i en muntlig framställning, som faktiskt är målet för projektredovisningen, ett reflekterande samtal kring namnet på aktuell elev.

> Flicka: Jag heter XX. Eh det finns inte så mycket om mitt namn så jag vet inte vad det betyder, men jag vet bara att det inte är ett muslimskt namn. Det kommer ifrån Tyskland. Det var populärast på 1920-talet och det är typ bara 15 som heter det i hela Sverige …
> Läraren: Vad tycker du om ditt namn? Varför fick du det tror du?
> Flicka: Jag tror jag fick det för min farfar tyckte om det och så ville min mormor och dom sätta andra namn som inte var så fina och så ville inte min pappa det och så var det en tjej från

[36] Fältanteckning 070528.
[37] Diktafoninspelningar 060927, gr I och gr II, samt 061004.
[38] Diktafoninspelning 060927, gr I samt fältanteckning 060927.

vår by som sen flyttade så därför så …
Läraren: Vet du något om ditt efternamn?
Flicka: Nej, ingenting. Jag vet bara att det är jag och min släkt som heter det.
Läraren: Okey. Tack.
[APPLÅDER MEDAN FLICKAN STÅR KVAR
APPLÅDER SLUTAR OCH LÄRAREN STÄLLER YTTERLIGARE TVÅ FRÅGOR MEDAN ELEVEN BÖRJAR GÅ MOT SIN PLATS]
Läraren: Är du nöjd med ditt namn?
Flickan: Ja.
Läraren: Har du något smeknamn?
Flickan: Ja xx.
Läraren: Okey. Då går vi vidare.[39]

Samtalet förs mellan läraren och eleven medan eleven står framför sina klasskamrater. Läraren uppmuntrar eleven att stanna kvar framför sina kamrater genom att ställa frågor när pauserna i elevens framställning tenderar att bli för långa och läraren ställer ytterligare ett par frågor efter att applåderna från klasskamraterna slutar. Läraren ställer den typen av frågor som leder fram till en argumentation om varför flickan fått sitt namn och interaktionen mellan elev och lärare får den effekten att flickan fysiskt finns i kamraternas blickfång när hon står vid katedern.

Ovanstående framställning ses av många elever som ett exempel på ”prat”, eftersom eleven i denna situation genomför mer ett samtal med läraren inför klasskamraterna än en muntlig framställning. Det verkar således som om eleverna är relativt genremedvetna när det gäller vad de anser är en muntlig framställning, och vad som inte är muntlig framställning. Muntlig framställning för dem är en disponerad framställning vars innehåll har förberetts, medan ”prat” är när elever säger sig vara eller uppfattas vara oförberedda och ändå genomför sitt uppdrag. Det eleverna säger sig mena med ”prat” korresponderar med en kategori som kan betecknas som *reflekterande monolog* i en muntlig framställning. Det betyder att begreppet *reflekterande monolog* motsvarar när en talare gör sin

[39] Diktafoninspelning 060927, gr I, samt fältanteckning 060927.

muntliga framställning medan denne fortfarande är kvar i intellectio- och inventiofasen under förberedelsearbetet. Reflekterande monolog skulle således kunna jämföras med ett högt tänkande och den som genomför det framstår därmed som någon som är kommunikativt osäker i den retoriska situationen som redovisningen utgör (se kapitel 3). Det eleverna säger sig mena med ”redovisning” korresponderar istället med en *fri monolog* i muntlig framställning där större delen av eller hela den retoriska arbetsprocessen avspeglar sig i själva den muntliga framställningen.

Men det är samtidigt för enkelt att göra denna distinktion mellan reflekterande och fri monolog. Det finns nämligen på samma gång elever som säger sig inte förbereda sig speciellt mycket, men tack vare en tidigare erfarenhet av uttrycksformen ändå kan framstå relativt förberedda i sin muntliga framställning. Det verkar med andra ord istället som om toleransnivån för vad som är bra i en muntlig framställning generellt är låg, sett med retoriska mått där framförallt en genomtänkt mottagaranpassning är viktig och inledning, huvuddel och avslutning ska anpassas efter det. Eleverna kan snarare sägas vara relativt obesvärade i själva framförandet oavsett om den muntliga framställningen framförs som reflekterande eller fri monolog, men klasskamraterna uppmärksammar en relativ låg grad av kommunikativ förmåga sett till den retoriska arbetsprocessen som helhet. Detta betyder att en uppfattning om andras ethos bygger på vilken erfarenhet varje individ bär med sig (se kapitel 3). En elev som under tidigare skolgång fått göra många muntliga framställningar har lättare att framstå med ett starkt inledande ethos, medan en elev som inte har samma erfarenhet framstår med ett svagare inledande ethos inför sina klasskamrater. Denna diskussion återkommer i kapitel 8 – *Övning och prov*.

5.6 ”Träning ger färdighet” – muntlig framställning utifrån ett talarperspektiv

Undersökningens elever säger att fokus i olika projekt finns på skriftlig framställning medan den muntliga framställningen kommer till korta.[40] Denna uppfattning kan analyseras ur många olika infallsvinklar. Jag har valt två varav den ena fokuserar elevers syn

[40] Se t.ex. intervju 061009.

på lärande när de vill bli bättre talare i en muntlig framställning och till vilken jag kommer till i detta kapitel. Den andra fokuserar uppfattningen utifrån ett undervisningsperspektiv och framställs i kapitel 6 – *Undervisning*.

I den intervjusekvens som finns återgiven här nedan säger pojken att läraren undervisar så som han eller hon själv blivit undervisad i skolan. Pojken tillhör dem som säger sig ha lång erfarenhet av många muntliga framställningar på grundskolan och det finns en självkännedom i hans uttalande om att lärare traderar egen erfarenhet av att ha gått i skola. Han säger sig själv vara självlärd genom erfarenhet och har inte fått hjälp med *hur* något ska redovisas bara *att* det ska redovisas och att han genom det praktiska utförandet blivit duktigare och duktigare. ”Man blir van”, fyller den andra flickan i som också har liknande erfarenhet från muntliga framställningar från grundskolan.

> COJ: Tycker ni att det är nån skillnad mellan det ni sa och det ni skrev?
> Pojke: Ja, det kan bli djupare. Det är lättare att förklara i texten med ord.
> COJ: Hur menar du?
> Pojke: Jag vet inte, man har mer tid att tänka än när man står där uppe.
> Flicka I: Då måste man formulera sig rätt ur huvet.
> Pojke: Ja, så lätt som möjligt så att folk inte börja tänka för mycket på vad betyder det och vad betyder det, göra det så simpelt som möjligt då förstår de bättre det grunda.
> COJ: Fick ni nån hjälp då innan?
> Flicka I: Nej, men jag skulle vilja lära mig mer om hur man redovisar.
> Pojke: Många lärare lägger för mycket vikt på det skriftliga och sen när man sen ska redovisa ska man göra det bra utan träning
> COJ: Du tycker att det är rätt så vanligt att det är så?
> Pojke: Ja, de lägger för mycket vikt vid det skriftliga.
> COJ: Varför tror du att det är så?
> Pojke: Det är sådär gammaldags. De blev själv lärda så att skriva mycket och så vidare och så håller de fast vid det.
> Flicka I: Och alla är inte så säkra på att prata inför klassen och

kanske inte vågar och då blir man .. liksom håller tillbaks.
COJ: Vad är det du vill lära dig då?
Flicka I: Ja, bara att jag lär mig att lägga upp. Hur jag fångar klassen och så. Ibland kan det vara svårt att få med alla att lyssna.
COJ: Ni som har jobbat med det mycket på grundskolan har ni fått lära er det där?
Pojke: Nej, jag är nog mer självlärd eller hur jag ska säga. Man arbetar upp det efterhand. Det blir lättare och lättare för varje gång.
Flicka II: Man blir van vid det.
Pojke: Träning ger färdighet.[41]

Flicka I, som inte har samma erfarenhet som pojke I och flicka II, efterfrågar däremot en form för hur man kan tänka kring en muntlig framställning som också ska fånga intresset hos dem som lyssnar. Flicka I:s ”formulera sig rätt ur huvet” skulle kunna motsvara att hon genomfört en framställning som kan kategoriseras som *reflekterande monolog* och hennes senare önskan om att ”vilja lära mig mer om hur man redovisar” formuleras utifrån en medvetenhet om sin kommunikativa förmåga där hon troligen skulle placera in sig själv som kommunikativt osäker. Efterfrågan om formkunskap återkommer eleverna till vid andra tillfällen i intervjuer under året, men frågan formuleras sällan till läraren när jag är närvarande. Detta återkommer jag till.

En annan intressant synpunkt i pojkens funderingar är påpekandet om att skrift och tal skiljer sig åt. I andra sammanhang antyder elever att det inte går att använda sig av det man skrivit i en uppgift för att göra en muntlig framställning utifrån samma text och att de får lägga ner så mycket arbete på att formulera sig skriftligt att det muntliga får bli som det blir eftersom både de och läraren ofta hamnar i tidsnöd. Klassen får använda mycket tid åt att skriva sina namnartiklar och olika utkast diskuteras i klassrummet. Vid ett tillfälle när de muntliga framställningarna närmar sig ställer en elev frågan om hon kan tänka likadant oavsett om hon skriver en inledning till en artikel eller till en muntlig framställning. Läraren

[41] Intervju 061009.

svarar ”absolut kan man det”, men har inte tid, eller tar sig inte tid, att utveckla svaret.[42] Eleverna ser följaktligen likheten i den process som föregår talandet med skrivprocessen, men anger att de inte får möjlighet att träna på detta på samma sätt som man tränar inför skrivande i olika genrer (se vidare kapitel 6 – *Undervisning*).

5.7 ”Det var väl allt” – framställningen utifrån ett mottagarperspektiv

Pojken, som är samme pojke vi mött i intervjun på föregående sida och som avslutas med ”träning ger erfarenhet”, är först ut av sex stycken som ska redovisa om *Projekt om namn och identitet*. Det är en halvklasstimma i svenskämnet på hösten och läraren och klassen har sina lektioner i ett före detta ”kartrum” som nu används som klassrum. Rummets långsmala form gör det svårt för eleverna att röra sig obehindrat till och från bänkarna. Två långa rader med bänkar och 16 stolar plus utrymme för kateder, ett förvaringsskåp, en hylla samt ett rullbord med TV och video är inklämt på en yta som är ungefär 2,5 x 6 meter. Ett liknande exempel på utrymmen som troligtvis inte är tänkta som klassrum är första terminens historieämnessal som är förlagd till ett källarutrymme där enda dagsljuset kommer genom högt placerade fönster. Utanför salen, där eleverna befinner sig innan läraren kommer, förvaras trasiga inventarier i väntan på lagning. Både läraren i svenskämnet och läraren i historieämnet är missnöjda med de utrymmen de blivit tilldelade och till vårterminen får de igenom ett byte till mer ändamålsenliga salar. Klass- och grupprums organisation erbjuder alltså både hinder och möjligheter för olika arbetssätt och frågan kan ställas på vilket sätt organiseringen av den fysiska miljön påverkar elevers möjligheter att bygga och etablera ethos.

Pojken är stor till växten och för att kunna bana sig väg fram till katedern där han ska stå i detta trånga utrymme måste han be klasskamraterna flytta sig.[43]

> Läraren inleder med att säga ”ja, ni vet vad ni ska göra, ni ska berätta för varandra om era namn i gruppen och sen ska vi prata lite allmänt om texter och era artiklar om namn”. Endast sex

[42] Fältanteckning 060911.
[43] Fältanteckning 060927.

> elever är närvarande i halvklassen. När pojken ska gå fram till katedern ringer hans mobil i ryggsäcken. Han rotar fram den och stänger av och säger samtidigt att han har svårt för att komma upp på morgonen och att han får ha flera väckarklockor. Mobilen är en, men han förstår inte varför den ringde nu klockan två på eftermiddagen. Han ser uppriktigt förvånad ut. Klasskamraterna och läraren skrattar och stämningen är lite uppsluppen efter denna händelse.[44]

Pojken uppmuntras med största sannolikhet av stämningen och det är förmodligen också därför han inleder med att säga ”hej” till sin publik istället för det mer vanliga i övriga klassen ”Jag heter…”. I och med den uppsluppna stämningen runt hans person i samband både med mobilens ringsignal och med trängseln mellan bänkarna, vet klasskamraterna vem det är som står på tur. Han skulle förmodligen beskrivas som en klasskamrat som vågar ”bjuda på sig själv” i en situation som denna, vilket blir en del av det inledande ethos. En praktisk färdighet är att klara av det oförutsägbara, vilket denne pojke gör. Det finns flera exempel där det oförutsägbara istället gör att elever blir oroliga och tafatta, vilket påverkar deras *kommunikativa säkerhet* i allra högsta grad. Exempel på den typen av händelser som kan bringa elever ur fattningen är brandlarm som går mitt i en muntlig framställning, manus som har glömts hemma, knackningar på salsdörren – eller som i detta fall – en mobil som ringer. Ofta påverkar den typen av händelser och störningar även de lyssnande klasskamraterna. Det är få av de talande eleverna som i en sådan här typ av situation litar på sin *vana* att redovisa som solitär i muntlig framställning, vilket denne pojke kan sägas göra. Däremot blir elever mer och mer avslappnade i liknande situationer längre fram på terminen, vilket ska ses mer som att de snarare är bekväma med deltagarstrukturerna än att de får mer vana vid muntlig framställning. Vana från att genomföra muntlig framställning har de redan.

> Pojke: Hej.
> Publiken: Hej [FNISS]

[44] Sammandrag av fältanteckning 060927.

Pojke: Namnet X var ett av de kändaste under slutet av 80 och början av 90-talet. Men lika fort som succén kom lika fort försvann den. Eh idag föds inte så många, bara ett par hundra varje år och cirka 8 av dem eller 8 % ungefär är då tjejer. Det är ett smeknamn av Y som är brittiskt och tyskt och ett kunganamn. Y betyder den ärorika. Jag vet inte riktigt varför mina föräldrar gav mig namnet men jag antar att de tyckte det var fint. Fast de funderade på Y och lite andra olika former. Ähm jag gillar mitt namn fast det känns lite mer som om det passar en liten unge, ett litet dagisbarn [GRUPPEN FNISSAR TILL EN KORT STUND] och det är mer så alltså man tänker på en X tänker man mer på ett dagisbarn "tyst X" [GRUPPEN SKRATTAR KORT] ja eller "sluta leka i jorden X" [FLERA FNISSAR] Ähm men … ja alltså det känns som om det är för vanligt jag vill ha nåt som är lite mer speciellt som till exempel A tycker jag om.
A: Tack [GRUPPEN FNISSAR] det håller jag med om [GRUPPEN FNISSAR IGEN]
Pojke: Det värmer, ähm men det känns helt enkelt som om det är för vanligt jag vill känna mig speciell.
A: Alla är unika [GRUPPEN FNISSAR]
Pojke: Men jag vet inte riktigt hur jag ska fortsätta, men det var väl allt.
Läraren: Vet du nånting mer om ditt namn?
Pojke: Näh det är inget släktnamn eller nåt sånt.
Lärare: Näh.
Pojke: Jag vet faktiskt inte riktigt varför jag fick det, om det är nåt speciellt med det.
Lärare: Mmm.
Pojke: Men gammelmorfar hette Y, så många i släkten har hetat det.
A: Är det några kändisar som heter så?
[KORT SAMTAL MELLAN POJKEN OCH A OM KÄNDISAR, HJÄLTAR OCH SERIEFIGURER SOM BÄR SAMMA NAMN. LÄRAREN TACKAR POJKEN EFTER ATT HA FRÅGAT OM EFTERNAMNET][45]

[45] Diktafoninspelning 060927, gr II.

Om en muntlig framställning i klassrummet har nått mottagarna är i stort sett en omöjlig fråga att svara på. Det handlar om processer hos mottagarna som beror på inre övertygelser (se även kapitel 8 – *Övning och prov*). Enligt Gelang (2008) kan man dock säga något om huruvida ett framträdande är framgångsrikt eller inte beroende på vilken förförståelse och vilka förväntningar på innehållet som finns i den aktuella situationen. Därför skulle man i sådana fall kunna säga att ett tema som *Projekt om namn och identitet* har förutsättningar att bli framgångsrikt då detta projekt ligger inledningsvis på läsåret och det finns en nyfikenhet mellan klasskamraterna att lära känna varandra och namn som innehåll får ändå förutsättas vara känt för alla. Den dialog som uppstår mot slutet av pojkens framställning är annorlunda än den vi mött i exemplet med flickan tidigare. De frågor som ställs till pojken av både lärare och elev behövs inte för att driva framställningen framåt, vilket man får tolka som att läraren ansåg var nödvändigt för flickan. Frågorna till pojken ställs snarare av nyfikenhet av lyssnarna, både lärare och elev. Jag menar att pojkens muntliga framställning skulle kunna kategoriseras utifrån elevernas tal om redovisning som en *fri monolog* till skillnad från flickans *reflekterande monolog*.

Om man närmar sig pojkens muntliga framställning analytiskt med hjälp av den retoriska arbetsprocessen framstår inte inledningen som en muntlig reflektion. Han verkar ha planerat och disponerat framställningen utifrån de kriterier klassen fått vid inledningen av projektet vid ett tidigare tillfälle: innehålla historik om namnet, gärna några kuriosa historier kring namnet och nutida omfattning av användandet. En invändning skulle kunna vara att även flickans framställning i exemplet svarar mot de kriterier som finns uppställda i hennes inledningsmening ” Eh det finns inte så mycket om mitt namn så jag vet inte vad det betyder, men jag vet bara att det inte är ett muslimskt namn. Det kommer ifrån Tyskland. Det var populärast på 1920-talet och det är typ bara 15 som heter det i hela Sverige”.[46] Men en skillnad som blir tydlig är längden på de olika framställningarna, och som får betydelse i den aktuella situationen. Flickan talar i ca 20 sekunder innan läraren börjar ställa frågor i syfte att hjälpa henne framåt i framställningen.[47] Pojken

[46] Diktafoninspelning 060927, gr I.
[47] Diktafoninspelning 060927, gr I.

har talat ca 2 minuter när han avslutar med ”men jag vet inte riktigt hur jag ska fortsätta, men det var väl allt.”[48] Pojken har större förmåga att hålla sig till innehållet längre tid än vad flickan kan. Tiden som eleverna talar inför varandra har troligen därmed också stor betydelse för om de ska kategorisera den muntliga framställningen som ”prat”, *reflekterande monolog*, eller ”redovisning”, *fri monolog*. Pojken drar dessutom in klasskamraterna i monologen med hjälp av både humor och indirekta tilltal, medan flickan behöver hjälp att komma vidare genom lärarens frågor. De frågor pojken får av läraren avslutningsvis är i sammanhanget inte nödvändiga för att göra den muntliga framställningen mer effektiv i situationen än den redan är.

Projekt om namn och identitet är den allra första muntliga framställningen man gör inför varandra i denna klass. Under läsåret återkommer redovisningsformen med jämna mellanrum. Elever som genomför muntliga framställningar som inledningsvis kan kategoriseras som reflekterande respektive fria monologer förändrar sin uttrycksform under läsåret, vilket påverkar deras ethosbyggande och ethosetablering. Detta kommer jag att återkomma till senare.

5.8 Vana och strategi

Färdigheten *att tala* förknippas oftast i skolan med olika typer av monologer och dialoger (jfr Palmér 2008, s. 192; Bergman 2007, s. 96). I det undersökta klassrummet har redan under första veckan flera muntliga genrer iscensatts genom elevers talande utan att själva utformningen av dem har kommenterats av lärare eller elev. Det finns troligen en tyst överenskommelse mellan lärare och elev om att alla vet hur man gör när man diskuterar eller när man samtalar till exempel (jfr Malmbjer 2007). Endast en vecka in på terminen lyfts dock *att tala* upp till en färdighet och uttrycksformen är just en muntlig framställning, vilken är den som på föregående sidor benämns som *Projekt om namn och identitet*.

Svensklärarens uppfattning är att de unga vuxna är vana vid olika typer av muntlig framställning från lägre stadier, enskilda såväl som i grupp.[49] Hon säger sig basera sin uppfattning på vad hon sett

[48] Diktafoninspelning 060927, gr II.
[49] Intervju 060909.

sina egna barn göra under skoltiden, men också på elevernas sätt att fråga efter hjälp i samband med muntlig framställning. ”De frågar efter overhead och pennor och sånt som ju måste betyda att de gjort det här förut flera gånger”, säger hon.[50] Hon tycker att eleverna förstår det viktiga i att kunna tala och hennes erfarenhet från tidigare klasser är att känner man talängslan i de här sammanhangen väljer man det individuella valet retorik i årskurs 2. Läraren berättar att hon blev förvånad när hon i denna klass möter ett par flickor som de första lektionerna tar kontakt med henne och berättar om sin talängslan inför enskild muntlig framställning och önskar att få redovisa enbart inför varandra och inför läraren.[51] Hon bemödar sig dock med att uppfylla elevers önskemål av det slaget.

De ovan intervjuade elevernas utsagor”Man blir van vid det” och ”Träning ger färdighet”[52] har en tendens till negativ klang om acceptans av en kommunikativ situation man inte är riktigt nöjd med och det skulle också kunna beskrivas som att elever inte tycker om att ställa frågor till undervisningen eller se problem (jfr Tivenius 2006). Men acceptansen kan vara uttryck för andra innebörder. Uttrycket ”träning ger erfarenhet” har rötter ner i den pedagogik som förknippas med Dewey ([1938] 1997) och ”learning by doing" och är inte någon ovanlig syn på hur man uppnår kunskap och kan i pojkens yttrande vara ett förtydligande av det flicka II kallar ”vana”. Begreppet ”träna” används i utbildningsdokument skrivna tidigare än 1990, men är därefter ersatt med en annan form av handlingsverb, såsom ”redovisa”, ”analysera” och ”formulera”.

Det uppstår en kontrast mellan elevernas önskemål och lärarens uppfattning om praktiken kring muntlig framställning. Eleverna uttrycker i intervjuer att de saknar kunskap *trots vana*[53] och läraren uppfattar att de har kunskap *tack vare vana*[54]. Berge (1988, s. 56) menar att elever i många fall genomför *strategiska handlingar* istället för *kommunikativa handlingar* för att uppnå vissa mål: ”Måten vi oppnår målet på, kan være av underordnet interesse. [---] Det er

[50] Intervju 060909.
[51] Intervju 060909.
[52] Intervju 061009.
[53] Intervju 061009.
[54] Intervju 060909.

ikke så viktig hvordan vi løser problemet, bare vi løser det". Elevernas frågor efter "overhead, pennor och sånt" kan ses som exempel på en strategi där målet att lösa något på är viktigt i stunden.

En orsak till att läraren uppfattar eleverna kunnigare än vad de verkar uppfatta sig själva kan vara att eleverna ofta handlar *rutinmässigt* inför en muntlig framställning – troligen tack vare den vana de fått genom erfarenhet av liknande kommunikativa situationer. Även om de kan uttrycka ett tillkortakommande efter en muntlig framställning och upplever det som att de inte når fram till lyssnarna verkar de ändå inte kunna formulera mer avancerade strategifrågor till läraren om mottagaranpassning och läraren uppfattar inte heller de mer implicita frågorna om mottagaranpassning. De strategiska handlingarna får oftast en instrumentell form i det undersökta klassrummet vid de muntliga framställningarna. Orsakerna kan var olika, men många gånger uppger eleverna antingen tidsbrist eller ointresse för innehållet som orsak till en instrumentell inställning. De har troligen inget metaspråk för att kunna formulera frågor kring mer avancerad mottagaranpassning och läraren har troligen inte den metaspråkliga kunskapen om mottagaranpassning för att uppfatta det eleverna implicit uttrycker. Elevernas metaspråk utgörs därför av "träning ger färdighet"[55] eftersom det är träningen de är vana vid. Vilket är lärarens metaspråk? Det återkommer jag till i kapitel 6 – *Undervisning.*

När undersökningens unga vuxna talar om att "träning ger färdighet" skulle det kunna vara ett exempel på det som inom retoriken benämns som *techné*, eftersom de implicit uttrycker att det inte räcker med "träning" för att bli talare. De anar skillnaden som finns i den teknik/techné som innefattar konsten att vara talare, en konst där det gäller att kunna kombinera teoretisk kunskap om uttrycksformen med det praktiska utförandet. Synen på sig själva och de resultat de frambringar i muntlig framställning förutsätter överväganden hos dem som utgår från den *beprövade erfarenhet* de har av liknande situationer. Det eleverna kallar för "vana" skulle kunna vara ett exempel på *fronesis* – att det de kan om muntlig framställning som 16-åringar till största delen beror på erfarenhet de

[55] Intervju 061009.

fått genom träning. Jag återkommer till detta. Frågan är också hur ofta de får möjlighet att överväga sitt handlande i samband med muntlig framställning för att erfarenheten ska bli beprövad. I muntlig framställning är språk, kropp, tanke och handling den ritning som visar hur man bygger och etablerar ethos.

5.9 Teori och praktik

Undersökningens elever är överens om att de måste ha kunskap om innehållet i den muntliga framställningen för att se sig själva som trovärdiga och ha tillförsikt till sig själva.

> För att lyckas med det [muntlig framställning] måste man veta vad man pratar om.[56]

> Jag hade samlat en hel del fakta men jag förstod inte riktigt vad horst innebar. Så när jag stod inför klassen för att redovisa kunde jag inte förklara vad horst var för något. Det slutade med att min lärare fick gå upp och förklara vad horst var. Man måste vara säker och inläst på ämnet.[57]

Det är en teoretisk kunskap om innehållet som eleverna hänvisar till. De ges möjligheter till inventiofasen (se kapitel 3) under skoltid. Läraren bokar datasalar som elever får möjlighet att besöka på lektionstid, likväl som de uppmanas att gå till biblioteket. Men själva faktasökandet sker också till stor del utanför skoltid. Både läraren i svenskämnet och i geografiämnet påpekar mot slutet av läsåret att de tycker att eleverna ganska oreflekterat använder sig av de fakta de söker upp. Men frågan är vilka möjligheter elever får att reflektera över innehållsval de gör. När det gäller innehållsval i muntlig framställning återkommer jag till det i framförallt kapitel 7 och 8 - *Respons och responssituationen* samt *Övning och prov*. I detta kapitel är det fortfarande elevernas röster om uttrycksformen muntlig framställning som är i fokus. När det gäller kunskap om uttrycksformen uttrycker eleverna bland annat att det är viktigt att kunna tala högt, titta på publiken och kunna formulera intressanta inledningar.

---

[56] Skriftligt material september -06.
[57] Skriftligt material januari -07.

> Det är även viktigt att hålla sitt muntliga framförande intressant från början till slut så att man inte mister sina åhörare. [58]

> Tala högt och tydligt så alla hör.[59]

> Ha en intressant och lockande röst, tala långsamt och titta på publiken.[60]

> Jag tycker att det viktigaste är när man talar i alla fall inför en större grupp, att man inte talar för snabbt och att man inte står och gungar eller pillar på något. Sen ska man ju komma ihåg att titta upp och att tala tydligt.[61]

Den kunskap som undersökningens elever hänvisar till när det gäller uttrycksform skulle kunna sägas vara påstående som också skulle kunna formuleras till kriterier. ”Tala högt och tydligt” är till exempel ett påstående som är formulerat utifrån att det är besvärande att lyssna på någon som talar tyst och otydligt. Eleverna formulerar sannolikt sina påståenden främst utifrån sin praktiska erfarenhet av muntlig framställning och sina tidigare skolår och undervisningen där. Att formulera påståenden utifrån sin praktiska erfarenhet är också vanligt inom olika yrkesgrupper (jfr Josefson 1991, s. 26). Den kunskap som efterfrågas av eleverna här kan kallas *påståendekunskap* (se t.ex. Hertzberg 2001).

Om man omformulerar elevernas yttranden till påståenden eller uppmaningar känns de igen från olika typer av läroböcker eller handböcker: Var påläst! Disponera anförandet väl! Tala högt och tydligt! och Var fokuserad på publiken!. Frågan är om påståendekunskapen förblir teoretisk kunskap eller om den också praktiseras i klassrummet och i sådant fall på vilket sätt.

I ett återkommande moment på en A-kurs i retorik på Malmö högskola har studenterna fått i uppgift att analysera handböcker i retorik och presentationsteknik. Syftet med analysen är att studen-

[58] Skriftligt material september -06.
[59] Skriftligt material september -06.
[60] Skriftligt material januari -07.
[61] Skriftligt material januari -07.

ten ska se vilket budskap som är det mest framträdande i dessa handböcker som är tänkta som hjälp till personer som vill bli bättre presentatörer i ett muntligt sammanhang. Resultaten av studenternas analyser är, med några få undantag, att handböckerna är koncentrerade på ett ensidigt ”tipstänkande”, en form av påståenden, ur monologiska talares synvinkel. De resultat som studenter på A-kursen har kunnat presentera under flera terminer stämmer med den granskning som Aspelin (2008) gjort av så kallad självhjälpslitteratur. Aspelin (2008, s. 154) konstaterar att självhjälpslitteratur, dit man kan räkna handböcker i retorik, är endimensionella och sätter individen före kollektivet och menar att självhjälpslitteraturen löper ”en överhängande risk att bidra till nedbrytning av den mellanmänskliga sfären”.

5.9.1 Rutin och reflektion – vad är det för kunskap?

Den praktiska kunskapen kallas numera ibland för *färdighetskunskap.* Den är ämnad att utföras och eftersom det finns svårigheter att verbalisera färdighetskunskap kallas den i en del sammanhang för *tyst kunskap* (Hertzberg 2001; Gustavsson 2002). När eleverna försöker beskriva färdighetskunskap till skillnad från påståendekunskap kan man säga att de distanserar sig genom att yttra sig utifrån ett mottagarperspektiv: ”opersonliga tal tröttar”, ”kunskap om personen innan avgör vad man tycker” och ”varje situation är olika”. Samtidigt närmar de sig sin egen person genom att tala om känslor och förmågor de har eller i alla fall vill ha: ”tro på sig själv”, ”bjuda på sig själv” och ”ha mod och utstråla säkerhet”.[62] I både exempel två och tre nedan blir det också tydligt att ethos uppmärksammas av eleverna som föränderligt beroende på både situation och ämne och elevens förhållande till dessa.

> Jag tror att förberedning är mycket viktigt, att man ska vara säker & och inläst på ämnet. Det räcker inte med att läsa igenom redovisning 2-3 gånger för sig själv, utan många gånger. Det gör att man blir mycket mer självsäker som också behövs för att en talare ska bli bra.[63]

---

[62] Skriftligt material januari -07.
[63] Skriftligt material januari -07.

> Jag anser att jag är en mycket osäker talare när det är ett område som jag inte behärskar. Ett tydligt exempel på det är historieredovisningen förra veckan där jag stammade när jag skulle prata om kung Rickard Lejonhjärta. Men när det var dags att berätta om hur korstågen har påverkat oss idag var det mycket lättare eftersom det var mina egna ord och tankar. [64]

> Jag upplever mig själv som en hyfsad talare. Visst blir man nervös men jag kan ändå prestera bra ibland. Det hela är självklart beroende av vilket ämne och vilken publik man ska tala om och inför.[65]

De unga vuxna visar medvetenhet om att säkerhet och osäkerhet påverkar dem som talare, men också att ämnesval och publik har betydelse för dem. Den retoriska situationens talare, publik och problem är närvarande i den färdighetskunskap eleverna talar om. De talar om sin färdighetskunskap som förmågor de har som både rutinmässiga, i betydelsen att de blir vana vid att göra vissa saker, samt reflekterande, i betydelsen att de är beredda att förbättra och modifiera utifrån den erfarenhet de får med tiden. Det de tre eleverna ovan ger uttryck för menar jag är exempel på en reflekterande förmåga. De visar prov på ett appropierande förhållningssätt till kunskap (se kapitel 3). De yttrar sig och reflekterar över tidigare erfarenheter från liknande situationer och är beredda att successivt utöka sin repertoar (se kapitel 3). Genom reflektioner över tidigare erfarenheter av muntliga framställningar tillägnar de sig en beprövad erfarenhet.

Men hur uttrycker eleverna det jag vill kalla rutinmässig förmåga? De är inte lika explicita i sitt sätt att yttra sig om den kunskap som bygger på uttrycksform eller på den mer praktiska reflekterande förmågan. Men en pragmatisk inställning där deras erfarenhet avspeglar sig kan skönjas i vad de uppfattar förväntas av dem när de har i uppgift att genomföra en muntlig framställning. De hänvisar till att de med erfarenheten blir allt bättre och bättre.

---

[64] Skriftligt material januari -07.
[65] Skriftligt material januari -07.

> Jag tycker jag blir bättre och bättre för varje gång jag redovisar muntligt.[66]

> När jag ska redovisa tänker jag inte på hur jag ska redovisa utan att jag helt enkelt bara går upp och gör det.[67]

> Det är bara att gå upp och göra sitt bästa, och det brukar lösa sig.[68]

Färdighetskunskap verkar eleverna få genom rutinmässig och/eller reflekterande förmåga. Det är vanligt att diskutera kunskap utifrån vad som blir resultatet och därmed bortse från själva processen som leder fram till kunskap. I processen ligger det som också benämns som reflektion och insikt.

Till viss del kan man säga att elevernas tal om teoretisk och praktisk kunskap påminner om ett vetenskapsteoretiskt synsätt på kunskap med en tradition som härstammar från Aristoteles – genom begreppen episteme, tecnhé och fronesis. Det förstnämnda, episteme, innebär själva vetandet och det teoretiska kunnandet om något. När elever i denna undersökning talar om sin praktik är dock techné och fronesis mer intressant, eftersom det här inte bara handlar om *vad* de talar om utan också *hur* de talar om sin kunskap.

I det antika Grekland såg man på den praktiska kunskapen som tudelad kopplad till två olika typer av aktiviteter. Den ena var aktiviteten poiesis och i den andra praxis. Poiesis hör samman med tillverkning och skapande och den kunskap man får benämns som techné. Praxis hör samman med aktivitetens ändamål och syfte och kunskapen benämns som fronesis (se t.ex Gustavsson 2000). Förmågan techné sågs i det antika Grekland som ett slags kunskapsmässigt varumärke för att ett hantverk var väl utfört. I vissa nutida sammanhang kallas också techné för praktisk-produktiv kunskap (Gustavsson 2000, s. 31), instrumentell kunskap (Gustavsson 2000, s. 102), tyst kunskap (Josefson 1991) eller procedurkunskap/färdighetskunskap (Herzberg 2001). Techné är alltså ur-

[66] Skriftligt material januari -07..
[67] Skriftligt material januari -07.
[68] Skriftligt material september 06.

sprungligen ett uttryck för ”konst” – inte i den estetiska bemärkelsen utan snarare i betydelsen att ha förmåga att sammanföra teori och praktik. Ramírez (1995) menar att det vardagligt dikotomiska i teori - i betydelsen tänkande - och praktik - i betydelsen handlande - också kan hjälpa oss att förstå hur teori och praktik i techné förutsätter varandra. Vårt ord teknik kommer till exempel från techné. Aristoteles såg retoriken som en techné, vilket i de flesta fall översätts med det mer vardagliga begreppet talarkonst. Att se retoriken som en konst får den konsekvensen att teori och praktik inte kan skiljas åt utan förutsätter varandra. De antika grekerna fick dock problem att använda tecnhébegreppet på vissa områden där resultatet inte var självklart, till exempel läkarkonst och retorik (talarkonst). Trots att man behärskade både konsten att läka och att tala var det inte självklart att man kunde bota patienter eller övertyga lyssnare. Techné innebär en ”handling där kunskap är underordnad situationen” (Kindeberg 2006) och därför finns det en dimension av aktivitet som inte kan förutses och förutbestämmas i techné.

Förmågan fronesis står för den andra praktiska kunskapen och handlingen som leder till praxis (Gustavsson 2000, s. 159). Fronesis är kopplat till människans goda omdöme och strävan efter att vara god och begreppet praktisk klokhet används ibland för att beskriva förmågan fronesis (Gustavsson 2000, s. 159; Gustavsson 2002, s. 105). I nutid används också begreppet beprövad erfarenhet när man menar den praktiska klokhet som fronesis står för (Gustavsson 2002, s. 103), liksom att också förtrogenhetskunskap används med liknande definition (Josefson 1991). Fronesis förutsätter med andra ord erfarenhet av techné. Det innebär att fronesis inte behöver förvärvas genom explicit undervisning utan livet själv kan vara den bästa läraren.

Ovanstående vetenskapsteoretiska utgångspunkt kan också sägas korrespondera med hur kunskap uttrycks med fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - också kallade de fyra f:en - i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU1992:94). De fyra f:en har satt sin prägel på hur man ser på kunskap i svensk skola idag. Målet är att det ska finnas balans i de fyra f:en, men utifrån den erfarenhet eleverna i denna undersökning ger uttryck för

finns en dominans av att se på kunskap utifrån det tredje f:et – färdighetskunskap.

5.10 Konklusion

De kommunikativa kompetenser som lyfts fram i styrdokumenten stämmer väl överens med det demokratiska uppdrag skolan har idag. Eleverna ser fördelarna med att få träna på sin kommunikativa kompetens i den uttrycksform som benämns som muntlig framställning. Lärarna bär med sig det äldre styrdokumentsbegreppet in klassrummet och muntlig framställning får stå för både uttrycksformen och genren. Att muntlig framställning skulle ses som en skolgenre kan det sägas råda delade meningar om hos de unga vuxna. Det finns de elever som uppger att muntlig framställning bara genomförs i skolan, medan andra säger sig tro att de mycket väl kan ha nytta av uttrycksformen i vuxen ålder. Vad de unga vuxna däremot är överens om är det muntliga språkets överlägsenhet när det gäller att erhålla en kommunikativ förmåga som ska anpassas efter situationen och mottagaren.

Eleverna har olika bakgrunder och erfarenheter med sig in i gymnasieskolan, vilket innebär att den fria monolog som muntlig framställning i denna kontext kan kategoriseras som ibland blir en mer reflekterande monolog genom lärarens stödjande frågor. Analysen av elever utifrån epiteten pratig och tyst visar att begreppen pratsam och tystlåten är mer fruktbara eftersom ”pratig” och ”tyst” kan vara stigmatiserande. Analysen visar snarare att elever växlar både medvetet och omedvetet mellan att vara pratsamma och tystlåtna beroende på den kommunikativa situation man ingår i. De har till största delen situationell kommunikativ kompetens och framförallt har de förvärvat kunskap om sig själva som antingen pratsamma eller tystlåtna under åren i skolan, men också på fritiden. En tendens finns att de som inledningsvis är pratsamma är de som också håller en fri monolog och att de som är mer tystlåtna håller mer reflekterande monologer. Huruvida det är så även mot slutet av läsåret kommer jag att återkomma till i senare kapitel. Med anledning av det i kapitlet framtagna begreppet reflekterande monolog blir det nämligen intressant att undersöka på vilket sätt ethosetablering och ethosbyggande skiljer sig åt beroende på om en elev är pratsam eller tystlåten i klassrummet.

Analysen av betygskriterierna för att få godkänt respektive mycket väl godkänt visar på frågor om undervisningsupplägg. För att få godkänt på en muntlig framställning är det enda formulerade kravet att hålla ett kort anförande inför en grupp, vilket skulle kunna tolkas som att det är ett individinriktat betyg eftersom det handlar om att ha mod att stå framför en grupp. Det krävs däremot relativt avancerad kunskap i kommunikativa handlingar av retorisk karaktär för att få mycket väl godkänt, vilket skulle kunna tolkas som ett gruppinriktat betyg. Tidigare forskning visar att kunskaper i kommunikativa handlingar är en förutsättning för att de elever som känner talängslan ska bli mindre ängsliga. Jag ser ett didaktiskt problem i den diskrepans som finns mellan de olika betygsstegen. De tystlåtna som håller mer reflekterande monologer än andra kan tänkas också framhålla talängslan i olika kommunikativa situationer. Det korresponderar inte med lärarens frågor som troligen har som mål att få elever att stå kvar framför sina klasskamrater. I kapitlet illustreras detta med exemplet med flickan som presenterar sitt namn under 20 sekunder. Hur de tystlåtna själva resonerar återkommer jag till i kapitel 7 - *Respons och responssituation*.

Den fysiska miljön i klassrummet påverkar eleverna. Det blir tydligt vid halvklasstimmarna i svenskämnet där de är placerade i ett trångt utrymme som tidigare använts till kartrum. Mellan den som talar och den som lyssnar är det inte fullt en meter – ett avstånd som kan göra även rutinerade talare obekväma. Undersökningens klassrum är i de flesta fall ljusa och stora, med förhållandevis lite utsmyckning på väggarna. Eleverna är åtminstone i svensk-, historie- och geografiämnet placerade enligt ett klassrums traditionella möblering med en kateder framför tavlan och elevbänkar placerade två och två i tre rader. Denna möblering lämpar sig bra i de fall där läraren har genomgångar eller när eleven eller grupper av elever håller muntliga framställningar. Då är snarare förutsättningarna bäst om alla är vända mot talaren och man kan säga att möblering och arbetsform passar bra ihop. Emellanåt flyttas bänkar och bord för att man vill sitta jämte någon speciell kamrat. Bänkarna är dock fortfarande vända mot kateder och lärare. Ommöbleringar är inget som läraren hindrar, men heller inget som uppmuntras. Möbleringen påverkar troligen förutsättningarna

för elevernas muntliga aktivitet genom att möjligheterna till exempelvis engagemang i helklassdiskussioner försvåras vid så kallad traditionell möblering eftersom ögonkontakt saknas. En annan förutsättning som kan orsaka bristande engagemang är att det är svårare att höra varandra när alla talar ”framåt”.

Analysen visar att påståendekunskap är något som elever anser sig behöva för att kunna bygga och etablera ethos. När de däremot talar om färdighetskunskap distanserar de sig från själva handlingen och utgår från ett mottagarperspektiv. Analysen visar också att de ser den egna kunskapen som förmågor. Dessa förmågor är rutinmässiga och bygger på en vana från liknande situationer. De talar också om en mer reflekterande förmåga som erhålls genom beprövad erfarenhet. Att ha rutinmässig och reflekterande förmåga anknyter till retorikens båda praktiska kunskapsbegrepp: techné respektive fronesis. När eleverna talar om att träning ger erfarenhet verkar de tala om retorikens technébegrepp, medan deras tal om vana mer ansluter sig till fronesisbegreppet.

Hur menar då eleverna att de genom muntlig framställning ska bli kommunikativt säkrare när de ska hålla en fri monolog, som för flera går över i en mer reflekterande monolog, inför en samling människor? Trots en ganska avslappnad och positiv inställning till uttrycksformen muntlig framställning, som skulle kunna generera nöjda unga vuxna, vill de lära sig mer om hur man når fram till en lyssnare.

6 UNDERVISNING

I undervisningssammanhang handlar kommunikation om att eleverna ska lära sig grundläggande färdigheter i tal och skrift som sedan kan utvecklas vidare både i och utanför skolans värld. Färdigheterna används som vuxen demokratisk samhällsmedborgare. Lärares pedagogiska frihet ska ställas mot det demokratiska uppdrag skolan har. Skolans demokratiska uppdrag har blivit alltmer framträdande i skollag och läroplaner under efterkrigstiden och uppdraget torde vara omöjligt att genomföra utan att eleverna manifest talar i klassrummet (se kapitel 2). Således kan man förutsätta att det talas i varje klassrum. Eleverna ingår i många olika kommunikativa situationer där muntligheten är huvudsaken genom att de diskuterar, samtalar, argumenterar, berättar, refererar, redogör, förhandlar etcetera. Dessa aktiviteter kan sägas motsvara de generiska kursmålen, som i de fall där antingen elevaktivt tal eller skrift är huvudsaken, utgörs av verb som till exempel ”redovisa”, ”analysera”, ”formulera”, ”förmedla”, ”diskutera” etcetera (*SKOLFS 2000:2).* Men det är endast i kursen Svenska A[69] som det nämns huruvida målet ska uppnås med hjälp av antingen tal eller skrift, eller med båda. I till exempel historie- och geografiämnet, där jag också genomförde deltagande observation, nämns endast själva aktiviteten, utan tillägg om huruvida det ska ske via tal eller skrift. Varje lärare, utom svenskläraren, kan således sägas ha en viss pedagogisk valfrihet när det gäller i vilken utsträckning eleverna ges möjlighet att använda sin muntliga kompetens.

[69] Svenska A, liksom Historia A och Geografi A är kursbeteckningar på de kurser elever går under årskurs 1 på gymnasiet i svensk-, historie- och geografiämnet.

Vid flera olika tillfällen kommer det fram att elever säger sig uppleva en obalans mellan undervisning i muntliga och skriftliga färdigheter.[70] Lösningen på problemet med obalansen säger de ligger i att de får mer träning i muntlig framställning (se kapitel 5). I mina intervjuer med elever om muntlig och skriftlig framställning blir det oftast svenskämnet eleverna och jag talar om. Det kan ha flera orsaker – undersökningens deltagande observation görs i huvudsak i svenskämnet och därför är det där som vi har de flesta gemensamma beröringspunkterna. En annan orsak är med största sannolikhet att eleverna är medvetna om att det är i svenskämnet som huvudansvaret för tal och skrift finns och därför lägger de inte någon större vikt vid om något annat ämne skulle fokusera på dessa färdigheter. Ytterligare en orsak kan vara att eleverna förknippar undervisning och träning i muntlig framställning med tidigare svensklärare och delger mig och varandra många exempel från lägre stadier. I detta sammanhang menar jag att undervisning innebär att det ska finnas en ambition i lärandesituationen om ett avsett lärande (se kapitel 3) om något, vilket i detta fall är om muntlig framställning. Den ambitionen finns på svenskämneslektionerna. I övriga ämnen kan däremot anvisningar för *hur* muntlig framställning ska genomföras delas ut skriftligt som en slags instruerande kriterielista för godkänt, vilket kan jämföras med en slags förmedlad påståendekunskap (jfr kapitel 5), och som vid olika tillfällen ger upphov till intensiva diskussioner i bakre region om lärares olika krav på innehåll och uttrycksform.[71] Informella samtal med olika lärare på skolan under läsåret visar att de inte samordnar de muntliga framställningarna som provform på samma sätt som de samordnar traditionella skriftliga prov. Problem kan därför uppstå på olika nivåer om både innehåll, förväntad kunskap om uttrycksform och betygskriterier. Nedanstående är ett exempel från en typ av problem som kan uppstå när lärare och elever missförstår varandra vid en muntlig framställning (jfr Parmenius Swärd 2008).

I Historia A genomförs ett längre projekt med titeln *Fördjupningsarbete med muntlig redovisning*. Ämnena som grupper av elever har att välja mellan rör sig kronologiskt från korstågen fram till slutet av 1800-talet och innehållsmässigt i breda och omfattan-

[70] Se t.ex. intervju 061009.
[71] Fältanteckningar under februari -07.

de politiska och ideologiska områden: vikingarna, upptäcktsresorna, den industriella revolutionen, de politiska ideologierna etcetera. Efter varje muntlig framställning ställer läraren ett antal innehållsfrågor till gruppen. Många elever är efteråt besvikna på sin egen muntliga framställning eftersom de uppfattar det som att det är kontrollfrågorna om innehållet som är det viktiga för läraren och inte om det varit en framgångsrik framställning.[72] En av flickorna uttrycker sin frustration över dessa redovisningar i historieämnet så här: ”Vi blir ju ganska så sågade i omdömena”.[73] Eleverna säger att de helt enkel satsat på fel innehåll eftersom frågorna läraren ställer efteråt handlar om det som inte kommit fram i redovisningen istället för om det som kommer fram. Eleverna har gått in i uppgiften i tron att det handlar om i huvudsak färdigheten att framställa något muntligt och gjort innehållsval utifrån de förutsättningar som gavs i samband med instruktionerna medan läraren troligen har sett det som en möjlighet till en fördjupning i ett historiskt ämne och väljer en redovisningsform som brukar vara populär. Eleverna har tolkat rubriken *Fördjupningsarbete med muntlig redovisning* på ett sätt som inte har varit lärarens avsikt. Läraren har haft betoning på fördjupningsarbete och eleverna på muntlig redovisning. Vilken rubrik ett projekt eller arbetsuppgift får visar sig också vid andra tillfällen styra eleverna i deras arbetssätt. Läraren uttrycker i sin tur frustration över att eleverna löser uppgifterna alldeles för instrumentellt och oengagerat. Hon är besviken över att de inte tagit tillfällena i akt komma till erbjudna handledningstillfällen och säger sig uppfatta att det är orsaken till att den muntliga framställningen inte blivit så bra som den kunde ha blivit.

> Läraren tycker att det är si och så med redovisningarna. Hon berättar att eleverna fått två lektioner till sitt förfogande på skoltid att förbereda sig och sedan fått en lektion till sitt förfogande där de kan få en första respons på sitt upplägg och hur de har tänkt. Få har utnyttjat det sista tillfället.[74]

---

[72] Fältanteckning 070213.
[73] Intervju 070208.
[74] Sammandrag av fältanteckning 070213.

Eleverna säger att förklaringen till att de inte tog tillfället i akt att få respons på sin muntliga framställning i förväg har sin orsak i att de inte kommer överens med läraren.[75] [76] En annan orsak, menar jag, kan ligga i att det är ovanligt att andra lärare än svenskläraren undervisar i muntlighet och att eleverna helt enkelt inte uppmärksammar den ambition historieläraren har om att vid ett handledningstillfälle erbjuda ett mer *avsett lärande* om muntlig framställning.

6.1 Svenskämnets projekt

Svenskläraren och eleverna genomför sex något större projekt under det läsår som undersökningen pågår. Projekten redovisas både muntligt och skriftligt. Vissa av projekten är gemensamma för hela skolan, andra skapade av den undervisande läraren. Nedanstående sammanställning av den aktuella svenskundervisningens innehåll[77] är en översikt över de större projekt och mer fördjupande arbeten som eleverna arbetar med. Redovisning sker genom både muntligt och skriftligt prov.

[75] T.ex. fältanteckning 070208.

[76] För aktuell lärare och för eleverna i klassen är det viktigt för mig att påpeka att klassen och historieläraren kom bättre och bättre överens ju längre in på läsåret de kom.

[77] Sammanställningen är gjord med deltagande observation och fältanteckningarna som grund. Den är kronologisk uppställd såtillvida att *Projekt om namn och identitet* inleder läsåret i augusti -06 medan *Utanförskap* avslutar läsåret i maj -07.

Tabell 6:1. Sammanställning av svenskundervisningens innehåll läsåret 06-07.

Projektets namn	Muntligt prov	Skriftligt prov
Projekt om namn och identitet	Muntlig framställning: fri monolog	Artikel
Romanläsning	Samtal om boken i grupp	Loggbok, samt skriftligt läxförhör
Projekt Myter, sagor och hjältar	Muntlig framställning: fri monolog	Skriftligt prov på myter och sagor
Projekt Argumentation	Muntlig framställning: argumenterande tal som fria och styrda monologer	Gemensam skrivning för alla i årskurs 1 där eleven får välja mellan att skriva en utredande uppsats eller en argumenterande artikel
Artikelskrivning	Muntlig framställning: styrd monolog (intervju)	Artikel
Projekt Utanförskap	Muntlig framställning: fri monolog	En informerande text samt en poster

De muntliga proven genomförs både enskilt och i grupp. De växlar mellan att vara styrda och fria i formen. Intervju kan till exempel genomföras på olika sätt och på olika platser, medan den fria monologen ska genomföras framme vid katedern inför klasskamraterna. De olika skriftliga proven är enskilda och ger eleverna möjlighet att växla mellan flera olika genrer. De mer traditionella skriftliga proven med frågor och svar varieras med friare former för skrivande. Under genren ”artikel” döljer sig till exempel olika typer av reportage för olika målgrupper.

Svensklärarен har ambitionen att projekten ska redovisas genom både muntliga och skriftliga prov och är, vilket kan ses i ovanstående tabell 6:1, mån om att variera de olika redovisningssätten. Läraren är också mån om att balansen mellan muntliga och skriftliga prov ska vara jämn. I sammanställningen ovan (tabell 6:1) är sex muntliga prov och sex skriftliga prov planerade och genomförda under läsåret. Det som är intressant är att trots den i en sammanställning synliga ambitionen om balans påpekar eleverna vid olika tillfällen att mest vikt läggs vid det skriftliga.[78]

Läraren i svenskämnet säger sig vara medveten om att tonvikten läggs vid det skriftliga, men att det framförallt är när det behövs underlag för bedömning som det blir tydligt att det muntliga kommer till korta. Svensklärarен ser det till exempel som problematiskt att skolan använder muntliga prov för de elever som fått IG i en kurs och ska prövas till G. ”Muntliga prov ses som ett sätt att spara lärarens rättningsbörda, men räknas ändå inte på riktigt”, säger hon. Eftersom samtal om skönlitteratur är något som genomförs av alla svensklärare på skolan diskuteras ofta bedömning av detta i lärarlaget, men också bedömning av det muntliga i stort. Lärarna är inte ense, och den intervjuade lärarens uppfattning är att det till syvende och sist ändå är det skriftliga som gäller för betygsunderlag (jfr Palmér 1999; Brännström 2008). Den uppfattningen delar också många av eleverna.[79]

Eleverna säger sig mena att läraren lägger för stor vikt vid det skriftliga och att det muntliga många gånger förutsätts vara något de ska kunna utföra. Man säger också att både mer tid och undervisning ägnas åt undervisning i skriftlighet än undervisning i muntlighet. För att söka en förklaring till den upplevelse av obalans eleverna säger sig uppleva granskar jag i det som nu följer ett längre projekt i svenskämnet som handlar om skriftlig och muntlig argumentation. Hur är undervisning i muntlighet utformad? På vilket sätt skiljer den sig från undervisning i skriftlighet?

6.2 Arbetsprocess

När elever utför någon form av talande eller skrivande i skolan är de inne i en kommunikativ aktivitet av något slag. I den kommuni-

[78] T.ex. intervju 061009.
[79] Fältanteckning 070514.

kativa aktiviteten ingår olika processer som leder fram till genrer inom skrift och tal. Holmberg (2006) kallar denna kommunikativa aktivitet för en *textaktivitet* och motiverar begreppet med att det är ett sätt att tala om hur en skriftlig genre skapas. Jag menar att begreppet är användbart även i munliga sammanhang. En textaktivitet ska inte förväxlas med skrivprocess eller talprocess. Skriv- och talprocessen menar jag här är det mer avgränsade arbete en skribent eller en talare lägger på bearbetning av en specifik text.

I textaktiviteten som föregår antingen en styrd, fri eller reflekterande monolog finns en *retorisk arbetsprocess* som består av sex mer eller mindre avgränsade delar (se kapitel 3). Varje erfaren vuxen talare och skribent arbetar enligt den retoriska arbetsprocessen medvetet eller omedvetet. De sex delarna i arbetsprocessen består av *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio/pronunciatio*. En person måste alltså, när denne yttrar sig offentligt:

- kunna förstå kommunikationssituationen och de faktorer som påverkar denna.
- kunna förstå vilka argument som är mest ändamålsenliga samt upptäcka och ta fram dessa.
- kunna disponera argument och innehåll på mest lämpligt sätt.
- kunna välja mest lämpligt språk och mest lämplig stil.

Och för en muntlig framställning av något slag dessutom:

- kunna lära in och kreativt planera framställningen på mest lämpligt sätt.
- kunna välja mest lämpligt framförande.

Rötterna till uppdelningen av arbetsprocessen finns i det antika Grekland och Rom (se t.ex. Hellspong ([1992] 2004; Lindqvist Grinde 2008, samt kapitel 3). I svenska undervisningssammanhang är delar av den retoriska arbetsprocessen också kända under termerna ”skrivprocessen” respektive ”talprocessen” (se t.ex. Strömquist [1996] 1998; Strömquist [1988] 2007). Man kan tala om den retoriska arbetsprocessen som *retorikens didaktik*, eftersom själva arbetsprocessen är grunden i den färdighet det innebär att kunna

tala och skriva. I en kommunikativ situation kan man säga att kommunikativ säkerhet (se kapitel 3) kan ses i relation till hur väl en talare förmår förhålla sig till de sex delarna. Varje del i arbetsprocessen kan också i ett didaktiskt perspektiv ses som ett eget *kunskapsområde,* vilket jag återkommer till strax.

I tabell 6:2 nedan görs en sammanställning över vilka genrer eleverna arbetar med i det undervisningsinnehåll som kallas *Projekt Argumentation.* Dessutom visas i tabellen vilka delar i den retoriska arbetsprocessen som framkommer explicit i lektionen.

De 14 tillfällena som är återgivna i tabell 6:2 genomförs mellan 22/1 och 26/3 2007. Jag är närvarande i stort sett vid varje svenskämneslektion under denna period. Det går dock bort ett antal lektioner under de två månaderna. Sportlovet ligger till exempel mellan lektion IX och X. Mellan lektion XI och XII ligger dels ett antal storföreläsningar för alla ungdomar i skolan just på denna klass svenskämneslektion, dels är de lediga vid något tillfälle som kompensation för andra åtagande.

Tabell 6:2. Aktiviteter inför skriftlig och muntlig redovisning i *Projekt Argumentation*.

Lektion	MUNTLIGT		SKRIFTLIGT	
	Genre	Del i arbets-process	Genre	Del i arbets-process
I			Berättelse Beskrivning	Elocutio
II	Beskrivning	Memoria Actio		
III			Intervju	Inventio Dispositio Elocutio
IV			Isländsk saga Beskrivning	Dispositio
V	Argumentation som debatt	Inventio Memoria Actio		
VI			Artikel Insändare	Dispositio Elocutio
VII	Argumentation som debatt	Elocutio Memoria Actio	Argumentation	Dispositio Elocutio
VIII	Enkät med öppna svars-alternativ			
IX	Argumentation som debatt	Inventio Memoria Actio		
X			Utredande uppsats Debattartikel	Dispositio
XI	Argumentation som debatt	Memoria Actio		
XII			Utredande upp-sats/Argumen-terande uppsats (provtillfället)	
XIII			Utredande uppsats/ Argumenterande uppsats	Processkrivning
XIV	Argumenterande tal (provtillfället)			

Sammanställningen visar att av periodens fjorton lektioner ägnas sex åt förberedelse inför det enskilt argumenterande tal som utgör det muntliga provet. Sex lektioner ägnas åt att förbereda inför det skriftliga provet; att skriva antingen en utredande uppsats eller en argumenterande artikel. En lektion ägnas åt att introducera processkrivning, vilket innebär att eleverna får möjlighet att bearbeta delar av den uppsats de fått tillbaka efter provet och som de fått respons på av läraren. Efter bearbetningen lämnas den in till läraren igen för ytterligare bedömning. Motsvarande möjligheter ges inte efter det muntliga provet. Lektion VII är den lektion där jag explicit kan notera att lektionen innehållsmässigt sammanför muntligt och skriftligt.[80] I övrigt är lektionerna i stort sett inriktade på det ena eller det andra, och de överlappningar som finns är marginella. På lektion VIII fyller eleverna i en enkät utifrån ett antal lärarfrågor. Bearbetningen av den är en diskussion om att vara talare. Två av lektionerna, XII och XIV, är provtillfällen.

I realiteten skiljer sig mängden klocktid klassen använder till skriftliga eller muntliga textaktiviteter dock väsentligt åt. De flesta lektioner som har skriftligt i fokus är 60-minuterslektioner. Lektionerna som har det muntliga i fokus är oftast 40-minuterslektioner. Vid en enkel sammanräkning av klocktimmar skulle skriftliga övningar motsvara sju klocktimmar och muntliga övningar drygt fyra klocktimmar. Nu är det inte riktigt så enkel matematik eftersom läraren använder sin pedagogiska frihet att laborera med lektioner som ligger i anslutning till varandra, men en klar tendens till övervikt mot skriftliga textaktiviteter finns ändå i mängden tid.

6.3 ”... göra det bra utan träning” – om formalisering och funktionalisering

Låt oss nu återvända till det eleverna påpekar, nämligen att det finns en obalans på lektionerna som väger över mot det skriftliga trots att både tabell 6:1 och 6:2 uppvisar en balans. Det visar sig dock vara stor skillnad i mängden genrer som eleverna arbetar med under *Projekt Argumentation* (tabell 6:3).

[80] Fältanteckning 070208.

Tabell 6:3. Genre inför muntligt och skriftligt prov.

Genre inför muntligt prov		**Genre inför skriftligt prov**	
Muntlig textaktivitet	Beskrivning	Skriftlig textaktivitet	Berättelse
	Argumentation som debatt		Beskrivning
	Enkät[1]		Intervju
			Isländsk saga
			Artikel
			Insändare
			Argumentation
			Utredande uppsats
			Debattartikel
Prov	Enskilt argumenterande tal	Prov	Utredande uppsats alt. debattartikel

Variationen är stor i det skriftliga och man kan ana att lärarens mål är att eleverna ska få delta i en mångfald av textaktiviteter. I *Projekt Argumentation* kan det tolkas som att läraren uppmuntrar elever framförallt att skriva i olika genrer som sedan i sin tur troligen ingår i vad som kan kallas skolgenren ”utredande uppsats”. Men även i den mer etablerade genren ”debattartikel” förväntas både beskrivning och berättelse ingå för att få godkänt betyg. I muntliga textaktiviteter dominerar den genren som här kallas ”ar-

gumentation som debatt". Genren förekommer, om även med stor variation, i till exempel debattprogram i TV. Dessa program är ofta orkestrerade såtillvida att det ska finnas ett visst antal personer som är för en tes och ett visst antal som är emot samma tes. I skolmiljö karaktäriseras genren av att eleverna antingen i helklass, i halvklass eller i grupper om 2-4 personer får en tes av läraren. Under en kort stund får de möjlighet att förbereda sig för att antingen vara för eller emot tesen. Den argumentation som sedan genomförs iscensätts som en debatt. Oftast sitter eleverna kvar på sina platser i klassrummet och en elev fungerar som debattledare framme vid katedern. Vid något tillfälle går de mindre grupperna fram till katedern och argumenterar för sin åsikt. Anledningen till att jag benämner det som debatt är att man argumenterar både för och emot samma tes vid dessa tillfällen. Detta till skillnad från det enskilda argumenterande tal där varje elev valt en tes de argumenterar för eller emot. I de fallen uppstår mycket sällan debatt eftersom ingen elev valt samma ämne eller tes. Textaktiviteten i "argumentation som debatt" bygger på ett gruppvist deltagande medan själva provsituationen utgörs av en, i sammanhanget, ny genre – nämligen "enskilt argumenterande tal". I genrenamnet framgår att eleven är ensam i sitt utförande, en solitär. Detta återkommer jag till i kapitel 8 – *Övning och prov*.

I *Projekt Argumentation* är fokus på tes och argumentation. Ämnena som behandlas i projektet är av olika slag och handlar sällan om det mer specifika svenskämnets innehåll, såsom språk och litteratur. Detta stämmer med de iakttagelser som är gjorda i undersökningar som handlar om skrivandet i svenskämnet (se t.ex. Nyström 2000; Parmenius Swärd 2008). Nyström (2000) och Parmenius Swärd (2008) pekar också på att flera av de genrer som skrivs av elever inte är användbara i andra samhälleliga sammanhang utanför skolan. Klassen som denna undersökning är genomförd i får välja mellan att skriva en debattartikel och en så kallad utredande uppsats. Debattartikel skulle också kunna vara funktionell i ett annat sammanhang, vilket också en av pojkarna i klassen påpekar när han föreslår att klassen ska skicka sina texter till en tidning.[81] Frågor av funktionell art uppstår kring genren som kallas

[81] Fältanteckning 070226.

utredande uppsats.[82] Det verkar vara ordet ”uppsats” som försvårar för eleverna och inte ”utredning”. Uppsats har blivit ett samlingsbegrepp över flera olika texter i skolsammanhang och kan också uppfattas som svårdefinierbart eftersom det kan dölja sig många genrer i en uppsats (se t.ex. Lötmarker 2003; Lötmarker 2004).

Inom svenskämnesdidaktisk forskning finns en tradition att granska undervisning utifrån Malmgrens ([1988] 1996) begrepp *formalisering* och *funktionalisering*. Malmgren baserar sin forskning på en funktionell språksyn som till exempel Teleman (1991) förespråkar. En funktionell språksyn bygger på att man anser att språk utvecklas i meningsfulla och funktionella sammanhang, vilket är en vanlig utgångspunkt bland språkbruksforskare och skolforskare idag (t.ex. Liberg 2003a; Liberg 2006; Bergman 2007; Malmbjer 2007; Palmér 2008). Formalisering innebär att själva färdighetsträningen blir det viktiga i undervisningen; att formsidan är skild från innehållsidan och att formella mönster och modeller i språkfärdighet tränas var för sig för att först senare tillämpas i bestämda syften. Innehåll och sammanhang är, som nämnts ovan, istället det viktiga i funktionalisering (Malmgren [1988] 1996).

Man kan genom uppställningen i tabell 6:3 visuellt konstatera den obalans som finns mellan skriftligt och muntligt, trots att det sett till antal tillfällen inte finns någon obalans. Eleverna ingår i många textaktiviteter och är oftast engagerade i ämnesvalen. De föreslår själva att deras debattartiklar och insändare skulle kunna skickas in till tidningars debattsidor. Eleverna ser färdigheten att kunna skriva en insändare som något meningsfullt, troligen för att texten kan sättas in i ett funktionellt sammanhang utanför skolan, och de känner igen genren från andra medier. Många dagstidningar har ungdomssidor; till exempel *Sydsvenska Dagbladet* har *Postis* – en avdelning för ungdomar upp till 17 år. En möjlig tolkning är att eleverna uppfattar variationen i de skriftliga genrerna, såsom debattartiklar, berättelser, insändare, intervjuer etcetera, som funktionella även utanför skolan. De uppfattar inte samma funktionalitet i de muntliga genrerna.

---

[82] Fältanteckning 070226.

När det gäller det muntliga får eleverna endast träna på två genrer till skillnad från de nio skriftliga. Den funktion som eleverna ser i sin skriftliga textproduktion blir otydlig i den muntliga. Elever ifrågasätter till och med vid några tillfällen det funktionella i att stå och tala inför varandra (se kapitel 5). Den större variationen i de skriftliga textaktiviteterna ger eleverna möjlighet att dessutom upptäcka det funktionella i själva färdighetsträningen. I det muntliga koncentreras textaktiviteten på mindre variation i genrer, och koncentrationen ligger istället på själva utförandet av talandet, själva praktiken i sig – det som också kan kallas det formalistiska eller formella i färdighetsträningen. En tolkning av analysen är att elevernas upplevelse av obalans kan förklaras med att variationen i textaktiviteterna i den skriftliga färdighetsträningen både är *funktionaliserad* och *formaliserad*, medan färdighetsträningen i det muntliga framförallt är *formaliserad*.

6.4 Återigen – teori och praktik

Om eleverna uppfattar den muntliga framställningen som enbart formaliserad färdighetsträning kan man ställa sig frågande till varför eleverna efterfrågar ännu mer (färdighets)träning i att tala inför andra. Det är faktiskt det de gör vid fem av sex tillfällen man har till sitt förfogande inför provet (se tabell 6:2). Begreppen *funktionalisering* och *formalisering* verkar därmed i detta fall endast kunna användas för att ge en yttre belysning av undervisningens genomförande. Palmér (2008, s. 188 f.) pekar i sin undersökning på avsaknaden av metaspråkligt innehåll, i betydelsen det språk som används för att beskriva eller tala om språk, i de klasser hon har undersökt. Med det menar hon således att elever i hennes undersökning enbart får färdighetsträning men inget metaspråkligt innehåll i den. Palmér (2008) menar att färdighetsträningen i sig kan göras till *ett kunskapsområde* och därmed också få ett innehåll och inte bara uttrycksform. Denna syn får också stöd i ämnesbeskrivningen över svenskämnet (*SKOLFS 2000:2*). Palmér skriver dessutom: ”Innehållet och uttrycket – formen – i en språklig aktivitet går egentligen inte att skilja åt. Därför är det mindre lyckat att ställa innehåll mot form. Mer fruktbart måste det vara att se innehåll och form som en helhet.” (Palmér 2008, s. 190). Palmér uttrycker här

retorikens kärna där man ser innehåll och uttrycksform som en helhet (se kapitel 3 samt kapitel 5).

Men vad är det undersökningens elever saknar i den formaliserade färdighetsträningen i det muntliga eftersom den inte verkar upplevas som träning på samma sätt som den formaliserade träningen i det skriftliga? Resultatet av ovanstående analyser utifrån sammanställningarna i tabellerna 6:1, 6:2 och 6:3 ställer frågor om detta eftersom eleverna efterfrågar ännu mer. Vad är det i träningen eleverna finner är av intresse och vill veta mer av? Finns en ytterligare förklaring på det eleverna säger sig uppleva som obalans i färdighetsträningens innehåll och uttrycksform? Låt oss vända strålkastaren mot textaktivitetens retoriska arbetsprocess, som i ett didaktiskt perspektiv ska ses, som tidigare nämnts, som sex olika kunskapsområden.

I tabell 6:2 finns varje kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen noterad vid varje lektion för att visa vilket kunskapsområde eleverna arbetar explicit med. Genom att använda den retoriska arbetsprocessen som kategorier i en sammanställning blir en obalans mellan kunskapsområdena synlig (se tabell 6:4). Siffrorna i tabell 6:4 anger alltså antalet tillfällen som elever explicit får möjlighet att arbeta i ett kunskapsområde. Vid en sammanräkning av de fyra första delarna, som är gemensamma för skriftligt och muntligt, visar det sig att eleverna ägnar sig mer än tre fjärdedelar åt skriftlig färdighetsträning än åt muntlig dito.

Tabell 6:4. Textaktivitetens kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen.

Kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen	Muntligt	Skriftligt	Summa delar i arbetsprocess
Intellectio	0	0	0
Inventio	2	1	3
Dispositio	0	5	5
Elocutio	1	4	5
Summa	3	10	13
Memoria	5	x	5
Actio/pronuntiatio	5	x	5

Av de fyra gemensamma delarna i skriftligt och muntligt ägnar eleverna sig inte explicit åt intellectio vid något tillfälle. Eventuellt skulle man kunna tolka den lektion då eleverna besvarade en enkät (se lektion VIII, tabell 6:1) som ett erbjudande om att fundera över mottagarna i en kommunikativ situation, vilket ju är en del av innehållet i intellectio. Snarare är orsaken till lektionen den att läraren är uppmärksam på att eleven använder sina tankar men också sin kropp som medium och öppnar med enkäten en möjlighet att tala om hur de använder sig själva som kommunikativt medium (jfr t.ex. Ivanič 1997). Enkätlektionen ligger således utanför den retoriska arbetsprocessen, men fyller ändå sin funktion i densamma eftersom den ger möjlighet för eleverna att reflektera över sig själva som talare. Men för att kunna säga att man arbetar i kunskapsområdet intellectio måste mottagarna finnas med i reflektionerna över den kommunikativa situationen. Enkätlektionen kan här också sägas vara individinriktad och inte gruppinriktad. Inledningsvis på terminen berör läraren lyssnarnas funktion i sin respons till eleverna och då tangeras intellectio. Möjligheten för eleverna att få insyn

i vad intellectio innebär i den retoriska arbetsprocessen återkommer jag till i kommande kapitel.

De övriga tre delarna i den gemensamma delen av arbetsprocessen är dock explicit observerbara i *Projekt Argumentation*. Vid tre tillfällen arbetar eleverna med inventio i klassrummet – vid två tillfällen förbereder man för muntlig framställning. Vid fem tillfällen arbetar eleverna med dispositio i klassrummet – inte vid något av tillfällena förbereder man för muntlig framställning. Vid fem tillfällen arbetar eleverna med elocutio i klassrummet – vid ett tillfälle förbereder man för muntlig framställning. Sammanlagt ingår sålunda 13 tillfällen då arbetsprocessens delar är explicit observerbara, tio av dessa är när eleverna arbetar med skriftlig färdighetsträning och tre när de arbetar med muntlig färdighetsträning.

Memoria och actio/pronuntiatio är fokus på de lektioner där eleverna talar och debatterar inför varandra, eftersom memoria handlar om att minnas och skapa, och actio/pronuntiatio om att agera. Actio/pronuntiatio bygger vidare på memoria. Vanligtvis separeras memoria från actio/pronuntiatio. Vid till exempel mer professionell muntlig framställning läggs både timmar och dagar till förberedelsearbetet i memoria. I undervisningsmiljö kan förberedelserna vara så korta som tre minuter. Som vi kan utläsa av tabell 6:2 finns det inte någon lektion som enbart ägnas åt memoria, vilket i realiteten betyder att det i sammanhanget ägnas relativt lite tid i främre region åt den kreativitet som memoria som kunskapsområde kan innebära (se t.ex. Lindhardt 2004).

När elever önskar mer träning i det muntliga är det troligen så att de omedvetet noterar arbetsprocessens delar som kunskapsområden. Det är så som arbetsprocessen framställs i färdighetsträningen inför det skriftliga. Genom att till exempel få prova på att skriva olika inledningar eller diskutera dispositionsmöjligheter i det skriftliga har de möjlighet att erövra en metaspråklig kunskap om sitt sätt att skriva. Eleverna skriver och skriver om, testar mottagarnas reaktioner genom att läsa upp inledningar högt för varandra och läraren, samtalar med varandra om vad som händer om de ändrar dispositionen i insändare och debattartiklar och så vidare.[83] De får använda arbetsprocessens kunskapsområden i ett funk-

[83] Sammandrag av fältanteckningar januari och februari -07.

tionellt sammanhang vilket har större förutsättningar för lärande. Det är en möjlighet som inte ges i färdighetsträningen inför det muntliga. Fokus läggs på inventio utav de delar i arbetsprocessen som är gemensamma med det skriftliga. I praktiken innebär det att de samlar in material till sin muntliga redovisning men inte får någon större möjlighet att bearbeta den i främre region med hjälp av andra delar i arbetsprocessen.

En sannolik slutsats är att det är bristen på arbete i de globala delarna av arbetsprocessen eleverna sätter fingret på genom att önska mer träning, och här finns ytterligare en förklaring till elevernas upplevelse av obalans. De upplever att något saknas, men har inte fler ord för vad de saknar än ”mer träning”. ”Mer träning” tolkas av både elever och lärare i det här fallet som att det behövs ännu fler möjligheter att stå framför sina klasskamrater och tala för att få möjlighet att bygga och etablera ethos. Actio/pronuntiatio är det som de faktiskt gör allra mest (se tabell 6:4), men det blir isolerat från de andra delarna i arbetsprocessen och actio/pronutiatio kan därmed liknas vid isolerad färdighetsträning (jfr Malmgren [1988] 1996). Den träning eleverna sannolikt efterfrågar är en träning som också är förankrad i ett kunskapsområde, det vill säga en efterfrågan på att förstå sitt eget handlande. En träning där teori och praktik befruktar varandra. Träning innebär här en önskan om att den retoriska arbetsprocessens olika delar blir synliga som kunskapsområden även i det muntliga. Eleverna ställer således inte frågor om *vad* de ska tala om utan istället om *hur* och *varför,* frågor som arbetsprocessens intellectio, dispositio och elocutio företrädesvis ger svar på. Villkoren för att innehållet i övningarna ska vara meningsfulla för eleverna är förståelsen för varför de ska göra som de ska göra i en kommunikativ situation, alltså en retorisk didaktik (se t.ex. Teleman 1991; Eriksson 2006).

Som tidigare nämnts har retoriken både en praktisk och en teoretisk sida. En talare kan förbereda så att talet ska förstås av dem som lyssnar, men det är ändå inte säkert att det blir så. Det praktiska utförandet innebär att en talare är beroende av de omständigheter denne talar i och att det är omöjligt i förberedelsen att förutse hur själva den praktiska retoriken, muntliga framställningen, kommer att mottas. Till exempel har troligen alla som någon gång genomfört en utvärdering av en föreläsning sannolikt förvå-

nats över hur olika denna har uppfattats av dem som lyssnat. I en muntlig framställning av det slag som offentligt tal utgör handlar det därför inte bara om att vara förberedd utan också om att vara beredd på att omständigheten kan tvinga fram ändringar som i stort sett är omöjliga att förutse (jfr Kindeberg 2006). Kommunikativt säkrare, och därmed beredd på att hantera oförutsägbara händelser, blir man genom att samla på sig en repertoar, av olika omständigheter att hämta erfarenhet ur (se kapitel 3).

När eleverna frågar efter mer träning som lösning på det de säger sig uppleva om obalans frågar de sannolikt omedvetet efter den teoretiska retoriken som i ett undervisningssammanhang kan ses som en metakunskap om det praktiska utförandet. Med andra ord – den som utför en muntlig framställning behöver både teoretisk och praktisk kunskap för att förstå sina handlingar och därmed varför den praktiska retoriken blir som den blir. Risken finns dock att när själva ordet ”träning” används i undervisningssammanhang signaleras endast det praktiska utförandet, och varje tillfälle till muntlig framställning blir likartat oberoende av omständigheterna. Möjligheter att samla sin copia blir små och eleverna befinner sig i en ”görandekultur”. Obalansen eleverna säger sig uppleva har alltså dels sin förklaring i bristen på förankring i övriga kunskapsområden (teorin), dels i att träningen (praktiken) i sig inte verkar förändras oavsett vilka omständigheterna är. De har gjort muntliga framställningar i nio år på grundskolan och säger sig nu uppleva likartade omständigheter på gymnasiet (se kapitel 5).

Ovanstående analys och resultat bygger på *ett* genomfört projekt – *Projekt Argumentation*. Samma typ av analys är inte möjligt att göra på övriga projekt eftersom jag inte varit närvarande i samma utsträckning på alla svenskämneslektioner, men vid en genomlysning av övriga tenderar resultaten att bli liknande. Eleverna säger sig uppleva den skeva balansen mellan undervisning i skriftlighet och muntlighet konstant under läsåret, och de säger också att upplevelsen även sträcker sig bakåt de nio år de gått i skolan före gymnasiestudierna.

6.5 Konklusion

Analysen av *Projekt Argumentation* i undersökningens klass visar att det skiljer i både tid och innehåll när det gäller skriftlig och

muntlig textaktivitet och arbetsprocess. Det visar sig alltså vara en didaktiskt viktig fråga eleverna sätter fingret på genom att påpeka att tyngdpunkten ligger på det skriftliga trots att lärarens planering visar en ambition för balans mellan de båda färdigheterna tal och skrift i svenskämnet. Kärnfrågan ligger inte i skillnaden om färdigheten i tal och skrift är formaliserad eller funktionaliserad utan snarare i frågor om färdighetsträningens innehåll. Färdighetsträningen består av den retoriska arbetsprocessen som till största delen är gemensam för träning i skrift och tal. Utifrån analysen kan man dessutom dra slutsatsen att arbetsprocessens olika delar inte behandlas som kunskapsområden i arbetet med det muntliga, vilket de gör i större mån i arbetet med det skriftliga. Detta medför en avsaknad av ett metaspråk, som bland annat finns i de olika kunskapsområdena, om muntlighet hos eleverna. Detta får till följd att eleverna säger sig uppleva en osäkerhet på vad som förväntas av dem i det muntliga. Att träna mer är det svar de själva ger på sin önskan om att bli kommunikativt säkrare. Analysens resultat visar att det praktiska utförandet inte saknas i klassrummet, något det annars är lätt att tro när elever frågar efter mer träning. Frågor man kan ställa utifrån dessa analytiska slutsatser handlar till exempel om vilket innehåll responsen har och om det är skillnad på ett övningstillfälle och ett provtillfälle i muntlig framställning. Det kommer jag att återkomma till i kapitel 7 – *Respons och responssituation* och i kapitel 8 – *Övning och prov*.

I undervisningsmiljön både bygger och etablerar eleven ethos. Utifrån en socialkonstruktivistisk syn på kunskap innebär metaforen *bygga ethos* bland annat en läroprocess. Att bygga något innebär, menar jag, också att något kan raseras och byggas upp på nytt utifrån en ny erfarenhet – eller för att använda en metafor för att beskriva en annan – bygga utifrån en ny karta av erfarenheter. När någon idealt *bygger ethos* innebär det också att hela den retoriska arbetsprocessen är med i byggandet: förstå syftet, samla och disponera material, välja språk och stil, öva och kreativt förbereda ett framträdande och slutligen framföra det. Kommunikativ säkerhet i en muntlig situation byggs med hjälp av de olika delarna i arbetsprocessen och i en interaktiv process tillsammans med andra personer. I att *etablera ethos* signaleras dessutom något annat. Ett ethos som etableras är också moget att erkännas av andra (och sig

själv) som mer stabilt. Att bygga ethos kan man göra själv och tillsammans med andra, medan man etablerar inför andra. Det går ingen självklar gräns mellan att bygga och etablera, men en tänkt gräns däremellan fungerar som en användbar tankefigur om man ställer sig frågan om vilket ethos elever frågar efter när de önskar mer träning för att bli bättre talare. Är det i första hand det ethos som byggs eller det ethos som etableras?

Om delarna i den retoriska arbetsprocessen ses som kunskapsområden innebär det att elever får möjlighet att arbeta i framförallt två kunskapsområden vid muntlig framställning: inventio och actio/pronuntiatio. Memoria utesluts här i mitt resonemang av de skäl som nämndes tidigare. Det går inte att undvika att lära (se t.ex. Säljö 2000, s. 47 f.; kapitel 3), och eleverna lär sig sannolikt något om muntlig framställning vid varje tillfälle ett sådant genomförs. Enligt teorin om *den närmaste utvecklingszonen* sker en individs lärande när denne når den potentiella utvecklingsnivån från att ha gjort ett avstamp i den aktuella utvecklingsnivån. Den närmaste utvecklingszonen kommer att bli mer aktuell när det gäller responsen i kapitel 7. Enkelt uttryckt kan det konstateras att det är i själva framförandet som utvecklingsnivån blir synlig och hörbar så till vida att omgivningen har möjlighet att se och höra om en förändring skett sedan förra tillfället med muntlig framställning. Kamraternas ethos blir viktigt för klasskamraternas eget ethosbyggande. Låt mig förklara det påståendet.

I tabell 6:4 konstateras att en elev främst blir undervisad i kunskapsområdet actio/pronuntiatio genom att få möjlighet till en muntlig framställning. Det finns således en övervikt mot att elever i första hand bygger ethos vid själva framträdandet och i andra hand i kunskapsområdet inventio. Men är det verkligen så att ethos i huvudsak byggs individuellt av en elev *samtidigt* som denne gör sin muntliga framställning? Nej, jag menar att det snarare är så att ethos främst *etableras* i den muntliga framställningens här och nu medan det främst *byggs* i förberedelserna till framställningen, vilket också kan uttryckas som att man främst etablerar ethos i actio/pronuntiatio och främst bygger i arbetsprocessens övriga delar.

Klasskamraterna kan däremot bygga sitt eget ethos genom att de tillägnar sig en kamrats etablering. De bygger genom att iaktta. De samlar individuellt sin copia och får därmed en repertoar av före-

bilder i muntlig framställning. Ytterligare en slutsats, som kan dras utifrån den tidigare analysen, är att elever erbjuds fler möjligheter att *etablera ethos* än att *bygga ethos tillsammans* med andra i och med dominansen på actio/pronuntiatio i arbetsprocessen. Även om dominansen är på den individuella etableringen sker ett kognitivt individuellt byggande i iakttagelsen samtidigt som någon annan etablerar. Det egna individuellt kognitiva lärandet är svårare att upptäcka av en enskild individ medan ett lärande i samspel med andra är mer greppbart att tala om (jfr Dysthe (red.) 2003). Därför är det troliga svaret på frågan som ställdes tidigare, om det i första hand är att bygga eller att etablera ethos som efterfrågas, att elever efterfrågar fler tillfällen att *bygga ethos tillsammans* med andra än att *etablera* inför andra. Det sociala lärandet blir därmed viktigt för både individuellt och kollektivt ethosbyggande. Jag återkommer till att *bygga ethos tillsammans* både i kapitel 7 och 8 – *Respons och responssituation* respektive *Övning och prov*.

Trots avsaknaden av det gemensamma ethosbyggandet kan det ändå vara framgångsrikt med många tillfällen till muntlig framställning eftersom den audiovisuella upplevelsen av andras ethosetablering betyder något för individens ethosbyggande. Elever blir på ett sätt bättre och bättre talare under ett läsår (se vidare kapitel 8 – *Övning och prov*). De lär känna varandra och blir mer avslappnade i den kommunikativa situationen och blir mer och mer bekväma i det tillåtande klassrummets deltagarstrukturer. Därför kan man säga att *många möjligheter till muntlig framställning* är en faktor att räkna med på vägen mot att bli kommunikativt s*äkrare*.

Det kan också vara i den audiovisuella upplevelsen som önskan om mer träning uppstår. Elever vill göra det de ser och hör klasskamraterna göra eftersom det audiovisuella troligen omedvetet gör utvecklingsnivåerna identifierbara vid en jämförelse från gång till gång. De ser och hör klasskamrater som blir kommunikativt säkrare i konkreta situationer. Det innebär i sådana fall att faktorn *många möjligheter till muntlig framställning* i synnerhet blir viktig när elever bygger ethos kognitivt som publik. Men hur ska man se på talarens väg mot att bli kommunikativt säkrare med många möjligheter till muntlig framställning? Kan man förstå att det finns någon skillnad i ethosetableringen mellan de elever som

håller reflekterande monologer eller de som håller fria monologer (se kapitel 5)? Är många möjligheter till muntliga framställningar lika viktigt för både pratsamma och tystlåtna elever – eller behöver de olika möjligheter när de bygger ethos? De frågorna kommer jag att återkomma till i kapitel 8 – *Övning och prov*.

Låt oss till sist i denna konklusion ägna oss åt den läroprocess som sker när någon audiovisuellt tillägnar sig något. Mycket forskning har ägnats åt hur man tillägnar sig musikaliskt kunnande (se t.ex. Ericsson 2002; Wingstedt 2008). Ericsson (2002, s. 194 f.) visar i sin undersökning på olika sätt hur detta kan gå till och använder bland annat begreppet *förströdd tillägnelse* för att visa på det omedvetna lärande som sker i vardagliga situationer och som inte är förknippat med ansträngning och koncentration. Ericsson (2002, s. 91 ff.) visar hur ungdomar lär sig till exempel både sångtexter, melodier och instrumentella passager genom den innötning som sker genom upprepad passiv lyssning. Det som passivt lyssnats på kan senare användas på ett avancerat sätt i instudering och skapandet av musik. Ericsson skiljer mellan aktiv och passiv lyssning och påpekar att många menar att den aktiva lyssningen är att föredra när något är menat att läras in (jfr Adelmann 2002; Adelmann 2009). Det visar sig dock att ungdomarna i Ericssons (2002) undersökning kan tillägna sig till exempel en stilkänsla genom långvarigt passivt lyssnande. Samma tillägnelse borde gälla om man tar del av något visuellt under lång tid.[84]

Ungdomarna i min undersökning får möjlighet att vara både talare och lyssnare i muntlig framställning vid ett stort antal tillfällen under första året i gymnasiet. Att elever i alla dessa kommunikativa situationer som undervisningen utgörs av skulle vara aktiva deltagare så tillvida att de lyssnar aktivt och är engagerade talare är en utopi. Snarare är det observerbara sådant att 16-åriga ungdomar är ”rutinerade elever”, det vill säga att de varierar sitt sätt att engagera sig i kommunikativa situationer och ser därför emellanåt muntlig framställning som en vardagligt återkommande situation och inte som ett lärtillfälle för att bli en bättre talare.[85] I elevers ut-

[84] Ericsson (2002, s. 194) är inspirerad av forskning som gjordes under 1930-talet om i vilken mån ”perception av konstnärliga alster måste ske koncentrerat”.

[85] Vid en snabb räkning av antalet gånger elever är talare eller lyssnare en vecka, då kanske fyra skolämnen har muntlig framställning som redovisningsform, kommer man upp i siffertal som blir näst intill ohanterliga i en kvalitativ undersökning av det slaget som är gjord här. Låt oss säga att de

tryck som ”man blir van” eller ”träning ger erfarenhet” ligger en av orsakerna till att de ändå generellt blir kommunikativt säkrare under första året i gymnasiet och jag menar att det kan uttryckas som att de bygger ethos med hjälp av *förströdd tillägnelse*. Deras ethos etableras gång på gång inför varandra genom den dominans som finns på actio/pronuntiatio i den retoriska arbetsprocessen. Genom förströdd tillägnelse lär de sig om ethos betydelse i en muntlig framställning även utan ett mer avsett lärande genom undervisning i de olika kunskapsområdena. Förströdd tillägnelse ska därför räknas som en andra faktor som bidrar till att elever blir kommunikativt säkrare när de framförallt bygger *ethos* i klassrummet kognitivt. *Förströdd tillägnelse* och *många möjligheter till muntlig framställning* är båda faktorer som i första hand hör till det individuella byggandet.

Vad är då skillnaden mellan så kallat *medlärande* (se kapitel 3) och *förströdd tillägnelse*? Jag kommer fortsättningsvis att använda *förströdd tillägnelse* när jag menar att en elev framförallt bygger ethos med hjälp av kamraternas ethos. Man kan alltid diskutera om begreppet ”förströdd” ligger för nära passivitet i betydelse. Det menar jag att det inte behöver göra. Förströdd tillägnelse betyder här snarare att man lär sig något omedvetet i situationer som man är van vid; lärande trots bristande koncentration. Jag kommer att använda *medlärande* för att undersöka hur ethosbyggande sker tillsammans med andra i nästa kapitel om respons.

Ethos är i ständig förändring mellan *det inledande*, *det erhållna* och *det slutliga* (se kapitel 3) i en kommunikativ situation. Men frågan är på vilket sätt ethos har möjlighet att förändras i en undervisning där man i stort sett hoppar över den retoriska arbetsprocessens viktigaste delar, utifrån retorikens sätt att se, och när dessutom omständigheter förändras mycket litet från gång till gång. Det är en ytterst svår kommunikativ situation att förändra sitt ethos i och det är en svår kommunikativ situation att skapa i undervisningsmiljö. Hur en kommunikativ situation med muntlig

---

hinner lyssna på 10 klasskamrater varje lektion samt talar själv alla fyra gångerna. Det innebär att man etablerar ethos 4 gånger och kognitivt bygger ethos 40 gånger, förutom de gånger de får möjlighet att bygga ethos tillsammans med andra. Dessutom kan det läggas till 10-12 lärare som varje vecka också i princip kan sägas göra en muntlig framställning om det är en föreläsning som genomförs, vilket i realiteten ger elever möjlighet att kognitivt bygga ethos. Tankeexperimentet är hissnande med tanke på vilka möjligheter det skulle ge att samla sin copia på ett aktivt sätt.

framställning ska organiseras är en viktig didaktisk fråga. Frågan blir *vad* färdighetsträningen ska innehålla och kanske i synnerhet *när* det passar bäst med färdighetsträning eller snarare uttryckt – när passar det bäst att undervisa i muntlighet?

7 RESPONS OCH RESPONSSITUATION

Ordet ”arena” används flitigt i nutida språkbruk i samband med framförallt offentlig verksamhet. Oftast är det med konnotationer till kritisk granskning av någonting eller till ett offentligt händelserikt utrymme. Den ursprungliga arenan var den sandbeströdda platsen för en amfiteater, en plats där deltagarna kan ses från alla håll av åskådarna och där deltagarna också vet om att de är iakttagna – en allmän skådeplats.[86] Arena är en bra metafor för ett klassrum. Klassrummet är den arena där elever ska öva, träna och lösa problem. Elever befinner sig i en fokus där övningssituationer och verklighetsbaserade situationer inte har tydliga gränser (se vidare kapitel 8 – *Övning och prov*). De förväntas delta i arbetsprocesser i situationer med betyg och bedömning som relativt kortsiktiga mål samtidigt som de deltar i demokratiska processer där deras handlande får konsekvenser i ett större sammanhang. I en annan situation kan betyget vara det långsiktiga målet medan det demokratiska målet kan vara mer avgränsat.

Elever är granskade och iakttagna från många olika håll av både kamrater och lärare i den arena som klassrummet utgör. Muntlig framställning är ett synnerligen tydligt exempel på när denna granskning och iakttagelse sker. För många personer är det en obehaglig upplevelse att utsätta sig för den granskning som sker när man kommer i allas blickfång. Många gånger förknippas ”granskad och iakttagen” med ängslighet. Men att vara iakttagen

[86] Arena betyder en ”större plats iordningställd för tävling eller skådespel oftast med insyn från alla håll; ibl. inklusive åskådarutrymmen” (*Nationalencyklopedins internettjänst* 2008). På latin betyder arena kort och gott *sand*.

och granskad kan också betyda det tillfredställande och kanske ibland till och med narcissistiska i att bli uppmärksammad i kommunikativa situationer, något som syns i nya sociala medier såsom Facebook och twitter. I det undersökta klassrummet finns hela skalan av ungdomar – från ängsliga till estradörer – men likväl som eleverna kan variera mellan att vara pratsamma och tystlåtna kan de variera mellan att vara mer eller mindre ängsliga i en situation och mer eller mindre estradörer i en annan. Vad de har gemensamt är att de önskar få någon form av återkoppling på en muntlig framställning, en önskan de troligen delar med de flesta ovana såväl som vana talare. Det speciella med återkoppling i klassrummet är att målet är att en utveckling och en förändring ska ske – genom att få och ge respons.

Detta kapitel har som syfte att granska den respons som ges i samband med muntlig framställning. Hur är responsen på muntlig framställning utformad? Vilket är innehållet i responsen? Vilka hinder och möjligheter möter eleverna i responsen? I kapitlet lyfts också talängslan fram; en ängslan som kan vara vanlig när man blir ”granskad och iakttagen”. Vad är talängslan i samband med muntlig framställning och respons? Kapitlet inleds med en övergripande beskrivning av hur olika responssituationer kan se ut. Utifrån den samlade överblicken görs nedslag i talängslan, respons i främre region och respons i bakre region. Därefter avslutas kapitlet med en konklusion i vilken jag diskuterar vilken betydelse talängslan och respons har för att bygga och etablera ethos.

7.1 Responssituation

Responsbegreppet började användas mer frekvent i klassrummet i samband med den framväxande processinriktade skrivpedagogiken på 1980-talet. Närliggande begrepp är konstruktiv kritik, positiv kritik, feed-back etcetera. Dessa närliggande begrepp används bland annat inom konstnärliga utbildningar som till exempel konst, musik och design. I ungdomsskolan används företrädesvis begreppet respons. Gränsen mellan respons och bedömning är allt annat än klar och frågan är om det har någon betydelse i undervisningssammanhang där process och produkt inte heller alltid har givna gränser (jfr Berge 2002; Bergman-Claesson 2003; Brännström 2008).

Responssituationen i anslutning till en muntlig framställning är känslig och samtidigt är det responsen som kanske värderas högst av eleverna (jfr Parmenius Swärd 2008). Läraren har också ett stort ansvar att formulera sig skonsamt till elever i den utsatta position som muntlig framställning kan utgöra (Hertzberg 1999). Det visar sig i olika undersökningar att lärare många gånger har svårt för att ge respons som kan uppfattas som kritisk eller negativ, speciellt i en situation där övriga klasskamrater finns närvarande. Responsen tenderar att vara för mild (Olsson Jers 2005; Penne & Hertzberg 2008; Palmér 2008). I en mindre undersökning gjord 2005 uppger lärare från skolans alla stadier att det är viktigt att ha ett *salutogent* förhållningssätt till respons, det vill säga att utgå från det som fungerar i sammanhanget. Samtidigt framhåller de att den salutogena inställningen ställer till problem när eleverna senare ska få betyg eftersom det salutogena förhållningssättet också kan signalera ett högre betyg än vad som ges (Olsson Jers 2005). En risk lärare tar, som enbart är positiva i sina omdömen, är att omdömena kan uppfattas som både orättvisa och oärliga, eftersom både lärare och elever har en uppfattning om vad en mindre bra muntlig framställning är (Olsson Jers 2005).

Framförallt visar sig ”tid” vara en bristvara i undersökningens responssammanhang. Två exempel där tid påverkar utformningen av den kommunikativa situationen presenteras nedan. Men exemplen är också valda för att de utgör två typiska situationer som båda implicit och explicit handlar om respons i främre och bakre region. De båda typiska situationerna bildar utgångspunkt för resten av kapitlet. Det första utdraget är från bakre region när elever diskuterar muntlig framställning utifrån upplevelser om densamma. Det andra utdraget är från en responssituation efter att eleverna genomfört ett antal muntliga framställningar.

> Fyra av flickorna pratar i korridoren om hur de reagerar när de ska redovisa. Klassen har gjort efterforskningar om sina namn och det är om namnen de ska redovisa om en stund. ”Jag blir alldeles svettig och lökig”, säger en av flickorna och skrattar. ”Kolla in mig då jag blir alldeles röd i huvudet!”, svarar en annan. ”Jag hatar verkligen det här!” Gesterna är yviga och rösterna höga. En av pojkarna i klassen kommer och sätter sig

> bredvid. Det syns att han lyssnar, men han säger inget. Flickorna frågar mig om jag tänker sätta på diktafonen idag och jag svarar att det gör jag om jag får. Nu kommer läraren och vi går in. Salen är så liten så alla får inte sittplats. Jag får gå in i en annan sal och hämta ytterligare stolar. Salen är långsmal och har förmodligen fungerat som kartrum tidigare. Det blir väldigt trångt trots att vi bara är halvklass. Först när det är tio minuter kvar på lektionen är det dags för redovisning. Sex elever ska redovisa. Jag ser att flera rodnar, någon är spänd runt munnen och någon gungar fram och tillbaka. De flesta talar alldeles för fort. Svårt att höra trots att rummet är så litet. När det är dags för sista eleven pekar hon på min diktafon och säger: ”Stäng av den där saken”.[87]

Muntlig framställning är det moment i undervisningen som diskuteras ofta i bakre region. Eleverna är, som vi ser i ovanstående exempel, inte främmande för att bjuda på sig själva under relativt dramatiska former. Jag återkommer till dramatiken i bakre region. Vid ovanstående tillfälle ska sex elever redovisa under de tio minuter som är kvar på lektionen. I de ursprungliga förutsättningarna ligger också att redovisningen ska vara mellan tre och fem minuter. Till det kommer de minuter det tar för elever att förflytta sig från kateder till bänk. Det behövs den gången minst 25 minuter enbart för att redovisa och förflytta sig. Att lärare (och elever) får bråttom mot slutet av en lektion är inte ovanligt vid muntliga redovisningar och därför händer det att elever får gå iväg efterhand som de blir klara för att hinna till nästa lektion. Då ges ingen respons alls, och det är sällan den aktuella muntliga redovisningen kommenteras igen i klassrummet. Tidsnöd i svenskämnet är inget nytt. Undersökning efter undersökning pekar på den stoffträngsel som finns i svenskämnet (se t.ex. Knutas 2008).

Det mest vanliga är ändå att läraren försöker ge någon form av respons. Dispositionen i nedanstående exempel, som är en responssituation efter *Projekt om namn och identitet*, är typisk för läsårets responssituationer som uppstår efter ett antal elevers muntliga framställningar. Först lyssnar läraren och klassen på ett antal

[87] Sammandrag av fältanteckning 061004.

muntliga framställningar, och därefter ges respons under en längre eller kortare stunds uppsamling kring det man sett och lyssnat till. Den typen av respons är således i första hand vänd till klassen och kan därmed beskrivas som generell eftersom den inte vänder sig till någon speciell elev.

> Lärare: Det har varit spännande att få höra om era namn. Nå, hur kändes det nu att stå här framme?
> Elev I: Före eller efter eller precis innan.
> Lärare: Nä, du kan ta allting.
> Elev I: Före var man helt nervös när man gick fram då.
> Lärare: Ja.
> Elev I: men sen kom man igång och då var det rätt kul och när man väl gjort det så kändes det helt lugnt.
> Lärare: Hur känner ni andra?
> Elev I: Det var kul att lyssna. Hur de framförde sitt.
> Lärare: Några andra känslor?
> Elev II: Jag var inte sådär jätteförberedd så jag körde vad jag visste. Nej, jag var inte sådär jättenervös.
> Lärare: Hur uppförde sig publiken? Var de bra?
> Elev III: Ja, det tycker jag.
> Elev IV: Jojomen.
> Lärare: Ja, nu börjar ni ju känna varandra också. Ett par tips på när ni pratar här framme som ni kan jobba ännu mer med. Gjorde ni några reflektioner? … Har ni några tips hur ni kan bli ännu duktigare? Någon?
> Elev II: Man ska ju vara säker på det man ska säga. Vara bra förberedd så blir det inte så dåligt.
> Lärare: Ja, kunna sitt ämne. Och ni kan ju det här med era namn. Mer? Jag tänkte att ni ska inte börja tala förrän ni har kontakt med publiken. Jag förstår att ni vill ha det här överstökat så fort som möjligt, men om ni börjar prata redan när ni går upp här försvinner en del av det ni säger så våga stanna och titta på era kompisar, var uppmärksamma och sen kör på … Det tänkte jag på. Vågade ni titta era kompisar i ögonen? Nej, det är nästa steg för var och en att tänka på. Ett bra tips om man tycker det är lite jobbigt är att komma överens med en kompis att han nickar 'jag är trygg hos dig'. Du skulle

säga något?
Elev V: Man ska inte stressa igenom.
Lärare: Nej, det är viktigt även om man vill ha det överstökat. Var inte rädd för pauserna.
Elev VI: Öppna armar.
Lärare: Varför ska man ha det?
Elev VI: Jomen, står man så här är det här min sköld. Ni ska bort från mig. [VISAR MED ARMARNA HUR HAN MENAR]
Lärare: Ja, det är bättre med en avstressad stil. Som du säger, att står man så ser man nog lite nervös ut. Inte tugga tuggummi. Det var nån som gjorde det och då försvinner pratet. Jag tyckte ni var duktiga. Nu skulle jag vilja höra lite mer om era manus. Ni var alla väldigt naturliga. Ingen stod och läste innantill. Någon hade papper med sig fram, men kastade bara en blick fast jag tror att ni kunde det. Någon pratade utan. Hur kändes det? [VÄNDER SIG TILL EN SPECIELL ELEV]
Elev VII: Vadå?
Lärare: Prata utan manus.
Elev VII: Jag hade manus, jag kollade så det blev rätt.
Lärare: Vad blir skillnaden på att tala så utan manus och bara kasta ett öga eller läsa innantill. Vilken skillnad blir det för publiken? Vad tror ni? Vad tror du?
[EN ELEV SVARAR NÅGOT OHÖRBART FÖR MIG SOM SITTER LÄNGST NER I KLASSRUMMET OCH SPELAR IN PÅ DIKTAFONEN OCH FÖR OBSERVATIONSANTECKNINGAR]
Lärare: Ja, det blir en enorm skillnad.
Elev VI: Det är lätt att bli fast i texten om man bara tittar rakt ner.
Lärare: Ja, och då blir publiken mer ointresserad. Man rabblar rätt lätt på det viset och då hinner inte publiken med. Det gör ingenting om man kommer av sig och tänker 'var var jag nånstans'. Publiken behöver också lite pauser ibland. Då samlar man bara ihop sig, funderar i minnet eller tittar på anteckningarna. Jag tycker att det ni gjort nu var ett jättebra sätt på hur man talar inför publik. Ta vara på det i de andra ämnena. Försök prata så ledigt ni kan så blir det hur bra som helst. Mmm.

> Då ska vi se. När slutar lektionen? Om fem minuter. Okey då kan vi säga så här. Jag har läst era texter och jag blev glad över ett par saker. [LÄRAREN GÅR ÖVER TILL ATT TALA GENERELLT OM ARTIKLARNA OM NAMN SOM HAR SKRIVITS PARALLELLT OCH GER EXEMPEL PÅ GODA DISPOSITIONER, STYCKEINDELNINGAR MED MERA] [88]

Vikt läggs inledningsvis vid elevernas upplevelse av att stå inför sina kamrater. Därefter övergår responsen till att handla om hur publiken upplevt själva framställningen och avslutas i en diskussion om memoria och actio/pronuntiatio. Det finns en tendens hos läraren att utgå ifrån att det är en obehaglig situation att stå framför kamraterna; i exemplet ovan används ord som ”överstökat”och läraren frågar om de ”vågade titta” klasskamraterna i ögonen och att de ska ha överenskommelser med klasskamrater om det blir ”jobbigt” att stå vid katedern. Ur lärarens perspektiv ska således muntlig framställning vara något som snabbt ska överstökas för att det kan föra med sig obehagliga känslor. Vad betyder det för eleverna att läraren har den uppfattningen?

7.2 Talängslan eller oro för att tala?

Kommunikationsängslan är ett samlat begrepp över olika nivåer av en persons ängslan inför att kommunicera med andra människor, och det innefattar till exempel tal- och exponeringsängslan, men även sådant som blyghet och scen-, sång- och skrivskräck (Daly [1984] 1997; Atterström 1983). Forskningsfältet är stort och tonvikten ligger på att hitta psykologiska eller situationella orsaksförklaringar till fenomenet, och behandlingsåtgärder för detsamma. Daly, Caughlin och Stafford gör i boken *Avoiding Communication* ett försök att visa på komplexiteten i fältet som de föredrar att kalla ’Social-Communicativ Anxiety’ (Daly, Caughlin & Stafford [1984] 1997, s. 21 ff.).

Trots det stora forskningsfältet är kvalitativa undersökningar ovanliga. Publicerade undersökningar är istället företrädesvis knutna till självrapporteringstester som vilar på tidigare begreppsdiskussioner (se t.ex. Skiöld 1989; McCroskey [1984] 1997; Beatty

[88] Diktafoninspelning 060927, gr I.

& Dobos [1984] 1997; Mulac & Wiemann [1984] 1997; Atterström 2004; Hsu 2007).

Skillnaden mellan talängslan och exponeringsängslan framställs som hårfin, och oftast behandlas de som likvärdiga begrepp (se t.ex. Skiöld 1992). Det finns dock skillnader som motiverar att använda dem som två olika begrepp. När emotioner påverkar kroppen på ett sätt vi inte har kontroll över i en muntlig situation, till exempel att rösten darrar, andningen påverkas, händerna skakar eller kinder och hals rodnar, är detta ett tecken på talängslan. Dessa synliga symptom kan bli besvärliga för en talare eftersom de inte är så lätta att dölja för omgivningen. Många, inklusive skådespelare som har språk, kropp och tanke som profession, vittnar om hur kroppen kan reagera på olika sätt som i stunden kan kännas okontrollerbart. Exponeringsängslan är däremot den känsla av obehag som uppstår när man tror att de som lyssnar noterar och kanske också värderar kroppen och talet. Exponeringsängslan har till skillnad från den synliga talängslan mer osynliga symptom, samtidigt som man kan säga att exponeringsängslan många gånger blir synlig i talängslan. Ett isberg kan metaforiskt användas för att beskriva skillnaden mellan talängslan och exponeringsängslan. Talängslan är den synliga delen av ängslan som i sådana fall utgör toppen av isberget, synligt ovan vattenytan. Exponeringsängslan är den osynliga delen av ängslan, isberget som är dolt under vattenytan. Exponeringsängslan och känslan av obehag kan till exempel ge illamående och hjärtklappning. Det kan ses som lättare att dölja under själva framställningen, men betyder inte att de mer osynliga symptomen är lättare att hantera än de mer synliga symptomen. Tal- och exponeringsängslan följs oftast åt, och därför är – om vi åter använder isbergsmetaforen – snarare frågan om vilken del av isberget som är mest besvärande för den som talar.

I de mest extrema fall av tal- och/eller exponeringsängslan kan en människa bli fysiskt och/eller socialt handikappad (Atterström 1996; Skiöld 1989). Både talängslan och exponeringsängslan kan vara tecken på en social fobi. De komponenter som är symptom på social fobi och ofta uppträder i kombination med varandra är kroppsliga och fysiologiska reaktioner, negativa tankar och flykt- och undvikandebeteende (Kåver 1999; Svirsky & Thulin 2006). I en amerikansk undersökning visade det sig att 89 % av barn och

ungdomar med social fobi kände ängslan i situationer där de skulle tala eller läsa högt inför en grupp (Kåver 1999, s. 47). Det är således vanligt med talängslan bland dem som har diagnosen social fobi. Inom kognitiv beteendeforskning poängterar man att förväxling inte får ske mellan det nästan alla känner i sociala situationer, såsom tunghäfta på en fest, nervositet när vi ska tala inför publik eller vara allmänt blyg, och det som verkligen är medicinskt betingad talängslan och därmed en specifik form av social fobi (Kåver 1999, s. 19 ff.; Svirsky & Thulin 2006, s. 21 ff.).

Det kan således sägas vara en normal företeelse att känna tal- och exponeringsängslan i delar av en muntlig situation och speciellt i nya situationer. Därför är det inte förvånande att undersökningens elever inledningsvis på terminen fokuserar på ängslan, eller nervositeten som de också säger, när de talar om muntlighet. De känner inte varandra i klassen, de känner inte lärarna, och deltagarstrukturerna i varken främre eller bakre region är tydliga för dem ännu. Olika utsagor från undersökningens deltagare tyder däremot på att det, trots ängslan, är ovanligt att eleverna har fysiska eller sociala symptom som marginaliserar dem under längre tid.

Det är, som nämnts, av vikt att inte förväxla den ängslan de allra flesta känner, inför till exempel muntlig framställning, med social fobi. Att vara ängslig betyder att man har en negativ känsla av att ständigt vara utsatt för faror eller krav, medan oro är en lättare känsla av olust eller upprördhet (*Nationalencyklopedins internettjänst* 2008). Jag kommer därför istället för de medicinska beteckningarna talängslan och exponeringsängslan som används inom psykologin, psykiatrin och logopedin, att tala om *oro för att tala* och *oro för att exponeras*. Oro kan innebära en förmåga att reflektera över situationen medan ängslan kan blockera denna förmåga.

Inom nutida utbildningsväsen, oavsett stadium, finns flera utarbetade kurser för personer som känner oro i en kommunikationssituation. Om det handlar om en situation där muntlig framställning är i centrum heter kurserna oftast variationer på ”våga tala”. Kurserna är uppbyggda kring retorisk färdighetsträning, kognitiv terapi, behandlingsmetoder som syftar till att förbättra självuppfattningen, etcetera. Resultaten av dessa kurser varierar och det har hittills varit svårt att formulera en sammanhållen teoretisk utgångspunkt för samspelet mellan motivation och perception (se vi-

dare Atterström 2004 för undersökningar i Sverige och Ayres 1997 för motsvarande i USA). En kvinnlig elev, som är den i den undersökta klassen som har den mest uttalade och observerbara oron, säger att det hjälper inte hur många ”tips” hon får eller har fått för att våga tala under de nio år hon hittills gått i skolan.

> Alltså, jag har hört tips så många gånger och försökt, men det går inte. Det känns hopplöst.[89]

Ordet ”tips” känns igen i flera olika situationer; bland annat använder läraren det i responssituationen som exemplifierades tidigare.[90] Ett antagande är att flera av de tips som ges på lektionerna inte är några nyheter för dessa 16-åriga ungdomar. Tipset ”titta på era kompisar” är troligen något som upprepas gång på gång, år efter år. Tipsen som delas ut i responssammanhang är oftast av den typen som skulle svara på frågor som börjar på ”hur” och ”vad” – till exempel ”Vad gör mig bättre i en muntlig framställning?” eller ”Hur blir jag en trovärdig talare i en muntlig framställning?”. Svaret skulle här mycket väl kunna bli ”Genom att titta på publiken”. En didaktisk fortsättning skulle kunna vara att svaret diskuterades utifrån varför man ska titta på publiken. En försiktig tolkning av flickans reaktion om att det ”känns hopplöst” är att tipsen uppfattas som något som sällan blir implementerat i det praktiska utförandet eller svarar på den didaktiska frågan ”varför”. Många av tipsen kan ses som banala och enkla för någon som inte känner oro i detta sammanhang, men kan bli svåra stigmatiserande hinder för någon annan. Tipsen i responssituationerna liknar det jag tidigare lyft fram om påståendekunskap och endimensionella handböcker (se kapitel 5). Det ska dock nämnas här att läraren i exemplet ovan motiverar flera av sina tips, vilket jag återkommer till.

7.3 Klassrumskultur

Att känna oro handlar inte om att eleverna och lärarna inte kommer överens. För de lärare vars klassrum har öppnats i denna undersökning och för de elever som finns i klassen är det viktigt med

[89] Intervju 061015.
[90] Diktafoninspelning 060927, gr I.

en tillåtande klassrumskultur. Den byggs gemensamt upp successivt under första läsåret. Läraren i svenskämnet tar i olika sammanhang upp den respekt elever måste visa mot varandra vid muntlig framställning.

> När man gör sådana här saker att ge varandra respons, kompisar emellan, är det viktigt att man tar det här på allvar. Det är ett förtroende man ger varandra. De orden ni säger till varandra väger tungt, kanske tyngre än mina ord. Så ta det lilla uppdraget seriöst.[91]

Flera skolforskare poängterar just det tillåtande klassrumsklimatet i de klassrum de besöker, vilket också kan sägas bekräftas av de undersökningar som gjorts i Sverige där det visar sig att elever trivs mycket bra med den svenska skolan (se t.ex. PISA 2003). Trivsel och ett tillåtande klassrumsklimat utesluter dock inte att elever känner oro i muntliga situationer. Däremot kan man förutsätta att trivsel och ett tillåtande klassrum underlättar för elever att hantera den oro som de flesta känner.

Generellt är tidsaspekten positivt verksam för undersökningens elever som har det svårast med oron. Med tiden övervinner eleverna sin värsta oro inför muntliga situationer. Motivationen att lyckas övervinner oron för att misslyckas. Det finns en brytpunkt efter halva läsåret där elever som inledningsvis vägrat delta och som uteblivit från lektioner motiverar sig själva att ändra sitt beteende och en orsak är med största sannolikhet den tillåtande klassrumskultur som råder. Den elev som har det svårast under hela läsåret berättar att hon fortfarande känner oro i mitten av vårterminen och värst är det när hon ska räcka upp handen och svara på frågor läraren ställer och inte – vilket i många sammanhang är mest omtalat – när hon ska hålla enskilda muntliga framställningar inför klassen (jfr Haugsted 2004). Om hon anar att frågan leder till en diskussion eller till fler frågor från läraren säger hon sig helst avstå från att räcka upp handen.

---

[91] Diktafoninspelning 070326, gr I.

> Jag tänker att jag inte vågar för att folk nog tänker 'öh, det är fel'. Även om jag vet att de inte skulle göra det så är det ändå något som säger att inte räcka upp handen är säkrast.[92]

Den oro eleven känner när hon ska genomföra muntlig framställning är mer hanterbar. En sak som hjälper henne är att se på andra i samma situation.

> Jag kollar på folk om händerna skakar, jag kollar hur de pratar och hur de rör sig och då märker jag att han är också nervös och hon är också nervös. Då är jag inte ensam om det.[93]

I sammandraget av fältanteckningen som presenterades inledningsvis i kapitlet beskrivs en liknande situation när en pojke sätter sig bredvid de dramatiserande flickorna och jag observerar att det syns att han lyssnar. Han iakttar flickorna och följer deras dialog.[94] Är det en strategi att vara uppmärksam på klasskamraterna och genom det få perspektiv på och kunna hantera sin egen oro för att tala och exponeras? Tidigare undersökningar har visat att personer som känner mindre oro än andra har förmågan att anknyta till gruppdynamiska effekter (Skiöld 1989; Skiöld 1992). Det visar sig till exempel genom att de som känner mer oro lägger märke till sina personliga svårigheter och brister, medan de mindre oroliga riktar svårigheter och brister i en kommunikativ situation till situationen som sådan och därmed till gruppen som är en del av situationen. Detta återkommer jag till.

Oro för att exponeras, vilken motsvarar den känsla av obehag som uppstår när man tror att de som lyssnar noterar och kanske också värderar oron, är, som tidigare nämnts, mindre synlig än själva oron för att tala. De "läskiga känslor" som eleverna talar om kan man lättare dölja bakom en mask av säkerhet eller lugn. Stor energi läggs på att dölja känslor av sårbarhet och utsatthet. En av de kvinnliga eleverna försöker beskriva känslan av utsatthet genom att ge en bild från idrottslektionerna:

---

[92] Intervju 070424.
[93] Intervju 070424.
[94] Sammandrag av fältanteckning 061004.

> När vi spelar match … gör man inte mål då på fotbollen och man har öppet mål och man råkar missa då … alla blir skitsura … och då vill man inte ens försöka till sist. Då känns det meningslöst och att man är dålig. Jag har själv sett hur andra sitter och snackar när någon redovisar och då är det ju lätt att tolka det fel för den som står där uppe … och då kan man tänka 'nämen vilken idiot, stackarn'.[95]

De starka känslor som eleven ger uttryck för är man som människa tvungen att hantera i olika muntliga situationer. Men där man i arbetslivet till och med kan välja bort om det blir för känslomässigt betungande har inte ungdomarna något att välja på. Att välja bort deltagande i de muntliga framställningarna fungerar enbart tillfälligt eftersom de är en stor del av skolvardagen (jfr Liljestrand 2002).

En yttre orsak till elevernas oro för att tala kan vara att de vid flera tillfällen videoinspelas eller bandinspelas av mig. En av de kvinnliga eleverna ber om att diktafonen ska stängas av när det är hennes tur att gå fram till katedern.[96] Samma flicka vill senare på våren inte bli videoinspelad vid en muntlig framställning. Men under tiden som videon dokumenterar de andra elevernas framställning ändrar sig flickan. Hon vänder sig om, söker min blick, gör tummen upp för att markera ok och så går hon fram till katedern. På frågan om varför hon ändrade sig svarar hon:

> Först tänkte jag att 'åh, shit nu ska hon filma och kunna sitta där och se alla fel jag gör', men sen märkte jag att de andra inte brydde sig om kameran och då tänkte jag att det är nog ingen fara. Men det kändes så i början.[97]

Även hon iakttar gruppen och låter kamraternas handlingar påverka hennes beslut. Flickan är således ytterligare ett exempel på hur elever hanterar sin egen oro genom att iaktta andras beteenden.

---

[95] Intervju 070507.
[96] Sammandrag av fältanteckning 061004.
[97] Intervju 070507.

Det gruppdynamiska blir viktigare under året för de elever som inledningsvis pekar ut sina egna brister. Det skulle också kunna hända att elever känner oro för att avvika från det mer normala genom att vara en mycket duktig talare och som en konsekvens av det istället underprestera. Det finns många gånger elever som i situationer utanför skolan tränat på muntliga framställningar genom att till exempel vara ledare i fritidsaktiviteter för yngre barn och genom den rollen skaffat sig en erfarenhet som inte klasskamraterna ännu har. Oron skulle då kunna rikta sig mot sitt eget sätt att hantera situationen eftersom man också är medveten om att en underprestation får genomslag i bedömning och betyg från läraren. Några tendenser till att eleverna skulle uppleva oro för att vara för duktiga i en muntlig situation har jag emellertid inte sett.

7.4 Respons i främre region

Responsen på muntlig framställning kan, vilket diskuterades i kapitel 3, delas in i *direkt* och *utvidgad respons*. Det som utmärker den direkta responsen är att den sker i direkt anslutning till en elevs muntliga framställning och riktar sig till den enskilda eleven, oftast medan klasskamraterna lyssnar. Den utvidgade responsen utmärks istället av samtal, diskussioner och reflektioner som sker i samband med den muntliga framställningen. Den mest betydande skillnaden mellan den direkta och den utvidgade responsen är att den senare *inte* ges i direkt anslutning till den muntliga framställningen. Hertzberg (1999, s. 191) menar att respons som ska vara fruktbar ska ges i anslutning till framträdande eftersom en muntlig text inte har samma livslängd som en skriftlig text har. Det främsta argumentet för detta är att man kan återvända till en skriftlig text för att både kunna ställa ytterligare frågor och för att förtydliga respons på specifika textdelar. Det går inte att göra det på samma sätt på en muntlig text. I den aktuella undersökningen är det mer vanligt att respons ges i någon form än att lärarna inte ger respons. Skälet till att respons inte ges är i de allra flest fall troligen att tiden inte räcker till.[98] Hur frekvent är responsen i den aktuella undersökningen? Och vilket är mest förekommande – den direkta eller

[98] I en självvärdering som handlade om respons och som cirka 600 svensklärare från både grundskolan och gymnasieskolan gjorde 2005 uppger endast runt en fjärdedel att de ger *mycket* respons på individuella muntliga framträdande överhuvudtaget; 29 % på grundskolans tidigare stadium, 18 % på skolans senare stadium och 21 % på gymnasiet (Olsson Jers 2005, s. 52).

den utvidgade responsen? Kan man på något sätt se att den direkta responsen skulle vara mer utvecklande för ethos än den utvidgade?

7.4.1 Direkt respons

I kursen Svenska B, som följer på kursen Svenska A, genomförs ett nationellt prov där en av uppgifterna är att hålla ett tal som är fem minuter långt. Till sin hjälp har då lärare ett förtryckt noteringsunderlag där innehållet påminner om den retoriska arbetsprocessens kunskapsområden.[99] Noteringsunderlaget är främst menat som ett stöd till läraren i bedömningen av det nationella provet. I den aktuella klassen använder svenskläraren noteringsunderlaget vid ett provtillfälle i kursen Svenska A. Eleverna känner till noteringsunderlaget eftersom noteringarna som görs ska bilda underlag för den respons de kommer att få enskilt först ett par veckor senare, eftersom påsklovet kommer emellan; lovet kan också ses som ett exempel på där tid påverkar respons.

Stämningen inne i klassrummet är god och flera av eleverna kommenterar videokameran som finns uppställd längst ner med kommentarer som ”Bandet rullar väl nu, Cecilia? ” eller ”Blir det direktsändning?”.[100] Kommentarer av den typen kan man se på flera sätt. Antingen kan det vara så att eleverna de facto är måna om att forskaren som följt dem under en längre tid får en bra videoupptagning, eller kan man se det som att humor är ett sätt att hantera en kommunikativ situation som läraren explicit gör noteringar om. De explicita noteringarna läraren gör ska också ses som en form av direkt respons, eftersom det är de som bildar underlag till det som kommer att uttryckas muntligt. Det är, vad jag observerat, första gången som ett färdigtryckt noteringsunderlag används av läraren i denna klass. Vid tidigare muntliga framställningar har läraren noterat i ett vanligt anteckningsblock.[101] Troligen är det så att det är själva antecknandet som är det verkligt speciella i den direkta responsen och inte på vilken typ av papper det sker. Skillnaden i denna situation är att läraren kommenterat *att* hon noterar, vilket inte skett tidigare. Läraren säger också till eleverna att de inte be-

[99] Fältanteckning 070326. Se vidare http://www.nordiska.uu.se/natprov om Nationella Provet i svenskämnet.
[100] Videoinspelning 070326.
[101] Till exempel fältanteckning 061218.

höver vara nervösa för att hon antecknar samtidigt som de talar.[102] Efter varje framträdande frågar läraren hur det kändes att stå där framme och därefter får publiken ett par minuter på sig att skriva ner en bra sak om talaren och talet på en post-it-lapp som sedan överlämnas till talaren. ”Skriv nu snälla saker” uppmanar läraren dem.[103] Lapparna har anonyma avsändare. Lärarens uppmaning om ”snälla saker” innebär i praktiken att man varken skriver eller nämner sådant som kan uppfattas som motsatsen. Läraren själv blir ett exempel på vad som får sägas och nämnas och läraren är i stort sett alltid positiv i sina omdömen i den direkta responsen; oftast handlar responsen om att läraren säger sig tycka att det har varit ett intressant ämne och ställer någon följdfråga om innehållet. Liknande respons ger klasskamraterna.[104] På det färdiga noteringsunderlaget finns utrymme att göra skriftliga kommentarer om disposition, språkbruk och så vidare, men det nämns inte alls vid den direkta responsen.

Man kan anta att det finns en gemensam överenskommelse om vad som är en bra och vad som är en dålig muntlig framställning. Naturligtvis finns det variationer i en sådan gemensam överenskommelse, men i den socialisering som sker både i och utanför utbildningsmiljön är de flesta överens om att det finns en skala där bra muntliga framställningar finns i ena polen och dåliga muntliga framställningar finns i skalans andra pol. I undersökningen befinner sig elever utmed hela skalan. Oavsett var på skalan elever befinner sig dras dock lärarens respons mot att kommentera en muntlig framställning med variationer på ”Tack så mycket. Det var bra”. Även elever tenderar att kommentera en dålig muntlig framställning med att den är ”bra” i den direkta responsen. Vid muntliga framställningar som dras mot polen dåliga blir det tydligt att den direkta responsen oftast utelämnar förhållanden som är uppenbara för alla som är närvarande. Det talas således sällan om vad man precis sett och lyssnat till och som läraren troligen gjort noteringar om eftersom det nämns senare i enskild utvidgad respons. Detta kommer jag strax ge exempel på. Snarare läggs fokus på den talande elevens upplevelser och känslor efter ”tackfrasen”.

[102] Fältanteckning 070326.
[103] Diktafoninspelning 070326.
[104] Diktafon- och videoinspelning 070326, gr I och gr II.

Den responssituation som inledningsvis gestaltas i ett exempel visar hur det kan uttryckas: ”Nå, hur kändes det nu att stå här framme?”.

Att alltid utgå från det som fungerar i ett sammanhang har tidigare benämnts som *salutogent*. Dragningen mot att enbart ge positiva omdömen som inte skiljer sig åt oavsett var på skalan den muntliga framställning befinner sig kan benämnas som *översalutogent*. Eleverna uppmärksammar det översalutogena bland annat vid det tillfälle då de ska skriva positiv respons på post-it-lappar. Läraren har delat ut post-it-lappar och ger instruktioner på hur det ska gå till att ge respons på dessa då en elev frågar efter meningsfullheten om det enbart står samma bra saker på varje lapp han kommer att få tillbaka.[105] Frågan skojas bort av läraren genom att hon säger: ”Då vet du att du är en jäkel på att göra just det.”[106] En tendens verkar dessutom vara att de framställningar som uppfattas som bra får kommentarer om att framställningen haft ett intressant och angeläget innehåll samt att kompletterande innehållsfrågor ställs. Konsekvensen av det blir att de framställningar som är bra får en längre kommentar genom följdfrågorna och de framställningar som är dåliga får kortare kommentarer som utgår från ordet bra. Den subtila skillnaden i den direkta responsen undgår inte eleverna, eftersom de har ungefär samma uppfattning om vad som är bra och vad som är dåligt som läraren har. Risken finns att det blir en form av *inlåsning* i ordet bra, som kan vara svår att komma ur. Jag kommer att återkomma till detta och vad det kan betyda för elever när de bygger och etablerar ethos.

Om vi med Hertzberg (1999) antar att responsen som ges i direkt anslutning till en muntlig framställning också är den som är mest utvecklande finns här en didaktisk och pedagogisk fråga som måste tas på största allvar. Hur ska den direkta responsen till eleven utformas oavsett var på skalan framställningen befinner sig? Lärare (och elever) kan dessutom ställas inför etiska problem som handlar om var gränsen går mellan att bli uppfattad som ärlig eller oärlig i förhållande till att ge muntlig direkt respons. Kan utelämnandet av viss typ av respons öka på oron för att tala och för att

[105] Fältanteckning 070316, gr II.
[106] Diktafoninspelning samt fältanteckning 070316, gr II.

exponeras? Den frågan återkommer jag till under rubriken ”Respons i bakre region”.

I teorikapitlet diskuteras tre fokus på respons på muntlig framställning som en vidareutveckling av den etablerade responsmodellen på skrivna texter. Dessa tre fokus benämndes som *lyssnarfokuserad*, *kriteriefokuserad* och *talarfokuserad*. Tanken med den lyssnarfokuserade responsen var att den skulle utgå från lyssnarens upplevelse och persuasiva reception av den muntliga framställningen både vad gäller innehåll och form. Den talarfokuserade responsen hade enligt ursprungstanken målet att fokusera talaren utifrån frågor som berörde talarens syfte och vad talaren behövde utveckla. Vad som blev problematiskt när teorin mötte praktiken var själva fokusbegreppet. Det var snarare så att talarens egen upplevelse kom i centrum genom frågor om hur det kändes att genomföra en muntlig framställning och inte lyssnarens behållning och förståelse av densamma. Fokus förflyttas alltså från lyssnaren till talaren i den typen av respons som har syftet att tala om behållningen av en muntlig framställning. För att responsmodellen efter muntliga framställning ska bli användbar ska begreppet fokus tas bort och ersättas med *lyssnarrespons* och *talarrespons*. I analogi med termförändringarna bör också ”kriteriefokuserad” respons ändras. Eftersom kriterierna förändras beroende på de omständigheter som råder vid varje situation kommer jag istället att använda *situationell kriterierespons*. Tidigare har jag uppmärksammat lärarens ambition att tala om etiska spörsmål i samband med responssituationen, vilket bland annat yttrar sig i frågor om empati och respekt för varandra. Den positiva effekten av denna ambition vill jag benämna som *kontextrespons* och som jag menar utgör en fjärde kategori respons. Det innebär att responsen fortsättningsvis benämns som *lyssnarrespons*, *talarrespons*, *situationell kriterierespons* och *kontextrespons* beroende på vad som lyfts fram i responsen och i responssituationen.

Responsmodellen ser då ut som följer: *Lyssnarrespons* har som mål att innehålla den typ av respons som svarar på lyssnarens behållning och förståelse av en muntlig framställning. Det är *persuasio* som är i fokus och frågor av typen Förstod du budskapet? och Blev du övertygad? ska hjälpa lyssnaren att ge respons. *Talarrespons* har som mål att ge talaren stöd till vidare utveckling. Re-

sponsen kan handla om frågor som tar upp hur talaren ska utvecklas vidare, vad som fungerade i det som just lyssnats till, vad talaren hanterade bra, vilket som är talarens starka och svaga sidor, vad som förändrats sedan förra tillfället, hur talaren själv upplevde sin muntliga framställning och så vidare. Talarresponsen kan gå från den generella till det specifikt individuella eller från den specifikt individuella till det generella. S*ituationell kriterierespons* utgår från att respons ges på det som gruppen kommit överens om är förutsättningarna för den givna uppgiften och vad som ska uppmärksammas vid ett speciellt tillfälle. Det kan handla om ögonkontakt, om att hålla tiden, språk- och stilval, dispositioner, användningen av manus och så vidare. *Kontextrespons* har som syfte att lyfta fram och diskutera själva responssituationen, men också responsgivarna.

Om man ser på resultatet av analysen av den direkta responsen i det aktuella klassrummet utifrån den nu korrigerade responsmodellen kan följande slutsatser dras. Tyngdpunkten ligger på lyssnar- och talarrespons. Lyssnarresponsen har en tendens att vara översalutogen. Talarresponsen fokuserar i första hand talarens upplevelse och inte talarens utveckling. En fråga utifrån detta blir: Vad betyder det översalutogena för elevens möjlighet att bygga och etablera ethos? Vad betyder fokus på upplevelser för elevens möjlighet att bygga och etablera ethos?

7.4.2 Utvidgad respons

Det vanligaste i det undersökta klassrummet är att läraren ger utvidgad respons som avslutning på flera elevers muntliga framträdanden, men även enskild utvidgad respons ges. Tiden mellan den muntliga framställningen och den utvidgade responsen kan bestå av en kortare stund om den ges som uppsamling av flera framställningar och upp till flera veckor mellan framställning och respons. Eleverna är vid olika tillfällen kritiska till den utvidgade responsen som ges långt efter aktuell redovisning eftersom de säger att de glömt av den kommunikativa situationen, eller i vilket fall har minnet av den bleknat.[107] I Palmérs (2008, s. 160) undersökning

[107] Fältanteckningar 070208 samt 070416.

finns exempel på utvidgad respons som ges först under efterföljande termin.

Den utvidgade respons som ges enskilt eller till en grupp elever som för tillfället har arbetat tillsammans ger upphov till rykten bland övriga klasskamrater om responsens innehåll. Om respons ges till en enskild elev inne i klassrummet har den alltid ett positivt anslag, vilket nämnts tidigare, och tar upp ”ofarlig respons”, alltså respons som rör så allmänna saker att den inte behöver uppfattas som personlig. Det ger även det inledande exemplet en inblick i. Liknande disposition och innehåll finns i följande exempel från en responssituation längre fram på läsåret än den inledande:

> Läraren: Tack så mycket allesammans. Alla angelägna ämnen. En del mer provocerande än andra, men så ska det väl va ... Eh, jag tycker verkligen ni är duktiga på det här att föra fram tesen tydligt, att tala om vad ni står för ... det är bra. Ni kan bli ännu lite duktigare på att släppa manuset och tala med era egna ord. Jag tror att det går hem bättre hos publiken än när man läser helt innantill. Jag tycker det var strongt .. några som har uttryckt det innan att det var obehagligt att gå fram och så, alla gick fram, jättebra. Använd nu de här kunskaperna när ni pratar på andra ämnen. Hur tycker ni att det här fungerade att skriva lappar mer seriöst? Att man skulle skriva en positiv sak till varandra.
> Elev I: Jag skrev mer än en.
> Elev II: Det var ju det man inte fick göra.
> Lärare: Det är inte så farligt när det är på det hållet. Kändes det som om ni fick bekräftelse på något? Att det här är min starka sida. Om du sammanfattar det som står på ditt.
> Elev III: De flesta skrev väl bra och att jag pratade tydligt och att jag pratade ganska tydligt.
> Lärare: Du då?
> Elev IV: [BÖRJAR TA UPP DE VIKTIGASTE PUNKTERNA I SIN FRAMSTÄLLNING OCH VAD HON UPPFATTAT ATT KLASSKAMRATERNA REAGERAT PÅ. LÄRAREN AVBRYTER OCH SÄGER:]
> Lärare: Om du sammanfattar.
> Elev IV: Ja, jo, jag tyckte att det var bra. Man kände sig mer

pushad och så.
Lärare: Vad stod det på ditt?
Elev V: Bra argument.
Lärare: Och du?
Elev VI: Bra och tydligt.
Lärare: Och du?
Elev VII: Nja, de tyckte det var kul och bra talat står det på flera. Sen står det att ... [LÄSER UPP NÅGOT SOM JAG INTE UPPFATTAR]
Lärare: Vem skrev det?
Elev VIII: Det är internt.
Lärare: Och du?
Elev IX: Bra och tydligt.
[INTERAKTIONEN FORTGÅR MELLAN ELEVER OCH LÄRARE YTTERLIGARE EN STUND OCH ELEVER SVARAR BRA, TYDLIGT, BRA RÖST ETCETERA OCKSÅ I DET FORTSATTA][108]

Den retoriska responsrektangeln (se figur 3:2), som är en utveckling av texttriangeln, bildar utgångspunkt när klassrummets responssituation som helhet har granskats. Den övre delen av rektangeln hör till de delar i en kommunikationssituation som kan sägas vara osynliga – intellectio, inventio och dispositio – medan den nedre delen tillhör det i situationen som är hörbart och synligt – elocutio, memoria och actio/pronuntiatio. Den övre delen är en övergripande global nivå av en muntlig framställningen medan den nedre innebär en lokal, mer greppbar nivå.

En tydlig tendens till nedglidning finns i de responssituationer som det undersökta klassrummet erbjuder. I det inledande exemplet är det extra tydligt då läraren uppmanar elever att ”våga stanna och titta på era kompisar”, ” Inte tugga tuggummi” och så vidare.[109] I andra exemplet som finns här ovan utmärker sig respons på lokal nivå som ”ännu lite duktigare på att släppa manuset och tala med era egna ord” och ”jag pratade tydligt”.[110] Elev IV börjar tala om hur hon uppfattade att hennes budskap hade gått fram och ger

[108] Diktafoninspelning 070326, gr I.
[109] Diktafoninspelning 060927, gr I.
[110] Diktafoninspelning 070326, gr I.

sig själv respons på de mer osynliga delarna i arbetsprocessen, men avbryts av läraren som vill ha korta, sammanfattande svar. Att läraren vill ha korta sammanfattande svar, många gånger av tidsbrist, är troligen en av orsakerna till att responsen blir likadan i sin utformning. Det kan också vara det som den elev har uppmärksammat när han vid ett tidigare tillfälle påpekar att man riskerar att få samma respons från alla.[111]

Det är mycket sällan som respons ges på de mer osynliga delarna i den retoriska responsrektangeln. Det är heller inte så förvånande eftersom inte heller undervisning i dessa delar av den retoriska arbetsprocessen betonas i klassrummet, något som framkom i föregående kapitel. En slutsats i de analyser som genomfördes i föregående kapitel om undervisning var att eleverna saknar ett metaspråk för muntlighet. Det vore därför synnerligen anmärkningsvärt om de haft ett avancerat metaspråk i den respons de ger till varandra. Orsak och verkan hänger tätt samman i undervisning och respons. Responsens metaspråk befinner sig på en lokal nivå av enkel art: ”pratade tydligt”, ”bra argument”, ” bra och tydligt”.[112] Läraren använder inte något metaspråk, vilket skulle kunna bero på att hon inte har tillgång till något. I synnerhet ges respons i den retoriska responsrektangelns nedre del där actio/pronuntiatio befinner sig. Rörelsen nedåt i processen som i avhandlingen illustreras med en rektangel är det som kan kallas nedglidning. De problem som finns med en sådan rörelse tenderar att likna de problem med responsgivning som uppmärksammats inom skrivforskning på olika nivåer i utbildningssystemet (Hoel Løkensgard 2001; Parmenius Swärd 2008; Blückert 2010). De deloperationer som får minst utrymme i den teoretiska texttriangelns spets (se figur3:1), får mest utrymme i praktiken. Om volym istället skulle användas som innehåll i texttriangeln skulle den snarare stå på sin bas istället för på sin spets.

Den utvidgade responsen är, som tidigare analys visar, utformad som lyssnar- och talarrespons samt situationell kriterierespons. Den utvidgade responsen som ges till talaren har talarens känslor i fokus. För att granska den situationella kriterieresponsen kan man utgå från den retoriska responsrektangeln. När det gäller situationell kriterierespons ligger tyngdpunkten på innehållet i det som il-

[111] Fältanteckning 070316, gr II.
[112] Diktafoninspelning 070316, gr II.

lustreras i responsrektangelns nedre hälft. Responsen ges till exempel på memoria och actio/pronuntiatio. Kriterierna som kommuniceras i klassrummet är vanligtvis inte explicita för eleverna i deras förberedelser, utan framträder först i responsen efter den muntliga framställningen. Det blir tydligt i klassrummets responssituation att det finns flera och olika svårigheter med att överblicka helheten i den kommunikativa situationen och därför är det inte heller förvånande att nedglidning sker. Om volym även i responsrektangeln skulle vara ett innehåll skulle rektangeln transformeras till att bli droppformad. Vad som blir effekten av nedglidning kan bli problematiskt när eleverna bygger och etablerar ethos. Risken finns nämligen att situationell kriterierespons också låses in i de lokala delarna – i droppens tyngsta punkt, likväl som ordet ”bra” som tidigare resonemang visade. Inlåsning av det slaget kan få olika effekter. Om inlåsning sker i de lokala delarna av arbetsprocessen bör man ställa frågor om vad som händer med ethosbyggande. Likväl uppstår frågor om vilka möjligheter det finns att förändra ethos i klassrummet som muntlig arena.

Undersökningen har hittills visat att den direkta responsen i första hand ges som lyssnar- och talarrespons, medan det i den utvidgade även ingår situationell kriterierespons. Talarresponsen är präglad av talarens egen upplevelse och mindre av talarens möjlighet till utveckling. Det finns sällan någon talarrespons till enskilda elever i främre region. Det är möjligt att den utvidgade respons som ges till elever enskilt i främre region innefattar talarresponsens utvecklingsperspektiv. Jag har dock valt att i första hand följa elever, vilket innebär att jag inte observerar den enskilda respons som ges från lärare till enskild elev i enskilda responssamtal.

Intressant i detta klassrum är svensklärarens starka vilja att skapa ett gott klassrumsklimat som får elever att våga genomföra muntliga framställningar. Vid flera tillfällen poängterar läraren den respekt och empati man måste visa både när man är åhörare och när man är responsgivare. Svensklläraren försöker också i de flesta fall motivera sina, som eleverna uppfattar det, tips:

> Jag [läraren] tänkte att ni ska inte börja tala förrän ni har kontakt med publiken. Jag förstår att ni vill ha det här överstökat så fort som möjligt, men om ni börjar prata redan när ni går

> upp här försvinner en del av det ni säger så våga stanna och titta på era kompisar, var uppmärksamma och sen kör på … [113]

> Ni kan bli ännu lite duktigare på att släppa manuset och tala med era egna ord. Jag tror att det går hem bättre hos publiken än när man läser helt innantill.[114]

De båda citaten kommer från dels september 2006, dels mars 2007 och liknande motiveringar i responssituationerna ger läraren under hela läsåret. Liknande motiveringar ger eleverna emellanåt när de har uppfattningar om vad som bör utmärka en god talare. Den här typen av motiveringar likväl som de samtal som förs om respekt och empati kan kallas kontextrespons. Genom att sätta strålkastarna på motiveringarna ökar chansen att förstå sin egen roll som responsgivare. Läraren uppfattas troligen som en förebild även här och som den som sätter agendan för vad som får sägas och på vilket sätt det sägs i främre region.

7.5 Actio/pronuntiatio som en del av framställning

En muntlig framställning förutsätter ett fysiskt användande av kroppen, och icke-verbala budskap om till exempel sociokulturell tillhörighet skickas därmed i en kommunikativ situation. Flera studier har visat den icke-verbala kommunikationens betydelse när ungdomar skapar bilder av sig själva. De uttrycker känslor, skapar identiteter och markerar grupptillhörighet genom icke-verbal kommunikation, och genom sitt sätt att klä sig, genom frisyrer och så vidare skapar de en visuell bild eller flera bilder av sig själv (se t.ex. Ambjörnsson 2004; Bjurström 2005; Engdahl 2004; Lyng 2004). Det retoriska begreppet actio/pronuntiatio innefattar det icke-verbala användandet av kroppen men berättar också något om en talares personlighet och känsloliv. Actio/pronuntiatio är en aktivitet där kontexten är betydelsefull samt tolkas och etableras i det samhälle, men också i den situation, som råder (Gelang 2008, s. 108).

---

[113] Diktafoninspelning 060927, gr I.
[114] Diktafoninspelning 070326, gr I.

Det visuellas betydelse för actio/pronuntiatio är idag mer viktig än tidigare, menar Kjeldsen ([2004] 2006), eftersom vår tid kännetecknas av att vara ett multimedialt samhälle där kommunikation förs i många medier (se även Brummett [1994] 2006). När radio kom in i våra hem kunde vi där lyssna på talare och när TV kom innebar det även att kunna se den som talade, vilket var revolutionerande. Även om TV är ett dominerande visuellt medium även nu i början av 2000-talet får det stark konkurrens från Internet och alla de möjligheter det ger i varierande kommunikationsformer. Det är till exempel viktigt för människor inom olika yrken att leverera en visuell bild av sig som både trovärdig och förebildlig och stylister och spindoktorer anlitas för detta ändamål.

Under antiken hade inte de offentliga talarna samma möjligheter att nå ut till en publik som man har idag men målet att framstå förebildligt och trovärdigt har de gemensamt med en nutida offentlig talare. En stark röst som inte brister, kraftfulla gester, gärna ett vackert yttre och togan rätt draperad var en väg till framgång under antiken (Quintilianus 2002). Dessa och liknande råd har funnits i handböcker i retorik i många epoker, men samtidigt präglades synen på actio/pronuntiatio efter den allmänna samhällsutvecklingen och vad som ansågs som lämpligt i ett framträdande (Gelang 2008, s. 45 ff.). Till exempel hade kyrkan stort inflytande på actio/pronuntiatio under medeltiden liksom att upplysningstiden tillförde det konstfulla i actio/pronuntiatio. Frågan är vilken möjlighet nutida elever ges att hitta förebildligheter till muntlig framställning?

En populärt framställd uppfattning är att det icke-verbala säger mer än det verbala i en kommunikationssituation. Det bygger på en missuppfattning av resultaten från en undersökning som gjordes i början av 1970-talet om hur olika personer kommunicerade känslor och attityder. Det visade sig att personerna överdrev användningen av icke-verbala signaler när dessa skulle gestalta ironi och satir (se vidare Mehrabian [1972] 1981; Gelang 2008). Det kan jämföras med konsten att gestalta ironi i skrift.

Aktuell forskning ger en bild av att en trovärdig talare ska vara ”energisk och dynamisk och livligt och frekvent använder sig av samtliga modaliteter”, skriver Gelang (2008, s. 102). Med modaliteter menas sådant som röst, mimik, kroppshållning och gester.

Gelang (2008, s. 107) ser ett problem med en stor del av den icke-verbala forskningen eftersom hon menar att den ägnar sig åt att undersöka en modalitet i taget. Istället föreslår hon att man ska ”söka besvara frågan vad det är i actio som uppfattas och som påverkar den moderna mottagarens tolkning” (Gelang 2008, s. 143). Hennes undersökning visar att lyssnare påverkas av framförandets kvalitativa aspekter, vilka hon vill benämna *actiokvaliteter*. I Gelangs undersökning (2008, s. 216) var *energi*, *dynamik* och *rytm/tempo* tre actiokvaliteter som utmärkte talarna. Tolkningen som Gelangs informanter gjort av actiokvaliteterna pekar på att den påverkas av hur väl de olika modaliteterna i actio/pronuntiatio samverkar. Det kan till exempel vara så att en talare med kraftlösa gester kompenserar detta med en behaglig röst. Gelang menar att genom att undersöka actiokvaliteter och väga in den retoriska situationen flyttas fokus från *vad* talaren gör till *hur* talaren gestaltar sitt framförande. Beroende på hur actiokvaliteter används kan de få effekt som *aktiokapital* som i sin tur således kan variera från person till person och från situation till situation (Gelang 2008, s. 227) Om framträdandet sedan är framgångsrikt eller inte påverkas av förförståelse och förväntningar i den retoriska situationen (Gelang 2008).

I vardagligt tal används *kroppsspråk* synonymt med både actio/pronuntiatio och icke-verbal kommunikation. Elever i denna undersökning är i 16-årsåldern, vilket för de flesta innebär att kroppen växer och förändras relativt mycket bara under det läsår som undersökningen pågår. Flera av pojkarna växer på längden och flickornas kroppar får mer kvinnliga former. Ungdomarna är i mitten av sin tonårstid, och samtidigt på väg in i vuxenlivet med nya krav och förväntningar både på sig själva och från omgivningen. Detta påverkar naturligtvis deras kroppsspråk på olika sätt. Men trots emellanåt ett rätt stelt och obekvämt kroppsspråk vid muntlig framställning blir de under läsåret mer och mer bekväma i sin roll som elever på gymnasiet och klasskamrater i den nuvarande klassen, vilket också påverkar deras kroppsspråk.[115]

[115] Fältanteckningar under läsåret 06/07 samt videoupptagning vid två tillfällen, december -06 och mars -07. Givetvis är jag medveten om att jag också lär känna dem bättre och bättre under läsåret och att detta påverkar min tolkning.

I den direkta responsen undviks att prata om actiokvaliteter. Eventuellt kan man säga att actiokapitalet berörs om någon elev får extra positiva omdömen, vilket jag återkommer till i kapitel 8 – *Övning och prov*. I den utvidgade responsen tas däremot actiokvaliteter upp på så sätt att läraren tar upp allmänt om actio/pronuntiatio och eleverna själva kommer med förslag om hur en talares framställning ska vara – ögonkontakt, tydlig röst, inbjudande gester etcetera.

I den direkta responsen till den enskilda eleven undviks således att tala om actio/pronuntiatio. I den utvidgade, som i regel vänder sig till hela klassen, talas det däremot mycket om actio/pronuntiatio. Det uppstår ett problem mellan den direkta och den utvidgade responsen eftersom den direkta har den elev som just genomfört en muntlig framställning i fokus medan den utvidgade sammanför respons till flera elever. Det har då visat sig att den sistnämnda blir mer generell i både innehåll och form och närmar sig därmed ett handboksideal. Man skulle kunna uttrycka det som att eleven blir granskad från två olika håll. Dels utifrån ett personligt utformat actio/pronuntiatio (den direkta responsen), dels utifrån ett handboksideal (den utvidgade responsen). Elever har en ganska god uppfattning om sitt eget actio/pronuntiatio med både förtjänster och tillkortakommanden.[116] En tolkning är att handboksidealet i den utvidgade responsen upplevs som komplicerat att uppnå. Ett exempel på det är flickan som berättar att tips aldrig har hjälpt henne att bli kvitt sin oro, och, menar jag, därmed utveckla sin kommunikativa kompetens. Handboksidealet framstår som något eleverna borde sträva efter, men samtidigt får de i den direkta responsen signalerat att allt är ”bra”. Det glapp som uppstår mellan avsaknad av direkt respons på genomförd actio/pronuntiatio och utvidgad respons som utgår från ett idealt actio/pronuntiatio fylls troligen med elevens egna tankar om vad som egentligen förväntas av dem utan större möjligheter att få dessa tankar problematiserade i förhållande till sig själva. Frågan är vad detta glapp betyder för elevens möjligheter att bygga och etablera ethos? Men frågan kan också ställas hur problemet med glappet kan lösas didaktiskt i klassrummet.

[116] Skriftligt material september -06 och januari -07.

7.6 Respons i bakre region

Inledningsvis i detta kapitel finns ett utdrag ur en fältanteckning i bakre region där fyra flickor dramatiserar vad som händer med deras kroppar vid en muntlig framställning. En av flickorna talar om hur varm hon blir och kamraten replikerar med att be dem vara uppmärksamma på hennes djupa rodnad.

> ”Jag blir alldeles svettig och lökig”, säger en av flickorna och skrattar. ”Kolla in mig då jag blir alldeles röd i huvudet!”, svarar en annan. ”Jag hatar verkligen det här!” Gesterna är yviga och rösterna höga.[117]

Den uppsluppna stämningen i bakre region är en typisk situation, som också varierad återkommer under hela läsåret, innan en lektion där man ska redovisa muntligt inför varandra. Framförallt de kvinnliga eleverna skojar och skrattar om hur de gråtit och varit illamående kvällen före. De talar också om hur den muntliga situationen kommer att bli för dem fysiskt. Inledningsvis är de manliga eleverna enbart iakttagare och lyssnare till den uppsluppna stämningen, men en bit in på vårterminen deltar flera av dem aktivt i korridorens dramatiska framställningar.

Eleverna är ofta uppfinningsrika och fantasifulla när de ska redovisa olika teman muntligt och detta uppmuntras också av lärarna i olika ämnen. En grupp pojkar har till exempel vid ett tillfälle med sig decimeterhöga, fantasifulla riddare i plast för att kunna illustrera en historisk händelse vid en muntlig framställning. När riddarna plockas fram i korridoren och visas upp får pojkarna humoristiska tillrop från klasskamraterna och frågor om vad de ska användas till, om de fortfarande leker med dem hemma och vad de tror läraren säger när man illustrerar korstågen med ”dockor”. De 16-åriga pojkarna som ska redovisa är troligtvis medvetna om att plastriddarna som illustration kan framkalla fniss och skratt i klassrummet som i sin tur kan utlösa kroppsligt emotionella reaktioner hos dem. Genom att förbereda klasskamraterna redan i bakre region blir effekten den att de omedvetet undanröjer en del av

[117] Sammandrag av fältanteckning 061004.

den oro de eventuellt kan känna inför valet av illustration i samband med den planerade redovisningen. Inne i klassrummet inleds pojkarnas 30 minuter långa muntliga framställning så här:

> Läraren: Okey. Varsegoda. Vi lyssnar.
> Elev I: Korståg är en benämning på det kyrkliga auktoriserade krig som under medeltiden fördes mot det folk som uppfattades som de västiga, västliga katolska kyrkans fiende. Ett korståg sågs både som en pilgrimsfärd och som ett heligt krig med påbud från Gud via påven. De mest kända korstågen riktades mot det östra medelhavsområdet och syftade till erövring av det heliga landet. Man räknade ofta med åtta sådana krig, men det fanns även andra. Till exempel den norske kungen Sigrunn Jostalafors korståg som bidrog till erövring av Sidon år 1110.
> Elev II: Japp då ska jag berätta om när första korståget startade.[118]

Det är fem pojkar i gruppen och den glada, uppsluppna och skojfriska pojkgruppen från korridoren har förvandlats till fem pojkar som står i givakt framme vid katedern.[119] De är stela i kroppen och ansiktet avslöjar inget av den humor de visat bara några minuter tidigare. Elev I lägger sitt manus på katedern och eftersom han är lång måste han luta sig framåt när han läser innantill med entonig röst.[120] Han berättar efteråt att det var alldeles ”tomt i huvudet” när han skulle börja redovisa. Pojkarnas oro är synlig inledningsvis. De har svårt att fästa blicken på någon av dem som lyssnar, förutom entonighet darrar rösterna betänkligt på någon, kinderna blossar.[121] I 30 minuter pågår redovisningen och efterhand slappnar de av, vilket främst märks på deras kroppsspråk. Redovisning är fortlöpande framställd i huvudsak med skriftspråkstal.[122]

> Lektionen hinner sluta och det hörs elever som pratar i korridoren. Läraren ger ett tecken till gruppen att fortsätta, men klasskamraterna blir oroliga i bänkarna och någon börjar ta på

[118] Diktafoninspelning 070208.
[119] Fältanteckning 070208.
[120] Fältanteckning 070208.
[121] Fältanteckning 070208.
[122] Diktafoninspelning 070208.

> sig ytterkläder. En av klasskamraterna gör ett stryptecken [HÄNDERNA RUNT SIN HALS] till sin bänkkamrat. Pojkgruppen drar upp tempot och läser snabbt innantill de sista minuterna. Läraren avslutar och säger hastigt att de får respons nästa gång, vilket innebär att de får vänta fem dagar. Riddarna i plast har gruppen helt glömt av. De står kvar i en rad på katedern. Pojkarna är märkbart tysta när de plockar ihop vid katedern och läraren och klasskamraterna har gått. Det är dock inte den synliga oron som bekymrar dem mest. ”Det blev ju så för vi hade inte övat ihop”, säger en av dem som förklaring på deras mindre lyckade framträdande. De visar lojalitet sinsemellan och pojken som inledde får uppmuntrande klappar i ryggen när han menar att gruppen misslyckades för att han fick en ”black-out” och var tvungen att läsa innantill. Det som de är mest besvikna på är att de inte fick någon respons på sitt framträdande.[123]

I just denna situation blir skillnaden tydlig mellan det mer vardagliga ungdomliga språket i bakre region och det mer offentliga redovisningsspråket i främre. Offentligheten i klassrummet som muntlig arena kan framkallar en situation där oro för att tala och speciellt om man inte behärskar vare sig situationen, innehållet eller språket. Bakre region och pratet där kan ses som en frizon (jfr Adelswärd 2003 s. 312). Att inte låta sitt vardagsspråk ”smitta” redovisningsspråket i klassrummet är viktigt för många elever. Med hjälp av varandra förbereder de sig inför muntlig framställning. De får kunskaper både om sig själva och om varandra i bakre regions dramatiseringar. Men något händer på tröskeln mellan korridor och klassrum och frågan är vad det betyder för ethos.

I fältanteckningar och intervjuer framgår att det uppsluppna, känslosamma sätt att tala om muntlig framställning hjälper dem som inte kommunicerar känslor inför muntlig framställning lika tydligt. Av dem som inledningsvis på läsåret enbart lyssnar på de mer uttrycksfulla kamraterna dras flera senare med i det som inom olika yrkesgrupper troligen skulle beskrivas som *coachning*. Coachning är lika mycket attityd som det är en metod om att stötta för bättre resultat (*Coachning* 2009). Begreppet har överförts

[123] Sammandrag av fältanteckning 070208.

från idrottsvärlden till flera yrkesgruppers sätt att se på hur man kan stötta olika grupper eller individer. Om attityden och metoden kallas coachning inom yrkeslivet är det det traditionellt mänskliga *peppning* det handlar om i det vardagliga handlandet. Eleverna *peppar* varandra genom en positiv och humoristisk attityd. I det många gånger dramatiska händelseförloppet finns en ömsint attityd till dem som känner mer oro än andra och den är troligen baserad i deras egen långa erfarenhet av att själva känna oro inför muntliga framställningar. Muntlig framställning som uttrycksform blir i hög grad avdramatiserad i bakre region av eleverna själva, både hos dem som deltar och de som inte deltar. Både de manliga och de kvinnliga eleverna påpekar i enskilda intervjuer att de mår bra av att höra om hur andra hanterar sin inställning till muntlig framställning. I intervjuerna rycker de flesta på axlarna och uppger att visst är man nervös, men ”det är ju alla”.[124] Det finns en acceptans av oron och att lära sig hantera den är en del av den muntliga situationen.

Det är inte så lätt för eleverna att tala om vad de önskar för typ av respons efter muntlig framställning. Min tolkning är att de inte riktigt vet vad respons didaktiskt skulle kunna innebära i en klassrumssituation. De har lite lättare att verbalisera vad man önskar lära sig om muntlig framställning, vilket framkommer i kapitel 5. Det är dock flera elever i klassen som har erfarenhet från fritidsaktiviteter där respons är mycket vanligt, till exempel inom dans, teater och musik. Det är dessa elever som dessutom talar om sin oro för att tala som scenskräck eller rampfeber. De säger sig vara missnöjda med att tiden aldrig räcker till för att få ordentlig direkt respons på sin muntliga framställning. De har svårt att se hur en muntlig framställning kan bli annorlunda och förmodligen bättre om inte läraren pekar på konkreta saker och sedan följer upp det. En av de kvinnliga eleverna beskriver hur hon på danslektionerna får respons och att responsen alltid kollas upp gången därpå för att dansläraren ska se att responsen också har tagits på allvar av eleven både genom reflektioner och genom praktiskt utförande. Något liknande efterlyser hon i skolan, säger hon.[125] Denna flicka menar jag har en didaktisk förståelse för vad respons kan vara.

---

[124] T.ex intervju 061005 och 070507.
[125] Intervju 061004.

Eftersom mycket av responsen ges när ingen annan än läraren (eller gruppmedlemmar om det är gruppredovisning) lyssnar skapar detta en ryktesspridning. När en lärare får rykte om sig att ”såga allt och aldrig vara nöjd”[126] i sin respons är detta svårt att tvätta bort (se kapitel 6). Responssituationen med den läraren framtonades som hemlighetsfull och frågorna var många bland eleverna i bakre region. Vid samtal med dem efter att de fått respons är de oftast upprörda över att den har känts orättvis och de upplever att de inte får besvara eller diskutera responsen som ges. Den känns absolut och handlar oftast om sådant som eleven i ett planeringsskede valt bort av olika anledningar. Men elever har olika upplevelser även av detta och hanterar det därmed på olika sätt. En av flickorna säger efter respons inför lykta dörrar med samma lärare att hon inte alls tyckte det var så farligt som ryktet sa, men, påpekar hon, i och med att hon visste att just den läraren aldrig ger positiv respons tänkte hon att hon struntar i den muntliga redovisningen och ger järnet på det skriftliga provet istället.[127]

Det verkar vara viktigt att få möjlighet att besvara den respons som ges. Svenskläraren tar eleverna vid sidan om för att ge enskild utvidgad respons. Det upplevs positivt, men när de återger samtalet för sina kamrater blir det ofta koncentrerat på det som läraren framfört som negativt med framförandet. Även i den enskilda utvidgade responsen verkar således fokus vara på själva framställningsformen från lärarens sida. Jag valde att inte medverka som deltagande observatör i responsen som gavs enskilt och därför kan jag inte heller vara säker på vad läraren verkligen har sagt till eleverna. Däremot kan jag konstatera att eleverna i alla fall inte uppfattar att den enskilda utvidgade responsen skulle ha utveckling i fokus. Min utgångspunkt är i första hand eleverna och därför har jag prioriterat dem vid deltagande observation och inte tvärtom. Kamraterna söker stöd hos varandra efter att de fått enskild respons av läraren och man argumenterar för och emot responsen. De frågar hur kamraten upplevt samma sak som lyssnare, om kamratens åsikt är densamma som lärarens och så vidare.[128] Detta är ett exempel på den konsekvens det får när man i klassrummet väljer

[126] Fältanteckning 070205.
[127] Intervju 070208.
[128] T.ex intervju 070507.

bort att inte tala om det man ser och hör vid den direkta responsen. Vid ett tillfälle uppmanas jag gå in som linjedomare eftersom en av flickorna kommer på att jag filmat den muntliga framställning hon fått respons på och i denna blivit uppmanad att inte läsa så mycket ur sitt manus. Flickan säger sig inte minnas att hon läst ur sitt manus och uppmanar mig att kontrollera i filmen att lärarens uppfattning verkligen stämmer. Responsen vid det här tillfället kommer två veckor efter flickans framställning, vilket är ett exempel på att eleverna inte har tydliga minnen av det specifika tillfälle de får respons på.[129] I dessa samtal mellan elever är åter begreppet *peppning* det mest beskrivande. Elever stöttar varandra genom att bekräfta varandras upplevelser och återger liknande historier för varandra.[130] Att söka stöd genom att lyfta fram sitt tillkortakommande skulle kunna vara ett sätt för de ”duktiga” att underprestera genom att lyfta fram negativa saker i responsen de får. Det är möjligt att det emellanåt är så eftersom i stort sett alla kan lyfta fram negativa saker som sagts i den utvidgade responsen, men sällan mer positiva.

7.6.1 Uppmuntra kamrater

Det upplevs också som positivt att vara den som uppmuntrar andra. Flickorna sluter vid flera tillfällen upp kring en kamrat som beskriver sig själv som ”tyst och borta” före muntliga redovisningar. Vid ett tillfälle ska hon tillsammans med två kamrater ansvara för det som kallas ”nyhetsbevakning” på samhällskunskapslektionerna. Den aktuella lektionen ligger på eftermiddagen, och på förmiddagen övar man tillsammans ute i bakre region i väntan på andra lektioner genom att ställa frågor till varandra om nyheterna de valt, läsa innantill ur tidningsurklipp, rättar varandra om det blir fel, etcetera. De har valt en artikel som handlar om en 17-årig flicka som anmält sina föräldrar för misshandel och de är mycket engagerade i ämnet. Bland annat försöker de förstå vad ordet ’mörkertal’ betyder och kopplar det till det pågående temat *Brott och Straff* i samhällskunskapen. Flickan som är ”tyst och borta” dras in i diskussionen av de två andra kamraterna. Under den lektion som följer fortsätter förberedelserna inför samhällskunskapen

[129] Fältanteckning 070416.
[130] Fältanteckning 070416.

trots att man nu ska genomföra andra uppgifter i ett annat ämne. De viskar bland annat om orsakerna till varför de valt det ämne man gjort. Till sist återgår man till det man ska göra och den ”tysta och borta” flickan säger rakt ut i luften ”Ja, nu kan jag mitt snart utantill”.[131]

Till det yttre finns en stark lojalitet mellan eleverna när det gäller muntlig framställning, och att hjälpa någon annan används även som ett sätt att hjälpa sig själv. Eleverna blir varandras responsgivare och peppare i bakre region. Den stödjande respons som kamrater ger varandra i bakre region kan med fördel benämnas som *talarrespons*, eftersom peppningen i bakre region många gånger sker med en enskild individ i fokus. Eleverna har god insikt om varandras utgångspunkter i en muntlig framställning. De kan peka ut vilka kamraters muntliga framställning som präglas av god självtillit och vilka som präglas av mindre bra självtillit. De kan peka ut kamrater som har god självtillit i bakre region, men har mindre god självtillit i främre region.[132] De försöker på många sätt hjälpa varandra i bakre region. Denna kunskap om varandra har troligen också stor betydelse när de bygger och etablerar ethos.

7.7 Konklusion

Den sammantagna analysen i kapitel 7 visar att eleverna inte vill ha muntlig framställning snabbt ”överstökat”. De efterfrågar däremot mer respons på de framställningar som genomförs. Eleverna säger sig mena att den oro som kan uppstå i samband med muntlig framställning är något som alla känner och därför är den inget som behöver hindra dem från att delta i kommunikativa situationer. Den medicinska beckningen talängslan är oftast inte relevant i ett sammanhang som klassrummet som muntlig arena och istället föreslås benämningarna *oro för att tala* och *oro för att exponeras*. För eleverna är inte synlig oro i till exempel blossande kinder och darriga röster speciellt besvärande. De lägger däremot mycket energi på att bearbeta och hitta strategier för hur de ska hantera den mer osynliga oron för att exponeras. En strategi är att iaktta andra och genom igenkänning tona ner sina egna oroskänslor. Denna strategi kan kallas *iakttagelse för igenkänning*. Dessutom är humor som

[131] Fältanteckning 061026.
[132] T.ex intervju I 070507 och intervju IV 070514.

gestaltar oro något som är vanligt förekommande i bakre region och gestaltningen verkar stötta både pratsamma och tystlåtna. Oro kan utlösas av att man i klassrummet utelämnar respons på det som är uppenbart synligt och hörbart; troligen för att varken lärare eller elev har tillgång till ett metaspråk om muntlig framställning. En orsak till utelämnade kan också vara etiska skäl.

Efter muntlig framställning ges antingen *direkt respons* eller *utvidgad respons*. I klassrummet har fyra typer av respons identifierats: *lyssnarrespons, talarrespons, kriterierespons* och *kontextrespons*. Den direkta responsen präglas framförallt av lyssnar- och talarrespons, medan alla fyra typer lättare kan identifieras i den utvidgade responsen . Det finns en stark övervikt mot att det är mest utvidgad respons som ges i främre region. Med den retoriska responsrektangeln som utgångspunkt kan det också konstateras att responsen överlag är starkt nedglidande och mycket lite respons ägnas därmed åt rektangelns mer globala delar.

I bakre region sker talarrespons genom att elever ger stöd till varandra på olika sätt. Ett *medlärande* sker både genom iakttagelser av varandra, men också genom att man peppar varandra. Det stämmer med Illeris (2001, s. 12) antagande att medlärande har med attityd att göra. Elevernas attityd är positiv i den peppning som föregår och man kan även lägga märke till att iakttagelserna är präglade av en positiv attityd, eftersom de sker som ett stöd för eget beteende. Det visar sig också att eleverna har relativ god kunskap om varandras utvecklingszon och genom individuell stöttning får till exempel elever med mindre god kommunikativ kompetens hjälp av kamrater med högre kommunikativ kompetens. En stark lojalitet finns mellan eleverna i bakre region i arbetet med muntlig framställning. De responssituationer som uppstår i bakre region kan också ses som ett distribuerat lärande. Man kan alltså se både peppning och iakttagelser som en form av stöd till lärande. Den betydelse som Hoel Løkensgard (2001) ger det egna lärande när man ger respons verkar ha samma effekt i den respons som ges i bakre region.

Den fjärde responstypen kunde identifieras som kontextrespons. Den syftar i första hand till att öka förståelsen för responssituationen som uttrycksform och vad som ligger till grund för att en sådan ska bli tillåtande och präglad av en respektfull attityd. Det är

mer sällan som man i klassrummet problematiserar själva innehållet i responssituationen. Det medlärande som sker i bakre region kan också sägas utgöras av en responssituation som eleverna själva bygger upp när de på olika sätt gestaltar muntlig framställning i ord och handling. Där kan olika elevers mer eller mindre dramatiska gestaltningar ses som kontextrespons som ökar förståelsen för olika aktörers reflektioner inför kommunikativa situationer.

Det framträder skillnader i innehållet mellan respons i främre och bakre region. Skillnaderna väcker en mängd olika frågor om responsens betydelse. En del frågor är av didaktisk art och skickas därför framåt till senare delar i avhandlingen. Andra frågor rör responsens betydelse för ethos: Hur påverkar ethosbyggande och ethosetablering av respons? Vilka möjligheter till förändring av ethos finns om responsen koncentreras till arbetsprocessens lokala delar? Iakttagelser i främre och bakre region har visat att responsen skiljer sig på dessa båda ställen. Vilka effekter får det på ethos?

Enligt teorin om den närmaste utvecklingszonen sker lärande i den rörelse som finns mellan en persons aktuella utvecklingsnivå och den potentiella utvecklingsnivån (se Vygotskij [1934] 2001; Dysthe (red.) 2003). Att få och ge respons har lärande som yttersta mål. Det handlar om den interaktion som sker mellan talare och lyssnare där responsen är en möjlighet för talaren att bli varse om budskapet i det offentliga talet nått sitt mål och utifrån det dra slutsatser om vilka förändringar som kan leda till ytterligare förbättringar. Till syvende och sist är det individen som förvaltar den respons man får. I ett annat offentligt sammanhang är det möjligt att det kan räcka med att ethos blir bekräftat, men i ett undervisningssammanhang måste ethos också bli utmanat. Granskningen av respons och responssituationen har gjorts utifrån fyra olika fokus: lyssnarrespons, talarrespons, situationell kriterierespons och kontextrespons. Tillsammans är de fyra olika typerna av respons positiva för den utmaning eleven behöver vid ethosbyggande. Lyssnarrespons kan sägas vara mer bekräftande än explicit utvecklande. Nedglidningen i den situationella kriterieresponsen påverkar troligen både upplevelsen och receptionen. Talarresponsen är speciell såtillvida att den sammanför lyssnarresponsen och situationell kriterierespons i syfte att få igång rörelsen mellan aktuell och po-

tentiell utvecklingsnivå (jfr Hoel Løkensgard 2001), samtidigt som den också lyfter fram talarens upplevelser och reflektioner.

För att bygga ethos behöver en elev olika *stöd* i den utvecklingszon de befinner sig. Respons är ett sådant stöd och responssituationen ett annat. Respons har vi sett är fokuserad på den lokala nivån av den retoriska responsrektangeln. Det finns dock öar av respons även i den globala nivåns kunskapsområde. Poängen här är att när det är en kraftig tyngdpunkt på respons i de lokala nivåerna får det konsekvenser när elever bygger och etablerar ethos. Genom att signalera de lokala delarna i den retoriska responsrektangeln som det viktigaste framstår själva praktiken, utförandet, som det som utgör vad som blir trovärdigt i en muntlig situation. Dominans i responsen på de lokala delarna som kunskapsområde kan få en *inlåsningseffekt.*

Inlåsningen sker till exempel i actio/pronuntiatio och effekten blir att elever får svårigheter att förstå sitt ethosbyggande eftersom ethos i sin tur utvecklas i samklang med övriga kunskapsområden i den retoriska arbetsprocessen. Det är i stort sett omöjligt att bygga ett trovärdigt ethos enbart med hjälp av de lokala delarna i arbetsprocessen. Det skulle i praktiken innebära en muntlig framställning utan innehåll, vilket faller på sin egen orimlighet. Även en pantomim bärs fram av både sitt innehåll och sin uttrycksform. Även om ett ethos alltid, oavsett omständigheter, är föränderligt mellan det inledande, det erhållna och det slutliga (se Kjeldsen [2004] 2006) kan rörelsen som startar det föränderliga ethos bli trög om stöd till lärande enbart sker i de lokala delarna av arbetsprocessen. För att rörelsen ska bli rörlig och smidig måste stöd till lärande förekomma i arbetsprocessens både globala och lokala delar. Att vara rörlig och smidig i en kommunikativ situation bygger trovärdiga ethos.

Slutsatserna här ovan bygger på att en mer intensiv deltagande observation är gjord i ämnet svenska än i något annat ämne. Troligen kan samma inlåsning ske om den retoriska texttriangelns globala delar dominerar responsen som ges. En sådan dominans får troligen samma effekt som det ovan beskrivna, vilket är tendensen i flera av elevernas exempel. Bland annat uppfattar de responsen i historieämnet som enbart ett läxförhör där uttrycksformen blir oväsentlig i sammanhanget. En annan slutsats av det som precis diskuterats är att i resonemanget om respons ligger sannolikt också

en av orsakerna till varför kurser i retorik på olika nivåer har högt söktryck. En kärna i retorikundervisning är just att utgå från att innehåll och uttrycksform hör ihop i muntlig framställning. Det grundantagandet omöjliggör dominans på respons på någon nivå, vilket får konsekvensen att förhållandet mellan att bygga och etablera ethos och uppnå kommunikativ kompetens snabbt erövras av deltagarna. Den sistnämnda slutsatsen reser frågan om vilken status retorik ska ha i ungdomsskolan.

En annan inlåsningseffekt för att utveckla ethos kan vara det *översalutogena* förhållningssättet. Där består inlåsningen av den enbart positiva responsen som utestänger förhållanden som är uppenbara för både talaren och åhörarna. Det är inte den positiva responsen i sig som får en negativ effekt utan snarare att den positiva responsen låses in i det språkliga uttrycket – oftast ”bra”. ”Bra” konkretiseras inte, problematiseras inte och motiveras sällan. Effekten av det översalutogena blir att både elev och lärare låser in sig i det som handlar om oroskänslor oavsett om det finns där eller inte. Elever kan till och med tro att de måste känna oro eftersom läraren talar så mycket om det. Om vi använder en bild av elever där *våga*, *vilja* och *kunna* är tre ledord på vägen när de bygger och etablerar ethos kan man säga att det översalutogena förhållningssättet i en responssituation riskerar att låsa in eleven i det första – *att våga*. De har svårt att med det inlåsta innehållet i responsen komma vidare mot vilja och kunna, eftersom den mer individuella direkta responsen i stort sett lyser med sin frånvaro. Vi kunde också konstatera att talarresponsen i den utvidgade responsen höll sig till en generell nivå och mycket sällan tangerande den specifika nivån. Att hålla responsen på en generell nivå kan vara ett sätt att undvika det utpekande som en specifik respons till enskild elev kan bli.

Att *vilja* kan stå för flera saker. ”Vilja” kan korrespondera med den önskan om mer träning som elever uttrycker. Men att ”vilja” kan också stå för att man som elev befinner sig i utkanten av ett kunskapsområde och anar att mer kunskap om området skulle öka den kommunikativa kompetensen. Man kan säga att har man bara passerat ”våga” är de flesta på väg in i att ”vilja”. I det undersökta klassrummet har eleverna efter ett par månader i den nya kontex-

ten som gymnasiet utgör sedan länge passerat ”våga” och befinner sig i ”vilja”.

Enligt retorikens sätt att se berättar en människa något om sig själv genom actio/pronuntiatio: sitt språkval, sina innehållsval etcetera. Det är därför som begreppet *actiokapital* är användbart när man talar om retorikens actio/pronuntiatio. Det betyder att det blir förminskande att likställa actio/pronuntiatio med begreppet kroppsspråk. Det kan vara en av orsakerna till att det uppstår en skillnad mellan det ethos som byggs i främre region och det som byggs i bakre. I ovanstående finns exempel på hur något händer med ethos på tröskeln mellan bakre och främre region. Flera av de i bakre region frimodiga och humoristiska eleverna blir i främre region annorlunda i sitt sätt att hantera en kommunikativ situation som muntlig framställning utgör. En tolkning är att frimodigheten bygger på ett mer personligt ethos, ett ethos där eleven känner igen sig i sitt actio/pronuntiatio genom sitt actiokapital. Det ethos som framträder i den muntliga framställningen blir ett ethos som granskas i första hand utifrån ett begränsat sätt att se på actio/pronuntiatio som kroppsspråk. Effekten blir att eleven inte känner igen sig och etablerar snarare ett *skolethos* som blir främmande både för dem själva och för klasskamraterna. I det undersökta klassrummet ges få exempel på olika talare som antingen varit verksamma eller som är verksamma idag. Det ges således lite utrymme åt att diskutera till exempel offentliga personers actiokapital. De här ungdomarna är högkonsumenter av medier och har genom dessa mängder av förebilder, medvetet eller omedvetet, att samla på sig i en repertoarbank. Förebilderna syns inte i deras muntliga framställningar, utan förebilder hämtas från den närmaste miljön – lärare och klasskamrater – och det är därför som jag använder begreppet skolethos. Skolethos kommer jag att återvända till i nästa kapitel.

Men menar jag att ethos utvecklas mer av den respons som eleverna ger varandra i bakre region än den de får av lärare och elever i främre region? Det är en fråga som inte går att besvara så enkelt, men en försiktig slutsats är att det nog skulle kunna vara så i många fall när det åtminstone gäller de elever som säger sig känna mer oro för att tala än andra. Den lojalitet och empati elever visar varandra i bakre region räcker i denna undersökning som stöd till

att minska oron. Det dessa elever behöver är snarare stöd till lärande i form av respons som inte enbart fokuserar deras upplevelser av sig själva som talare. De behöver hjälp att se responssituationen som ett stöd till lärande att bygga och etablera ethos. Att i responsen undvika det som är uppenbart för alla, oavsett om det är en bra eller dålig muntlig framställning, hjälper dem inte att bygga och etablera trovärdiga ethos.

I analysen visar det sig också att den utvidgade responsen ges utifrån ett idealtillstånd om actio/pronuntiatio som ens få professionella talare uppnår till. Den utvidgade responsens står då i bjärt kontrast med den översalutogena direkta responsen. Ibland kan man likställa lärares positiva hållning med kamraternas peppande av varandra. Det är naturligtvis en av orsakerna till att klassrumskulturen är så tillåtande, men frågan är om inte eleverna själva tenderar att lita mer på varandras respons än på ett översalutogent förhållningssätt från läraren. Eleverna vill med lärarens hjälp få svar på hur de går vidare i sin egen utvecklingszon och inte hur man generellt går vidare i en konstruerad utvecklingszon. De efterfrågar samma hjälp att bli bättre talare som de verkar få när det gäller att gå vidare i sin förmåga att bli bättre skribenter (se kapitel 6).

En orsak till att responsen i många fall blir icke-utvecklande för ethos är troligtvis avsaknaden av ett metaspråk om muntlighet i klassrummet. Det är inte bara en didaktisk utmaning utan också i hög grad en lärarutbildningspolitisk fråga. Hur lär blivande lärare sig att tala om hur barn och ungdomar bygger och etablerar ethos och hur de utvecklar kommuniaktiv kompetens?

Nästa kapitel kommer att ha övning och prov i centrum. Det innebär att innehållet blir synligt på ett annat sätt än tidigare i de analyser som kommer att göras utifrån elevers möjligheter att bygga och etablera ethos.

8 ÖVNING OCH PROV

Vid flera tillfällen under våren får eleverna möjlighet att argumentera i klassrummet. Läraren introducerar varje ämne entusiastiskt, vilket smittar av sig på eleverna. Det är tydligt att själva momentet muntlig argumentation är spännande och populärt bland dem. Det är en lekfull stämning, elever och lärare skojar med varandra och skratten är många. Eleverna rör sig snabbt på skalan mellan att vara pratsamma eller tystlåtna och i intervjuer säger många att deras engagemang beror på vilket ämne som debatteras för stunden. En av de mer pratsamma flickorna är till exempel anmärkningsvärt tystlåten vid en debatt som handlar om att vara för eller emot en datorfri dag. Hon säger sig mena att eftersom tesen om datorfri dag redan har ett givet svar kunde hon inte gå in i debatten med samma entusiasm som när det inte finns något givet svar. Att införa en datorfri dag går inte, säger hon. Hela samhällsstrukturen skulle kollapsa och därför valde hon att inte engagera sig.[133] Elevernas olika engagemang tyder på att innehållet i debatterna är viktigt för dem. Är innehållet engagerande för många är det livligt i klassrummet, det är svårt för flera att göra sig hörda och läraren får bryta in flera gånger för att försöka styra upp. För en deltagande observatör blir det ett fascinerande skådespel med elever som ropar för att göra sig hörda och viftar med armen för att bli sedda. Tystlåtna blir pratsamma, pratsamma blir ännu mer pratsamma, men också pratsamma som blir tystlåtna.

Detta avslutande resultatkapitel kommer att, förutom att som tidigare ha sin utgångspunkt i uttrycksformen muntlig framställning, rikta uppmärksamheten mot den muntliga framställningens inne-

[133] Intervju 070208.

håll och dess betydelse när elever bygger och etablerar ethos. Det projekt som här får utgöra exempel är *Projekt Argumentation*. Formen för projektet, som sträcker sig över drygt två månaders svenskämnesundervisning på läsåret, är uppbyggt så att eleverna först argumenterar i helklass i olika typer av debatter, sedan två och två inför varandra och avslutningsvis en och en inför klassen vid provet. Det är således en förhållandevis lång process av övningar som avslutas med ett prov. Det är argumentation som uttrycksform (och konst) som är syftet med projektet. Argumentation lyfts fram i kursen Svenska A som betydelsefull att erövra (*SKOLFS 2000:2*).

Elevernas persuasiva strategier är både medvetna och omedvetna och strategierna är olika beroende på om de säger sig vara tystlåtna eller pratsamma. Men de unga vuxna utvecklar också strategier utifrån om de tilldelas en roll i en debatt eller de har i uppgift att argumentera utifrån sin egen övertygelse. Kapitlet har tre huvudingångar i hur elever bygger och etablerar ethos i *Projekt Argumentation* – iscensättning av arenan, teser som bleknar samt uttrycksform och innehåll. De två första har övningarna i centrum och den sistnämnda har provet i centrum.

8.1 Iscensättning av arenan

Att iscensätta den arena som klassrummet består av kan i det här sammanhanget tolkas som att det är själva den praktiska retoriken i muntlig framställning som avses. Så är det inte. Att iscensätta en arena när elever bygger och etablerar ethos innebär att retorikens didaktik iscensätts. Det är en omöjlighet att lyfta fram alla processer i en sådan och därför har följande val gjorts. Inledningsvis ägnas en stund åt tid till förfogande och salutogent förhållningssätt, eftersom de båda faktorerna kan sägas påverka all iscensättning i hög grad. Därefter lyfts två fokus fram, dels förberedelsen inför en muntlig framställning, dels manusskrivande inför densamma.

Tid till förfogande och ett salutogent förhållningssätt är, som tidigare nämnts, två faktorer som på ett betydande sätt påverkar både den direkta och den utvidgade responsen (se kapitel 7). Det är därför inte förvånande att samma faktorer även ger avtryck när det gäller själva iscensättningen av den arena klassrummet utgörs av. Det finns organisatoriska svårigheter som styr både lärare och ele-

ver i möjligheterna att hantera tiden. Men det finns också ett antal didaktiska val som påverkar användningen av den tid man har till sitt förfogande – orsak och konsekvens hänger alltså tätt samman både vad gäller yttre omständigheter såsom organisation och inre omständigheter såsom lärarens didaktiska val. Är till exempel svenskämneslektionerna korta är det ovanligt att lärare och elever hinner med något mer än att snudda vid något egentligt innehåll i till exempel den respons som ges. I tidigare kapitel har jag pekat på den frustration elever känner när de bygger och etablerar ethos och sällan får möjligheter att tränga in i och erövra ett kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen de befinner sig i.

Det svenskämnesklassrum som jag befunnit mig i präglas av tillit mellan elever och lärare, vilket får positiva konsekvenser när elever bygger och etablerar ethos. Tilliten är grunden i en tillåtande klassrumsmiljö och eleverna både vågar och vill diskutera det som sker i klassrummet utifrån sig själva och sina upplevelser. Vid de allra flesta tillfällen som detta sker styr dock organisatorisk tid tillsammans med undervisningsinnehåll den uppmärksamhet som visas elevernas frågor kring själva iscensättningen. Det är således ett intrikat system av tid, didaktiska val och interaktion i klassrummet som framträder vilket jag vill visa i ett fortsatt resonemang som utgår från två situationer: dels avslutningen på den lektion som inleder *Projekt Argumentation*, dels en diskussion om uttrycksformen som uppstår efter en debatt.

> Läraren ber eleverna ”prata ihop sig” för att ta fram argument för eller emot strängare straff och de påbörjar en livlig diskussion. Dagarna före denna lektion har ett knivmord på en 8-årig pojke i småländska Norrahammar varit mycket uppmärksammat i medierna och eleverna som sitter både bakom och framför mig engagerar sig i gärningsmannens straffpåföljd. Jag tror inte läraren hör vad eleverna diskuterar sinsemellan eftersom denna samtidigt ritar en tabell med två spalter på tavlan där elevernas för- och emotargument ska placeras in. De får några minuter på sig innan läraren bryter och skriver på tavlan efter hand som eleverna anger argument för eller emot strängare straff. En av pojkarna menar att läraren missuppfattar honom. Han vill ha sitt argument i för-spalten istället för i emot-spalten där läraren

> placerar det och påbörjar en förklaring till varför. Läraren är tvungen att bryta här för rast. De ska fortsätta med detta om en vecka.[134]

Ovanstående är ett sammandrag från fältanteckningen från den lektion som inleder *Projekt Argumentation*. Lektionen har tidigare ägnats åt att avsluta ett annat projekt – *Hjälteprojektet*, där man bland annat läst *Gunnlaug Ormstungas Saga*. Efter att under större delen av lektionen ha diskuterat innehållet i den isländska sagan och de straff som utdelades under medeltiden inleder läraren de kommande månadernas innehåll i svenskämnet genom att säga: ”Från detta till dagens straff. Hur många vill ha strängare straff?”.[135] De flesta elever räcker upp handen och läraren fortsätter ”Prata ihop er och ta fram argument för eller emot strängare straff”.[136] Diskussionen som startar är högljudd och livlig och man lämnar snabbt medeltidens stegling och stening. I ämnet samhällskunskap har klassen redan tidigare arbetat med liknande tema som kallades *Brott och Straff*. Där har målet varit att i tidningar och TV se närmare på både juridiska och etiska aspekter av olika lagöverträdelser i samhället och eleverna har till varje samhällskunskapslektion haft i uppgift att vara nyhetsbevakare. Nyhetsbevakningen skulle sedan under ett par minuter redovisas muntligt inför klassen. I den diskussion som startar här märks det att större delen av klassen snarare är engagerade i mediebevakningen av mordet på den 8-årige pojken än i det som de fått i uppgift av svenskläraren att göra – nämligen argumentera för eller emot strängare straff. Vilken väg olika uppgifter i klassrummet tar kommer jag att återkomma till under rubriken *Teser bleknar*.

Det är ett vanligt grepp att eleverna får ”prata ihop sig” en kort stund före en lärarledd diskussion eller en debatt startar. ”Prata ihop sig” betyder att man antingen pratar om det aktuella med sin klasskamrat i bänken bredvid eller att man vänder stolarna mot klasskamraterna som sitter bakom och bildar en grupp om tre eller fyra. Det innebär att ingen sitter ensam med sina förberedelser inför den mer gemensamma muntliga genomgången. För de mer tyst-

[134] Sammandrag av fältanteckning 070129.
[135] Fältanteckning 070129.
[136] Fältanteckning 070129.

låtna betyder detta att de dels har lättare att komma till tals i en mindre grupp, dels att de inte lika lätt kan komma ifrån att säga något. Det kan vara svårare att inte säga något alls i en mindre grupp än vad det är i ett helklassamtal. Dock finns det elever som reagerar tvärtom – de blir mer tystlåtna i den lilla gruppen än i den stora. Men till största delen verkar det positivt att eleverna får möjlighet till den korta stunden av samtal före större klassrumsdiskussioner tar vid.

I detta exempel blir tiden avgörande för *hur* lektionen avslutas. Argumentationen om strängare straff engagerar eleverna och diskussionerna i smågrupperna är intensiva. Vad vi kan lägga märke till i fältanteckningen ovan är att läraren får svårt att reda ut vilka argument som hör till antingen att vara för eller att vara emot strängare straff. En elev protesterar också mot lärarens tolkningsföreträde då det inte stämmer med hans avsikt. Eftersom det hinner gå en hel vecka innan nästa lektion i svenskämnet är det näst intill omöjligt att återskapa den för eleverna så viktiga diskussion som så abrupt fick avbrytas för att klassen skulle hinna i tid till nästa lektion. Det är inte ovanligt att liknande situationer uppstår. Eleverna blir engagerade, men läraren hinner inte ta vara på engagemanget på grund av schematekniska skäl. Detta blir speciellt tydligt i *Projekt Argumentation* och har troligen sin orsak i det engagemang eleverna visar i själva argumentation som debatt som uttrycksform till skillnad från uttrycksformer av mer redovisande karaktär.

Engagemang och god stämning är det som är utmärkande för *Projekt Argumentation*. Argumentation som debatt (se kapitel 6) utgår från gemensamma teser och blir i svenskämnet högljudda, intensiva och engagerande i stunden men om tid ges efteråt vill eleverna, istället för att prata om innehållet i argumentationen, prata med svenskläraren om formen för argumentationen och sina upplevelser av den.

> Pojke I: Men jag tyckte det var ganska svårt att föra någon diskussion när du [VÄND TILL LÄRAREN] gav alla andra ordet hela tiden. Om jag la fram ett argument och han svarade på det till exempel, då skulle jag gärna vilja kunna lägga ett motargument, inte att kunna gå in i deras .. inte för att jag tycker att bara jag ska prata men ..

> Flicka I: Men räcker man alltid upp handen när man har debatt?
> Läraren: Det beror ju på om man har .. det är ju helt rätt .. jag gick ju inte in och bröt alldeles för snabbt, men jag var mån om att det skulle hända och att alla skulle få komma till tals, men om ni har sett på debatter i TV och så så är det ju ofta så att två pratar en liten stund men sen är det så att det finns debattregler. Ni har kanske suttit med på möten och sånt där i nån förening och då kan man ju säga så att man får lov att gå in, man har en talarordning, man räcker upp handen men så antecknar ordförande vilken ordning man ska in i, man kan också göra som pojke I sa "replik" och då betyder det att man får gå in och säga kort svar på nånting som hör samman med precis det här, så det finns bra debattregler också. Men det viktiga var att ni kom igång och funderade på argument och hur viktigt det är att just underbygga. Vi ska titta på en annan sak när man skriver argumenterande text vad man kan använda för ord som ger lite mer eftertryck och som visar att vi håller på och argumenterar, om ni slår er ner i era bänkar. [137]

Eleverna genomför argumentation som debatt i hel- eller halvklass, vilket innebär att om alla är närvarande är det som mest 29 och minst 14 elever närvarande. Det är kanske då inte så anmärkningsvärt att de som i vanliga fall är pratsamma i klassrummet känner att de inte får argumentera i den omfattning de vill. Det finns flera undersökningar som visar på liknande reaktioner (se t.ex. Molloy 1990). Men pojke I pekar här på en annan sak också och det är önskan om att ha en stödstruktur om formen för argumentation som debatt. Flicka I, som är en av de mest tystlåtna i klassen, undrar om det verkligen är så att man räcker upp handen i alla debatter, vilket också kan tyda på efterfrågan av stödstruktur. Till skillnad från en *fri monolog* är argumentation som debatt en *styrd monolog* – och i elevernas frågor tolkar jag att de anar att de finns ett regelverk bakom uttrycksformen. Elevernas önskan om att få stödstrukturer återkommer jag till under rubriken ”Att tycka eller att argumentera”.

[137] Diktafoninspelning 070208.

Läraren får i exemplet ovan två frågor på en gång, vilket gör att svaret framstår som lite svajigt i talspråksåtergivning. I verkligheten vänder sig läraren till de båda frågeställarna samtidigt som hon använder gester för att förtydliga.[138] Läraren växlar mellan att hänvisa till TV-debatter eller andra typer av muntliga situationer där argument används, och till att det finns bra debattregler. Detta skulle kunna ses som ett försök att problematisera muntliga situationer utanför skolmiljö, men det verkar inte vara lärarens mål. Målet är i klassens debatter, säger läraren, att ”alla skulle få komma till tals” och att de ”kom igång och funderade på argument och hur viktigt det är att underbygga”. Detta är inget man talat om innan debatten startade, vilket är samma mönster som jag pekade på i föregående kapitel: förutsättningar och kriterier kommer eleverna till del först efter att de har talat. Flera av elevernas frågor tyder i ovanstående utdrag på att de upplever att kraven på de muntliga debatterna skruvas upp, men att de får inga tydliga spelregler eller stödstrukturer och blir osäkra på hur de ska bete sig. Däremot läggs det mycket tid på att förbereda den skriftligt argumenterande uppsatsen som ska skrivas gemensamt med andra elever om några veckor. Just den lektion som följer efter ovanstående exempel där elever frågar efter stödstrukturer i argumentation som debatt ägnas i huvudsak åt att hitta kronologin i argumenterande texter, ord som driver dispositionen framåt samt vilka ord som i en text kan visa en läsare att skribenten understödjer ett argument. Eleverna har dessutom haft i läxa att skriva egna insändare om ämnen som engagerar dem. Insändarna analyseras på lektionen med bänkkamraten som responsgivare. Några tydliga kopplingar görs inte mellan den muntliga och den skriftliga argumentationen. Att de båda förmågorna tal och skrift stödjer varandra är inget som behandlas i momenten som handlar om argumentation, liksom att tal och skrift i samspel utgör en av kommunikationens grundpelare i det arbetsliv eleverna senare kommer att möta (jfr t.ex. Karlsson 2006).

---

[138] Fältanteckning 070208.

8.1.1 Innehållet bleknar

En tendens är att de debattämnen som är aktuella i svenskämnet sällan diskuteras i bakre region, vilket sker emellanåt i andra ämnen. Samma veckor som *Projekt Argumentation* genomförs redovisar till exempel en grupp elever genom muntlig framställning om *Upplysningen* i historieämnet och på rasten mellan två lektioner diskuterar ett par elever utilitarism och försöker reda ut om de är handlingsmän eller relativister. Sina exempel hämtar de från organdonation, vilket inte alls nämndes på den redovisning de just lyssnat till.[139] Orsaken till att inte debattämnena från svenskämnet så ofta diskuteras vidare är troligen inte att de upplever debattämnena i svenskämnet som oengagerande. Deras engagemang under lektionen visar det motsatta, vilket olika exempel i det här kapitlet kommer att visa. Fältanteckningen utifrån om att vara för eller emot strängare straff är bara ett exempel. Det verkar vara så att eleverna genom sin erfarenhet tror sig veta att det är färdighetsträningen i själva argumentationen som är det viktiga och inte innehållet/tesen i sig. Läraren uttrycker till exempel explicit att målet är att ”alla skulle få komma till tals”.[140] Det målet i sig är troligen svårt att uppnå i en argumentation som debatt som genomförs i hel- eller halvklass.

Två av de mer utmärkande mönstren för uttrycksformen är att a) de är tidsmässigt relativt korta – cirka 5-7 minuter långa – och b) ordet släpps fritt såtillvida att det är fritt för vem som helst att uttrycka sin åsikt efter att de pratat ihop sig i mindre grupper. Den elev som frågar om man alltid räcker upp ”handen när man har debatt” har till exempel troligen haft svårt att komma in i den hetsiga debatt som föregått hennes fråga. Det innebär troligen att det är svårare för de mer tystlåtna att komma till tals då de mer pratsamma tar över debatten tack vare att de i dessa sammanhang många gånger är mer kommunikativt säkrare. De tystlåtna har det lättare i argumentation där elever två och två gör sin muntliga framställning inför klassen. Då förutsätter uttrycksformen att de genomför en argumentation tillsammans med en klasskamrat och kan varken gömma eller låta sig gömmas bakom de mer pratsamma i klassen. Det är med andra ord svårt för framförallt de som är

[139] Fältanteckning 070208.
[140] Diktafoninspelning 070208.

mer tystlåtna att uppnå kriteriet att komma till tals i hel- eller halvklass oavsett innehållet som debatteras. Uttrycksformen styr över den möjligheten.

8.1.2 Förberedelse

Eleverna ges möjlighet i klassrummet att förbereda olika argumentationer i främre region, men den mesta förberedelsetiden läggs utanför skoltid. I främre region är oftast förberedelsetiden inför de olika övningarna som föregår provet ett par minuter långa. Förberedelsen kan till exempel ha formen av att ”prata ihop sig”, som nämndes tidigare. Vid något enstaka tillfälle ges längre tid. Inför provet ges ingen explicit tid i främre region, men läraren förväntar sig troligen att eleverna lägger ner längre tid på förberedelser eftersom instruktioner för första gången formuleras skriftligt och delas ut i god tid före provet. Uppgiften har rubriken ”Så tycker jag”. Eleverna ges möjlighet att formulera sin egen tes om ett ämne och själva argumentationen får ta två till tre minuter. Ett förslag på hur talet ska disponeras ges också i punktform:

- Börja med en inledning som intresserar klassen: en beskrivning, en fråga, ett påstående.
- Framför **en** bestämd tes.
- Ge några argument: känslo-, sak- motargument. Bygg ut med ett eget exempel.
- Upprepa din tes: en uppmaning, en fråga.[141]

Vi ska se på två olika sätt att förbereda sig. Det första exemplet kommer från främre region där två pojkar under ett par minuter förbereder en övning där de får välja mellan att argumentera ”för eller emot att bussarna ska gå oftare”.[142] Det andra exemplet kommer från ett par av de redovisningsdagböcker läraren uppmanar eleverna att föra i sina reflektioner under förberedelserna inför det avslutande provet.

Inledningsvis följer lektionen det generella mönstret för övningar där läraren inleder med att presentera en eller flera teser, sedan får eleverna förbereda argument för eller emot under en kortare stund

[141] Övrigt skriftligt material mars -07.
[142] Fältanteckning 070212, gr I.

och därefter även debattera i någon form under en kort stund. Större delen av lektionen handlar efter övningen om skrivna texter. I undervisningen om skriftlig framställning för läraren efterhand som veckorna går in begrepp som ”känsloargument”, ”nyttoargument”, ”sakargument” och ”motargument”. Under läsåret genomförs ingen explicit undervisning om muntlighet i olika muntliga situationer, vilket diskuterats i tidigare kapitel. Begreppen används, men exemplifieras utifrån skrivna texter. Pojke I nedan tillhör de mer tillbakadragna och tystlåtna, medan pojke II är mer pratsam. Det blir lite rörigt i klassrummet innan eleverna har fått dagens teser klara för sig, men strax är de igång med samma entusiasm som inför tidigare debatter.[143] De två pojkarnas förberedelse i det jag kommer att kalla *Bussargumentation* finns inspelad och den har följande upplägg:

> Pojke I: Förberedelse var det. Jag vet inte vad vi ska förbereda.
> Pojke II: Bussarna [HAN SKRIVER ’BUSSARNA’] först ska vi ha en tes, det är väl det som är tesen Bussarna ska gå oftare [SKRIVER TESEN OCH LÄSER DEN HÖGT] sen kommer ett känsloargument.
> Pojke I: Känsloargument .. vad är det?
> Pojke II: Det är typ så .. Jag tycker .. typ så jag tycker det är fruktansvärt att bara liksom stå upp.
> Pojke I: Bussarna ska gå oftare för vintern ...
> Pojke II: Jag snackade med en busschaufför och vet du vad han sa, du vet dom där guppen som är där på fyran vid Hemmet dom tvåbussarna knäcks när dom kör där.
> Pojke I: Tvåbussarna?
> Pojke II: Ja, dom med två.
> Pojke I: Ja, men dom har ju byggt dom för att dom ska sakta ner.
> Pojke II: Ja, men det går inte dom måste typ ta bort dom guppen.
> Pojke I: Dom kan fan inte ta bort dom .. dom har ju precis byggt dom.
> Pojke II: Guppen?

[143] Fältanteckning 070212, gr I.

Pojke I: Dom har inte varit där länge.
Pojke II: Det vet i fan. Det är inte viktigt.
Pojke I: Okey, seriös, vi tar övergångsställen för cyklister istället
Pojke II: Man ser att för att för att rädda .. första argumentet .. sakargument tar vi nog .. eller ta .. okey vanligt känslo för det var ...
Pojke I: Jag tycker ..
Pojke II: Ja vi tycker ... att man ska slippa trängas på morgonen .. skriv det då.
Pojke I: Jag kan det .. jag har det i huvudet så .. jag skriver aldrig typ så.
Pojke II: Vi säger så här .. man säger att man ska åka med buss på alltså så kollektivtrafik .. heter det det?
Pojke I: Ja det gör det väl.
Pojke II: För att man inte ska åka typ ensam i en bil bla bla bla och så och åka tåg för att det inte ska bli så mycket avgaser
Pojke I: Ja jag vet.
Pojke II: För folk pallar inte med det om det är så trångt och de får typ stå och svettas ihjäl.
Pojke I: På sommaren är det ju .. då kan man cykla och sån skit .. då tycker jag det är katastrof när alla ska på bussarna och ingen tar bilarna.
Pojke II: Dom skriver ingenting [PEKAR PÅ KLASSKAMRATERNA RUNT OM] så då skiter vi i det också .. tesen har vi ju den kan du säga, du ska inte säga tes utan bara Bussarna ska gå oftare, sen att vi tycker att de ska gå oftare för vi tycker att folk ska slippa trängas på morgnarna och sen kan jag typ säga det där med vädret.
Pojke I: Va?
Pojke II: Det att kollektivtrafiken .. Hördu, pojke III, bussar och sånt heter det kollektivtrafik, gör det det? [HAN VÄNDER SIG TILL EN AV POJKARNA I KLASSEN]
Pojke III: Jag vet inte.
Pojke IV: Bussar o sånt? Det heter kollektivtrafik.
Pojke II: Gör det det? Kollektivtrafik det har väl med bussar och .. det heter det? .. då säger jag det, allt det skitet .. sen får vi ha nåt mer.
Pojke I: Varför .. ett argument för att bussarna ska gå oftare är

att .. vi kan säga att det är så djävla kallt också och de är sena och så ..
Läraren: [VÄND TILL KLASSEN] Är ni klara?
[LÄRAREN UPPMANAR ELEVERNA ATT AVSLUTA FÖRBEREDELSERNA][144]

Själva begreppet *tes* används av pojke II, medan pojke I är lite osäker på vad det är de egentligen ska göra. Pojke II hjälper honom genom att förklara med ett exempel om vad känsloargument innebär och berättar samtidigt en självupplevd historia från den busslinje han ofta åker. De kan sägas befinna sig i intellectiofasen. Pojke I föreslår att de ska byta ämne och övergå till ”övergångsställen för cyklister istället”, vilket är ett av de andra debattämnena som läraren presenterat. Deras diskussion går vidare till inventio och pojke II verkar styra den genom att föreslå två argument som baserar sig dels på att slippa trängas och dels på en miljöaspekt med hänvisning till bilars avgaser. Pojke I bidrar med personliga exempel från sommarmånadernas trängsel på bussarna och en önskan om att flera skulle ta bilen eller cykeln. Det kan ses som ett försök att finna ett motargument. Pojke II planerar deras framträdande genom att framföra idéer om dispositionen.

När elever läser egna eller andras texter högt i klassrummet förekommer det att de också läser rubriker och mellanrubriker, vilket många gånger försvårar flytet i högläsningen. Förmodligen är det utifrån en sådan erfarenhet som pojke II påpekar för pojke I att han inte ska säga ”tes” – vilket är den rubrik de själva satt på papperet de har framför sig[145] – utan enbart ”Bussarna ska gå oftare”. De båda pojkarna inledde med att skriva manus, men efter att pojke I påstår sig komma ihåg allt och efter att ha tittat sig runt i klassrummet och de inte ser någon annan skriva beslutar de sig för att inte heller göra det. Läraren uppmanar eleverna att avsluta sina förberedelser. Pojkarna har haft inte fullt fem minuter till sitt förfogande. Pojke II är troligen den som har mest erfarenhet av muntlig framställning och den erfarenheten utgör i detta fall en stödstruktur för pojke I. Elevernas erfarenhet av uttrycksformen muntlig framställning från tidigare stadier ser mycket olika ut. Pojkar-

[144] Diktafoninspelning 070212, gr I.
[145] Fältanteckning 070212, gr I.

nas tes och argument utifrån förberedelserna skulle kunna formuleras som: ”Vi är för att bussarna ska gå oftare eftersom folk då slipper trängas på bussarna”. De har på några få minuter resonerat sig fram till en acceptabel och hållbar argumentation för sin tes som skulle kunna fungera effektivt i ett mer verkligt sammanhang.

När eleverna ska förbereda sig till provet får de istället fritt välja ämne att argumentera utifrån. Därför skulle man kunna anta att de väljer något som de tror på och vill förändra – ett aktuellt ämne eller problem – i den retoriska situation som provet utgörs av. Lärarna uppmanar eleverna att inför provet skriva en redovisningsdagbok under sina förberedelser.[146] En flicka skriver:

> 20/3- 2007
> Vad ska jag argumentera om? Dålig skolmat? Djurplågeri?, Mindre bidrag i samhället? Jag har ingen aning just nu faktiskt och känner att jag kan sova lite till på saken.
> 22/3 – 2007
> Jag har nu kommit fram till att jag vill argumentera om dagens skolmat. Har funderat mycket kring detta och har kommit fram till riktigt bra saker. Så jag ska nog fundera ut ett sätt att argumentera kring detta på ett bra sätt. Lite nervöst bara…
> 25/3 -2007
> Har funderat över helgen ännu en gång och har bestämt mig för att argumentera om dödsstraff istället för om skolmaten. [147]

Redan veckan före provet har flickan börjat fundera över olika ämnen som engagerar henne. Men tre dagar senare, vilket blir dagen före själva provet, ändrar hon sig. Orsaken till ändringen framgår inte. Flickan tillhör dem som oftast uttrycker sin oro inför ett framträdande, vilket kan ha betydelse för hennes sätt att hantera valet av ämne. Dödsstraff är ett ämne som ofta är aktuellt vid olika typer av debatter i både svensk-, religions- och samhällskunskapsämnet, vilket i sig kan vara en intressant didaktisk fråga ef-

[146] Eleverna är, som tidigare nämnts i metod- och materialkapitlet, dåliga på att lämna in skriftliga texter. Flera har glömt att föra redovisningsdagbok och gör en enkel efterkonstruktion av sina förberedelser på lärarens uppmaning. De redovisningsdagböcker som får stå som exempel och är daterade 070326 eller 070329 är exempel på redovisningsdagböcker som är skrivna efter en uppmaning.
[147] Skriftligt material mars -07.

tersom dödsstraff avskaffades i svensk lag 1921. I förhållande till flickans andra ämnesförslag – skolmat, djurplågeri och bidrag – kan inte dödsstraff ses som en aktuell fråga. I de länder där det finns kvar är straffet snarare knutet till regelbrott som gäller förordningar om mänskliga rättigheter, vilket gör frågan till en komplicerad debattfråga i ett klassrum där den retoriska arbetsprocessens intellectiodel inte är närvarande i någon hög grad. I vilket fall som helst kan det i detta exempel vara så att flickan trots allt känner sig tryggare i en dödsstraffsargumentation än en argumentation om dagens skolmat. Hon har kanske till och med vid tidigare tillfällen både argumenterat själv i saken eller lyssnat till andra debatter. Då kan det, trots friheten att välja ämne, ses som ett *strategiskt val*.

Att ta beslut om vilket ämne man ska argumentera om kan se väldigt olika ut. Flicka I nedan påstår att tanken bara kom upp, men det kan också vara så att hon fortfarande är påverkad av den mediedebatt som försiggår vid samma tidpunkt om psykiatripatienter som begår brott i samhället. Pojke II kan med säkerhet säga att hans ämne stod klart för honom när han såg sporten på TV kvällen före provet. Även om man som pojke III i nedanstående exempel inte bestämmer sig för ämne förrän i sista minuten har ämnet ändå koppling till hans engagemang i något:

> Flicka I 26/3
> Någon vecka innan vi skulle argumentera bestämde jag mig för att jag ville prata om fängelser i Sverige. Varför vet jag inte. Tanken bara kom upp. Det är intressant och något jag tycker alla borde tänka på.[148]

> Pojke II 24/3
> Jag börjar fundera på vad jag ska berätta om, men jag kan inte bestämma mig.
> 25/3
> Jag har fortfarande inte bestämt mig men jag ser ett inslag om Laget på sporten så jag kommer på att jag vill argumentera om hur Laget ska göra för att bli en storklubb igen.[149]

[148] Skriftligt material mars -07.
[149] Skriftligt material mars -07.

> Pojke III 26/3
> Jag hade inga direkta förberedelser, det var bara att ta ett ämne som var aktuellt, och/eller uppmärksammat i media.[150]

En flicka argumenterar på provet för att flickor ska få använda pepparsprej när de är ute på kvällarna. I hennes redovisningsdagbok framkommer det att hon gör sitt val utifrån att föräldrarna kommenterat hennes engagemang i ett av de ämnen hon funderar på:

> Lördag 24/3:
> Jag sitter och funderar på vilket ämne jag kan tänkas välja att argumentera för eller emot. Jag väljer mellan tre olika ämnen: abort, pepparsprej eller fängelseförhållandena.
> Söndag 25/3:
> Jag, mamma och pappa sitter och diskuterar vilket av ämnena jag ska välja. Jag lägger fram argument samt motargument för de tre olika ämnena. Det är bra att ha föräldrarnas råd och tycke. De ser mitt upplägg på ett helt annat synsätt än vad jag gör och det behövs lite nya, fräscha kommentarer. De tycker att jag ser mest engagerad ut när jag talar om pepparsprej, så det slutar med att jag väljer det ämnet. Jag valde att skriva ett stolpmanus. [151]

Det är också värt att notera flickans reflektion om att hon behöver lite ”nya, fräscha kommentarer”. En försiktig tolkning är att hon inte ser undervisningen i muntlig framställning och argumentation på gymnasiet som något som skiljer sig från den undervisning hon fått på tidigare stadier. Föräldrarnas åsikter upplevs däremot som nya.

När dagen för provet infinner sig är flera av eleverna rastlösa i bakre region då de helt enkelt glömt av att det är prov på gång. Det visar sig att fyra stycken elever har gjort förberedelserna två dagar eller tidigare, elva stycken har förberett dagen innan och sju

[150] Skriftligt material mars -07.
[151] Skriftligt material mars -07.

förbereder antingen i korridoren lektionen innan eller under tiden som klasskamraterna framträder.[152]

> Jag var inte förberedd för uppgiften, eftersom jag har varit sjuk väldigt länge, och missat en hel del. Just nu funderar jag på vad jag skulle kunna argumentera om. Trots att det är uttjatat tycker jag att kärnkraftverk är en viktig fråga, och jag vet vad jag har för åsikter inom det ämnet. Så kärnkraftverk får det bli! Jag skriver ner mina argument som stödord, och förbereder en tes. Så nu får vi se hur det går! ☺ [153]

Flickan som citeras ovan tillhör de pratsamma i klassen. Hon skriver sitt manus under tiden som klasskamrater argumenterar.[154] Trots den korta förberedelsen blir hennes manus (figur 8:2) innehållsrikt.

Oavsett när förberedelserna sker – lång tid före provet eller kort tid före provet – oavsett hur man bestämmer sig för ämnet – långvarit intresse eller ad hoc-intresse – och oavsett om man tillhör polen mer tystlåten eller mer pratsam är det så att varje elev genomför provet. Resultatet blir av förklarliga skäl olika, vilket jag återkommer till.

8.1.3 Manus

Lärarens förhållande till manus verkar vara att eleverna ska vara så oberoende av dessa som möjligt (jfr när jag uppmanas gå in som linjedomare i en responssituation). Under övningarna uppmanas eleverna sällan att ha manus. Eventuellt blir de uppmanade att skriva ner tes och olika typer av argument, vilket pojkarna i ovanstående exempel avstår från. Däremot förväntas eleverna att ha manus till provet som sätter punkt för *Projekt Argumentation*. Flera av eleverna hade, som jag nämnt, glömt av att det var prov på gång, vilket naturligtvis påverkar dem på flera sätt. Ett är att de i hast får skriva manus innan klassrumsdörren öppnas. I främre region finns dessutom flera elever som skriver sina manus med ett kollegieblock i knäet. Självklart finns det de som har skrivit sina

[152] Skriftligt material mars -07.
[153] Skriftligt material mars -07.
[154] Fältanteckning 070329.

manus hemma och har dem med sig. Det är först när man granskar lite närmare som man ser att de manusskrivande och manusläsande som grupp inte skulle kunna kategoriseras som en aktivt lyssnande publik vid just detta provtillfälle. Många skriver, läser och korrigerar subtilt genom att ha antingen ett block i knäet under bänken eller på bänken bland andra papper.[155]

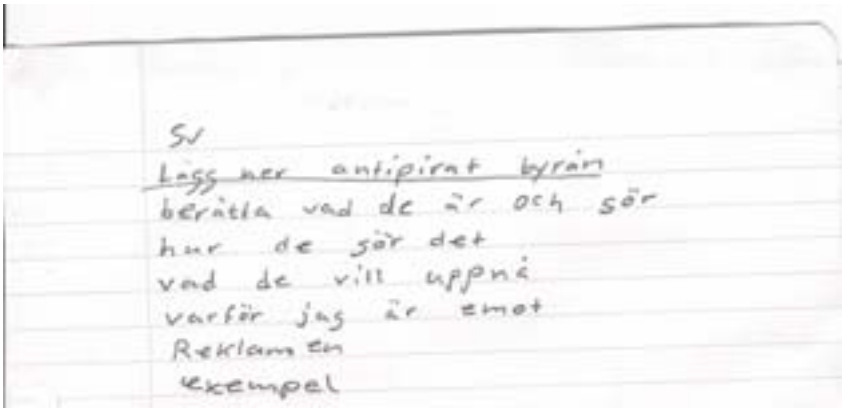
Elevernas eget förhållande till användning av manus är blandat. De flesta använder sig av stödordsteknik och använder stödord just som stöd för talet. En av flickorna konstaterar: ”man kan liksom utveckla det mer om man har stödord, och då kan man säga mer eller mindre av varje sak, man kan själv bestämma hur mycket man vill och hur mycket man vill låta bli”.[156] Flickans yttrande tyder på att hon under tiden hon talar inför klasskamraterna också lyssnar in dem för att kanske poängtera vissa saker mer och andra mindre beroende på den reaktion hon får. En av pojkarna berättar att han först skriver ner allt han ska säga i en löpande text och sedan plockar han ut stödord för att ha som manus, vilket i sin tur bör betyda att han kan sin argumentation väl och därmed också kan lyssna in publiken genom tryggheten att veta vad han ska säga. Han nämner inte publiken i ett svar på en fråga från läraren om hur han tänker kring manus, men säger däremot att ”man lär sig rätt bra när man får skriva själv, så man kan ju det rätt bra när man gör det”.[157] Denne pojke har vid ett tidigare tillfälle berättat att han på grundskolan gjort många muntliga framställningar, som dessutom blev videofilmade, i framför allt samhällskunskap.[158] Han verkar ha en väl beprövad erfarenhet av muntlig framställning.

I de manus som finns avbildade här kan man mycket väl påstå att den blivande talaren tänkt på både innehåll och publik i sitt manus oavsett när det är författat. Det enkla manus I (figur 8:1) är skrivet av en av pojkarna minuterna innan han går från bakre till främre region.[159] Sv längst upp till vänster på manuset är en förkortning för svenskämnet.

---

[155] Fältanteckning t.ex. 070326.
[156] Diktafoninspelning 070326, gr I.
[157] Diktafoninspelning 070326, gr I.
[158] Fältanteckning 060830.
[159] Fältanteckning 070326.

Figur 8:1. Manus I[160]


Sv
Lägg ner antipirat byrån
berätta vad de är och sör
hur de sör det
vad de vill uppnå
varför jag är emot
Reklamen
exempel

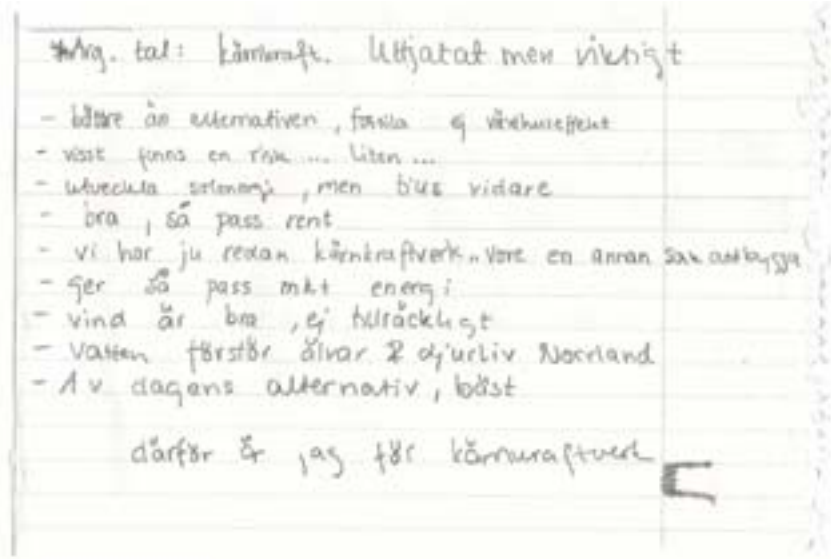
Efter att tesen är formulerad och understruken, ”Lägg ner antipirat byrån”, finns en tänkt inledning (exordium) som är uppbyggd med hjälp av en bakgrundsbeskrivning (narratio). Därefter planerar eleven att sätta in publiken i ämnet: ”berätta vad de är och gör, hur de gör det, vad de vill uppnå”. Via bakgrundsbeskrivningen kommer eleven in på sin argumentation (argumentatio) som inte är synlig för oss som läser manus utan fungerar mer som en regianvisning åt honom själv: ”varför jag är emot det”. En sammanfattning (conclusio) saknas däremot i manuset. Det är, om man bortser från sammanfattningen, en klassisk uppläggning på ett argumenterande tal som har till syfte att övertyga sin publik.

Flickan vi mött tidigare som bestämmer sig för att argumentera för kärnkraft skriver både sin redovisningsdagbok och sitt manus medan hon lyssnar på klasskamraters argumentation. I manus II (figur 8:2) kan man läsa att hon har flera miljöaspekter och har kunskap om vad hennes ställningstagande innebär: bättre än fossila bränslen, att det är rent. Men hon plockar också upp det som skulle kunna bli motargument, nämligen den lilla risk som finns: vindkraft, förstörelse av vatten och djur i Norrland. Hon berör även ekonomiska aspekter såsom att det är onödigt att bygga kärnkraftverk om det var så att det inte hade funnits några. Hon har även noterat ett förslag på vad hon kan tänka sig i framtiden – solenergi.

[160] Skriftligt material mars -07.

Att hon är engagerad i ämnet har jag tidigare lagt märke till i bakre region eftersom klassen haft teman både i ämnena geografi och naturkunskap med miljökunskap i fokus. Klassen har i bakre region diskuterat de båda skolämnenas innehåll och sitt eget förhållningssätt i anslutning till dessa teman. Det är därför inte förvånande att flickan på mycket kort tid kan framställa ett manus. Det finns flera liknande exempel på elever som under kort tid presterar en innehållsrik framställning utifrån ett långvarigt intresse för något. I den här flickans fall kan man se att hon sammanfattar ett par månaders diskussioner, utifrån andra skolämnens innehåll, i främre och bakre region för att snabbt lösa en uppgift på kort tid i svenskämnet, där färdighetskunskapen uppfattas som viktigast.

Figur 8:2. Manus II[161]


Muntlig. tal: kärnkraft. Utfjatat men viktigt

- bättre än alternativen, förnya ej växthuseffekt
- visst finns en risk ... liten ...
- utveckla solenergi, men bus vidare
- bra, så pass rent
- vi har ju redan kärnkraftverk. Vore en annan sak om det var
- ger så pass mkt energi
- vind är bra, ej tillräckligt
- vatten förstör älvar & djurliv Norrland
- Av dagens alternativ, bäst

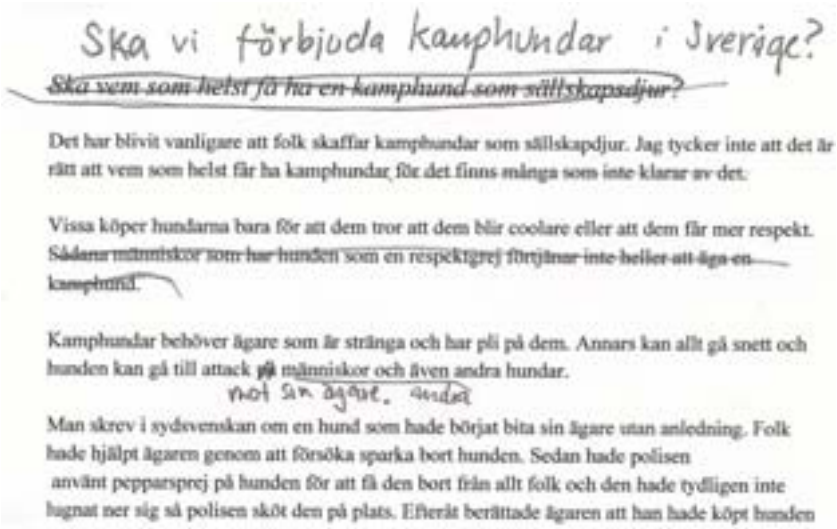
därför är jag för kärnkraftverk

Låt oss se på ytterligare ett manus. Manus III (figur 8:3) är utskrivet på dator, vilket innebär att det troligen är skrivet några dagar eller dagen före. Under tiden som klasskamraterna framträder korrigerar eleven i sitt manus. Dels ändras rubriken, dels stryks en del av en mening, och en hel mening, och sist i utdraget som visas här, görs en precisering. Förmodligen har hon för avsikt att relatera till

[161] Skriftligt material mars -07.

den tidningsartikel som används som exempel strax därefter. Ytterligare förändringar görs i den text som inte är synlig i detta utdrag.[162] Denna elev framstår sammantaget under läsåret som mindre kommunikativt säker än till exempel eleven som genomför kärnkraftsargumentationen. Att eleven har gjort sina förberedelser före själva dagen för provet kan tyda på att hon är medveten om sin osäkerhet och vill höja sin kommunikativa kompetens. Hennes förändringar i manus tyder på att förberedelsefasen fortsätter även under provet.

Figur 8:3. Manus III (del av)[163]


Ska vi förbjuda kamphundar i Sverige?

~~Ska vem som helst få ha en kamphund som sällskapsdjur?~~

Det har blivit vanligare att folk skaffar kamphundar som sällskapdjur. Jag tycker inte att det är rätt att vem som helst får ha kamphundar för det finns många som inte klarar av det.

Vissa köper hundarna bara för att dem tror att dem blir coolare eller att dem får mer respekt. ~~Sådana människor som har hunden som en respektgrej förtjänar inte heller att äga en kamphund.~~

Kamphundar behöver ägare som är stränga och har pli på dem. Annars kan allt gå snett och hunden kan gå till attack ~~på~~ människor och även andra hundar.
mot sin ägare, andra

Man skrev i sydsvenskan om en hund som hade börjat bita sin ägare utan anledning. Folk hade hjälpt ägaren genom att försöka sparka bort hunden. Sedan hade polisen använt pepparsprej på hunden för att få den bort från allt folk och den hade tydligen inte lugnat ner sig så polisen sköt den på plats. Efteråt berättade ägaren att han hade köpt hunden

En tolkning är att hennes osäkerhet i det här fallet kan bero på att hon inte har kunskap om att en argumentation sker utifrån en tes och att den företrädesvis formuleras som ett påstående. Läraren har dessutom i instruktionerna skrivit att en tes kan vara ett påstående eller en fråga.[164] Eleven lägger märke till att argumentationen haltar och försöker göra något åt det in i det sista, innan det är hennes tur att argumentera inför klasskamraterna. Problemet som jag ser det är att hon snarare lägger tonvikten på frågan ”Ska vi

[162] Fältanteckningar 070326.
[163] Skriftligt material mars -07.
[164] Övrigt skriftligt material mars -07.

förbjuda kamphundar i Sverige?" än på den tes hon skulle lyft fram: "Jag tycker inte att det är rätt att vem som helst får ha kamphundar".[165] Hennes tes framstår istället som en bisats i förhållande till den övergripande frågan. Hennes förändringar i manus kan också ses som en efterfrågan på stödstruktur kring argumentation.

8.1.4 Publik eller responsgivare?

Tove Ilsaas (1995, s. 150) menar att publiken har det största ansvaret om ett framträdande ska bli lyckat. Hon menar att publiken har sex funktioner att fylla i ett undervisningssammanhang: a) publiken är mottagare, b) publiken är talarens säkerhetsnät genom att vara stöttande, c) publiken är genom visat intresse en inspirationskälla, d) publiken är medspelare i själva lärandeprocessen, e) publiken har förpliktelser som rådgivare och vägledare samt f) publiken fungerar som domare eller jury. Det går att dra flera paralleller mellan publikens ansvar som en lyssnande och stöttande publik och som deltagare i den responssituation som i någon form gestaltar sig efter ett muntligt framförande. Publikrollen och responsrollen kan sägas vara skilda åt med en suddig gräns i ett utbildningssammanhang.

På ett sätt kan man se det som utmärkt simultanförmåga att samtidigt kunna förbereda ett tal och vara en stöttande publik, vilket flera av eleverna tycks vara. De känner varandra väl och kan förmodligen säga något som framstår som klokt om både innehållet och uttrycksformen i klasskamraternas framförande, trots att koncentrationen kanske ligger på det egna framträdandet. Många gånger har de också kunskap om vad som ska gestaltas i främre region tack vare mer dramatiska framställningar, men också genom lugnare samtal, i bakre region. De har således i flera fall kunskaper om vad som strax ska avhandlas i den muntliga framställningen i främre region av olika kamrater. Genom att jag befunnit mig i bakre region och tagit del av elevers förberedelser och samtal med varandra där är jag av den uppfattningen att elevers förförståelse för varandras innehåll i de muntliga framställningarna är betydligt större än vad lärarens förförståelse för samma innehåll är. Det be-

[165] Diktafoninspelning 070326.

tyder också att de även inne i klassrummet har förståelse för varandras mer subtila förberedelsearbete som sker när någon genomför en muntlig framställning. De är oftast väl medvetna om vem som är väl förberedd och vem som inte är det och anpassar sitt lyssnande efter det. Det är möjligt att det till och med i en del fall kan vara lugnande för den som talar att veta att klasskamraterna förbereder sin egen muntliga framställning under tiden som man själv talar. Dessutom har de betydande kunskap om varandras ethos genom de ofta förekommande muntliga framställningarna i andra ämnen. Det är troligen också en av orsakerna till att de många gånger kan ge varandra mer specifik respons i bakre region än vad lärarna kan i främre region, vilket jag återkommer till.

Flera elever säger att man som lyssnare inte är speciellt intresserad av dem som redovisar och de påpekar vid olika tillfällen att det är för läraren som man talar inne i klassrummet och inte för klasskamraterna.

> Dom flesta kollar ju inte ens på dom som redovisar, utan kollar runt omkring sig, sover på bänkarna eller nånting.--- Man gör det för lärarens skull och för att man själv ska lära sig nåt, samarbete och lära sig lite mer om ämnet. Man lyssnar inte för det man redovisar om är inte speciellt intressant. [166]

Redan i slutet av september vid den första individuella muntliga redovisningen i *Projekt om namn och identitet* har jag gjort noteringar om publikrollen i fältanteckningarna.

> Läraren frågar eleverna hur publiken ska vara och de svarar som ett mantra 'att de ska vara tysta och lyssna, le och bekräfta'. Det hörs att de fått frågan förr av andra lärare och både frågan och svaret har förlorat sin roll som levande ord för dem.[167]

Om man använder ”tyst”, ”lyssna”, ”le” och ”bekräfta” som dikotomier dyker flera didaktiska frågor upp, som hur man exem-

[166] Intervju 061023.
[167] Sammandrag fältanteckning 060927, gr I.

pelvis är tyst och bekräftar samtidigt som publik vid en muntlig framställning. En annan fråga skulle kunna vara: vad betyder att le i förhållande till att bekräfta för en elev som känner oro i ett sammanhang där ett leende kan tolkas som hånfullt? Adelmann menar att det är skillnad mellan att höra och att lyssna och att skillnaden ligger i det engagemang och den motivation som krävs för att lyssna, något som inte behöver vara lika närvarande i att höra (Adelmann 2002).

Det är dock för enkelt att bara konstatera att en klassrumspublik inte låter sig kategoriseras som aktiv. Det finns också stunder då publiken är mycket aktiv och intresserad och frågan kan ställas när den är det ena eller det andra. Trots att jag som observatör ser elever som skriver på eller läser sina manus och trots att många elever säger sig inte vara intresserade visar det sig att de ändå kan ha åsikter om både uttrycksform och innehåll när läraren ställer frågor om detta. Kan det vara så att de är så vana vid själva situationen att kunna göra flera saker samtidigt både i klassrummet och på sin fritid att de utvecklat en strategi även som lyssnare vid individuella muntliga framställningar? Handlar det om en erfarenhetsbaserad multikompetens som grundar sig i att de har lyssnat på liknande övningar med samma innehåll vid så många tillfällen under tidigare skolgång att de per automatik kan svara på lärarens mer generella frågor om både uttrycksform och innehåll, trots att de inte lyssnat vid just detta tillfälle? Som jag visat tidigare är det ingen större variation på de olika responssituationerna i det undersökta klassrummet. Risken finns att responssituationen inte heller skiljer sig från tidigare stadier.

8.2 Teser bleknar

Begreppen *argumentation, argument* och *tes* används på svensklektionerna,[168] men själva begreppet tes framstår som svårgreppbart. Elever omformulerar vid flera tillfällen lärarteserna till egna subteser och argumenterar utifrån dessa istället, vilket till exempel kan få till följd att lärare och elev missförstår varandra. Det händer också att elever förlorar förståelsen för att syftet med en övning är ett avsett lärande om argumentation. Istället får övningen karaktä-

[168] Fältanteckning 070129.

ren av ett ordkrig som till och med kan liknas vid de humoristiska argumentationerna som emellanåt förs i bakre region – som tillhör det sociala umgänget mellan elever (jfr t.ex. när pojkarna visar plastriddare för sina klasskamrater).

Ett exempel på när omformuleringen av lärartesen blir föremål för missförstånd, är när eleverna fått i uppgift att argumentera om de är för eller emot strängare straff, på den lektion som inleder *Projekt Argumentation*. Bara ett par dagar före denna svenskämneslektion har ett knivmord begåtts i ett litet svenskt samhälle. Mordet och omständigheterna kring det har mediebevakats hårt och engagerat många, inte minst eleverna, då mordoffret var ett litet barn. Tesen som formulerats av läraren, ”Att vara för eller emot strängare straff”, blir dock snabbt otydlig när elevernas engagemang för en aktuell händelse i samhället tar över. Deras argument formuleras istället utifrån subteser som utvecklats implicit i diskussioner när de ”pratar ihop sig”. Lärartesen ”Att vara för eller emot straff” blir alltså en för generell tes för de flesta elever som istället utgår från ett verkligt brott i sin argumentation. När läraren försöker sammanställa resultaten i en tabell på tavlan svarar flera elever utifrån subteser de själva formulerat och som är varianter av ”strängare straff för dem som mördar barn” och inte utifrån den mer generella lärartesen. Nu råkar jag som deltagande observatör sitta i anslutning till de grupper som formulerar teser och argument utifrån mordet på barnet, men det är lika rimligt att även övriga grupper diskuterar antingen samma aktuella händelse eller någon annan som fångat deras engagemang. Bland annat tyder en av gruppernas argument på att de diskuterat långa straff för våldtäkt. Det uppstår följaktligen missförstånd beroende utifrån vilken tes eleverna utgår från i sin argumentation.[169] Elevernas engagemang i ett aktuellt ämne har alltså förändrat den retoriska situationen från att vara en konstruerad övning i argumentation till att bli ett tillfälle att argumentera utifrån sin mer äkta övertygelse om något. Om ett enkelt argumentationsmönster uttrycks som *från tes till argument* blir argumentationsmönstret i denna övning *från tes till olika subteser till argument utifrån olika subteser*.

[169] Sammandrag av fältanteckning 070129.

8.2.1 Tesen förändrar den retoriska situationen

Argumentationstillfällena under *Projekt Argumentation* är rikliga och vid flera tillfällen händer det att lärartesen bleknar till förmån för elevteser.[170] Orsakerna är troligen många, men det mest framträdande är att lärarteserna är generella och svåra att argumentera utifrån när eleverna blir engagerade i ämnet. Det kan uttryckas som att tesen förändrar den retoriska situationen från övning till allvar. Men det kan också bli så att ordkrig uppstår som varken slutar i övning eller allvar. Ett exempel på det är när läraren vid ett tillfälle introducerar ett ämne genom att skriva tesen ”Att vara för eller emot att vara singel” på tavlan. Läraren delar klassen i två delar med ett lag som ska samla för-argument och ett lag som ska samla emot-argument. Under en kort stund får de förbereda sig. Läraren utser en av de mer pratsamma pojkarna till debattledare. På tavlan skrivs det att en debattledare ”måste lyssna, inte prata innan och respektera andras åsikter”.[171] De tre punkterna kommenteras eller problematiseras inte. Debattledaren tar sig an rollen med inlevelse och förställer även rösten emellanåt.[172] Med kroppen stryker han under det han vill säga; han lutar sig till exempel fram över den bänk han står bakom och viftar med armarna när han har svårt att göra sig hörd i den uppspelta ljudmatta som emellanåt uppstår eller när han vill säga något med emfas. Han utnyttjar alltså större delen av sitt actiokapital. Eleverna sinsemellan skämtar och skrattar mycket.

> Läraren: [VÄND TILL DEBATTLEDAREN] Ja, så måste du vara aktiv och karismatisk. Ok, nu räknar jag ner precis som på ett sånt där debattprogram på TV. Nu får ni snygga till er. 15 14 ...
>
> Debattledaren: Vi har ingen chans att singla idag, men jag känner mig lite lätt partisk om jag tar dom här först så jag tar [DEBATTLEDAREN HAR VARIT MED I DEN GRUPPEN SOM HAR SAMLAT EMOT-ARGUMENT OCH BESLUTAR SIG FÖR ATT GE FÖRSTA ORDET TILL FÖR-LAGET]

---

[170] Från lektionerna med argumentation i fokus finns ett omfattande material av både diktafoninspelningar, fältanteckningar, videoinspelningar och skriftligt material som tillsammans bildar underlag för de analyser som görs i kapitel 8.
[171] Fältanteckning 070205.
[172] Fältanteckning 070205.

Läraren: Du får först introducera dagens ämne.
Debattledaren: Ja, dagens ämne är att om man ska vara singel eller inte. Det är ju en viktig fråga kanske .. jag vet inte .. ni kanske har ett bra argument för eller emot, antagligen mest för. Du här med den snygge kepsen. [VÄNDER SIG TILL POJKE I I FÖR-LAGET]
Pojke I: Nej, ja, alltså frågan är väl om man ska vara det eller inte och då svarar jag att man ska göra det man känner för, det finns inte ett svar på, vissa passar bättre till att ha nån partner vissa känner att efter hand så vill man ha nån som … kanske vissa stunder vill man inte ha det.
Debattledare: Mmm.
Pojke I: Det finns inte ett svar utan det är som man känner.
Debattledaren: Nu nu nu nu!
Pojke I: Det var väl det du frågade?
Läraren: [SKRATTAR] Okey, gå över.
Debattledaren: Nu är du för. Nu påstår du att du är för att vara ihop med någon.
Pojke I: Ja, jag tycker det är mysigt.
Debattledare: Ja, men jag frågar ju varför?
Pojke I: För att jag vill föra vidare mina gener.
[ALLA SKRATTAR OCH APPLÅDERAR]
Debattledaren: Han svarar bara för att han vill föra vidare sina gener.
Flicka I: Jamen, det kan man göra senare i livet. Det är ju inte just nu som jag vill bli gravid och vilja ha familj och sånt, det är ju nu man vill leva och ..
Debattledare: Det är absolut inte för att jag försökte.
[NÅGON SÄGER NÅGOT OHÖRBART OCH ALLA SKRATTAR IGEN]
Läraren: [HYSSJAR] Sprid nu.
Läraren: [SÄGER VÄND TILL DEBATTLEDAREN] Vidare!
[MÅNGA PRATAR OCH SKRATTAR I BAKGRUNDEN]
Pojke II: Man behöver inte vara ensam på julen.
[ALLA SKRATTAR IGEN]
Läraren: Låt någon bemöta det.
Flicka II: Man behöver inte vara ensam om man har kompisar och familj då.

Flicka III: Då är det ju inte …
[MÅNGA SKRATTAR OCH PRATAR SAMTIDIGT OCH DET ÄR OMÖJLIGT ATT HÖRA VAD ENSKILDA SÄGER]
Pojke I: Tänk då när ens kompisar börjar träffa flickvänner och sånt och .. då sitter man där ensam och öppna sina egna presenter.
Flicka II: Då köper man en hund.
Pojke I: Hundar tar hand om en när man är gammal och sitter i rullstol och man inte spridit sina gener [ALLA SKRATTAR] då sitter du där på ålderdomshemmet och .. ja ...
Debattledaren: In your face – vad säger ni om det?
Läraren: Du hade något där.
Flicka III: Jo, man kan köpa en katt om man är sån eller så får man betala för ..
Flicka II: Eller en ödla.
Pojke III: Om man kan få julklappar av katter.
Debattledaren: man kunde köpa en julklapp och skriva kattens namn då .. man kanske ...
Läraren:[VÄND TILL DEBATTLEDAREN] Sammanfatta.
Debattledaren: Sammanfatta .. att det är användbart att vara ihop med någon om man inte vill vara ensam på julen och sitta och uggla med katten.
Läraren: Applåd.
Debattledaren: Jättebra.
Läraren: Ja, vi tar upp mer nästa gång vi träffas. Jag tycker att ni klarade det här bra. Ni talade nästan inte i mun på varandra. Och jag hoppas att ni respekterar de här lite tokiga argumenten.
Flicka I: Debattören tryckte ju ner mig, en personlig attack mot mig.
Flicka II: Ja, exakt.
Läraren: Ja ibland är dom provocerande. Ni har väl sett på TV va? Mmmm. Ja okey, hörrni, ni skulle ta med er insändare idag men vi spar dem lite grann så gör vi en snabbrepetition om hur man ska göra en bra argumentering. Det var ett par saker man skulle tänka på, snabbt, vad var det man skulle tänka på?
Flicka IV: Att man ska framföra sin tes.

Läraren: Japp flicka IV säger att man ska framföra sin tes. [173]

Lektionen avslutas med en genomgång av hur en debattartikel är uppbyggd. Men låt oss återvända till den debatt som är genomförd och vad som kan synas ske i den situation som uppstår. Läraren inleder med att försöka skapa scenen för TV:s debattprogram och instruerar debattledaren att vara både aktiv och karismatisk. Det behöver inte ses som en slump att läraren väljer ut just denne elev till debattledare. Han tillhör de pratsamma och kan i vissa fall upplevas som provocerande av både klasskamrater och lärare. Läraren väljer således en elev som bedöms klara av uppgiften som debattledare. Att han gillar sin roll i denna situation går inte att ta miste på. Hans entusiasm är stor.[174] Debattledaren vänder sig troligen inte heller slumpmässigt till pojke I för att höra ett första för-argument för att vara singel. Detta är också ett exempel på där man kan se svårigheten för de mer tystlåtna att komma till tals i hel- och halvklassdebatter, vilket jag nämnt tidigare. Pojke I har hög status hos både pojkar och flickor i klassen. Han rör sig till exempel mer bekvämt som tonåring än vad debattledaren gör, både genom sitt sätt att prata med kamrater och att klä sig. Han har dessutom en väl utvecklad känsla för *kairos*[175] både i främre och bakre region, vilket visar sig i hans sätt att tala och umgås med både vuxna och ungdomar i sin omgivning.

Debattledaren har inte samma känsla och blir ibland missförstådd och drar sig då undan. Pojke I och debattledaren har vid flera lektioner hamnat i högljudda diskussioner med varandra som varit tvungna att avbrytas av undervisande lärare.[176] Båda är därmed vana vid och tycker om att göra sina röster hörda. Debattledaren vänder sig förmodligen till pojke I, dels för att han vet att han kommer att svara och dels för att han också är säker på att pojke I kommer att framföra ett provocerande för-argument och därmed ges debattledaren större möjlighet till en livlig debatt. Pojke I svarar genom att säga att man kan vara både för och emot,

---

[173] Diktafoninspelning 070205.
[174] Fältanteckning 070205.
[175] Det multidimensionella *kairos* handlar om och översätts med ”rätt sak vid rätt tid”, ”möjlighet”, ”det passande”, ”kritiskt ögonblick”, ”tiden är mogen”, ”upplevda tiden” eller med liknande synonyma översättningar (se vidare Crowley & Hawhee 1999, s. 31; Sutton 2001).
[176] T.ex. fältanteckning 060828.

vilket gör att debattledaren blir osäker. Läraren bryter in och uppmanar debattledaren att gå vidare. Men debattledaren ger sig inte och framhäver att pojke I bryter mot debattreglerna genom att byta från att vara *för* till att vara *emot* att vara singel. Debattledaren vill få pojke I att förstå att han gått över till motståndarna. I exemplet ovan tolkar pojke I både den ursprungliga tesen och den senare formulerade egentligen helt riktigt att man här i denna situation både kan vara för och emot. Lärartesen är inte bara generell utan dessutom svår att argumentera utifrån.

En rimlig förklaring till att debattkaoset utbryter är dels att lärartesen är otydlig, dels att eleverna inte förstår att det är skillnad mellan tes och argument i det här sammanhanget. Argumentationsmönstret kan nu sägas bli *lärartes – flertalet subteser – få argument*, vilket innebär att fler teser än argument framförs. Det flicka IV uttrycker som ”Att man ska framföra sin tes”[177] är troligen en allmän uppfattning bland de flesta elever och inte att man i en debatt framför argument som stödjer eller inte stödjer *en* tes. I en debatt om ett ämne samlas debattörerna kring en gemensam tes och framför sina argument. Det är vanligt att elever, men också debattörer generellt, blir osäkra i sin argumentation då det finns en negation i tesen. I mer offentliga sammanhang är det vanligt att professionella debattörer utnyttjar just oklarheter i teserna för att glida över till ett annat ämne där hennes eller hans egen position är starkare – och genom det formulera nya teser för deltagarna att argumentera utifrån. En debattledares uppgift är då bland annat att hålla kvar den gemensamma tesen i fokus. En debatt ska inte förväxlas med ett deliberativt samtal eller förhandling, där målet snarare kan vara att nå en överenskommelse, medan debattens mål oftast är att ge två eller flera motståndare en möjlighet att framföra sina åsikter för att genom övertygande argument vinna motståndare (se vidare i Hellspong [1992] 2004; Hellspong 2008).

Mycket lite av det som sägs, efter att debattledaren försöker reda ut vad pojke I anser, kan definieras utifrån lärartesen. Troligen är det så att subteser formulerats i elevernas korta förberedelse. Det som är tänkt som en helklassdebatt blir istället ett insnärjt trassel av ord som har sin mest rimliga förklaring i en begreppsförvirring

[177] Diktafoninspelning 070205.

mellan debatt, tes, argument, argumentation, tyckande och så vidare. Utvecklingen under själva debatten tyder på det. Klassen tappar efterhand fokus och det blir svårt för någon att göra sig hörd. Debattledaren är också osäker på vem som är för och vem som är emot eftersom klasskamraterna sitter i en samlad grupp framför honom.[178] De argument som framförs görs med en stor portion ironi och humor vilket understryks med röster och kroppar.[179] Läraren uppmanar till slut debattledaren att sammanfatta. Flicka I lyfter fram hur hon upplevde det att bli avbruten av debattledaren och flicka II stödjer henne. Lektionen behöver gå vidare och därför ges ingen tid till samtal om deras upplevelser. Läraren går över till att gå igenom hur en skriftligt argumenterande framställning byggs upp och man lämnar därmed den muntliga framställningen.

Den goda stämningen och såväl lärarens som elevernas engagemang döljer att tesen tappas bort redan i inledningsskedet. Det är först vid transkriptionen av debatten och analysen av denna som det intressanta framträder att lärartesen är otydlig och behöver formuleras om för att förstås av eleverna. Vi – lärare, elever och deltagande observatör – är alla uppfyllda av den goda stämningen med de många skratten, vilket också lärarens sammanfattande kommentar tyder på.[180] Det mest troliga händelseförloppet är således att undersökningens elever åter igen upplever lärartesen som för generell och har gjort den mer specifik i de egna diskussionerna; samma händelseförlopp som i uppgiften om strängare straff. Eleverna formulerar om den generella lärartesen till att bli mer *subjektiv relevant* för dem själva, till något som angår dem och deras erfarenheter (jfr Smidt 1989), men det blir, som nämnts tidigare, en begreppsförvirring som påverkar resultatet av debatten. Undersökningens elever befinner sig här i gränsen mellan övning och verklighet i klassrummet som muntlig arena. De startar i en övning som är initierad av läraren, och blir så engagerade i ämnet att de automatiskt gör om den tänkta övningen till en autentisk *retorisk situation*. Det uppstår ett behov att åtgärda något. I det här fallet kan man säga att åtgärden i första hand blir att formulera om lärartesen, då denna är otydlig i sitt syfte – det går inte att argumentera

[178] Fältanteckning 070205.
[179] Fältanteckning 070205.
[180] Diktafoninspelning 070205 samt fältanteckning 070205.

utifrån den. Problemet i den retoriska situationen är alltså inte singeltemat som sådant utan själva övningen.

8.3 Att tycka eller att argumentera

Eleverna är helt enkelt osäkra på hur argumentation som debatt egentligen genomförs. I flera av skolans ämnen pågår, som tidigare antytts, debatter på lektionerna. De aktuella eleverna uppger att de har debatterat under läsåret i både samhällskunskap, geografi och naturkunskap och därför är själva genren inte ny för dem. Flera av dem uppger att man gjort liknande debatter i grundskolan. Deras efterfrågan på stödstrukturer och debattregler pekar snarare på att de passerat stadiet där det främst handlar om att våga säga vad man tycker i klassrummet under det rollspel som utspelar sig i en debatt. Svaret på varför de vänder sig till just svenskläraren för att förstå argumentation ligger troligen i, som påpekats tidigare, att deras erfarenhet är att svenskämnet och färdighetsträning i muntlig framställning hör samman. Eleverna börjar ana att det finns en skillnad mellan ”att tycka” och ”att argumentera” och att det finns ett regelverk kring argumentation som inte är klart uttalat i de debatter de genomför. I svenskämnet uppstår efterhand som februari månad går en diskrepans mellan de praktiskt inriktade och ibland lekfulla muntliga debatterna och de mer teoretiskt anknutna textanalyserna som eleverna gör på både egna och andras skrivna argumenterande texter. Mycket tyder på att suget efter mer kunskap om muntlig argumentation väcks ur det intensiva arbetet med skriftliga texter i kombination med argumentation iscensatt i debatter. De lekfulla debatterna som utförs i lätt kaos står i skarp kontrast mot de textanalyser som genomförs med lärarstyrd ordning.

En förklaring till att läraren vid varje debattillfälle återvänder till elevernas skriftliga framställning kan vara att det skriftliga utgår från varje enskild elev och dennes teser och argumentation. Det kan uppfattas som enklare att tala om ett manifest skrivande än om ett manifest talande och i synnerhet ett manifest talande i grupp. Den muntliga framställningens argumentation i helklass har ett gemensamt språkande i fokus. När *Projekt Argumentation* övergår från det gemensamma till det enskilda i muntliga framställningar utbryter inte heller samma ordkaos i klassrummet. Då

är syftet att argumentera utifrån en egen tes, vilket troligen uppfattas som mer greppbart av eleverna eftersom det anknyter på ett annat sätt till den skriftliga framställningens argumentation. Det medför istället andra processer i klassrummet, vilka jag återkommer till.

8.3.1 Uttrycksform och innehåll

Inför det skriftliga provet ägnas mycket tid åt att analysera skrivna insändare från olika typer av tidningar och eleverna söker olika teser samt analyserar hur skribenten genom argumentationsleden når fram till olika slutsatser, hur de olika argumentationsleden hänger ihop och så vidare. I samband med detta får eleverna besvara insändare, skriva egna insändare och kommentera varandras insändare. Läraren använder tavlan vid undervisning i det skriftliga och visar hur en argumentation kan leda fram till en slutsats.

> Läraren skriver upp olika ord eleverna kan använda för att få fram en kronologi i den skrivna texten. Hon skriver: för det första, för det andra, för det tredje, inledningsvis, dessutom, vidare tycker jag, ytterligare, slutligen. Hon går också igenom dispositionsmönster som till exempel orsak och verkan. Ofta påpekas det också att eleverna måste underbygga sina argument, och ord som då skrivs på tavlan är sådant som därför att, med anledning av, eftersom, följden blev. Det läraren skriver uppmanar hon också eleverna att leta efter när de analyserar texter och att använda när de sedan skriver egna insändare eller andra typer av argumentativa texter.[181]

Det är således ett till formen *logiskt deduktiv* skriftlig framställning som elever undervisas om och troligen följer deras skriftliga alster denna norm. I muntlig framställning är det inte lika enkelt att använda stringent logik, eftersom muntlig framställning sker i mötet mellan människor. I ett sådant möte spelar istället *entymem* en avgörande roll (Hellspong [1992] 2004, s. 232 f.). Som tidigare nämnts bygger praktisk vardagsargumentation på entymem och inte på logisk deduktion (kapitel 3). Vi talar halva meningar, reso-

[181] Sammandrag av fältanteckning 070208.

nemang slutförs inte och underförståddheter finns i de mest enkla argumentationer. Ändå går budskapet oftast fram eftersom vi delar en erfarenhet med dem som lyssnar. Det visar sig att endast fragment av ett logiskt deduktivt argumentationsschema finns i elevernas muntliga argumentationer. Klart dominerande är således det entymemiska sättet att argumentera. Eleverna har olika erfarenheter och referensramar som man ibland delar, ibland inte. Frågan är om det finns några mönster i själva provsituationens argumentation som visar hur elever bygger och etablerar ethos? Fyra olika tal som elever framför i provsituationen har valts ut för att de utgör exempel på olika argumentationsmönster: *Hjälmargumentationen*, *Badhusargumentationen*, *Kärnkraftsargumentationen* och *Pepparsprejargumentationen*. Skälet till att just dessa fyra tal är utvalda återkommer jag till. Talen hålls i det prov som avslutar *Projekt Argumentation*. Persuasiva strategier och argumentationsmönster utkristalliserar sig och har sin grund både i uttrycksform och innehåll. I denna undersökning ser jag elevers argumentation i huvudsak som sammanhållna texter, vilket innebär att ethos, pathos och logos är användbara analysredskap.

Exemplet *Hjälmargumentationen* hålls av en elev som är skejtare på sin fritid och som tillhör de elever som är mer tystlåtna än pratsamma i klassrummet. Den tes han argumenterar utifrån kan formuleras som *det är viktigt att använda hjälm när man skejtar*:

> Japp. Jag har valt att göra en argumenterande text om det ska vara frivilligt eller ofrivilligt att bära hjälm .. eh.. jag tycker att fram till man är åtminstone 15-16 år så är det ... tycker det är bra att man bär .. hjälm .. att föräldrarna har ett ansvar och sånt, ansvaret är också för dom som .. är deras att barnet bär hjälm, men sen när man kommit upp till 18 år .. då tycker jag det borde vara ens eget ansvar och man vill ha hjälm och så ... då har man ansvar för så mycket annat, man har ansvar för spriten till exempel, du har egen ekonomi och så och då tycker jag även det är rätt om du har ansvar för hur du vill ta hand om din kropp om du vill riskera livet på en motorcykelolycka och så vidare …
>
> Dessutom blir man mer oförsiktig än om man har hjälm, det

> känns så i alla fall för dom som inte har hjälm dom tar det rätt så lugnt till skillnad från folk som tar lite risker, ett exempel är det när skateboard, jag åker själv skateboard så jag vet, och folk som har hjälm dom kör som idioter så de kan göra vad som helst, medans streetåkarna som kör på marken som inte brukar ha hjälm de tar det mer lugnt, om man säger ...
>
> Jag har sett fler olyckor hos dem som kör ramp med hjälm, än dom som kör utan, det är väl samma som med cykel, det behöver inte vara det, men jag ser en skillnad där, det är skönt att man har ett eget val också .. fast det är nog 18-årsåldern, hjälm bör man ha … om man är kanske som jag, när man är liten, jag har själv varit med om en olycka så det är viktigt att man har hjälm, skydda det man har.[182]

Exemplet *Badhusargumentationen* hålls av en elev som tillhör dem som är mer tystlåtna än pratsamma under det läsår som undersökningen pågår. Hon pratar ofta med flickorna i klassen om den oro hon känner för att tala. Hennes tes är *riv vattenhuset och bygg ett nytt modernt badpalats*:

> Japp. Riv Vattenhuset och bygg ett nytt modernt badpalats. Nu i veckan har det talats mycket om att Vattenhuset är utmätt och att taket håller på att rasa. Detta innebär att vi nu framöver inte har något badpalats och det ställer till det för många speciellt för elitsimmare och simskolebarn. Stadsborna behöver ett stort och nytt och fräscht badpalats och eh det är viktigt att ha en simhall i Staden för den fyller många funktioner. För handikappade är det en träningsmöjlighet, för eh för eh äldre människor är det en förebyggande träning och för oss unga är det en bra intressemöjlighet och så. Även för allas trivsel och i omsorg till simskolebarn och eh elitsimmarna.
>
> Det är alltid lönsamt att renovera för .. till stor skillnad att renovera och bygga ett stort badpalats, möjligheten är också ett nytt badhus där i anslutning till Byggprojektet för det kommer

[182] Diktafon- samt videoinspelning 070326, gr I. Transkriptionen är styckeindelad för att förenkla läsningen.

att åka dit många turister, visst räknar man med en stor kostnadsfråga därför att lösa detta på ett bra sätt kan man sälja marken och den attraktiva marken och bygga ett nytt badhus på en annan plats i Staden.

Alla åldrar ska kunna ha tillgång till badpalatset, därför bör man ha utökade öppettider, att göra badpalatset mer attraktivt på kvällarna är kan ju att ha tillgång till restauranger och spa, jag tycker själv att det skulle vara bra med ett nytt badhus för att just nu är de nedgånget, man har tappat många av sina kunder på grund av detta och därför är det nog dags att ta tag i problemet. Riv Vattenhuset och bygg ett nytt badpalats. Resultatet av detta skulle vara nöjda och glada stadsbor. [183]

Exemplet *Kärnkraftsargumentationen* hålls av en elev som tillhör dem som är mer pratsamma än tystlåtna under läsåret. Hon stod också exempel som den flicka som skrev manus under tiden som klasskamraterna höll sina argumentationer. Hennes tes är *Sverige ska behålla kärnkraftverken*:

Jag vill då argumentera om ett ämne som kan anses litet uttjatat men jag skulle ändå vilja säga att det är viktigt och det är nämligen ifall vi ska lägga ner Sveriges kärnkraftverk eller inte. Och alla har ju antagligen en åsikt om det här alltså om det här med kärnkraftverk. Vissa anser att det att det finns, att det faktiskt finns en risk att olyckor skulle kunna inträffa medans andra säger att det är så pass effektivt att förse Sverige med så pass mer energi. Och jag håller med om att visst det finns ju en risk, det finns en risk att olyckor skulle kunna hända och det har ju hänt tidigare och vi såg ju hur det gick då men det är också så att tekniken utvecklas och går framåt och det blir ju säkrare och bättre.

Och jag tycker också att det är bra att för kärnkraftverk bidrar ju inte till växthuseffekten det är ju ett hot som vi måste börja göra något åt nu innan det är för sent och därför tycker jag att

[183] Diktafon- samt videoinspelning 070326, gr II. Transkriptionen är styckeindelad för att förenkla läsningen.

man borde .. att man .. borde behålla kärnkraftverken och försöka minska på fossila bränslen för det är dom som bidrar till växthuseffekten och det är ju det är ju så pass rent också det är ju nu som det farliga avfallet släpps ut i naturen och därför tycker jag det är bra.

Vi har ju andra alternativ också, Vi har ju vindkraftverk och vi har kärnkraft .. eh vattenkraftverk och vindkraftverken till exempel är ju bra det är ju inte så pass effektivt det räcker inte för att ge hela Sverige energi. Och så vattenkraftverk är ju också bra, men dom som bor i Norrland kanske inte tycker att det är lika roligt att deras älvar blir förstörda och djurlivet drabbas och så, på så vis så är det ju ja det är ju negativt och av de alternativ som finns idag tycker jag att kärnkraftverk är det bästa. Så därför tycker jag att Sverige ska få behålla kärnkraftverken.[184]

Exemplet *Pepparsprejargumentationen* hålls av en elev som tillhör de mer pratsamma i klassrummet. Hon dansar streetdance på sin fritid, vilket de andra eleverna tycker är spännande då hon inte har en klädstil de förknippar med streetdansare och hon får vid flera tillfällen tala om sitt fritidsintresse i bakre region. Hennes tes är *kvinnor ska få ha tillgång till pepparsprej*.

Det har gått så långt att man inte känner sig säker någonstans .. man känner sig inte trygg någonstans i samhället, alltså bara man ska till bussen på morgonen vänder man sig om tre gånger minst och kollar att det inte finns någon bakom en, man är så rädd att någon ska komma och attackera en och därför tycker jag att kvinnor ska få ha tillgång till pepparsprej, och trots övervakningskameror och sånt där så utsätts kvinnor dagligen för våldtäkt och misshandel och rån och sånt, och detta måste stoppas och jag tror att det sker mycket för att straffen inte är tillräckligt avskräckande.

[184] Diktafon- samt videoinspelning 070329. Transkriptionen är styckeindelad för att förenkla läsningen.

> Jag tycker själv till exempel att våldtäktsmän borde bli kastrerade, det är min åsikt i alla fall, och jag tror att genom att tillåta pepparsprej för endast kvinnor så missbrukas det inte i lika stort mått, för jag tror inte att kvinnor och tjejer har samma sorts gängbildning och ute på gatorna liksom slåss med varandra utan man ... det är då liksom det blir mindre missbruk av det.
>
> Jag tycker att man ska köpa pepparsprej hos polisen eh till exempel där man har passkontroller och sånt för då blir det inte lika mycket mellanhänder och lika dyrt för staten att sätta in en anställd på detta utan man tar liksom polishuset, att man får skriva ner sin namnteckning och personnummer och att de kan kolla i brottsregistret och de kan kolla om den här personen har någon prick tidigare och tidigare har begått nån kriminell handling och då ska de inte få tillgång till detta sprej för då har dom misskött sig tidigare och jag tycker att männen alltid bär med sig sitt vapen, varför ska inte vi då kunna få ha .. så därför tycker jag att pepparsprej borde vara tillåtet för kvinnor. Tack så mycket.[185]

8.3.2 Persuasiva strategier

Ungdomarnas persuasiva strategier är både rationella och känslosamma. Det mest framträdande när det gäller rationell strategi är att eleverna omformulerar teser för att få dem giltiga och möjliga att argumentera utifrån (se t.ex. *Singeldebatten*). Det rationella utgörs bland annat även av den mottagaranpassning som finns i deras argumentation; de framför argument där många av klasskamraterna kan känna igen sig och de skapar ett ”vi” gentemot en vuxenkultur. Eleverna gör hänvisningar till en ungdomskultur där vuxna inte alltid har tillträde: till exempel känslor som rör både kärlek och rädsla samt ungdomliga fritidsaktiviteter (se t.ex. *Singeldebatten*, *Pepparsprejargumentationen* samt *Hjälmargumentationen*).

---

[185] Diktafon- samt videoinspelning 070326, gr II. Transkriptionen är styckeindelad för att förenkla läsningen.

Igenkänningsfaktorn för en ungdomlig mottagare tenderar således att vara hög i elevernas argumentation. Ungdomarna ser sig dock inte som några aktiva mottagare utan säger sig tala till läraren. Finns det någon orsak till att de tror sig tala till läraren men i realiteten vänder sig till klasskamraterna? Och på vilket sätt påverkar det deras ethosbyggande och ethosetablerande? Det rationella utmärks också av att de utgår från konkreta och många gånger personliga exempel för att sedan föra dessa vidare till mer generella argument (se t.ex. *Singeldebatten* och *Hjälmargumentationen*). Elevernas persuasiva strategi att gå från konkreta exempel till generella påståenden, från del till helhet, kan dock vara svår att argumentera emot för andra ungdomar. Till exempel blir det svårt att argumentera emot pojken som framhåller hjälm vid skateboardåkning, eftersom han bland annat talar utifrån egen erfarenhet (se *Hjälmargumentationen*). Antingen måste mottagarna kunna visa att talarens exempel är osanna eller måste de kunna argumentera för att exemplet inte bekräftar det generella. Man kan se spår av denna typ av motargumentation i någon av helklassdebatterna där många röster hörs. Det är dock ovanligt i de flesta argumentationer som genomförs eftersom det sällan ges tid att träna och öva på denna typ av dialogisk process i argumentationen. Däremot händer det att elever fortsätter argumentera dialogiskt i bakre region. Med en dialogisk process i en argumentation menas att de som argumenterar ger varandra frihet att ansluta sig till en ståndpunkt eller inte (se kapitel 3).

Det känslosamma i elevernas persuasiva strategier utmärks främst av det subjektivt relevanta; att ämnen de väljer att argumentera för eller emot måste angå dem för att de ska vara engagerade. Flickan som argumenterar för kärnkraft har till exempel ett stort engagemang i denna politiska fråga. Detta i sin tur påverkar språkbruket så att även det blir känslosamt. Det märks till exempel i ibland den förtroliga och ibland distanserade ton som används. Tonen verkar höra ihop med den typ av auktoritetsargument som används, där argument som kommer från egen eller andras erfarenhet, så kallade ethos- och pathosargument, kan ge en förtrolig framtoning. Auktoritetsargument tagna från oftast skriftliga källor, så kallade logosargument, ger en mer distanserad ton (se t.ex *Hjälmargumentationen* och *Badhusargumentationen*). I *Hjälmar-*

gumentationen utgår eleven från sig själv och sin erfarenhet (ethos- och pathosargument), medan eleven utgår från en samhällsfråga i *Badhusargumentationen* (logosargument).

De känslosamma strategierna framträder också i språkliga stilfigurer. Eleverna iscensätter många gånger sina argumentationer med humor som innehåller ironi och/eller det närliggande litotes, underdrift, vilka gärna gestaltas med hjälp av mimik, gester och kropp (se t.ex. *Singeldebatten*). Andra stilfigurer med samma ändamål i ungdomarnas tal är till exempel hyperboler, överdrift, eller antiteser. En känslosam strategi i argumentationen kan också präglas av att eleverna öppnar för klasskamraternas tolkningar av både tes och argument genom att exemplen är till delar narrativa eftersom de bygger på situationer som flera ungdomar har erfarenhet av. Mottagarmedvetenheten är således hög även hos de elever som har mer känslosamma persuasiva strategier (se t.ex. *Pepparsprejargumentationen*).

8.4 Argumentationsmönster

Med utgångspunkt i de uppgifter eleverna har lämnat angående tidpunkt för sina förberedelser till det muntliga provet i *Projekt Argumentation* kan man utifrån det bilda sig en uppfattning om huruvida förberedelsetiden varit lång eller kort. Om vi dessutom utgår från att elever vanligtvis befinner sig antingen mot polen pratsam eller mot polen tystlåten utkristalliserar sig ett mönster för hur elever bygger och etablerar ethos i provsituationen. Valet att använda kategorierna tystlåten och pratsam är gjort utifrån en tidigare analys av att eleverna talar om sig själva som pratiga och tysta och vad de säger påverkar dem att vara det ena eller andra beroende på vilken situation de ingår i. Förberedelsetiden inför provet framgår däremot i de redovisningsdagböcker de får i uppgift av läraren att föra inför provet.[186] De fyra aspekterna – lång eller kort förberedelsetid och tystlåten eller pratsam elev – utgör tillsammans fyra kategorier där både talkategori och elevkategori återfinns. Den analys som görs nu närmast gäller endast *Projekt Argumentations* provsituation.

[186] Skriftligt material mars -07.

Kategori I: Elever som är tystlåtna och som har förberett kort tid. Typiskt exempel på tal som elever håller är *Hjälmargumentationen*.
Kategori II: Elever som är pratsamma och som har förberett kort tid. Typiskt exempel på tal som elever håller är *Kärnkraftsargumentationen*.
Kategori III: Elever som är tystlåtna och som har förberett lång tid. Typiskt exempel på tal som elever håller är *Badhusargumentationen*.
Kategori IV: Elever som är pratsamma och som har förberett lång tid. Typiskt exempel på tal som elever håller är *Pepparsprejargumentationen*.

Kategori I – IV kan illustreras i följande figur:

Figur 8:4. Kategorisering av elever som framför tal och exempel på tal som elever framför.

	Tystlåtna	**Pratsamma**
Förberett kort tid	Kategori I Pathos Ex: Hjälmargumentationen	Kategori II Logos Ex: Kärnkraftsargumentationen
Förberett lång tid	Kategori III Logos Ex: Badhusargumentationen	Kategori IV Pathos Ex: Pepparsprejargumentationen

Talet som eleverna i kategori I framför, den så kallade *Hjälmargumentationen*, och talet som eleverna i kategori IV framför, den så kallade *Pepparsprejargumentationen*, kommer nu att få illustrera framförallt de likheter som finns mellan talen. Den mest utmärkande likheten är den pathosargumenterande stilen, med vilken elever som framför talen i båda kategorierna appellerar till mottagarnas känslor, pathos. Resultatet av pathosargumentation i allmänhet kan många gånger höras hos publiken i form av applåder, visslingar, diskussioner och liknande. Det är också ofta så att den

typen av argumentation framstår som mer kraftfull i situationen, och framstår som mindre kraftfull i en skriven text (jfr t.ex. Jørgensen & Onsberg [1987] 2008; Jørgensen 1994). En kort diskussion om hjälm vid skateboardåkning utbrister spontant efter att pojken gått ner och satt sig i bänken efter argumentationen.[187] Flera elever är skateboardåkare i klassen och vill gärna framföra sina åsikter om ämnet. En längre och mer intensiv diskussion förs efter *Pepparsprejsargumentationen*.[188] Diskussionen fortsätter i bakre region efter lektionens slut för att slutligen följas upp i en videofilm några elever gör ett par veckor senare i det svenskämnesprojekt som benämns som *Utanförskap*.[189] Framförallt pojkarna blir mycket provocerade av flickan som håller *Pepparsprejargumentationen*. Klasskamraterna reagerar instinktivt med att vilja fortsätta argumentationen, och flera tal som ingår i kategori I och IV följs upp med det som kan liknas vid de snabba styrda debatter i helklass som föregått detta prov (se t.ex. *Singeldebatten*). De fåtal diskussioner som däremot uppstår om innehållet i de tal som hålls i kategori II och III initieras snarare av läraren genom direkta frågor till talare och lyssnare.

Andra likheter mellan talen som hålls av eleverna i kategori I och IV är den fiktion som skapas genom personliga exempel. Detta är en del av en så kallad ethosargumentation. Ethosargumentation hänsyftar traditionellt på talarens egen trovärdighet i situationen, men kan också utvidgas till andras trovärdighet (Jørgensen & Onsberg [1987] 2008, s. 61 ff.). De personliga exemplen i de båda nämnda kategorierna är valda dels utifrån eleven själv, dels utifrån klasskamraternas referensramar. Man kan säga att talarna ser ämnet utifrån sig själva och sina klasskamrater, till skillnad från kategori II och III, vilket jag kommer till. De personliga exemplen framställs som narrativa delar, vilket understryker ethosargumentationen och medför större mottagaranpassning. Klasskamraterna känner således igen sig i exemplen.

Den största skillnad som framstår mellan eleverna som framför talen i de båda kategorierna I och IV har med säkerheten i själva presentationen av argumentationen att göra. Eleverna i kategori I

[187] Videoinspelning samt diktafon 070326, gr I.
[188] Videoinspelning samt diktafon 070326, gr II.
[189] Diktafoninspelning 070528.

har förberett kort tid innan de ska genomföra sin argumentation och framställningssättet blir en mer reflekterande monolog, medan eleverna som framför talen i kategori IV har förberett under lång tid och framställningssättet blir därmed en fri monolog (se kapitel 5). Eleverna som framför talen i kategori I behöver inte uppleva mer oro i provsituationen än någon annan, men den korta förberedelsen ger utslag i ett slags högt tänkande inför klasskamraterna och påminner mer om spontan argumentation i en diskussion. Eleverna som framför talen i kategori IV behöver i sin tur inte uppleva sig mer säkra än någon annan, men deras argumentation är lättare att följa för en lyssnare eftersom den genom den längre förberedelsen är mer planerad och också troligen repeterad tidigare. Således kan man också förvänta sig att eleverna som framför talen i kategori IV har reflekterat över framställningen och gjort vissa förändringar i förberedelseprocessen – vilket utgör emendatio i memoriafasen.

Den entymemiska argumentationsstilen är utmärkande för eleverna som framför talen i alla fyra kategorierna, men i synnerhet hos eleverna som framför talen i kategori I och IV. Hänvisningarna till pågående diskussioner i bakre region, anknytningar till gemensamma referensramar och anknytning till klasskamraternas förförståelse i ämnet kommer fram både i det verbalspråkliga och i det icke-verbalspråkliga. Därmed skulle man också kunna säga att argumentationen är effektiv i den retoriska situation de befinner sig i. Samma elev och samma argumentation skulle sannolikt inte bli effektiv på samma sätt i en annan situation med andra mottagare.

Låt oss gå vidare till vad som utmärker elever som framför talen och talen som framförs av elever i de andra kategorierna, II och III, där det också visade sig finnas fler likheter än skillnader.

Talen som framförs av elever i kategori II och III har det övergripande generaliserande gemensamt. Talen som framförs av elever i kategori I och IV är liksom kategori II och III generaliserande, men går från det personliga till det generella. I talen som framförs av eleverna i kategori II och III utelämnas till största del det personliga framför det generaliserande. I *Badhusargumentationen* och *Kärnkraftsargumentationen* är argumenten mer giltiga oavsett vem som är mottagare. Exemplen kan inte ses som speciellt utvalda för de egna klasskamraterna, vilket exemplen i de båda andra talen är.

Om talen som eleverna i kategori I och IV håller har utgångspunkt i den talande elevens egen erfarenhet, kan man säga att flertalet av talen som framförs av eleverna i kategori II och III har sin utgångspunkt i medier och offentliga debatter av olika slag. Argumentationen i de sistnämnda talen blir en del av en större debatt som pågår utanför skolan. Man kan också se att de följer ett mönster där man utgår från delar för att i slutsatsen komma till helheten, vilket kan sägas vara typiskt i en logosargumentering.

Eleverna som framför talen som planeras i kategori II och III argumenterar alltså främst utifrån logosargument. Stilen i de båda kategorierna blir mer anonym om man jämför med det expressiva och personliga i de tal som eleverna framför i kategori I och IV. Ämnet i sig utgör ett logosargument och blir därmed ett slags språkligt säkerhetsnät för eleverna som framför talen i kategori II och III. När en talare strävar efter att vara saklig och rationell präglas oftast talet av logosargument (jfr Jørgensen & Onsberg [1987] 2008). I synnerhet eleverna som framför talen kategori II använder detta språkliga säkerhetsnät, som kan ha sin orsak i att det i denna kategori finns elever som är pratsamma och som är vana vid att göra sin stämma hörd i klassrummet. De är vana att bli lyssnade på och troligen då också vana vid att snabbt kunna formulera sig i diskussioner i främre region. Eleverna i kategori III har troligen inte samma vana, vilket syns till exempel i att det ofta är ungefär samma logosargument som upprepas. Eleverna i kategori II varierar argumenten mer.

Den stora skillnaden ligger även här i säkerheten i själva presentationen. Eleverna som framför talen i kategori II har troligen större tillit till sin rutinmässiga förmåga att känna av de konventioner som gäller i olika situationer, vilket gör att de på kort tid kan prestera en argumentation i ett ämne som intresserar dem. Eleverna som framför talen i kategori III är mer tystlåtna i främre region och trots den längre förberedelsen har de troligen inte samma tilltro till sin muntliga förmåga och utgår för säkerhets skull från ämnet i sin argumentation. När eleverna som framför talen i kategori II och III genomförde sina muntliga argumentationer var inte det gemensamma upplägget tydligt. Det framkom först vid transkribering av talen. Vid provsituationen framstod eleverna som framför talen i kategori II som betydligt mer övertygande än eleverna som framför

talen i kategori III. En orsak till detta kan vara att elever som framför talen i kategori II sedan tidigare har ett övertygande ethos i muntliga sammanhang. Eleverna som framför talen i kategori II har starkare initialt ethos än eleverna i kategori III i den provsituation som analysen avser. Skulle argumentationen värderas som effektiv eller inte blir bedömningen troligen olika beroende på om man deltar i den retoriska situationen eller inte. Talen som framförs av elever i kategori II bedöms som mer effektiva i situationens nu, medan de argumentativa talen i transkription framstår som relativt likvärdiga. För att sammanfatta den analys som hittills är gjord kan figur 8:4 utökas som följer i figur 8:5:

Figur 8:5. Argumentationsmönster hos elever som framför tal och tal som elever framför.

	Tystlåtna	**Pratsamma**
Förberett kort tid	Kategori I Personliga pathos	Kategori II Generaliserande logos
Förberett lång tid	Kategori III Generaliserande logos	Kategori IV Personliga pathos

Jämför man talen som framförs av eleverna i kategorierna utifrån förberedelsetiden ligger den största skillnaden i den obalans som finns mellan de olika argumenten. Talen som eleverna framför i kategori I har en övervikt av ethos- och pathosargument, medan talen som eleverna framför i kategori II och III har övervikt på logosargumentering. Eleverna som framför talen i kategori I tillhör dem som inledningsvis på läsåret höll flest reflekterande monologer, och de utgör också den grupp som gör de största framstegen som talare under läsåret. De tal som framförs av eleverna i kategori IV framstår som mest balanserade. Avvägningen mellan ethos-, pathos- och logosargument är, med en övervikt mot de två förstnämnda,

effektiv i den retoriska situationen. Det sistnämnda styrks av hur exemplet *Pepparsprejsargumenationen* följs upp av flera elever.

Utifrån dessa argumentationsmönster i klassrummet har följaktligen två typer av argumentationsteknik identifierats som används av elever i *Projekt Argumentations* provsituation. Den ena typen består av talen som framförs av elever i kategori I och IV och den andra typen av tal som framförs av elever i kategori II och III. Jag benämner i fortsättningen de två typerna *pathosinspirerad argumentation* respektive *logosinspirerad argumentation*. I klassrummet finns det en övervikt mot att talen som eleverna håller är pathosinspirerad argumentation. Sammantaget kan således analysen tolkas som att ungdomarna föredrar argumentation som tilltalar deras emotionella sida.

Intressant är att trots relativt stora olikheter mellan de båda argumentationstyperna framstår en gemensam nämnare hos eleverna som framför talen – nämligen att de i stort sett mangrant uppvisar ett skolethos i provsituationen, vilket redogörs för närmare här nedan.

8.5 Övning eller allvar?

När läsåret når vårterminen och klassen börjar med *Projekt Argumentation* har man sedan ett par månader tillbaka arbetat fram gemensamma konventioner, som bygger på ett tillåtande och tryggt klassrumsklimat, för vad som gäller vid muntlig framställning. Flertalet av eleverna tycker det är roligt med individuella muntliga framställningar, i synnerhet när man får argumentera för sin sak. Ändå händer något vid provtillfället som avviker från lektionerna under övriga terminen och från de senaste veckornas intensiva muntliga övningar i argumentation. Om flertalet av eleverna har en närhet till den retoriska situationen under övningsveckorna har flertalet en distans till densamma vid provtillfället. Frågan är vad detta beror på? Är det så enkelt att det enbart är prov som form som gör att eleverna distanserar sig från den retoriska situationen? Vilka orsaker kan finnas till att rollen som talare inte är så internaliserad som man skulle önska efter sju månader med samma klasskamrater, lärare och skola samt med två månaders intensivt muntligt argumenterande?

Under övningarna tillåter eleverna sig att gå in och ut ur olika persuasiva roller oavsett om man är övertygad om sin ståndpunkt eller inte. Läraren ger eleverna övningssignaler i sitt sätt att instruera och entusiasmera. Det är tillåtet i klassrummet att prova, lyckas och misslyckas och prova igen och eleverna arbetar minst två och två tillsammans med argumentationen. Detta har illustrerats i det förgående i flera exempel såsom *Singeldebatten*. Provet bygger snarare på allvarssignaler såsom skriftliga instruktioner, lärarens uttalade antecknande under framförandet, vetskapen om att man vid senare tillfälle kommer att få utvidgad respons och troligen en form av bedömning i samband med den, krav på manus och förväntningar på att man i viss mån ska kunna stoffet utantill och slutligen att argumentationen ska göras enskilt inför en publik.

Undersökningens elever tillåter sig själva att prova olika ethos under övningarna, men vid provet *kräver de av sig själva att de är sig själva* och att de därmed ska etablera det ethos som signalerar en trovärdig talare som argumenterar för eller emot något som grundar sig i en personlig övertygelse. Inför provet är de uppmanade att själva välja ett ämne och ett innehåll de vill argumentera för eller emot, medan de i övningarna blir tilldelade ett ämne. I övningarna är de mitt inne i en process, och provet framstår som produkten av denna. Är det sannolikt så att eleverna laborerar med olika *övningsethos* och *mer personliga ethos* i den retoriska situation som olika övningar består av? Det mer personliga ethos är det ethos som framträder när övningen går över i allvar. Flera exempel har visat att detta sker när eleven argumenterar utifrån sin övertygelse snarare än utifrån den roll de blivit tilldelade. I provsituationen är det det mer personliga ethos som gäller. I övningarna har de gått in och ut i olika roller med olika persona oavsett om de ”på riktigt” är till exempel emot att vara singel eller för att vara singel; de har ett övningsethos. Provet bygger på att de monologiskt inför klasskamrater och lärare argumenterar enligt sin verkliga övertygelse.

En förklaring till att flertalet av eleverna distanserar sig från den retoriska situationen som provet är, kan vara att de istället för att vara sig själva, spelar en elev såsom de tror att en elev ska vara i denna situation. De spelar alltså, likt en dokusåpa, en verklighet. Det är inte vanligt att under övningarna få utgå från sin egen över-

tygelse, framställa sitt mer personliga ethos. Det visar sig bli en ovan situation och flertalet löser det genom att spela sig själva. Det ethos som då konstrueras kan benämnas *skolethos*, eftersom det uppstår i en provsituation som är unik för utbildningsmiljön. Det innebär att eleverna växlar mellan *övningsethos*, *skolethos* och *personligt ethos*. Under en livstid utökas repertoaren väsentligt. Jag kommer att återkomma till de olika ethos i kapitlets avslutande konklusion.

Skolethos och personliga ethos finns i både de pathosinspirerade och de logosinspirerade argumentationerna. Men en tolkning, med bakgrund i hela *Projekt Argumentation,* är att i provsituationen är de elever som håller tal som tillhör de pathosinspirerade närmare sitt personliga ethos, medan de elever som håller logosinspirerade tal är närmare ett skolethos. Under hela *Projekt Argumentation* har eleverna, som tidigare nämnts, fått prova olika roller och därmed ha olika övningsethos i dessa. De har troligen också vid flera tillfällen blivit övertygade om att den ståndpunkt de blivit tilldelade i övningen överensstämmer med den ståndpunkt de skulle ha i en mer verklig situation. Från att ha gått in i övningen med ett övningsethos har de således övergått till sitt mer personliga ethos (jfr *Singeldebatten*). Det innebär troligen att övningsethos och det mer personliga ethos många gånger ligger nära varandra i uttrycksform och kan vara svåra att skilja mellan. Skolethos däremot är en konstruktion utifrån att man som elev inte vet hur man ska uttrycka det mer personliga ethos i en situation där de uppfattar att ett sådant efterfrågas. Läraren sänder signaler i provsituationen som tyder på att ethos ”måste” vara annorlunda än under övningarna och flertalet elever tolkar signalerna som att ett skolethos efterfrågas. Ett exempel är att eleverna förväntas formulera sina egna teser utifrån ett intresse för ett specifikt ämne. Provet är på allvar, medan övningarna framstår som mer lekfulla. Frågan är hur övningsethos och skolethos påverkar elevers möjligheter att bygga och etablera mer personliga ethos?

8.6 Entymemisk argumentation

Skillnad mellan övning och prov är inget som är nytt för eleverna eftersom mångt och mycket i skolan är uppbyggt så. Det är deras skolvardag och man kan efterlysa en diskussion i klassrummen om

vari skillnaden består mellan övning och prov, mellan process och produkt. Själva processtanken som en del i bedömning har en tendens att försvinna. Men det är inte så enkelt som att det bara är skillnaden mellan övning och prov som gör att eleverna distanserar sig från den retoriska situationen vid provtillfället. Låt oss återvända till klassrummet och istället se provet utifrån perspektivet att eleverna är offentliga talare.

Eleverna argumenterar entymemiskt och förmodligen är det en alldeles riktig nivå i denna situation. De är däremot vana vid att tangera den vetenskapliga diskursen med hjälp av ett deduktivt arbetssätt i skriftlig framställning som är vanliga provformer både på grundskolan och på gymnasiet, både i svenskämnet och i andra ämnen. I den muntliga praktiska argumentationen ställs det istället krav på att kunna formulera sin övertygelse i ett ämne utifrån egna argument som blir trovärdiga i den retoriska situationen. Problemet som jag ser det är att istället för att finslipa det entymemiska sättet att argumentera blir flera elever snarare för vardagliga i sin argumentation.

När de blir för vardagliga påverkas också deras sätt att hantera rollen som talare. I en mindre offentlig talarroll, till exempel vid en gruppdiskussion, kan den mer vardagliga argumentationen vara mer lätthanterlig än i en offentlig talarroll. Om en grupp elever sitter och diskuterar ett problem bygger hela situationen på att de bemöter varandras yttranden under själva situationen. I övningarna har de också debatterat minst två och två, och därmed haft stöd i rollen som talare inför klasskamraterna. I rollen som talare vid provet sker argumentationen som solitär. Det stöd en talare får i en gruppdiskussion är i det närmaste borta i en fri monolog. Talaren har helt och hållet ett eget ansvar att redan i sin förberedelse ha en tänkt mottagare i åtanke – om talaren har som syfte att vara övertygande.

8.6.1 Kunna strukturera sitt tal

Enligt klassisk retorik finns det en grundstruktur för hur ett tal ska läggas upp (se t.ex. Hellspong [1992] 2004), vilket också har delgetts eleverna i en enklare form av läraren inför provet. Dispositionen eleverna får i uppgift att lägga upp sitt argumentativa tal utifrån innebär att det ska finnas en inledning som skapar intresse, en

mitt där argumenten framförs och ett avslut där tesen upprepas.[190] Eleverna har alltså ett väl beprövat mönster, en norm, att följa. Normen är i sig oantastlig då i stort sett all framställning har en början, en mitt och ett avslut. Det intressanta är snarare vad de olika delarna ska innehålla, vilket olika epoker har satt sin prägel på (se kapitel 3). Enligt den klassiska retoriken kan man skilja mellan *ordo naturalis* och *ordo artificialis*.

En kronologisk disposition är ett exempel på *ordo naturalis*, medan *ordo artificialis* är en konstruerad disposition av ett händelseförlopp som kastar om ordningen för att bättre passa i den situation händelsen återges i. Andersen ([1995] 2002, s. 45) återger Quintilianus bild av *ordo naturalis* och *ordo artificialis* när han beskriver en konstnär som skapar en staty som ska föreställa en människa. I själva görandet tillverkas lemmarna var för sig. Antingen kan konstnären sätta ihop lemmarna så statyn verkligen föreställer en människa eller så sätter konstnären ihop lemmarna så statyn föreställer ett monster. Andersen ([1995] 2002, s. 45) pekar på att även om människostatyn är enklare att förstå för att figuren blir igenkännbar kan man få en retorisk vinst i att framställa ett monster. ”Slikt kan få folk til å skjerpe seg”, skriver han (Andersen [1995] 2002, s. 45). Vad Andersen ([1995] 2002) vill peka på är att ett tal ska disponeras på ett sätt som får publiken att bli engagerad. Dispositio handlar om taktik där en talare organiserar inventio i förhållande till intellectio; disponera materialet på ett lämpligt sätt gentemot publiken.

Disposition är svårt för flertalet elever och det är framförallt inledning och avslutning som blir svajiga och otydliga. Två av de tal som tidigare har återgivits (*Kärnkraftsargumentationen* och *Hjälmargumentationen*) har till exempel följande inledningar: ”Jag vill då argumentera om ett ämne som kan anses litet uttjatat men jag skulle ändå vilja säga att det är viktigt och det är nämligen ifall vi ska lägga ner Sveriges kärnkraftverk eller inte” och ”Japp. Jag har valt att göra en argumenterande text om det ska vara frivilligt eller ofrivilligt att bära hjälm”. Båda inledningarna är representativa för de flesta argumentativa tal och bedöms, av mig, ha svårigheter att fånga intresset hos en publik i den retoriska situationen. Ett

[190] Övrigt skriftligt material mars -07.

exempel på hur avslutningen blir otydlig är Hjälmargumentationen. Talaren tänker förmodligen avsluta efter att ha upprepat tesen ”hjälm bör man ha”, men kommer i stunden på en händelse som har betydelse för att han driver sin tes. Denna händelse var förmodligen planerad att återges tidigare i det argumentativa talet eftersom han själv i en senare intervju uppger att han var missnöjd med hur han disponerat sitt tal:[191] ”det är skönt att man har ett eget val också .. fast det är nog 18-årsåldern, hjälm bör man ha … om man är kanske som jag, när man är liten, jag har själv varit med om en olycka så det är viktigt att man har hjälm, skydda det man har”.[192] När han avslutar sin argumentation med dessa ord har han hunnit vika ihop sitt manus, stoppat det i fickan och börjat gå ner mot sin bänk.[193] Hans actio, snarare än hans verbala argumentation, signalerar därmed avslutning. Man kan också se det som att hans actio är förbundet med att få muntlig framställning snabbt ”överstökat”.

8.6.1.1 Mottagarmedvetenhet

Trots något röriga dispositioner och en mer vardaglig uttrycksform i elevernas argumentationer blir klasskamraterna i flera fall berörda. Det har även tidigare analys visat som resulterade i slutsatsen att de unga vuxna föredrar pathosinspirerad argumentation. En tolkning är att gränsen mellan det som blir berörande och det som inte berör bärs upp av en omedveten mottagaranspassning (intellectio) som därmed korresponderar med dispositio. Att den är omedveten är en poäng eftersom eleverna säger sig ha läraren som mottagare fast det i de flesta fall är tvärtom. När tillräckligt många av klasskamraterna blir berörda av en argumentation är mottagaranpassningen så pass hög att dispositionen fungerar för att publiken ska ”skjerpe seg” och bli engagerade.

Mottagarmedvetenhet är det som de flesta elever många gånger tror sig ha svårast för. Det kan vara svårt även för en erfaren vuxen. Klasskamraterna består av en publik som, trots det gemensamma i att vara elever, ändå inte tillhör samma sociokulturellt homogena kontext, vilket är en av de saker en talare ska förhålla

[191] Intervju II 070514.
[192] Videoinspelning 070326.
[193] Videoinspelning 070326, gr I.

sig till i en retorisk situation. Den kontext eleverna har gemensam tar de också avstamp i, i sin mottagaranpassade sida av argumentationen. Att begära något annat är att begära för mycket av 16-åringar. Svårigheten att adressera en grupp lyssnare kan vara en av orsakerna till den kontrast som uppstår mellan övningar och prov. De är vana efter snart tio års skolgång att ingå i mer eller mindre lustfyllda övningar, med övningsethos, som alla har sitt seriösa mål: elever ska tala till politiker som mottagare, de ska muntligt delta i radioprogram som Ring P1 eller På minuten!, de ska intervjua som journalister, de ska tala som miljöaktivister och så vidare. Övningar i processen har sin viktiga poäng, men få övningar går ut på att vara sig själv med klasskamraterna som mottagare. Det är en mycket mer svårfångad retorisk situation i en undervisningssituation och det är troligen därför som den sällan iscensätts. Det är dock ett intressant dilemma att den iscensätts så snart det är en provsituation. Vid alla de tillfällen som kan räknas till explicita muntliga provtillfällen under läsåret är mottagarna de verkliga klasskamraterna och inte fiktiva som i en övning.

De flesta ungdomar rör sig inom samma erfarenhetsram om vilka samtalsämnen som är på gång i skolans bakre region oavsett om det gäller privata eller offentliga ämnen, men det är inte ovanligt att det uppstår situationer där mottagarmedvetenheten endast är riktad till en mindre skara klasskamrater. Ett exempel är när en pojke, som vi mött tidigare när han skriver om val av ämne i sin redovisningsdagbok[194], kan tyckas välja ett ämne utifrån subjektiv relevans eftersom fotboll för tillfället diskuteras livligt i medierna. Pojken är dessutom känd i klassen som sportintresserad genom att vara aktiv fotbollsspelare i en av stadens fotbollsklubbar och styr in många av diskussionerna i bakre region just på olika sportevenemang. Pojken har ett manus som han läser innantill ur. Först mot slutet släpper han den rena uppläsningen (hela framträdandet tar 1 minut och 12 sekunder).[195] När han övergår till ett friare talande blir kontrasten stor och hans entymemiska argumentation till klasskamraterna övergår till att adresseras till dem som varit med i diskussionen om en känd fotbollsspelare i korridoren tidigare på

[194] Skriftligt material mars -07.
[195] Videoinspelning 070323.

morgonen.[196] Eventuellt skulle man här dessutom kunna tala om en grupp-entymemisk argumentation när underförståddheterna enbart är kända för en mindre skara. I den typen av argumentation blir troligen läraren den som är mest exkluderad. Liknande situationer uppstår vid flera tillfällen och jag uppmärksammar dem tack vare att jag finns med eleverna i bakre region under hela läsåret.

En annan typ av mottagarmedvetenhet, än den som hör samman med innehållet, ligger i de meddelande som implicit ligger i elevernas sätt att kommunicera annat med varandra inne i klassrummet. Det finns ett flertal olika tillfällen då elever täcker upp för varandra vid gruppredovisningar, eller exkluderar varandra, utan att nämna det för läraren. Det kan vara elever som av olika anledningar inte är så förberedda som de borde vara på grund av bråk i hemmet, sjukdom, skolk etcetera.[197] Händelser av detta slag blir än mer tydligt vid provet eftersom de står ensamma framför klasskamraterna. Eleven hänvisar underförstått till tidigare diskussioner man fört i bakre region, både om privata och offentliga händelser. Ibland blir meddelandet som inte hörs i provstunden till klasskamraterna att de egentligen inte ska bry sig om vad personen gör och säger vid provet – ”jag är inte sån här egentligen, men måste vara eftersom vi testas just nu”. Dessa implicita och egentligen mycket privata hänvisningar gör att flera förlorar mottagarmedvetenheten i den helhet som den retoriska situationen utgör. I en sådan situation är det en mycket tydlig kontrast mellan en dramatisk framställning i bakre region som troligen ligger närmre ett mer personligt ethos och det skolethos som eleven etablerar i främre region. Men samma situation pekar också på att det troligen finns ett samband mellan bakre regionens muntliga framställningar och mottagarens förståelse av den främre regionens muntliga framställningar. Annorlunda uttryckt – det finns ett intressant samband mellan de mer vardagliga samtalen och diskussionerna mellan elever i bakre region och det mer offentliga talet i främre region. Detta samband har troligen betydelse för hur ett budskap blir mottaget, vilket jag återkommer till i konklusionen.

Eleverna verkar inte veta hur en talare ska vara, men har bildat sig en uppfattning genom olika karaktärer i offentliga kommunika-

[196] Videoinspelning 070323 samt fältanteckning 070323.
[197] Fältanteckning 070208.

tionssituationer, verkliga och fiktiva: politiker som talar, lärare som föreläser, programledare i olika program, nyhetsankare, idrottsledare i fritidsklubben, amerikanska filmer med jurister i en domstol. I de olika övningarna ligger förebildligheten utanför skolan. Detta uppmuntras också av läraren vid olika tillfällen, såsom nedräkningen vid *Singeldebatten*. Men det mest frapperande är ändå att i själva provsituationen när elevernas uppgift är att vara sig själva som talare inför sina klasskamrater är lärare förebilden. Eleverna framstår många gånger som ”små lärare”. Deras strategi att spela sig själva i en provsituation blir ändå en spegling av den offentliga miljö de omges av – undervisningsmiljön. Skolethos är en social konstruktion som få elever känner igen sitt mer personliga ethos i.

Ett intressant resonemang om förebildlighet och förebildare för Lid Andersson (2009) i sin undersökning om ledarskapande där Dag Hammarskiöld utgör undersökningsobjekt. Lid Andersson (2009, s. 143) menar i en diskussion om dygder att ordet *ideal* och fenomenet *idol* ligger nära varandra i betydelse. Idolen gestaltar ett ideal som en människa strävar efter. Lid Andersson (2009) ger exempel från idrotten där idrottsidolen gestaltar framgång, ungdomsidolen den eviga ungdomen, Olof Palme drömmen om oss själva som fredsivrare och så vidare. Om jag drar en parallell mellan ideal- och idoltanken och det som är en klassrumssituation är läraren den idol som gestaltar en ideal talare i en föreläsning. Eftersom eleverna i undersökningen kommer mycket bra överens med den svensklärare de har på gymnasiet blir hennes ethos ett ideal eleverna eftersträvar att likna i provsituationen. Att resultatet blir ett skolethos får då ses som en del i den process som sker på vägen mot ett mer personligt ethos – som ändå får ses som målet. Det kan vara elevernas likhet med lärarens gestaltning som också gör responssituationen så svår. Det skulle således inte enbart vara avsaknaden av metaspråk eller ett översalutogent förhållningssätt som försvårar. Det uppstår en svårighet för eleverna att kritiskt granska ett lärarethos och en svårighet för läraren att kritiskt granska sitt eget yrkesethos. Problemet ligger inte i att läraren gestaltar ett ideal som talare utan problemet ligger i att läraren som talare verkar vara det enda talaridealet eleverna har att förhålla sig till.

8.7 Aktualitet

Aktualitet och mottagarmedvetenhet är två komponenter som är viktiga för alla elevers engagemang i situationen och deras möjlighet att lyckas som talare. Det visar sig att de som lyckas bäst som talare är de som både har en personlig koppling till det aktuella ämnet, den subjektiva relevansen, och att ämnet har en aktualitet i nyhetsmedia eller i ungdomskulturen. Därför skulle man kunna precisera komponenten aktualitet till *relevant aktualitet*. Den elev som till exempel i sin loggbok skriver: ”Jag hade inga direkta förberedelser, det var bara att ta ett ämne som var aktuellt, och/eller uppmärksammat i media”[198] återger i sin framställning[199] i stort sett enbart vad som rapporterats i media utan att bygga ut med egna argument och exempel. Att kunna bygga ut med egna argument och exempel bygger i sin tur på att man har ett personligt engagemang i ämnet eller åtminstone är så insatt i ämnet att man kan förhålla sig till dess innehåll.

En annan elev får svårt att behärska den retoriska situationen när han väljer att argumentera för att jorden är platt. Eleven har ett stort intresse för historia och sin argumentation bygger han upp kring sina historiekunskaper om medeltiden, men eftersom ämnet inte har någon relevant aktualitet i media eller i ungdomskulturen har eleven svårigheter att hävda sig som talare i den situationen som provet utgör. Relevant aktualitet visade sig viktigt redan vid inledningen av projektet när läraren ville diskutera straffpåföljd generellt medan eleverna istället diskuterade aktuella händelser i samhället, händelser de förhöll sig personligen till. Det finns flera liknande händelser där relevant aktualitet är viktig för eleverna redan under höstterminen, men, som jag bedömer det, blir det viktigare och viktigare ju längre in på läsåret de kommer. En av orsakerna är troligen elevernas egen trygghet i skolan, i klassen och med läraren. De har lärt känna varandra och vill ta plats med sina åsikter.

8.8 Och till sist – muntlighet och stil

Det är oftast först när något avviker från en outtalad norm om vad som är *stil*, ett stilbrott, som man lägger märke till att en muntlig

[198] Skriftligt material mars -07.
[199] Videoinspelning 070326.

situation inte fungerar. Om vi bortser från att olika genrer förknippas med mer eller mindre givna stilar kan man ställa frågan vad stil är. Begreppet kommer från latinets ”stilus”, vilket i sin tur var namnet på ett ritstift med vars hjälp varje skribent satte sin unika prägel på texten. Med tiden utökades betydelsen till att innefatta även talarens stil; att sätta sin prägel på sitt sätt att tala. ”By metonymic transfer, the word for the instrument of writing came to denote the manner of writing and of speaking” (Müller 2001). Stil är resultatet av ett val som görs i en speciell situation. Stil kan också jämföras med när man inom ett visst yrke ska hitta rätt ton i sitt yrkesspråk (Blückert 2010). Vi har också mött hur man genom *förströdd iakttagelse* kan få en musikalisk stilkänsla (Ericsson 2002). Inom stilistiken definieras stil med ”det sätt varpå en författare framställer ett visst innehåll” (Cassirer [1986] 1993, s. 14). Om man istället definierar stil utifrån en talares perspektiv skulle det bli ”det sätt varpå en talare framställer ett visst innehåll”. Men stil är samtidigt ett begrepp som kämpar emot enkla definitioner, eftersom det är en sammanfattning av många olika kategorier (Hellspong & Ledin 1997, s. 196 ff.). Det menar också Einarsson (2004, s. 200 f.) när han beskriver den suddiga gränsen mellan lekter (vem man är), register (vad man gör) och stil (hur man gör det). Däremot beskriver Einarsson (2004, s. 200 f.) att olika *stillägen* kan ses på en skala mellan formell och informell stil och att ju mer medveten man är om kommunikationssituationen desto mer formell stil väljer man. Om det är så för eleverna i undersökningen kan en av orsakerna till skolethos i just provsituationen vara att de väljer en mer formell stil i tron att det är det som förväntas av dem. Provsituationer överlag är en situation som det finns stor medvetenhet om i undervisningssammanhang – oavsett om man som elev glömt av provtillfället eller inte. Övningsethos motsvarar i sådana fall en mer informell stil. Övningssituationerna är betydligt fler än provsituationerna, vilket rimligtvis betyder att eleverna får fler tillfällen att träna sin informella stil än sin formella stil. En försiktig slutsats är att skolethos formella stil kan ses i olika grader; den pathosinspirerade argumentationen är då mindre formell och den logosinspirerade argumentationen mer formell i sin stil.

I den retoriska arbetsmodellen motsvaras elocutio av den verktygslåda ur vilken en stil skapas. Elocutio ansvarar för att text blir

text, oavsett om den är muntlig eller skriftlig. Cicero menade att inventio och dispositio tillhör de delar i arbetsmodellen som vem som helst kan arbeta med inför en tal- eller skrivsituation, medan elocutio och actio/pronuntiatio tillhör talaren och skribenten på ett alldeles unikt sätt. Ett exempel på det sistnämnda är Olof Palmes nära samarbete med sin talskrivare Anders Ferm. Olof Palme bearbetade texter som Anders Ferm framställde för att texten efter många turer dem emellan skulle fungera som ett manus i en muntlig framställning (se t.ex. Johannesson et al. (red.) 1998, s. 72).

I undervisningen får eleverna i skriftliga övningar av olika slag arbeta med sin stil utifrån korrekthet, begriplighet, lämplighet och utsmyckning. Det är, som tidigare påpekats, mer ovanligt att den undervisning som elever får inför skriftliga uppgifter också sker inför muntliga uppgifter, vilket då tyder på att det skulle vara svårare att hitta en egen stil i den muntliga framställningen än vad det rimligtvis bör vara i den skriftliga framställningen.

8.9 Konklusion

Denna avslutande konklusion kommer att utgå ifrån ett antal analytiska poänger som blir synliga efter att kronologiskt ha granskat ett projekt – *Projekt Argumentation* – där elever bygger och etablerar ethos. I de tidigare konklusionerna har jag diskuterat hur elever etablerar och bygger ethos utifrån undervisning och respons. Nu vänds blicken istället mot hur ethos byggs och etableras med hjälp av de kategorier som diskuterades i teorikapitlet, nämligen *kompetens*, *karaktär*, *välvilja* och *autenticitet*. Att granska ethos utgår både från den som innehar ethos (talaren) och den som tilldelar ethos (lyssnaren), vilket min tidigare diskussion om skillnaden mellan att bygga och etablera ethos också pekade på. Fördelen med ethosbegreppet är att trovärdigheten i en kommunikationssituation kan granskas på ett annat sätt än om man utgår från enbart den som talar eller den som lyssnar. Ethos sätter fokus på hela kommunikationssituationen.

Kompetens är den kategori som blivit mest besvärlig att analysera och därmed förstå och tolka. När elever bygger och etablerar ethos med hjälp av kompetens blir retoriken som talarkonst framträdande på ett speciellt sätt i en undervisningssituation. Kompetensen eleverna behöver när dessa ska bygga och etablera ethos

handlar inte enbart om *antingen* kompetens i uttrycksform *eller* kompetens i ämnet. Kompetens handlar om *både* kompetens i uttrycksform *och* kompetens i ämnet. De flesta muntliga framställningar som görs förbereds under mycket kort tid. Oftast finns och ges det endast ett par minuters utrymme till förberedelse (jfr *Bussargumentationen*). Detta kan liknas vid improvisation, som är en svår konst och som endast offentliga talare med lång erfarenhet av att etablera ethos behärskar och som ändå kan behålla ett starkt slutligt ethos för lyssnarna att bära med sig efter talet. Inför provet ges större möjligheter att förbereda sig, vilket inte alla elever ser som en möjlighet – men det är en annan diskussion. Man kan också se det som att de signaler som ges i samband med övningarnas korta förberedelsetid uppfattas som att det inte behövs så lång tid att förbereda en muntlig framställning. Eleverna ser det troligen i ljuset av det mer intensiva arbetet med skriftliga framställningar. Skrivprocessen ges betydligt mer utrymme i främre region (se kapitel 6).

Eleverna framhåller både kunskapen om ämnet och kunskapen om uttrycksformen som viktiga faktorer för att bli kommunikativt säkrare (se kapitel 5). De olika projekten under läsåret har fokus på antingen ämne, till exempel *Projekt om namn och identitet*, eller uttrycksform, till exempel *Projekt Argumentation*. Samtidigt kan man säga att det finns subfokus som uttalas implicit i muntliga projekt. I *Projekt om namn och identitet* är fokus att eleven ska lära känna varandra genom namnkunskap och subfokus är att elever ska våga tala inför varandra. I *Projekt Argumentation* är fokus att lära sig genren argumentation och subfokus att välja ett ämne som intresserar dem. Det är troligen i mötet mellan fokus och subfokus som det uppstår ett tomrum mellan innehåll och uttrycksform. Man kan jämföra med den bild av en elev som målades upp i orden att en elev ska *våga*, *vilja* och *kunna* (se kapitel 7) där eleverna inte kom vidare från att våga till att vilja till att kunna. De kan på liknande sätt fastna i tomrummet mellan fokus och subfokus i de olika projekten och på det sättet få svårigheter att behärska både innehåll och uttrycksform. På samma sätt som att de befinner sig i utkanten av de olika kunskapsområdena i arbetsprocessen befinner de sig många gånger i utkanten av den kompetens som behövs för att bygga och etablera trovärdiga ethos. Att befinna sig

i utkanten av något kan bli frustrerande för dem ibland, men å andra sidan kan man samtidigt säga att erövringen av kompetens om kommunikationssituationer pågår under en hel livstid. Andra undersökningar (t.ex. Hedqvist 2002) har visat att det är kompetenskategorin som signalerar mest trovärdighet. Denna undersökning tyder på att det även för eleverna är den viktigaste kategorin som behöver fördjupas för att ethos ska utvecklas, men att det också är den kategori som är svårast att utveckla i främre region. En orsak är troligen att innehåll och form inte ges samma värde i de muntliga övningarna.

Kategorin *karaktär* kan många gånger initiera diskussioner med mer etisk inriktning (se kapitel 3) och i denna undersökning finns inte utrymme att diskutera elevers inre karaktärer. De karaktärer, eller dygder, elever uppvisar när de bygger och etablerar ethos är däremot inte så svåra att diskutera. I de olika analyserna visar eleverna upp sidor som tyder på *empati* och *respekt* för varandras olikheter – och likheter. De har ett *engagemang* i varandra och en *lojalitet* mot varandra som visar sig bland annat genom peppning i bakre region, men också i en förståelse för de kamrater som uttrycker oro vid muntlig framställning.

Elevernas yttre karaktärer kan också sägas synas i det engagemang de visar i framförallt *Projekt Argumentation,* till exempel vid de tillfällen då generella teser görs om till specifika teser. Dessa yttre karaktärsdrag, som empati, respekt, engagemang och lojalitet, blir sen en av grundbultarna i ett tillåtande klassrumsklimat när elever bygger och etablerar ethos.

Som jag nämnde tidigare är undersökningens syfte varken att undersöka eller diskutera elevers inre karaktärsdrag, ett sådant syfte tillhör en psykoanalytisk avhandling. En försiktig slutsats kan dock uttryckas om att själva *argumentationen* triggar igång något när elever bygger och etablerar ethos. Genom sitt engagemang och sin övertygelse i olika frågor som väcks i klassrummet blir de engagerade och handlingskompetenta. Den möjliga orsaken ligger troligen i ords nära koppling till människans handlingar; alltså poängen med logos, som också kan benämnas som ”det bebodda ordet”.

Flera forskare menar att *social kompetens* (se t.ex. Hedqvist 2002) ingår i kategorin *välvilja.* Elever som har god självtillit och lång erfarenhet av framgångsrika muntliga framställningar har

också starkare inledande ethos än de elever som har mindre självtillit. Det visade bland annat exemplet *Badhusargumentationen* och *Kärnkraftsargumentationen* tidigare. I undervisningsmiljö menar jag att självtillit, och för den delen även social kompetens, är en effekt av kategorin välvilja. Frågan är då snarare hur välvilja gestaltas i uttrycksformen. Jag menar att det i stor del sker genom mottagarmedvetenhet. Problemet som uppstår med mottagarmedvetenhet i en undervisningsmiljö är den snabba växling som sker mellan övning och allvar. Elever kan gå in i en debatt med ett tilldelat övningsethos, som i sin tur vänder sig till ”övningsmottagare”. Under argumentationens gång närmar sig eleven ett mer personligt ethos. Detta innebär att också mottagarna kan växla inom en och samma retoriska situation. Exempel på det har vi sett i *Singeldebatten*. Ett exempel på en framgångsrik muntlig framställning är till exempel *Pepparsprejargumentationen*. Flickan har i den argumentationen klasskamraterna som tydliga mottagare genom hela framställningen. Det ger också den effekten att klasskamraterna blir berörda på många sätt, vilkas konsekvenser jag visat på tidigare. De här snabba växlingarna mellan att inneha ett övningsethos och ett mer personligt ethos problematiseras inte i främre region.

Kategorin *autenticitet* lyfter i allra högsta grad fram de *olika ethos* som elever bygger och etablerar i främre region. Det ska också åter poängteras att autenticitet i det här sammanhanget inte betyder att något är äkta eller sant utan snarare handlar om på vilket sätt mottagarna upplever ett framställt ethos som trovärdigt. Autenticitet är därför beroende av en fysisk upplevelse och därmed är autenticitet den kategori som i synnerhet mejslar ut ethos som situationsbundet. Ethos är alltså i högsta grad ett kvalitativt flerdimensionellt begrepp som inte låter sig fångas i ett antal fastställda kategorier med tillhörande kriterielistor.

De elever som har med sig tillit till sig själva och sin muntliga kompetens när de börjar gymnasiet har också lättare för att uppfattas med autentiska ethos. Det ligger möjligen en självklarhet i det. Det som jag finner mer intressant är Johansens (2002) uppfattning att en person uppfattas som autentisk om personen är konsekvent över längre tid, men det blir problematiskt i utbildningsmiljö att se det så. Utbildningsmiljön bygger på olika läroprocesser som strävar efter förändring, vilket till exempel syns i varia-

tionerna mellan övningsethos, skolehtos och mer personliga ethos. Däremot menar jag att för eleverna själva betyder sambandet mellan främre och bakre region mycket för deras möjligheter att lägga märke till klasskamraters autenticitet när de bygger och etablerar ethos oavsett om det är övning eller prov. Den bakre regionens muntliga framställningar skapar förståelse för den främre regionens framställningar och i detta ser eleverna varandras autenticitet i ethos. Det kan också vara i detta samband som lojalitet mellan elever när det gäller muntlig framställning byggs upp.

9 SLUTDISKUSSION

Ethos är den del av en identitet en människa använder för att tala (eller skriva) fram sin trovärdighet i kommunikativa situationer i olika sociokulturella kontexter. Det betyder inte att ethos och trovärdighet är samma sak. Däremot hänger ethos och trovärdighet tätt samman och ethos ska uppfattas som en trovärdighetsfaktor i kommunikativ kompetens. I denna avhandling är det ethos som karaktär i en muntlig diskurs som varit aktuell och inte i vilken mån en person är trovärdig. Vägen fram till trovärdighet går genom olika möjligheter att bygga och etablera ethos. Ethos byggs och etableras i alla kommunikativa situationer, men i olika utbildningsmiljöer sätts tillvägagångssättet på sin spets eftersom målet här ofta är att öka den kommunikativa kompetensen i muntlighet. Där är det ingen skillnad var i utbildningsmiljön en person befinner sig: grundskolan, gymnasiet eller högre utbildning. I andra miljöer kan exempelvis målet vara att med hjälp av ethos göra ett framträdande på mest övertygande och trovärdigt sätt och då förutsätts det att man redan vet hur man gör.

Jag valde att göra undersökningen i ungdomsskolan eftersom demokratimålet och det kommunikativa kompetensmålet hänger tätt samman på denna utbildningsnivå, vilket jag diskuterar i kapitel 2. Syftet har varit att undersöka hur gymnasieungdomar bygger och etablerar ethos och hur de utvecklar sin kommunikativa kompetens.

Jag har undersökt en specifik del av muntlig framställning, nämligen den del där elever genomför fria och styrda monologer. I klassrummet ges dessa monologer en relativt fast form och framstår inte som något dynamiskt som förändras beroende på i vilken

situation de konstrueras i. Detta gör att det i många fall blir problematiskt för eleverna att bygga och etablera ethos eftersom ethos konstrueras utifrån de förutsättningar som är aktuella och är de yttre förutsättningarna ungefär de samma från gång till gång uppstår en tröghet i möjligheten att framförallt bygga ethos.

Det finns inget färdigt recept på vad ethos ska innehålla och ethos kan därmed ses som lika svårfångat som lärande. Men det är varken lärande eller ethos som begrepp som är svårfångade utan snarare dess beståndsdelar, eftersom det är människan som är den viktigaste pusselbiten i både lärande och ethos. Jag har observerat elever som lär och som bygger och etablerar ethos, men jag måste undersöka specifika situationer för att kunna tolka vad som utmärker byggandet och etablerandet i olika situationer.

Ethos är i ständig förändring (se Kjeldsen [2004] 2006) och kan också förses med en mängd olika epitet beroende på situationen. De olika ethos som i undersökningen framträtt med relativt tydliga konturer är de jag benämner som övningsethos, mer personligt ethos och skolethos. Ethos kan också skifta från situation till situation, och dessutom inom en och samma situation. Ethos kan ses både utifrån den egna personens perspektiv – att bygga – och utifrån andras perspektiv – att etablera. Elever kan medvetet bygga och etablera ethos, och elever kan bli tillskrivna ethos. Det är rörelsen mellan att bygga och etablera som gör just ethosbegreppet så användbart i en muntlig situation där en person ska lära sig att bli talare. Hur elever tillskriver varandra ethos har legat utanför ramarna för denna undersökning. Det skymtar endast fram vid något enstaka tillfälle. Ett exempel på ett sådant är hur tillskrivning påverkar elevernas syn på sig själva när de blir tillskrivna olika grader av pratsamhet eller tystlåtenhet, något jag har diskuterat i kapitel 5.

De fyra resultatkapitlen har avslutats med konklusioner där jag diskuterat olika analysresultats betydelse för hur ethos byggs och etableras i klassrummet. Konklusionerna innehåller en diskussion om hur ethos byggs och etableras utifrån perspektiven muntlig framställning (s. 127), undervisning (s. 148), respons och responssituation (s. 188) samt övning och prov (s. 250). I detta avslutande diskussionskapitel kommer jag att inleda med en kort sammanfattning av resultatkapitlen och därefter ytterligare diskutera hur ethos

byggs och etableras, men utifrån två mer övergripande aspekter: ”stöd till lärande” och ”retoriska situationer”.

Muntlig framställning är en vanlig redovisningsform i klassrummet. Vissa veckor har elever redovisningar inför varandra upp till tre fyra gånger i olika ämnen. Det går till på det viset att enskilda elever eller grupper av elever står framför sina kamrater och talar. Redovisningsformen är ingen nyhet på gymnasiet utan de har lång erfarenhet av den från grundskolan och de allra flesta ser det som en bra uttrycksform att lära sig inför kommande yrkesliv. Det visar sig att de under åren i skolan blir tillskrivna om de är pratiga och tysta, vilket kan bli stigmatiserande. Jag föreslår istället begreppen pratsam och tystlåten eftersom eleverna varierar sig utifrån vilken situation de deltar i. De elever som är pratsamma genomför muntlig framställning som en fri monolog, medan de mer tystlåtna hjälps framåt i den fria monologen till en mer reflekterande monolog – åtminstone inledningsvis under läsåret.

Den erfarenhet eleverna har från tidigare stadier varierar mycket, men de flesta säger sig träna upp förmågan genom den vana de får vid framställningsformen. Påståendekunskap verkar vara det som eleverna har lättast att tala om, vilket de anknyter till det praktiska utförandet. De efterfrågar mer kunskap om hur man blir en god talare, och deras förslag på hur denna kunskap ska nås är att få träna ännu mer än de gör.

Eleverna säger sig uppleva en obalans mellan undervisning i skriftlig och muntlig framställning. Den retoriska arbetsprocessen är till största delen gemensam för skriftlig och muntlig framställning. Analysen av ett längre undervisningsförlopp visar att den obalans eleverna säger sig uppleva har sin förklaring i att den retoriska arbetsprocessens kunskapsområden behandlas på olika sätt vid skriftlig och muntlig framställning. Elever erbjuds få möjligheter att arbeta med förberedelsearbetet inför muntlig framställning och tyngdpunkten ligger snarare på det praktiska framförandet – på actio/pronuntiatio. Därmed får elever fler tillfällen att etablera ethos inför varandra än att bygga tillsammans med andra. Det saknas således inte träning i den muntliga framställningens praktik, vilket annars vore lätt att tro när eleverna önskar mer träning för att lära sig bli bättre talare. I den skriftliga framställningen arbetar man mer processinriktat på så sätt att elever får skriva i olika gen-

rer som kompletteras med responsgivning. De olika delarna i arbetsprocessen ses således inte som likvärdiga kunskapsområden inom muntlig och skriftlig framställning.

Metaforen att bygga ethos beskriver en läroprocess där hela den retoriska arbetsprocessen är med i byggandet: förstå syftet, samla och disponera material, välja språk och stil, öva och kreativt förbereda ett framträdande och slutligen framföra det. Att etablera ethos signalerar något som är mer stabilt än det ethos som byggs. Det som byggs kan också raseras för att byggas upp på nytt i en mer lämplig skepnad. Eleverna får betydligt fler tillfällen att etablera ethos inför andra när de praktiskt genomför en muntlig framställning än de får när de bygger ethos tillsammans med andra i en process inför en framställning. Det verkar troligt att elevers önskan om fler tillfällen till träning är ett uttryck för att få fler tillfällen att bygga ethos – och egentligen inte fler tillfällen att etablera, vilket ordet träning uppfattas som.

Trots färre tillfällen att bygga ethos än att etablera ethos blir eleverna bättre och bättre talare under läsåret. Förutom att de blir mer bekväma med deltagarstrukturerna i klassrummet sker ett lärande när de ser och lyssnar på varandra. De lär genom det som kan kallas förströdd tillägnelse och det kan liknas vid hur elever lär musik och sångtexter genom upprepad passiv lyssning. Förströdd tillägnelse ska inte ses som något som ligger nära passivitet utan snarare att man lär sig något trots avsaknaden av ett mer avsett lärande. Eleverna etablerar ethos gång på gång inför varandra och de tillägnar sig en repertoar genom att se och lyssna.

Respons till eleverna ges antingen som direkt respons i direkt anslutning till muntlig framställning eller som utvidgad respons i form av samtal eller diskussioner efter muntlig framställning. Responsen som ges kan delas in i fyra olika typer: lyssnarrespons, talarrespons, situationell kriterierespons och kontextrespons. Den förstnämnda innebär respons som utgår från lyssnarens reception av den muntliga framställningen och den andra riktar sig mot talaren och dennes utveckling. Talarresponsen tenderar att handla mer om talarens känslor än om själva den personliga utvecklingen och lärandet. Den situationella kriterieresponsen utgår från olika delar, så kallade kunskapsområden, i den retoriska responsrektangeln.

Responsen är överlag starkt nedglidande och ges i huvudsak på actio/pronuntiatio. När respons dominerar i ett kunskapsområde kan man tala om inlåsningseffekter som är svåra att komma ur för både elev och lärare. När ethos byggs och etableras behöver respons ges i alla kunskapsområden. Risken med en inlåsningseffekt i ett kunskapsområde är att den rörelse som startar ett föränderligt ethos blir trög.

Responsen är i huvudsak positiv och mycket sällan kritisk och drar mot att vara översalutogen. Det översalutogena utestänger förhållanden som är mindre bra men som är uppenbara för lyssnarna i en muntlig framställning. Man kan åter tala om en inlåsningseffekt, men denna gång i det icke nyanserade ordet ”bra”.

En annan typ av respons är den som eleverna ger varandra i bakre region, vilken innebär till exempel korridor och uppehållsrum. I bakre region peppar eleverna varandra med humor och empati. De dramatiserar sin oro inför muntlig framställning. Den oro för att tala och för att exponeras som är närvarande i de olika kommunikativa situationerna i främre region blir därmed avdramatiserad i bakre region. Eleverna finner stort stöd i varandra i bakre region. Någon medicinsk talängslan har inte undersökningens elever utan ser mer oron i muntliga sammanhang som något de måste lära sig hantera.

Eleverna tycker att det är intressant att få argumentera i klassrummet. Tesen i en argumentation har dock stor betydelse för huruvida elever ska bli engagerade på allvar, och huruvida det ska vara möjligt för dem att argumentera med övertygelse. De signaler som sänds när endast kort tid ges till att förbereda en muntlig framställning eller en argumentation gör att själva det praktiska framträdandet ses som det viktigaste och den teoretiska kunskapen om själva uttrycksformen kommer i skymundan. Det förhållandet påverkar elevernas möjligheter att bygga och etablera ethos i en argumentation. Det jag kallat skolethos blir extra tydligt i den provsituation som är avslutningen på ett längre projekt som har tes, argument och argumentation i fokus. Vid en första anblick skulle själva provsituationen kunna tänkas vara det som ”utlöser” skolethos, men förklaringen är troligen inte så enkel. En mer sannolik förklaring är att eleverna mycket sällan får vara sig själva i olika övningar när de tränar argumentation. Vid provet, till skillnad från

övningarna, är förutsättningen att de ska vara sig själva i en argumentation och de löser det genom att spela sig själva.

De två andra ethos som är speciellt framträdande i det projekt som har argumentation i fokus är övningsethos och ett personligt ethos. Gränsen här emellan blir tydlig när tesen stämmer överens med elevens egen övertygelse. Det sker till exempel när tesen har både en subjektiv relevans och en aktuell relevans för eleven. Gränsen är suddigare när övningen i sig kan uppfattas som så skojig och uppmuntrande att det till och med kan bli en situation där ethos byggs och etableras genom att man får argumentera mot sin övertygelse. Att argumentera mot sin övertygelse är en klassisk retorisk övning.

9.1 Stöd till lärande

Analyserna har pekat på ett antal viktiga faktorer i klassrummet som ska ses som stöd till lärande när elever bygger och etablerar ethos. De faktorer jag lyfter fram här och diskuterar är a) många tillfällen till muntliga framställningar, b) tillåtande klassrumsklimat, c) respons, d) responssituation, e) förströdd tillägnelse, f) iakttagelse för igenkänning, g) humor samt h) peppning. Dessa åtta punkter har ingen hierarkisk ordning då jag menar att alla är lika viktiga för elever när de bygger och etablerar ethos. De fyra första kan däremot med fördel sägas vara inom lärarens ansvarsområde medan de fyra sista snarare ligger inom elevens ansvarsområde. Med andra ord – många tillfällen till muntliga framställningar, tillåtande klassrumsklimat, respons och responssituationen är lärarens stöd till lärande i klassrummet som muntlig arena när eleven bygger och etablerar ethos. Förströdd tillägnelse, iakttagelse för igenkänning, humor och peppning är elevens stöd till lärande i klassrummet som muntlig arena när de bygger och etablerar ethos. I synnerhet de två sista, humor och peppning, är situationsbundet till klassen. Samtidigt kan man säga att humor och peppning oavsett om det sker i främre eller bakre region också hänger tätt samman med ett tillåtande klassrumsklimat som i sig främjar ett socialt lärande.

De åtta olika stöden till lärande är i praktiken således beroende av varandra i ett sammanflätat system, men deras gemensamma drag är begreppet medlärande (se Illeris 2001; Dreier 2000). I med-

lärandet får eleverna insikter som har betydelse för hur de ska handskas med sitt eget förhållande till ethos. Elevernas huvudsakliga attityd är positiv till själva uttrycksformen muntlig framställning, vilket troligen också underlättar det medlärande som sker både i främre och i bakre region.

Av de fyra första aspekterna som är ett stöd till lärande är många möjligheter till muntlig framställning och ett tillåtande klassrumsklimat de två som i hög grad bygger på lärares interaktion med elever. De båda aspekterna är på ett sätt en förutsättning för att elever ska öka sin kommunikativa kompetens under gymnasieåren. Det är med andra ord uttryck för både etiska och mänskliga aspekter som ligger i en lärares sätt att utöva lärarprofessionen. Det självklara som ligger i en sådan synpunkt har blivit synligt i det undersökta klassrummet och har därmed, givet det självklara, tydligare konturer.

Undersökningens lärare planerar de större projekten som genomförs i svenskämnet utifrån både muntlig och skriftlig framställning. Att det inte blir den balans som läraren har tänkt sig beror snarare på andra faktorer än planeringen. För det första är tidsaspekten påfallande förödande i de flesta fall. Det är en viktig synpunkt att beakta när det gäller de ramar utifrån vilken syn på lärande som den enskilda skolan uttrycker. Den aktuella klassens elever har muntlig framställning vid ett så stort antal tillfällen vissa veckor att det är förvånande att inte lärarna får schemamässiga möjligheter att samordna denna redovisningsform på samma sätt som man får utrymme att samordna en skriftlig redovisningsform. För det andra handlar det om vilken syn lärare och elever har på hur man lär sig talarkonsten. Uppfattningen att det är det praktiska görandet i muntlig framställning som är det mest lärande verkar vara framträdande både hos lärare och hos elever, men också framträdande signaler från utbildningspolitiskt håll (jfr Scherp 2002). Resultaten i denna undersökning visar att den risk man tar genom att förlita sig på det praktiska utförandet blir att elever står kvar och stampar i samma utvecklingszon större delen av läsåret. Det blir en inlåsningseffekt.

Eleverna blir mer kommunikativt kompetenta genom möjligheten att ofta få bygga och etablera ethos, men samtidigt är den kommunikativa kompetens eleverna får nära knuten till att de blir

mer och mer hemtama i klassrummets deltagarstrukturer och inte så mycket till att de blir bättre i den del av den kommunikativa kompetensen som snarare handlar om kunskap om hur och varför de ska bygga och etablera ethos.

Resultaten visar att eleverna ifrågasätter sin praktik och önskar svar på varför de gör som de gör. Det handlar om att förstå den praktiska retoriken. Att eleverna frågar efter mer kunskap om uttrycksformen kan bero på många muntliga framställningar i svenskämnet – och i andra ämnen. Kunskapsluckor i den retoriska arbetsprocessen blir tydliga genom svensklärarens ambitiösa planering. Det som blir problematiskt är krocken eller kanske snarare glappet mellan elevernas önskan om mer teoretiska kunskaper om färdigheten och lärarens mer empatiska mål. Samma slutsats kan också uttryckas som att eftersom elever deltar med språk, kropp, tanke och handling och bygger och etablerar ethos i de muntliga redovisningarna är de också mitt inne i den retoriska arbetsprocessens kunskapsområden och upplever därmed brister och tillgångar i den egna kunskapen på ett konkret sätt både i förberedelserna och i själva redovisningssituationen. Läraren är däremot iakttagare av den muntliga framställningen endast vid redovisningssituationen och koncentrationen i uppmärksamheten ligger därför på i huvudsak ett kunskapsområde i arbetsprocessen – nämligen actio/pronuntiatio. Här kan en jämförelse göras med den insyn läraren har i elevernas skrivprocess till skillnad från den insyn läraren har i elevernas talprocess.

På den aktuella skolan finns skolämnet retorik som ett individuellt val och tendensen vid de avslutande intervjuerna som görs med eleverna i maj är att flertalet av dem planerar att välja ämnet retorik inför årskurs 2. Det kan ses som en effekt av svensklärarens ambition med mycket muntlig framställning, men också att djungeltelegrafen, eller som ungdomarna själva uttrycker det, ”word of mouth”, är effektiv bland eleverna om vilka individuella val som är lärorika.

Responsen och responssituationen är de två andra aspekter av stöd till lärande som jag tillför ett läraransvar. Jag menar att man kan skilja mellan respons och responssituation. Respons är det som sägs till en elev som återkoppling. Responssituationen är mer en helhetssyn på vad som sker när respons ges.

Den tankemodell som presenteras och diskuteras i kapitel 7 består av fyra aspekter av respons. Här avser jag att lyfta fram den situationella kriterieresponsen. Den retoriska responsrektangeln kan användas som responsunderlag då den befinner sig så tätt intill den arbetsprocess som föregår en muntlig framställning (se kapitel 3). Elevers förberedelsearbete lyfts på så sätt fram till en viktig del av hur kvaliteten på den muntliga framställningen blir. Oavsett om en elev medvetet eller omedvetet förberett sig till en muntlig framställning görs förberedelserna mer eller mindre i den retoriska arbetsprocessen. Det ställer krav på lärare (och elever) att kunna verbalisera de olika deloperationerna i processen. Det ställer också krav på att kunna ”se” de osynliga delarna i en muntlig framställning såsom dispositionsmönster, argumentationsmönster och liknande i själva framställningssituationen.

Resultatet av analyser av hur responsgivning utförs pekar på en nedglidning av responsen på de lokala delarna av en muntlig framställning och därmed en koncentration på actio/pronuntiatio. Resultatet liknar således det som andra undersökningar visar om respons på skriftlig framställning där nedglidning sker till ordval och rättskrivning (se kapitel 3). Metaforiskt uttryckt blir responsrektangeln transformerad till att bli droppformad. Det sker en inlåsning i droppens tyngsta punkt. Droppmetaforiken kan också få hjälpa till att beskriva de risker som finns med en inlåsning i respons i den muntliga framställningens lokala delar. En droppe slutar oftast med att den blir så tung att den brister och rinner ut i intet – eller stelnar i en isformation som blir orörlig. Den risken finns också i en responssituation om responsen låses i de lokala delarna och inte varieras genom att använda hela responsrektangeln som modell. Responsen förlorar den betydelse för lärande som är poängen med att överhuvudtaget ge respons.

Det finns ett flertal responssituationer i det undersökta klassrummet, vilka bärs upp av svensklärarens empatiska framtoning. I undersökningen har jag mött elever som både vågar tala om sin egen osäkerhet inför varandra och inför läraren, men också elever som vågar diskutera svensklärarens interaktion med dem under och efter muntlig framställning. Det finns därmed en stor del av responssituationen som omges enbart med positiva förtecken. Det som jag ser som problematiskt är avsaknaden av mer organiserad

undervisning kring muntlig framställning. Fokus i klassrummet är den muntliga framställningens praktik och den responssituation som följer på praktiken. Vägen fram till praktiken uppmärksammas sällan. Det finns dessutom mycket liten kontinuitet mellan responssituationerna, vilket innebär att responssituationerna blir isolerade öar. Responsen som ges har ett innehåll som de allra flesta eleverna redan bemästrar tack vare att de har nio års erfarenhet av muntlig framställning. De har god kunskap om den praktiska delen, men inte om teorierna som bär praktiken.

Eleverna bemästrar muntlig framställning. De unga vuxnas långa erfarenhet är dessutom beprövad i den bemärkelsen att de vet vad som förväntas av dem i en muntlig framställning. Det kommer bland annat fram i de responssamtal som förs i den utvidgade responsen. Vid en första analys kan den utvidgade responsen framstå som autentisk i den bemärkelsen att läraren verkligen är nyfiken på elevernas syn på hur en god talare ska vara (jfr Nystrand 1997). Samtidigt finns det ”rätta” svar på den typen av frågor som ställs till eleverna om hur en talare ska vara och lärare och elev är överens om vilka svaren är. Att en elev på allvar skulle svara att en god talare helst ska tala tyst för att ingen ska höra, inte förbereda sig och absolut inte titta på publiken är otänkbart. Responssituationen kan därför sägas bygga på samtal som är kvasi-autentiska (se Dysthe 1996).

Eleverna bemästrar således den grundläggande kunskapen om hur en talare ”ska” vara. Det är en samsyn bland eleverna i det som benämns som påståendekunskap – kunskap som går att formulera med hjälp av språket (se Hertzberg 2001), vilket i sig inte är förvånande eftersom det är retorikens mer normativa sida som eleverna formulerar sig kring (se kapitel 7). Däremot har de svårigheter att formulera sig kring färdighetskunskapen som bygger på det som också vanligtvis kallas tyst kunskap. Svårigheten löste de genom att tala utifrån ett mottagarperspektiv (se kapitel 5). Detta är troligen orsaken till de tecken som finns i klassrummet på att kunskap om muntlig framställning som talekonst inte är approprierad (se Wertsch 1991; Säljö 2000). De gånger en approprierad kunskap lyser igenom är till exempel de gånger när argumentation utgår från elevens egen övertygelse om en fråga. Vid provtillfället kan man även ana att elever som håller tal som är pathosinspirera-

de ger fler tecken på approprierad kunskap om talarrollen än de som är logosinspirerade.

9.2 Retoriska situationer

Undersökningen har visat att när eleverna bygger och etablerar ethos förändrar de många gånger klassrumssituationen från det som från lärarens håll varit menat som en övning till en verklig retorisk situation. Orsaken till förändringen är att de annars får svårigheter att lösa uppgiften de är ålagda på ett, för dem, tillfredsställande sätt. Det innebär att ungdomarna går in i en kommunikativ situation med ett övningsethos, förändrar situationen med sitt engagemang till en retorisk situation och går ur den med ett mer personligt ethos. Det blir speciellt framträdande i de situationer där läraren formulerar en tes att argumentera utifrån och som görs om av eleverna till verkliga teser som behandlar områden som engagerar ungdomarna. Det indikerar att både det *subjektivt relevanta* och det *aktuellt relevanta* är betydelsefullt för ethos. Den retoriska situationen och elevernas engagemang hänger således tätt samman.

Det som händer vid flera tillfällen, och i synnerhet vid provtillfället, är att eleverna distanserar sig i så stor utsträckning från både övningsethos och mer personliga ethos att det är befogat att tala om ett skolethos. Distanseringen ska inte förväxlas med den oro som de flesta känner i kommunikativa situationer. Skolethos får en konstlad uttrycksform i den kommunikativa situationen överlag och i den retoriska situationen i synnerhet.

Orsaken till att en övning blir en verklig retorisk situation har med stor sannolikhet flera förklaringar i den sociokulturella kontexten varav två är framträdande i analyserna. Den första består av att eleverna inte förstår poängen med övningen eftersom den inte är klart uttalad. De är trots det villiga att genomföra den och formulerar istället ett syfte för sig själva som känns mer subjektivt relevant och som därmed gör övningen mer meningsfull för dem. Den andra orsaken bygger på den första och har sin grund i att när eleverna upplever ett ämne som subjektivt relevant söker de ämnets relevanta aktualitet och formulerar därefter ett allmänt ämne till ett specifikt problem. De går från reaktion till aktion. Tesen formuleras till ett problem för att kunna fungera i argumentationsscheman. Ett exempel på det är när de får i uppgift att argumentera ut-

ifrån lärartesen ”för eller emot strängare straff” och snabbt övergår till att diskutera ett specifikt fall där elevernas subtes verkar vara ”strängare straff för dem som mördar barn”, vilken är betydligt mer funktionell och aktuell i sammanhanget och dessutom går att argumentera både för och emot.

En orsak till att de unga vuxna förvandlar övningarna till retoriska situationer, som nämnts ovan, kan vara att det erbjudna innehållet i övningen inte är subjektivt relevant eller aktuellt relevant. Det kan vara så att i den presenterade övningen har fokus legat på utvalda delar av färdighetsträningen, vilket blir för enkelt för ungdomarna. En av poängerna med de muntliga övningarna är också att de unga vuxna i undersökningen ska våga tala inför varandra. För de allra flesta är den poängen meningslös bara några veckor in på terminen. När ungdomarna börjar gymnasiet är det ingen nyhet för dem att de kan känna oro inför nya situationer och de bär i allmänhet med sig en kommunikativ kompetens som de förvärvat både i grundskolan och på fritiden. De ser på sitt ethos med självkännedom och gymnasieskolan som institution tar inte vara på den självkännedomen. Däremot kan man säga att de i högre grad missbedömer sina klasskamraters funktion som publik. De flesta tror sig tala till läraren i första hand, men analyserna visar snarare att innehållet i talen är adresserat till klasskamraterna.

Skillnaden mellan det mer personliga ethos och skolethos blir allra störst när elever ska argumentera. I de mer informativa projekten, som *Projekt om namn och identitet*, framträder inte skolethos så tydligt. Där är övningsethos och det mer personliga ethos jämnare i sin uttrycksform och skillnaderna ligger snarare i elevernas tillit till sig själva som talare. Orsaken till skillnaden kan också ligga i projektens karaktär. I *Projekt Argumentation* är det färdighetsträningen som är i fokus medan det i övriga projekt är ämnet som är i fokus. Färdigheten i muntlig framställning är viktig för dem eftersom uttrycksformen är beroende av innehållet på ett annat sätt. Eleverna blir uppmärksamma på att de måste vara övertygande i sitt sätt att argumentera och då räcker det inte med att antingen ha ett bra innehåll eller en bra uttrycksfrom. Eleverna måste *både* ha en bra uttrycksform *och* bra argument för innehållet för att vara övertygande och trovärdiga.

Det blir i *Projekt Argumentation* väldigt tydligt för eleverna att teori och praktik, innehåll och uttrycksform, hör tätt samman. Men låt oss gå in i projektets olika retoriska situationer för att förstå vad som händer när eleverna blir engagerade. Under övningarna är det alltid läraren som formulerar tesen och i och med det vad argumentationen är tänkt att handla om. Eleverna är positiva till själva lektionsinnehållet, men deras engagemang startar först när de formulerat om tesen för att den ska bli både subjektivt relevant och ha relevant aktualitet i samhället i stort eller i den närmaste ungdomskulturen. När detta händer i klassrummet framstår den retoriska situationen tydligt genom att röster höjs och argument smattrar. Ett exempel på det är den retoriska situation som uppstår när elever ska argumentera om ”för eller emot dödsstraff” (se kapitel 8).

Om det nu är så att det i övningssituationerna är problemet (innehållet) som skapar den retoriska situationen borde det vara samma händelseförlopp i provsituationen eftersom tanken är att eleverna ska utgå från egna problem (innehåll) de är engagerade i. En fläkt av samma engagemang för ett ämne kan anas i den situation som uppstår då elever håller tal som är *pathosinspirerade*. Men samma engagemang som när den retoriska situationen uppstår för att elever plötsligt blir engagerade uppstår inte. Man skulle kunna dra den försiktiga slutsatsen att de retoriska situationer som uppkommer ur ett problem (innehåll) är mer engagerande för eleverna än de retoriska situationer som uppkommer ur en situation.

En orsak till att provsituationen är problematisk med tanke på vad en verklig retorisk situation verkar betyda för elevers engagemang, menar jag ligger i upplägget av provsituationen i *Projekt Argumentation*. I klassen finns 29 elever och varje elev argumenterar utifrån egenvalda problem de vill lösa med en argumentation. De som lyfts fram som exempel i undersökningen är problem utifrån skateboardhjälm, badhus, kärnkraft och pepparsprej. Och då finns ytterligare 25 olika problem som ska argumenteras för eller emot under ett fåtal lektioner. Provsituationen skulle kunna liknas vid en insändarsida i en dagstidning vad det gäller variationsrikt innehåll. Det är inte rimligt för eleverna att vara lika engagerade i alla dessa retoriska situationer.

Ungdomarnas formulerade problem utifrån olika innehåll har i de mer framgångsrika presentationerna en relevant aktualitet. I analysen av elevernas entymemiska argumentationer framgår det att talaren adresserar klasskamraterna snarare än läraren. Ur det insamlade materialet går det inte att hämta svar på varför eleverna i huvudsak tror sig tala till läraren och inte klasskamraterna. En trolig förklaring skulle ändå kunna hänga ihop med skolans maktstrukturer såsom att läraren är den som sätter betyg och därmed har ”sista ordet”. Vad som är mer intressant att framhålla, menar jag, är att eleverna ser på sig själv som talare på *ett* sätt och som lyssnare på ett *annat* sätt. De ser på sig själva som relativt goda talare som önskar bli bättre. När de talar om sig själva som lyssnare blir de vagare i sina formuleringar och säger snarare att de är rätt ointresserade av vad som framförs vid katedern.

Som talare har det visat sig att eleverna har en relativt hög mottagarmedvetenhet som man adresserar till sina klasskamrater – fast man tror sig adressera läraren. Som talare visar det sig också att eleven inte tror att klasskamraterna är intresserade av att lyssna. Elever säger således en sak, men gör på ett annat sätt – utan att själva reflektera över det eller ens lägga märke till det. Kan orsaken till detta ligga i att man sällan diskuterar publikens roll i den retoriska situationen i klassrummet? Tyngdpunkten i den i praktiken retoriska situationen ligger på talaren och innehållet i problemet. I den teoretiskt konstruerade retoriska situationen förutsätts däremot publiken vara retorisk, det vill säga vara beredd att lyssna och att agera.

9.3 Slutord

I ett offentligt tal är det allra oftast talaren som lyfts fram som huvudperson, ett faktum som också den klassiska retoriken strukit under genom att se en talares ethos som det främsta argumentet för att kunna vara övertygande. När det gäller att undersöka vilken trovärdighet en person har utgår man dock i de allra flesta fall istället från mottagaren. Det är ett tillvägagångssätt som McCroskey (1981) kritiserade redan i början på 80-talet, då han menade att även en talare kan tala om sin egen trovärdighet och att det inte enbart är lyssnarens angelägenhet att avgöra en sådan sak. I klassrummet som muntlig arena är det viktigt att inte strålkastaren finns

på antingen talaren eller lyssnaren. Strålkastaren måste vara på både talaren och lyssnaren. Men inte ens det räcker när elever ska bygga och etablera ethos. Undersökningens resultat har satt strålkastaren på en tredje betydelsefull faktor när eleverna framgångsrikt ska bygga och etablera ethos – nämligen innehållet i det de talar om.

Under ett läsår har jag följt unga vuxna när de bygger och etablerar ethos i klassrummet. Att bygga och etablera ethos är mycket sällan ett ensamarbete, vilket denna undersökning har visat. I undervisningssammanhang finns dock en risk att det sätts för mycket fokus på den enskilda eleven som talare när man arbetar med muntlig framställning i klassrummet. Demokratiuppdraget som svensk skola har kan komma i skymundan i en muntlig kultur där kommunikationssituationen framhåller enskilda individer. Den grundtanke som finns i svensk skola om att fostra demokratiska medborgare som vågar, vill och kan delta i kommunikativa situationer har stor förutsättning att bli verklig om lika mycket tid läggs på talare, lyssnare och innehåll i muntlig framställning. Det är då *starka* ethos byggs och etableras. Den didaktiska utmaningen i klassrummets muntliga arena ligger således i att teoretiskt och praktiskt problematisera talare, lyssnare och innehåll i samma utsträckning.

SUMMARY

A democracy presupposes that the citizens participate in the political process and that they are able to voice their opinions in the public sphere. A primary function of the school in a democracy is therefore to foster democratic citizens. In order for citizens to participate in a democracy they must develop their communicative competence and credibility. The rhetorical term ethos describes this important aspect of the participant's credibility. The purpose of this dissertation is to study how students in Swedish gymnasium build and establish ethos and how they develop their communicative competence. Building ethos refers to the preparatory phase and establishing ethos refers to the oral presentation in the class room.

The Swedish gymnasium is equivalent to three years of study in upper secondary school. When the students start gymnasium they don't know each other. They form a new class and thereby create a constellation in a new group. This is the phase when the students build and establish their ethos. Therefore the study was done during the student's first year in gymnasium. The class studied took a program of social studies. They were observed during lessons in Swedish, and to some extent lessons in geography and history. The main method in the study has been participant observation, which has been complemented with interviews, recordings and collection of texts. The material is composed of fieldnotes, interviews, video and tape recordings, supplemented by written material from the students. The interviews have been conducted both with individual students and groups of students.

The adolescents are about sixteen years old and have at least nine years of schooling. They have visions, and above all previous experiences, of what it is like to speak and communicate, both in and out of school. This observation lead to the research question: How do they build and establish ethos in the school setting? This over-arching question is answered in four different chapters devoted to oral presentations, teaching, feedback and the response-situation, and practise and examination.

The study of the students' abilities to build and establish ethos is done from an emic perspective. I participate in their context and attempt to capture the actual process when they build and establish their ethos in specific situations. The choice of an emic perspective is congruent with a socio cultural theory that maintains that knowledge is built and maintained through interaction in specific cultural contexts (Vygotskij 2002; Dysthe 1996; Säljö 2000; Dysthe 2003). The processes of teaching and learning, where the students build and establish ethos, are studied both from the students' own thoughts and from the way the teaching is planned and implemented. The theoretical bases of this study are rhetorical, socio-cultural and interactional theories, which speak of learning and communication. These theories are inter-related in that both socio-cultural theories and rhetorical theories are based on interaction.

Ethos is that part of the identity a person needs to be able to speak and write with credibility in different communicative situations. In the rhetorical tradition ethos has mostly been studied from the perspective of the audience. If we compare this with our view of identity, image, the self, personality and similar concepts, we must view ethos from a wider perspective than what was done in antiquity (cf Alcorn 1994; Swearingen 1994; Kjeldsen [2004] 2006). Ethos emerges through language, body, thought and action. In each context, we establish our ethos, at the same time as ethos paradoxically is a consequence of the context. Ethos is closely related to the language and the expressions we use, and can use, in various types of communication situations. I therefore regard ethos as a social construction. Ethos is not a stable component of a communicative event, and not a stable component between these events in the class room. Ethos is changing, which means that the

person's credibility is put to the test every time something is communicated.

It can be just as difficult to define what ethos means as it is to define what is meant by learning. Both concepts focus on processes that happen inside human beings in a pedagogical perspective. I examine how students build and establish ethos in the class room. This is different from a perspective where ethos is built and established by negotiators in peace talks from a perspective of national security, by managers in business from a leadership perspective, or by politicians debating social issues from a perspective of audience approval. The uniting factor for these perspective is ethos as credibilitiy, and the differing factor is the category singled out as important in the particular context. If ethos would consist of a single dimension, with a number of well-defined categories, then a communicative situation would probably seem incomprehensible (no matter where it is carried out), since the one dimensional ethos would reduce the meaning of the situation. If we instead regard ethos as a multi-dimensional concept it becomes exciting, varied and full of meaning. There is thus an advantage in not being able to find one single definition of the many dimensions in such a rich concept as ethos.

Oral presentations are a common way of reporting what students have learned. Some weeks students can present up to three or four times in front of each other in different subjects. The format is that individual students or groups of students stand and talk in front of their peers. This format is not new in upper secondary school; the students have long experience from the compulsory school and the vast majority of them see it as a good way of learning for future professional life. From previous experience they have learned that they can be called chatty and taciturn, which can be stigmatizing. I suggest instead the more neutral concepts talkative and reserved as students vary on the basis of what situation they are involved in.

The experience the students have from previous stages varies widely, but most students believe that they train their abilities through the practice they get through their presentations. The students seem to be most at ease when they make specific statements. These relate to the performance itself. They ask for more know-

ledge on how to become a good speaker, and their suggestions on how to achieve this goal is to practice even more than they usually do.

The students report that they experience an imbalance between the teaching of writing and oral communication. The rhetorical process is the same for written and oral compositions. The analysis of the teaching process during this extended time shows that the imbalance students experience is explained by the fact that the rhetorical process (intellectio, inventio, dispositio, elocutio, memoria and actio / pronuntiatio) is treated differently in written and oral composition. Students are offered few opportunities to work on the preparations for the oral presentation since the emphasis is rather on the practical performance – actio / pronuntiatio. This gives students more opportunities to establish ethos in front of each other than to build ethos together with others. Training in oral presentations is not lacking, which one might have believed since students want more training to learn to become better speakers. The teaching of written composition is more process-oriented in that students may write in different genres, supplemented with the giving of response. The various parts of the rhetorical process are not seen as equal areas of knowledge in oral and written composition.

The metaphor of "building ethos" describes a learning process where all parts of the rhetorical process are included in the building: to understand the purpose, to gather and structure the materials, to select the language and style, to practice and creatively prepare the presentation, and finally deliver the presentation. To establish ethos signals something that is more stable than the ethos being built. What is being built can also collapse and later be rebuilt in a more suitable shape. Students get many more opportunities to establish ethos in front of the other students when they do their oral presentations, compared to the few opportunities to build ethos together with others in a process preparing these presentations. It seems likely that students' desire for more opportunities to practice is an expression for a wish to get more opportunities to build ethos - and not much more opportunities to establish ethos, which the word practice might be taken to imply.

Despite fewer opportunities to build ethos than to establish ethos, the students become better speakers during the academic

year. They become more comfortable with the framework of participation in the classroom, but they also learn when they see and listen to each other. This learning may be called passive appropriation and can be compared to how students learn music and lyrics by continual passive listening. Passive appropriation should not be seen as passivity, but rather a kind of learning without a focused intention. Students establish ethos over and over again in front of each other and they acquire a repertoire by seeing and listening.

The response to the students is given either as feedback directly after the presentation or as an extended response in conversations or discussions after the oral presentation. The response given can be divided into four types: audience reception, speaker's development, situational criteria and contextual criteria. The first response is based on the audience's reception of the oral presentation. The second response is aimed at the speaker and his development. This response tends to become more concerned with the speaker's feelings than about the personal development and learning. The third situational response is based on the different parts of the rhetorical process. Contextual response concerns the interaction between students and teachers.

Most of the response in the class room concerns actio / pronuntiatio. When response is concentrated in one of the parts of the rhetorical process it locks the response into a box that is difficult to escape both for students and teachers. When ethos is built and established it needs response in all parts of the rhetorical process. When the response is locked into mere comments on the delivery, and not on the content, the movement that could have developed a changing ethos becomes slow and sluggish. The response given is generally positive and very rarely critical. This kind of response excludes unsatisfactory presentations, which are obvious to the audience listening to an oral presentation. The response is locked into another unsatisfactory condition, this time by the non-nuanced word "good".

Another type of response is the kind students give each other in the posterior region, i.e. hallways and lounges. In the posterior region students encourage each other with humor and empathy. They dramatize themselves and their concern for the oral presentation. Their worry to speak and to be exposed, which one finds in

the class room, is less dramatic in the posterior region. Students find much support from each other in the posterior region. The students in the study do not have a diagnosed anxiety for speaking, but they see the worry concerning the oral performances as something they must learn to handle.

Students find argumentation in the class room interesting. The thesis argued is of great importance for the students' ability to be seriously involved in the debate, but also for them to be able to argue for the thesis with a certain conviction. When only a short time is given to prepare an oral presentation or argument, it signals that the oral delivery is the most important part and that the content, and the knowledge about the form used for the content, is less significant. The lack of time diminishes the students' ability to build and establish an ethos in the argumentation. A specific ethos for the school situation becomes more evident in the examination at the end of a long project that focuses on thesis, arguments and reasoning. At first glance, the very test situation could possibly be seen as the "trigger" for this school ethos, but the explanation is probably not that simple. A more plausible explanation is that students rarely are allowed to be themselves during the various exercises when they are training argumentation. The presumption at the examination, unlike at the practice sessions, is that the students should be themselves in the argumentation and they solve this problem by playing themselves.

Two other kinds of ethos, prominent in the project on argumentation, are a practice ethos and a personal ethos. The practice ethos is a position taken and the personal ethos is closer to your own person. The distinction between the two becomes evident when the thesis coincides with the student's own conviction. This occurs when the thesis has both a subjective relevance and a current relevance to the student. The distinction is blurred when the exercise in itself is seen as so fun and engaging that it becomes a situation where the ethos is built and established by arguing against one's own conviction. This is an especially important exercise in a rhetoric class.

In a public speech, it is most commonly the speaker herself who becomes the main character. This circumstance has been stressed in classical rhetoric, which sees a speaker's ethos as the main argu-

ment in rhetoric. When we study the credibility of the speaker, most studies have started from the perspective of the audience. This is an approach that McCroskey (1981) criticized already in the early '80s, when he said that a speaker can talk about her own credibility. The credibility of the speaker is not a concern just for the audience. The classroom is an oral arena where it is important that the spotlight is not on either the speaker or listener. The spotlight must be on both the speaker and listener. But a shared focus is not enough when students build and establish ethos. The result of this study has put the spotlight on a third important factor when the students successfully build and establish ethos – namely, the content of what they are talking about.

I have followed young adults during one school year when they have build and established ethos in the classroom. To build and establish ethos is very seldom a solo work, as this study has shown. In the educational context there is a risk that too much emphasis is laid on the individual student as a speaker when working with oral presentations in the classroom. The fostering of democratic citizens, so important in the Swedish school, may become neglected in the class room where the oral situation highlights individual performances. The basic ambition in Swedish schools – to foster democratic citizens who dare, are willing and able to participate in communicative situations – has great potential to become effective if the same amount of time is spent on the speaker, the listener and the content in oral presentations. That is how a strong ethos is built and established. The educational challenge of the classroom as an oral arena is therefore to solve the theoretical as well as practical problems connected with the speakers, the listeners and the content.

REFERENSER

Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Adelswärd, Viveka (2003). Lever vi i en pratkultur? I: Kylhammar, Martin & Battail, Jean-François (red.) *På väg mot en kommunikativ demokrati? Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*. Stockholm: Carlsson. S. 310-330.

Alcorn, Marshall W. Jr (1994). Self-structure as a rhetorical device: modern ethos and the divisiveness of self. I: Baumlin, James S. & Baumlin, Tita French (red.) *Ethos: new essays in rhetorical and critical theory*. Dallas: Southern Methodist University Press. S. 3-63

Alrø, Helle & Dirckinck-Holmfeld, Lone (red.) (1997). *Videoobservation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Andersen, Øivind ([1995] 2002). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.

Applebee, Arthur N. (1996). *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.

Aristoteles ([1991] 2007). *On rhetoric: a theory of civic discourse*. New York: Oxford University Press.

Arfwedson, Gerd B & Arfwedson, Gerhard ([1991] 2002). *Didaktik för lärare: en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS förlag.

Aspelin, Jonas (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: en interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, Jonas (2004). *Stolthed og skam i undervisningen: bedre læring med relationsbevidst pædagogik*. Københamn: Gyldendals Bogklubber.

Aspelin, Jonas (2008). *Suveränitetens pris: en kritisk studie av självhjälpslitteratur*. Ludvika: Dualis.

Atterström, Hans (1983). *Kommunikationssvårigheter i muntliga sammanhang: en litteraturgenomgång*. Jönköping: Högskolan i Jönköping. (Pedagogiska rapporter nr 5).

Atterström, Hans (1996). Vissa tystnar men talar åter: om kommunikationssvårigheter i muntliga sammanhang. I: Chaib, Mohamed (red.) *Begriplighet och förståelse: texter om det kommunikativa samspelet*. Lund: Studentlitteratur. S. 76-98.

Atterström, Hans (2004). *Talföra samhällsvetare och talhämmade naturvetare: om studenters upplevelser av talad kommunikation i en kommunikativ lärarutbildning*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Aukrust, Vibeke Grøver (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I: Dysthe, Olga (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 167-191.

Ayres, Joe (1997). *Component theory of communication apprehension: motivation, negative evaluation, and communication competence as predictors of state communication apprehension*. Ruston, Washington: Communication Ventures.

Bachtin, Michail (1997). Frågan om talgenrer. I: Hættner Aurelius, Eva & Götselius, Thomas (red.) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 203-239.

Backlund, Britt (1997). *Med tanke på talet: om förberett tal: vetenskapen, hantverket och konsten*. Lund: Studentlitteratur.

Baumlin, James S. (1994). Introduction: positioning ethos in historical and contemporery theory. I: Baumlin, James S. & Baumlin, Tita French (red.) *Ethos: new essays in rhetorical and critical theory*. Dallas: Southern Methodist University Press. S. ii-xxxi

Beatty, Michael J.& Dobos, Jean A ([1984] 1997) Physiological assessment. I: Daly, John A. (red.) *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. Cresskill, N.J.: Hamton Press. S. 217-229.

Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Berge, Kjell Lars (2002). Hidden norms in assessment of students' exam essays in norwegian upper secondary schools. *Written Communication*. Vol. 19. Nr 4. S. 458-492.

Bergh Nestlog, Ewa (2009). *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Lic. Växjö: Växjö universitet.

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svensk-undervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Bergman-Claeson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet.

Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Bitzer, Lloyd F. (1997). Den retoriske situation. *Rhetorica Scandinavica*. Nr 3. S. 9-17.

Bjurström, Erling (2005). *Ungdomskultur, stil och smak*. Umeå: Boréa.

Blückert, Ann (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Bosacki, Sandra Leanne (2005). *The culture of classroom silence*. New York: Peter Lang Publishing.

Brummett, Barry (1991). *Rhetorical dimensions of popular culture*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Brummett, Barry ([1994] 2006). *Rhetoric in popular culture*. Thousand Oaks: Sage.

Brooke, Robert E. (2001). Persona. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric*. Oxford: Oxford University Press. S. 569-572.

Brännström, Maria (2008). *Bedömning och betygsättning – likvärdig, jämlik eller olik? En studie av hur lärare bedömer det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B: [Magisteruppsats]*. Malmö: Malmö högskola.

Cassirer, Peter ([1986] 1993). *Stilistik & stilanalys*. Stockholm: Natur och kultur.

Cassirer, Peter (1997). *Huvudlinjer i retorikens historia*. Lund: Studentlitteratur.

Cazden, Courtney B ([1988] 2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Cederberg, Ann (1997). Tysta elever kommer till tals. I: Håkansson, Gisela (red.) (1997). *Svenskans beskrivning: SvB. 22, Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 18-19 oktober 1996*. Lund: Lund University Press. S. 111-122.

Coachning (2009) http://www.arbetsmiljoupplysningen.se/AFATemplates/Page____832.aspx (2009-02-27).

Corbett, Edward P.J. & Connors, Robert J. ([1965] 1999). *Classical rhetoric for the modern student*. New York: Oxford University Press.

Corts, Thomas E. (1968). The derivation of ethos. *Speech monographs*. Nr 35. S. 201-202.

Crowley, Sharon & Hawhee, Debra ([1994] 1999). *Ancient rhetorics for contemporary students*. Boston: Allyn and Bacon.

Dale, Erling Lars (1998). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I: Bråten, Ivar *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 33-59.

Daly, John A. (red.) ([1984] 1997). *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. Cresskill, N.J.: Hamton Press.

Daly, John A., Caughlin, John P. & Stafford, Laura ([1984] 1997). Correlates and consequensces of social-communicativ anxiety. I: Daly, John A. (red.) *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. Cresskill, N.J.: Hamton Press. S. 21-71.

Danielsen, Mette (1999). Norskfaget og de tause elevene. I: Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug. S. 54-68.

Demokrati och inflytande (2009). http://www.skolverket.se/sb/d/2215. (2009-02-10).

Dewey, John ([1938] 1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.

Djurfeldt, Göran (1996). *Boström och kaminen: en introduktion till realistisk vetenskapsteori*. Lund: Arkiv.

Dreier, Ole (2000). Lärande som förändring av personligt deltagande i sociala kontexter. I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur. S. 88-110.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Dyste, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2003a). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur. S.7-27.

Dysthe, Olga (2003b). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur. S.31-74.

Dysthe, Olga (2003c). Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur. S.295-320.

Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I: I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur. S. 75-94.

Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi.* Lund: Studentlitteratur.

Ekedahl, Nils (2003). Att skriva sig till klokhet. Johannes Schefferus, progymnasmata och politisk humanism i 1600-talets Sverige. I: Hansson, Stina (red.) *Progymnasmata: retorikens bortglömda text- och tankeform: uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen': grundläggande retorik som text- och tankeform".* Åstorp: Rhetor. S. 137-172.

Eliasson, Jan (2009). Tv-programmet *Här är ditt liv* 2009-09-26. http://svt.se/2.116580/kol_ep3?lid=puff_1726873&lpos=extra_2 (2010-02-23).

Elliot, Maria (1997). *Förtroendet för medierna: TV, radio och dagspress i allmänhetens ögon.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes.* Chicago: University of Chicago Press.

Engdahl, Emma (2004). *A theory of the emotional self: from the standpoint of a Neo-Meadian.* Diss. Örebro: Örebro universitet.

Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Eriksson, Anders (2002). *Retoriska övningar. Afthonios´ progymnasmata.* Nora: Nya Doxa.

Eriksson, Anders (2006). Retorikens didaktik. Progymnasmata som förening av praktik och teori. *Rhetorica Scandinavica.* Nr 38. S. 26-42.

Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Exempel på undervisningsplaner för fortsättningsskolor (1919). Stockholm: Norstedt.

Fairclough, Norman (1995). *Media discourse.* London: Edward Arnold.

Fangen, Katrine (2000). *Pride and power: a sociological interpretation of the Norwegian radical nationalist underground movement.* Oslo: Oslo universitet.

Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation.* Malmö: Liber.

Forsman, Birgitta (1997). *Forskningsetik: en introduktion.* Lund: Studentlitteratur.

Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola (2008). SOU 2008:27. http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf (2008-11-12)

Gadamer, Hans-Georg ([1960] 1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.

Gelang, Marie (2008). *Actiokapitalet: retorikens ickeverbala resurser*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Gibbons, Pauline (2009). *English learners, academic literacy and thinking: learning in the challenge zone.* Portsmouth: Heinemann.

Goffman, Erving ([1959] 2006). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedt.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina ([2001] 2007). Ethnographic research in educational settings. I: Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John, & Lofland, Lyn (red.) *Handbook of ethnography.* London: SAGE. S. 188-203.

Green, Lawrence D. (2001). Pathos. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: Oxford University Press. S. 554-569.

Gudmundsdottir, Sigrunn (1998). ”Skarp er gjestens blikk” – Den fortolkende forsker i klasserommet. I: Klette, Kirsti *Klasseromsforskning på norsk.* Oslo: Ad Notam Gyldendal. S. 103-115.

Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (red.) (2007). *Ett vidgat textbegrepp.* Uppsala: Uppsala universitet. (TeFa nr 46).

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap.* Stockholm: Statens skolverk.

Gustavsson, Bernt (2009). Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv. I: Gustavsson, Bernt, Andersdotter, Gunnel & Sjöman, Lena *Folkhögskolans praktiker i förändring.* Lund: Studentlitteratur. S. 17-34.

Hammarén, Maria (1995). *Skriva: en metod för reflektion*. Stockholm: Brevskolan.

Hansson, Stina (2003). Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561-1878. I: Hansson, Stina (red.) *Progymnasmata: retorikens bortglömda text- och tankeform: uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen': grundläggande retorik som text- och tankeform"*. Åstorp: Rhetor. S. 173-193.

Hartman, Jan ([1998] 2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori.* Lund: Studentlitteratur.

Haugsted, Mads Th. (2004). *Taletid: mundtlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.

Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hedquist, Rolf (2002). *Trovärdighet: en förutsättning för förtroende.* Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar.

Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige.* Vol. 8. Nr 1/2. S. 24-41.

Hellspong, Lennart ([1992] 2004). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik.* Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, Lennart (2008). *Förhandlingens retorik: samtalskonst för arbete, skola och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid (red.) (1999). *Muntlig norsk.* Oslo: Tano Aschehoug.

Hertzberg, Frøydis (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I: Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid *Muntlig norsk.* Oslo: Tano Aschehoug. S. 189-198.

Hertzberg, Frøydis (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica.* Nr 18. S. 92-105.

Hillocks, George (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational leadership: journal of the association for supervision and curriculum development.* Vol. 44. Nr 8. S. 71-82.

Hoel, Torlaug Løkensgard (1995). *Elevsamtalar om skriving i vidaregåande skole: responsgrupper i teori og praksis.* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Hoel, Torlaug Løkensgard (1997). Læraren som forskar – sett med ein lærarforskars auge. I: Grankvist, Rolf, Gudmundsdottir, Sigrun & Rismark, Marit (red.) *Klasserommet i sentrum: festskrift til Åsmund Lønning Strømnes.* Trondheim: Tapir. S. 257-277.

Hoel Løkensgard, Torlaug (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper.* Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Per (2006). Funktionell grammatik för skolans textarbete. I: Lindberg, Inger & Sandvall, Karin (red.) *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg.* Göteborg: Göteborgs universitet. S. 129-147.

Hsu, Chia-Fang (2007). A cross-cultural comparison of communcation orientations between americans and taiwanese. *Communication quarterly.* Vol. 55. Nr 3. S. 359-374.

Hultin, Eva (2003). Tema: Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik.* Vol 12. Nr 2. S. 5-12.

Hundeide, Karsten (2003). Det intersubjektiva rummet: klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering och exkludering av elever. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 143-166.

Illeris, Knud (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx.* Lund: Studentlitteratur.

Ilsaas, Tove (1995). Publikumsrollen i norskklasserommet: om att være en god tilskuer og tillhører – og medspiller. I: Sissel Høisæter (red.) *Norsk i skolen: om arbeid med munnleg upplæring i grunnskolen.* Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag. S. 132-152.

Ivanič, Roz (1997). *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*. Philadelphia, Pa.: John Benjamins.

Jasinski, James (2001). Rhetorical situation. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: Oxford University Press. S. 694-697.

Jedeskog, Gunilla (2007). Klassrummets scenografi. I: Granström, Kjell (red.) (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 109-126.

Johansen, Anders (2002). *Talerens troverdighet: tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Oslo: Universitetsförlaget.

Johannesson, Kurt ([1990] 1998). *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedt.

Johannesson, Kurt (2005). *Svensk retorik: från medeltiden till våra dagar.* Stockholm: Norstedts.

Johannesson, Kurt, Josephson, Olle & Åsard, Erik (red.) (1998). *Ordet är en makt: svenska tal från Torgny lagman till Carl Bildt och Mona Sahlin: en antologi.* Stockholm: Norstedt.

Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the learning sciences.* Vol. 4. Nr 1. S. 39-103.

Josefson, Ingela (1991). *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet.* Stockholm: Carlsson.

Jørgensen, Charlotte & Onsberg, Merete ([1987] 2008). *Praktisk argumentation: grundbok i retorisk argumentation.* Åstorp: Retorikförlaget.

Jørgensen, Charlotte (1994). *Retorik der flytter stemmer: hvordan man overbeviser i offentlig debat*. København: Gyldendal.

Karlberg, Maria & Mral, Brigitte (1998). *Heder och påverkan: att analysera modern retorik*. Stockholm: Natur och kultur.

Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken.* Stockholm: Språkrådet.

Kindeberg, Tina (2006). Pedagogisk retorik: en skiss till den muntliga relationens vetenskap. Exemplet högskoleläraren. *Rhetorica Scancinavica*. Nr 38. S. 44-61.

Kjeldsen, Jens E. ([2004] 2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.

Kjeldsen, Jens E. (2009). Retoriske omstændigheder: retorikken i en fragmenteret, foranderlig og kompleks verden. *Rhetorica Scandinavica.* Nr 48. S. 42-63.

Kjørup, Søren (1999). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.

Klein, Barbro (1990). Transkribering är en analytisk akt. *Rig.* Vol. 73. Nr 2. S. 41-66.

Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Kraus, Manfred (2003). Aftohonios´ Progymnasmata – den antika handboken från 1500-1700-talet. I: Hansson, Stina (red.) *Progymnasmata: retorikens bortglömda text- och tankeform: uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen': grundläggande retorik som text- och tankeform"*. Åstorp: Rhetor. S. 79-111.

Kristjánsson, Kristján (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Aldershot: Ashgate.

Kullberg, Birgitta (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kursplan Svenska A (2008). http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId (2008-04-16).

Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet. (1960). Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Kvale, Steinar ([1997] 2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kåver, Anna (1999). *Social fobi: [att känna sig granskad och bortgjord].* Stockholm: Cura.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ledin, Per & Selander, Staffan (2003). Institution, text och genre. I: Englund, Boel & Ledin, Per (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa.* Lund: Studentlitteratur. S. 91-122.

Ledin, Per (1996). *Genrebegreppet: en forskningsöversikt.* Lund: Lunds universitet.

Liberg, Caroline (2003a). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik.* Vol. 12. Nr 2. S. 13-29.

Liberg, Caroline (2003b). Att lära i en vidgad språklig rymd: ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Höstsymposium (2003). Språk *och lärande: rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november 2002 = Language and learning : papers from the ASLA symposium in Karlstad, 7-8 November 2002.* Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Liberg, Caroline (2006). Svenskämnet: att skapa praktiker i och om narrativa verksamheter. I: Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Linnér, Bengt & Lundin Åkesson, Katarina (2006). *Tredje nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Växjö den 9 november 2005.* Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Lid Andersson, Lena (2009). *Ledarskapande retorik: Dag Hammarskjöld och FN:s övriga generalsekreterare som scen för karisma, dygder och ledarideal.* Diss. Stockholm: Handelshögskolan.

Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena.* Diss. Örebro: Örebro universitet.

Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige.* Vol. 4. Nr 1. S. 73-92.

Lindblad, Sverker, Sahlström, Fritjof & Ahlström, Karl-Georg (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang.* Stockholm: Liber

Lindhardt, Jan (2004). Memorias skabende funktion. *Rhetorica Scandinavica.* Nr 29/30. S. 4-14.

Lindhardt, Jan ([1975] 2005). *Retorik.* Åstorp: Rhetor.

Lindqvist Grinde, Janne (2008). *Klassisk retorik för vår tid.* Lund: Studentlitteratur.

Lindstedt, Inger (1998). *Till de unga, till dem som ämna bliva tidningsmän: handböcker i journalistik.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lindstedt, Inger (2002). *Textens hantverk: om retorik och skrivande.* Lund: Studentlitteratur.

Linell, Per (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Linell, Per (2006). ”Bara prat?” Om socialkonstruktivismen som vanställande och vanställd. I: Kylhammar, Martin & Battail, Jean-François (red.) *Det vanställda ordet: om den svåra konsten att värna sin integritet.* Stockholm: Carlsson. S. 153-193.

Lpf 94 = Läroplaner för de frivilliga skolformerna 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundgren, Ulf P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogiska forskning i Sverige.* Vol. 4. Nr 1. S. 31-41.

Lunsford, Andrea A., Ruszkiewicz, John J. & Walters, Keith ([1999] 2004). *Everything's an argument: with readings.* Boston: Bedford/St. Martin's.

Lyng, Selma Therese (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lötmarker, Lena (2003). Krian i läroverkets uppsatsskrivning på svenska under 1800-talet och 1900-talen. I: Hansson, Stina (red.). *Progymnasmata: retorikens bortglömda text- och tankeform: uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen´: grundläggande retorik som text- och tankeform".* Åstorp: Rhetor. S. 275-312.

Lötmarker, Lena (2004). *Krian i förvandling: uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Malmbjer, Anna (2007). *Skilda världar: en språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisning- och lärandeform inom högre utbildning.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

McCroskey, James (1981). Ethos and credibilitiy: the construct and its measurement after three decades. *Central states speech journal.* Nr 32. S. 24-34.

McCroskey, James ([1968] 2006). *An introduction to rhetorical communication: a western rhetorical perspecive.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

McCroskey, James C. ([1984]1997). Self-report measurement. I: Daly, John A. (red.) *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension.* Cresskill, N.J.: Hamton Press. S. 191-216.

Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom.* Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Mehrabian, Albert ([1972] 1981). *Nonverbal communication.* Chicago: Aldine.

Moberg, Vilhelm (1944). *Soldat med brutet gevär.* Stockholm: Bonnier.

Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (1990). *Näbbgäddor och bråkstakar.* Stockholm: HLS förlag.

Moss, Ann (2001). Copia. I: Sloane, Thomas (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: University Press. S. 175-177.

Mulac, Anthony & Wiemann, John M. ([1984] 1997). Behavioral Assessment. I: Daly, John A. (red.) *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension.* Cresskill, N.J.: Hamton Press. S. 231-256.

Müller, Wolfgang G. (2001). Style. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: Oxford University Press. S. 745-757.

Nationella kvalitetsgranskningar 1998: [aktuella områden: Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation ...]. (1999). Stockholm: Statens skolverk.

Nationalencyklopedins Internettjänst (2008). www.ne.se.

Nordkvelle, Yngve Troye (2002). Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin. I: *Nordisk pedagogik.* Nr 2. S. 129-143.

Normalplan för undervisning i folkskolor och småskolor (1878). Stockholm: Norstedt.

Norrby, Catrin (1996). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur.

Nystrand, Martin (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York: Teachers College Press.

Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang = Writing in upper secondary school: genre, text structure and cohesion.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

O´Keefe, Daniel J (2001). Persuasion. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: Oxford University Press. S. 575-583.

Oscarsson, Vilgot (2005). *Elevers demokratiska kompetens: rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) – samhällsorienterande ämnen.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Olsson Jers, Cecilia (2005). *Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning: [Magisteruppsats].* Malmö: Malmö högskola.

Palmér, Anne (1999). *Tankar om tal: lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning.* Uppsala: Uppsala universitet. (FUMS Rapport nr 193).

Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo: on oral communication in upper secondary schools.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Penne, Sylvi (1999). Nadja och retorikken. I: Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid (red.) *Muntlig norsk.* Oslo: Tano Aschehoug. S. 85-104.

Penne, Sylvi & Hertzberg, Frøydis (2008). *Muntlige tekster i klasserommet.* Oslo: Universititetsforlaget.

PISA 2003: [svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv]. (2004). Stockholm: Skolverket.

Platon (2001). *Skrifter: Bok2: Menon; Protagoras; Lysis; Charmides; Ion; Menexenos; Euthydemos; Faidros; Kratylos.* Stockholm: Atlantis.

Quintilianus (2002). *Den fulländade talaren.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Ranagården, Lisbeth (2009). *Lärares lärande om elever: en sociologisk studie av yrkespraktik.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Ramírez, José Luis (1995). *Skapande mening.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Reeder, Jurgen (2007). Att synliggöra den psykoanalytiska erfarenheten. *Divan.* Nr 3-4. S. 50-63.

Retorik som röda tråden F – år 9 i Älvdalsskolan (2008). http://www.alvdalen.se/Barn--ungdom/Planer-och-gemensamma-dokument/Retorik-i-Alvdalsskolan/ (2008-11-10)

Ruane, Janet M. (2006). *A och O i forskningsmetodik: en vägledning i samhällsvetenskaplig forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Sandström Madsén, Ingegärd ([1997] 2002). *Skriva för att lära: skrivande samtal som redskap för en bättre undervisning.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Scherp, Hans-Åke (2002). *Lärares lärmiljö: att leda skolan som lärande organisation.* Karlstad: Karlstads universitet.

SFS (Svensk författningssamling) (2008). Skollag 1985. http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100. (2008-10-02).

Sigrell, Anders ([1999] 2001). *Att övertyga mellan raderna. En retorisk studie om underförståddheter i modern politisk argumentation.* Åstorp: Rhetor.

Skiöld, Bo-Arne (1989). *Kan du inte tala? Om talängslan och kurser mot talängslan.* Stockholm: HLS förlag.

Skiöld, Bo-Arne (1992). En talande tystnad: något om tysthet som varningssignal och handikapp. I: Strömquist, Siv (red.) *Tal och samtal.* Lund: Studentlitteratur.

SKOLFS 2000:2. Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska, geografi och historia i gymnasieskolan. http://www.skolverket.se/sb/d/165/a/8906 (2008-09-08).

Smidt, Jon (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, Jon (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskapning i norskfaget fra småskole til lærerutdanning.* Oslo: Universitetsforlaget.

Strömquist, Siv ([1988] 2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning.* Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, Siv ([1996] 1998). *Talarskolan.* Malmö: Gleerups.

Sutton, Jane (2001). Kairos. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: Oxford University Press. S. 413-417.

Svensson, Jan (1988). *Kommunikationshistoria: om kommunikationsmiljön i Sverige under fem sekler.* Lund: Studentlitteratur.

Swearingen, Jan C. (1994). Ethos: imitation, impersonation, and voice. I: Baumlin, James S. & Baumlin, Tita French (red.) *Ethos: new essays in rhetorical and critical theory. Dallas*: Southern Methodist University Press. S. 115-148.

Svirsky, Liv, Thulin, Ulrika & Öst, Lars-Göran (2006). *Mer än blyg: om social ängslighet hos barn och ungdomar.* Stockholm: Cura.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Thavenius, Jan (1991). Modersmålet från redskap till bildningsmedel. I: Malmgren, Gun & Thavenius, Jan (red). *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv – aktuella utmaningar.* Lund: Studentlitteratur. S. 52-65.

Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv: svenskämnets traditioner i historien och nuet.* Järfälla: Symposion.

Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning.* Solna: Almqvist & Wiksell.

Tivenus, Olle (2004). Musik som kunskap. Vad innebär ”musikalisk fronesis”? I: Gustavsson, Bernt (red.) *Kunskap i det praktiska.* Lund: Studentlitteratur. S. 105-152.

2006/962/EG – Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SV:PDF (2010-04-18).

Ung i demokratin: gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor. (2003). Stockholm: Skolverket.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vagle, Wenche (1990). Talen og skriften, de vandre tilhobe…Noe synpunkter og linjer i seinere lingvistisk tal/skrift-forskning. *Norsk lingvistisk tidsskrift.* Nr 8. S. 117-137.

Wingstedt, Johnny (2008). *Making music mean: on functions of and knowledge about narrative music in multimedia.* Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Wedin, Åsa (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige.* Vol. 13. Nr 4. S. 241-257.

Wells, Susan (2001). Logos. I: Sloane, Thomas O. (red.) *Encyclopedia of rhetoric.* Oxford: Oxford University Press. S. 456-468.

Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.* London: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, James V. (1998). *Mind as action.* New York: Oxford University Press.

Wirdenäs, Karolina (2002). *Ungdomars argumentation: om argumentationstekniker i gruppsamtal.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry.* Vol. 17. Nr 2. S. 89-100.

Vygotskij, Lev Semenovič ([1934] 2001). *Tänkande och språk.* Göteborg: Daidalos.

Åbrink, Håkan (1998). *"Gomorron, Stockholm": radioprat som stil, genre och samtal med lyssnaren.* Diss. Tampere: Tammerfors universitet.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs for barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers’ and children’s perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.

46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated “real” worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Ett demokratiskt samhälle bygger på att medborgarna kan och vill göra sin röst hörd, att de vill delta i beslutsprocesser och många andra sammanhang. För att en människa med trovärdighet ska kunna verka som medborgare i olika kommunikationssituationer måste hon besitta kommunikativ kompetens, vilket utgör utgångspunkten för avhandlingen *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos.* Demokrati och kommunikativ kompetens hänger tätt samman – de utgör varandras förutsättningar. En viktig faktor för trovärdighet i kommunikationssituationer är ethos, samt hur det kan byggas och etableras.

I avhandlingen fokuseras det komplexa ethosbegreppet med hjälp av teoretiska utgångspunkter från retoriken, kommunikationssituationen och lärandet i klassrummet. Utifrån ett omfattande och varierat empiriskt material analyseras olika delar av klassrummets muntlighet: muntlig framställning, undervisning, respons och responssituation samt övning och prov.

Resultaten understryker bland annat vikten av att byggandet och etablerandet av ethos ses som olika processer och att läraren, såväl som eleverna, har tillgång till ett fungerande metaspråk för att kunna ge konstruktiv respons.

ISBN/ISSN 978-91-86295-03-5/1651-4513

MALMÖ HÖGSKOLA
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAH.SE