

Södertörns högskola | Institutionen för kommunikation, medier och it
Kandidatuppsats 15 hp | Retorik | vårterminen 2012
Retorikkonsultprogrammet

Tankar om dialogens roll i undervisning

Av: Wilhelm Hansson
Handledare: Maria Dahlin

Abstract

There is an ongoing discussion about the declining quality of the teaching in the Swedish school. This essay is a contribution to that discussion. It suggests that a certain kind of dialogue is necessary for the quality of the teaching to recover, and thereby also the quality of the students' education.

The author turns firstly to philosophers of dialogue and finds in their works views appropriate to use when facing the situation of the Swedish school. With the ideas of Martin Buber the author redefines the students as creatures of relationships. This view influences how knowledge is defined and it emphasises that dialogue is necessary for the students' development of knowledge. The author then turns to rhetoricians to acquire knowledge of how to create dialogues in which relationships are important.

The author also investigates the teachers' point of view and realises that they highly value relationships in the school. He also understands that they are very interested in rhetoric, although their understanding of rhetoric is limited to performance, namely to *actio* and *pronuntiatio*. Therefore, when turning to teachers with suggestions on how to create dialogues, consideration to this must be taken.

The author suggests that the dialogue appropriate in the Swedish school, is an ongoing exchange of views and ideas. This dialogue is possible to create, only if the teachers' and the students' attitudes towards each other are composed of certain features such as honesty, trust, confidence, and interest.

Innehållsförteckning

En fråga om kvalitet	4
Det äkta samtalet	7
Den relationssökande varelsen	8
Den relationssökande eleven	9
De prominenta pedagogerna	11
Det kontextuella yttrandet	12
En plats för retorik i undervisningen	14
Pedagogisk retorik	16
Vad som för Buber, Bachtin och Kindeberg samman	20
En retorisk situation	21
En önskan om retorik	22
Skolans olika möten	24
Det sokratiska samtalet	25
Den pågående dialogen	28
Litteratur	31

En fråga om kvalitet

I mitt arbete med människor med intellektuella funktionsnedsättningar har jag lagt märke till att det som gör att ett kommunikativt möte blir lyckat i första hand inte beror på valet av ord utan snarare på den inställning de talande har till varandra. Inte minst de möten i vilka icke-verbalt språk utgör den största delen av kommunikationen, eller ibland all kommunikation, visar att lyckade möten inte nödvändigtvis kräver ord. Jag tror att det i varje möte med andra människor, inte bara i möten med människor med intellektuella funktionsnedsättningar, finns faktorer bortom det verbala som har avgörande påverkan på kvaliteten. Ett själsligt möte, när vi känner att vi når fram till varandra, när vi kan uttrycka oss fritt och upplever att vi blir hörda, kan uppstå i samtal utan ord, såväl som i samtal med ord. Mitt eget reflekterande kring detta började när jag arbetade på skolor och kom i kontakt med elever och lärare. Under dessa år träffade jag många lärare som kunde engagera eleverna och få dem intresserade och deltagande i undervisningen. Men jag träffade också lärare som inte kunde nå fram till eleverna, som inte kunde gripa tag i dem i deras inre och få dem att vilja vara med. Jag ställde mig ofta frågan vad som skiljer en bra lärare ifrån en mindre bra men jag har kommit fram till att det är svårt, kanske omöjligt, att räkna upp ett antal drag eller egenskaper som den goda läraren har och som den mindre goda saknar. Min utbildning i retorik har fått mig att inse att mycket handlar om *hur* vi talar till varandra och om vilka relationer vi skapar genom vårt tal. I den här texten försöker jag därför finna vad som konstituerar den dialog i vilken sådana lyckade själsliga möten uppstår. Syftet är att bidra till att förstärka dialogens roll i undervisning. Uppsatsen utgör därmed ett inlägg i en pågående diskussion om den svenska grundskolan. Åsikterna är många och inläggen i televisionen och i dagstidningarna kommer från flera håll, ofta från politiker och pedagoger, men också från allmänheten. Gemensamt för de åsikter som uttrycks är att de nästan alltid handlar om kvaliteten i skolan. Det finns en stark vilja att höja kvaliteten. Det är uppenbart, trots många försök att förändra skolan, exempelvis genom decentraliseringen 1991 som innebar att staten lämnade över ansvaret för skolan till kommunerna¹, eller genom att ersätta rådande betygssystem med nya eller ibland nygamla, eller genom kravet på att alla verksamma lärare måste inneha en särskild lärarlegitimation, att den svenska skolan står inför problem. Enligt den rapport som kom från PISA (Programme for International Student Assessment) 2010 är Sverige inte längre i topp: 15-åringars

¹ Per Thullberg, professor i historia och som har varit generaldirektör vid Skolverket, har skrivit en intressant artikel om decentraliseringen (Thullberg 2012).

läsförståelse har sjunkit, skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever har ökat och betydelsen av elevernas socioekonomiska bakgrund har förstärkts (Skolverket 2010:30). Problemen är så välkända och intresseväckande att det till och med blir lönsamt för Sveriges Television att producera teveserien *Klass 9A*. Viljan till förändring finns således men någon enighet om hur kvaliteten ska höjas råder ej.

Vissa anser att grundskolans problem först och främst är politiska. Det anser till exempel Christer Isaksson, författare till boken *Grundskolan 50 år*, i en artikel på Newsmill (Isaksson 2012). Jag tror dock att det ur kvalitetssynpunkt är viktigare att undersöka hur undervisningen faktiskt ser ut i klassrummen. Vi är, trots fattade politiska beslut och genomförda förändringar, inte nöjda. Jag kommer i det följande därför att inrikta mig på det praktiska arbete som sker i klassrummen och med särskilt fokus på samtal diskutera dialogens roll i undervisningen. För att kvaliteten ska bli god kommer jag inhämta tankar och åsikter från flera håll. Dialogfilosofer, pedagoger och retoriker kommer därför att komma till tals nedan. Jag vill också låta lärare komma till tals med sina tankar och åsikter för att uppsatsen ska bli verksamhetsförankrad. Jag har därför genomfört intervjuer med lärare och gjort observationer i klassrum på fyra skolor i Göteborg i maj 2012. Elevernas röster har dock inte givits utrymme i uppsatsen. Deras perspektiv är naturligtvis av stor vikt i ett arbete om dialogens roll i skolan men jag har medvetet avstått från att ta in deras tankar och åsikter. Det är sannolikt att elever i de åldrar som behandlas i uppsatsen, i synnerhet de lägre åldrarna, inte hur som helst kan metareflektera över dialogen som förutsättning för kvalitet i undervisningen. Det skulle bli komplicerat och kanske till och med vanskligt att förhålla sig till resultaten av elevintervjuer i ämnet.

Min vilja var från början att genomföra fokusgruppintervjuer med ett par tre lärare i varje grupp. Grupperna skulle få diskutera dialogens roll i undervisning och jag skulle sitta med och lyssna. Endast om lärarna kom bort från temat eller inte kom vidare skulle jag leda dem tillbaka eller vidare med en fråga. Valet av fokusgruppintervjuer som metod för att ta del av lärarnas perspektiv, tankar och åsikter om dialogens roll var inte godtyckligt utan grundade sig i den syn jag har på kunskap. Jag tror att kunskap är något man skapar i interaktion och att den definieras i förhållande till dem man samtalar med. Enligt Kvale och Brinkmann karakteriseras fokusgruppintervjun av ”en nondirektiv intervjustil där det viktigaste är att få fram en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen” (Kvale & Brinkmann 2009:166). Fokusgruppintervjuer hade därför varit en god form för insamling men trots att jag

har ett relativt stort kontaktnät i Göteborg där jag har arbetat på flera skolor lyckades jag bara få till en fokusgruppintervju. Jag fick, utöver den fokusgruppen, i stället träffa lärare enskilt eftersom de inte kunde ta sig tid vid samma tillfällen. För att påverka lärarnas svar och resonemang så lite som möjligt försökte jag ställa allmänna frågor om skolan och successivt under intervjuernas gång komma in på dialogens roll. I slutet av intervjuerna frågade jag om deras tankar om retorik. I så stor utsträckning som möjligt ställde jag öppna frågor som ”kräver att [den intervjuade] förklarar eller utvecklar” sina svar (Häger 2007:57). Jag försökte således ha en nondirektiv intervjustil och undvika att styra lärarna. Varje samtal är ju dock ett utbyte av erfarenheter och tankar mellan samtalspartnerna och trots att jag inte ville färga lärarnas tankar eller till och med väcka nya hos dem var det vid ett par tillfällen omöjligt att inte låta intressanta resonemang utveckla sig i vilka också jag bidrog med mina erfarenheter och tankar. Jag tror dock att min egen erfarenhet av att arbeta i skolan var en förutsättning för att vi i intervjuerna skulle kunna komma åt ”underliggande dimensioner av [fenomenet] [dialogen] och inte bara registrera ytliga utsagor” vilket enligt Ekström och Larsson är viktigt för en djupare förståelse (Ekström & Larsson 2010:56). Jag har ändå i första hand använt de delar av materialet som jag inte har riskerat att påverka. Under flera intervjuer spelade jag in, under andra nöjde jag mig med att anteckna. En fördel med att anteckna var att de intervjuade ofta fortsatte tala och utveckla sina resonemang för att undvika tystnad medan jag gjorde anteckningar. Jag kunde alltså undvika att få bollen skickad till mig. Under observationerna i klassrummen antecknade jag mina iakttagelser. Jag placerade mig ofta längst bak i klassrummen för att synas så lite som möjligt. Snart märkte jag att jag la märke till sådant som utspelade sig mellan eleverna som lärarna knappast kunde lägga märke till framme från tavlan. Antagligen glömde eleverna bort mig efter en stund eftersom jag hade presenterat mig som student som var där för att undersöka hur läraren kommunicerade med eleverna. När jag i uppsatsen nedan talar om vad lärare tycker gör jag det med hänvisning till dessa intervjuer och när jag talar om undervisningssituationer gör jag det med exempel från observationerna.

Jag vill uppmärksamma läsaren på att det material som kommer ur intervjuerna och observationerna inte ska ses som strikt empiriskt. Intervjuerna och observationerna kommer således inte att resultera i ett statistiskt säkerställt resultat utan kommer i stället att tillföra ett perspektiv till samtalet om dialogen som förhoppningsvis kan färga och påverka dess utveckling. Uppsatsen bygger på vissa teorier och filosofiska resonemang vilka utgör den huvudsakliga grunden för argumentationen. Läsaren bör under läsningen ha i tankarna att

uppsatsen är ett inslag i en dialog om dialogen och att den kräver av läsaren en öppenhet inför de synsätt och tankar på vilka den vilar. Min förhoppning är att uppsatsens huvudtanke ska framstå med tydlighet och att läsaren därmed ges möjlighet att röra sig fritt kring denna. Det är nämligen av stor vikt för uppsatsens framåtskridande rörelse att läsaren tillåter sig att dröja kvar vid vissa begrepp och undersöka dem utan att förlora riktningen framåt. Jag vill nu börja med att vända blickarna mot den österrikiske filosofen Martin Buber som i sin beskrivning av *det äkta samtalet* lyfter fram vikten av de talandes inställning till varandra.

Det äkta samtalet

Där [...] samtalets rätta väsen når sin uppfyllelse mellan samtalspartners, som har vänt sig till varandra i sanning, som yttrar sig oförbehållsamt och är fria från all vilja till sken, förverkligas något beaktansvärt, gemensamt, fruktbart, som i ingen annan situation infinner sig (Buber 1986:74).

För Martin Buber är människan en relationssökande varelse och dialogen är inte ett inslag i hans filosofi, utan ett förverkligande av den relation som ger existensen mening och betydelse. När förhållandena i citatet ovan infinner sig kan ett äkta samtal uppstå. Att vända sig till varandra i sanning innebär för Buber att den talande ”avser sin partner som den till vilken han eller hon vänder sig” (Buber 1986:73). Det handlar om att ta sin samtalspartner på verkligt allvar, att lyssna intresserat, att koppla sina svar och bidrag i samtalet till sin partners. Oförbehållsamheten innebär inte att ”bara aningslöst prata på” utan snarare att yttra det som måste yttras, det som kommer inifrån, oavkortat och utan uppskov (Buber 1986:73).

Samtalspartnerna ska också vara fria från all vilja till sken vilket innebär att störande inslag som beror på personliga mål måste undvikas: ”glansfullt, parerande och segervisst” tal hör inte hemma i det äkta samtalet (Buber 1986:75). Att påbörja något slags debatt i vilken man inte är beredd att ta in sina samtalspartners tankar och pröva dem på allvar är således något som motarbetar en bubersk dialog. För äkthetens skull är det vidare avgörande att alla uppfattar sig själva, och alla andra, som aktiva deltagare. Det innebär inte att alla måste tala men väl att de gör det ”om det eventuellt genom samtalets gång skulle bli hans [deras] sak att säga vad som just då är att säga” (Buber 1986:74). Klimatet i samtalet måste således vara sådant att alla deltagare vågar yttra sig utan rädsla för att bli ignorerade eller hånade. Trygghet och tillitsfullhet är därför nödvändiga inslag. Ett lyckat samtal innebär dock inte att uppsatta

mål nödvändigtvis uppnås ty enligt Buber kan ”ett äkta samtal [...] inte förhandsdisponeras” (Buber 1986:74). Äktheten uppstår således inte i resultatet utan finns i det pågående samtalet. För att förstå hur detta samtal enligt Buber ger existensen mening och betydelse måste vi ta del av Bubers filosofi.

Den relationssökande varelsen

I sitt huvudverk *Jag och Du* från 1923 (1994) presenterar Buber en filosofi i vilken människan beskrivs som en relationssökande varelse. Enligt honom definierar sig människan som ett av två *Jag*: antingen det *Jag* som är inbegripen i en relation med ett *Du*, eller det *Jag* som observerar olika *Det* runt omkring sig. Vi är båda dessa *Jag*, men aldrig samtidigt. De två *Jagen* ger upphov till två världar, den första till relationernas värld, den andra till tingens värld. När vi står inför ett *Du* befinner vi oss i relationernas värld, när vi står framför ett *Det* befinner vi oss i tingens värld. Ordparen *Jag/Du* och *Jag/Det* – och de världar dessa ger upphov till och glidningen ut ur och in i dessa världar – är viktiga för förståelsen av Bubers tankar. Genom tingens värld lär människan enligt Buber känna tingen i världen, får kunskap om dem och erfarenhet av dem. Människan lär sig ”hurdana tingen är. Men erfarenheter ensamma för icke världen till människan” (Buber 1994:9-10) och Buber menar att människan för att få del i världen, för att skapa något mellan sig själv och världen, strävar efter *Duet* i varje ting. Denna inre strävan kallar Buber *det medfödda Duet* (Buber 1994:39). Han menar att vi vill skapa relation genom att träda in i *Du*-världen, relationernas värld (Buber 1994:11). Det är nämligen först i relationen som kunskaper och erfarenheter från tingens värld blir meningsfulla.

Mona Vincent har studerat Buber och i *Buber och dialogens väsen*² (1986) undersöker hon hur det ur Bubers texter växer fram för det första en ontologi, en lära om existensen, och en epistemologi, en teori om hur vi får kunskap om denna existens, för det andra en antropologi, Bubers syn på människan och hennes existens tillsammans med andra i världen och för det tredje en teologi som beskriver hur människans gudsrelation ser ut (Vincent 1986:55). Alla dessa tre förhåller sig till tankarna om hur vi som relationssökande varelser glider in i och ut ur relationernas och tingens världar och Vincent menar att de två ordparen omfattar allt i

² *Jag och Du* gavs ut 1923 och *Dialogens väsen* som gavs ut 55 år senare är enligt Buber en komplettering till *Jag och du*.

Bubers filosofi (Vincent 1986:57). Enligt henne är det ”genom den *andre*” vi får förståelse för oss själva och för omvärlden (Vincent 1986:59):

Mellanrummet mellan Jaget och Duet, ”snedstreckat”, där mötet sker, utgör alltså det dialogiska rummet. Där skapas verkligheten, något tredje. Där överförs kunskapen, där alstras meningen (Vincent 1986:58-59).

Men samtalsdeltagarna måste, vilket har beskrivits ovan, ha en särskild inställning till varandra. Att vända sig till varandra i sanning, att yttra sig oförbehållsamt och att vara fria från all vilja till sken innebär att man befinner sig i relationernas värld. Då, i relationen, utgör Duet enligt Buber en helhet som ”uppfyller himlavalvet. Inte som om det inte funnes något utom henne: men allt annat lever i *hennes* ljus” (Buber 1994:14). Detta är skillnaden mellan Duet och Detet: Duet kan man inte ordna eller kategorisera, Duet *är* medan Detet är något man kan ordna (Buber 1994:43):

endast som ett Det kan det [det som människan har sett] ingå i ett förråd av kunskaper. Men när han verkligen såg det, var det inte något ting bland ting, inte något förlopp bland förlopp, utan uteslutande något närvarande (Buber 1994:54).

Det är i den närvaron, där mötet sker och dialogen utspelar sig, förrådet av kunskaper blir meningsfullt. Vi behöver båda: utan den ordnade världen känner vi ingen fast mark under våra fötter, den är något att lita på. Mötena, och närvaron i dem, är vi likaså beroende av eftersom de ”garanterar [oss vår] förbundenhet med världen” (Buber 1994:45).

Den relationssökande eleven

Att beskriva något med en metafor innebär att vi skapar vissa ramar för hur vi uppfattar och ser på detta något. Genom metaforen förs vissa tankesätt från en värld över till en annan, i det här fallet till den värld i vilken eleverna beskrivs. Ser vi eleverna som *oskrivna blad* eller *krukor med jord* kommer vi bemöta dem på olika sätt. Elever som beskrivs med den förra metaforen kan indoktrineras och formas till det vi önskar, elever som beskrivs med den senare kan vi så ett kunskapsfrö i som de sedan utvecklar själva under vattning och vägledning. Metaforer som beskriver elever påverkar till stor del hur vi ser på kunskap eftersom kunskapsutveckling är central i skolans verksamhet. I den pedagogiska historien finns två

tydliga inriktningar som skiljer sig åt med avseende på bland annat kunskap.

Förmedlingspedagogiken, som Skinner förespråkade, innebar en kunskapssyn där kunskap konkretiserades och objektifierades: kunskap blev ett ting som kunde föras över från läraren till eleverna (Granberg 2009:32-33). Med denna syn följer att läraren blir en förmedlande kunskapskälla och eleverna mottagare av färdigpaketerad information. Fokus i undervisningen måste då rimligtvis ställas in på lärarnas framställning och eleverna kan ses som ett slags retorisk publik, dock utan någon möjlighet att påverka den information de ska motta. *Den progressiva pedagogiken* är ett svar på förmedlingspedagogiken och dess anhängare ser kunskapande snarare än kunskap: eleven skapar själv mening och betydelse (Granberg 2009:41). Fokus ställs då i stället in på vad som sker mellan individerna i klassrummet. En effekt av denna syn var att man inom den progressiva pedagogiken ville att avståndet mellan teori och praktik skulle minska. John Dewey som är en central person inom den progressiva pedagogiken talade om *intelligent action* (learning by doing). Han ansåg att teori och praktik är ”varandras förutsättningar” och menade att handling och reflektion är två lika viktiga inslag i undervisning (Hartman 2012:314).

Om vi i Bubers anda beskriver eleverna som *relationssökande varelser* antar vi ett visst perspektiv som kommer att påverka undervisningen: dialogen får en självskriven plats i kunskapsutvecklingen. Det är i den elevernas tidigare erfarenheter, deras redan existerande kunskaper tillägnade genom tingens värld, Det-världen, kommer få mening och betydelse. Dialogen kommer då att vara ett sätt för dem att sätta in erfarenheterna i ett sammanhang, att sätta dem, och sig själva, i samband med världen. Dialogen blir därför en plats för att bearbeta och reflektera över erfarenheter och kunskaper. För att en kunskapsutveckling ska bli möjlig måste eleverna med denna syn ges möjlighet att i skolan genomföra den glidning in i och ut ur relationernas och tingens världar som Bubers filosofi innebär. Liksom inom den progressiva pedagogiken ställs fokus här in på vad som sker mellan individerna i klassrummet. Med metaforen *relationssökande elever* följer att vi ser på kunskap som något som kan diskuteras och värderas tillsammans med andra. Den progressiva pedagogikens syn ligger därför närmare än förmedlingspedagogikens och läraren blir elevernas medspelare i stället för en kunskapsförmedlare. En av lärarens viktigaste uppgifter blir då att möjliggöra att äkta samtal i vilka erfarenheterna ges mening och betydelse kan växa fram. Konkret innebär det att läraren måste skapa en trygg miljö och en klassrumskultur i vilken man tar varandra på allvar, lyssnar

på varandra engagerat, talar sanning och undviker att glänsa på andras bekostnad eller se samtalet som en duell.

De prominenta pedagogerna

Påståendet att en av lärarnas viktigaste uppgifter är att skapa möten med eleverna får också stöd från pedagogiskt håll. Prominenta pedagoger på vilkas teorier och forskning utformningen av den svenska skolan till stor del bygger, exempelvis Piaget och Vygotsky, har understrukit att

barnet utvecklas språkligt, kognitivt och kommunikativt genom att aktivt utforska verkligheten runt omkring, genom ett *aktivt samspel*, en ömsesidig påverkan, *med den fysiska och sociala omgivningen* (Linell 1982:92-93).

Dessa tankar om ett aktivt samspel med den sociala omgivningen återfinns i den senaste läroplanen, det vill säga styrdokumentet, för den svenska grundskolan, Lgr11 (Skolverket 2011a). Tydligast framträder tankarna kanske som mål för *Normer och värderingar*:

Skolans mål är att varje elev:

- kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att hjälpa andra människor,
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen, och
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv (Skolverket 2011a:12).

Dessa mål handlar just om samspelet med och förståelsen för andra människor. Men också när det gäller ämneskunskaperna ska eleverna efter avslutad skolgång kunna föra samtal, dialoger och interagera med andra. Genom exempelvis samhällskunskapsämnet ska eleverna ges förutsättningar för att kunna *reflektera, analysera, kritiskt granska, uttrycka* och *värdera* (Skolverket 2011a:199-200) och genom matematikämnet ska eleverna bland annat ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och

slutsatser” (Skolverket 2011a:63). Vad som inte uttrycks explicit i Lgr11 är hur dessa mål ska uppnås, hur färdigheterna ska tränas eller hur kunskaperna ska utvecklas. Uttrycket ”ges förutsättning” definierar inte vägen till målen vilken således lämnas till läsaren att definiera på egen hand. En varietet av metoder för att nå målen uppstår då lärarna själva, eller åtminstone varje skola på egen hand, bestämmer hur man ska arbeta³. Med stöd också från Piaget och Vygotsky bör det nu stå klart att det är av betydande vikt för undervisningen att lärarna kan skapa möten där ett aktivt samspel och en ömsesidig påverkan med omgivningen förekommer.

Det kontextuella yttrandet

Varje möte mellan människor kräver av de talande en viss anpassning. Att kommunicera med varandra innebär att man måste komma överens om regler och att man måste anstränga sig för att skapa ett slags gemenskap i samtalet. Per Linell, professor emeritus i språk och kultur vid Linköpings universitet, menar att anpassningen bland annat handlar om att

ta hänsyn till den andre [...], möjliggör[a] för lyssnaren att på bästa sätt förstå budskapet [...], välja ord och uttryck som han tror eller vet att lyssnaren förstår [...], inte förutsätta sådan kunskap om samtalsämnet som lyssnaren inte besitter [...], anpassa sig till situationens speciella villkor (Linell 1982:255).

Lyckad kommunikation kan karaktäriseras av att samtalspartnerna ”arbetar med ett gemensamt syfte”, ”utgår [...] från en gemensam bakgrund”, ”turas om att föra arbetet framåt”, ”går frivilligt in i samtalet med ärliga avsikter” och att de ”bär ansvar för vad de säger” (Borgstam 1976 ur Linell 1982:256). Det handlar om ett samarbete och Borgstams premisser liknar dem Buber sätter upp för det äkta samtalet. För Borgstam och Linell handlar det kanske inte om att ingå i en bubersk relation med ett Du som uppfyller himlavalvet, men den lyckade kommunikationen bygger, liksom Bubers samtal, på ömsesidighet och ärlighet som skapar en känsla av meningsfullhet och närvaro. Lyckas man i det fysiska mötet komma i samklang med varandra uppstår också ett psykiskt möte, det vill säga själsligt, i vilket man upplever att man når fram till varandra, förstår varandra och där alla parter uttrycker sig fritt och blir hörda. Men för att lyckas krävs det alltså att man anpassar sig efter varandra. Inom

³ Att en varietet av metoder uppstår är i sig inget negativt men risken att en viss metod inte bottnar i en teoretisk grund blir större med tolkningsfriheten.

ackommodationsteorin utgår man enligt Jan Einarsson från att ”benägenheten att anpassa sig speglar individers eller grupperns ofta omedvetna behov av integration och identifikation med någon annan” (Einarsson 2004:44). Anpassningen sträcker sig således utanför det verbalt kommunikativa och påverkar hur vi skapar relationer med varandra.

För Michail Bachtin innebar dialogen ett byggande av broar mellan människor eller världar. Hans dialogiska teorier utvecklades enligt Nina Witoszek i självförsvar som ett vapen mot den ordning som i Bachtins Sovjetunionen endast tillät styrets entoniga röst att ljuda:

Rabelais⁴ värld var den perfekta antitesen till Bachtins samtida värld, där ett monologiskt tyranni förnekade närvaron av den andre som ett jämlikt, svarande medvetande utanför dess egen domän (Witoszek 1997:32-33).

Hon menar att Bachtins teorier om dialogen har spelat en stor roll för dagens syn på litteratur och kultur. Idag är tron på och tilliten till dialogens kraft mycket stor och Witoszek skriver att det bland litteraturkritiker, antropologer och sociologer råder en samstämmighet om att ”det är dialogen och den allena som kommer att ge oss en utväg ur - och en lösning på - den rådande krisen (vilken den nu än är)” (Witoszek 1997:33). Bachtins teorier måste således anses vara viktiga i en uppsats som denna. Nedan lyfter jag ur Bachtins arbete fram vad jag kallar det kontextuella yttrandet.

Då jag konstruerar mitt yttrande, försöker jag aktivt bestämma hans [den jag talar med] svar, samtidigt som jag försöker föregripa det, och detta föregripna svar påverkar i sin tur aktivt mitt yttrande (Bachtin 1997:21).

Bachtins konstaterande ovan om yttrandets och svarets relation till varandra är en viktig utgångspunkt i hans teori om dialogen. Ett yttrande är ett svar på ett föregående yttrande och hänger dessutom ihop med sitt efterföljande svar. De hakar i varandra på ett sätt som gör det omöjligt att tolka och förstå ett yttrande utan att studera det i sin kontext. Yttrandet har också en riktning och en adressivitet i det att det riktar sig till en särskild mottagare (Bachtin 1997:21). Isolerat för sig självt saknar yttrandet sin riktning och vi kan då enligt Bachtin inte tala om en sats eller ett ord som ett *fullständigt yttrande* (Bachtin 1997:24).

⁴ Rabelais var författare under första hälften av 1500-talet. Hans bisarra och obscena romaner ligger till grund för Bachtins avhandling *Rabelais och skrattets historia*.

Att yttrandet enligt Bachtin föregriper svaret innebär att man som talare tar hänsyn till vem mottagaren är, vad den har för kunskaper, erfarenheter, åsikter, övertygelser, sympatier och så vidare. Bachtin kallar detta att man tar hänsyn till den ”*apperceptiva fonden* till adressatens uppfattning av [sitt] tal” (Bachtin 1997:21). Denna anpassning, detta hänsynstagande, bestämmer slutligen yttrandets stil och i slutändan beror yttrandets stil på adressatens specialkunskaper. Den *apperceptiva fonden* är ett begrepp som påminner oss om att vi måste ta hänsyn till dem vi talar med för att dialogen ska bli lyckad. Liksom ett retoriskt yttrande enligt Bitzer är en nödvändig respons på en viss situation och därmed inte är godtyckligt utan bestäms av situationens problem, publik och villkor (Bitzer 1999), är ett fullständigt yttrande enligt Bachtin beroende av både de yttranden som föregår det och de yttranden som följer efter det. För Bachtin måste man som talare alltså vara en god lyssnare för att dialogen ska få en känsla av sammanhang. Den som pratar utan att lyssna eller utan att anpassa sig efter sina samtalspartner producerar helt enkelt inga fullständiga yttranden. Kunskap om hur anpassningen talare emellan kan se ut kan vi hitta inom retorikämnet. Därför ska vi nu undersöka vad retoriken har för kunskaper att tillföra diskussionen om dialogen i undervisningen.

En plats för retorik i undervisningen

Inom retorikämnet finns stor kunskap om hur man möter andra människor. Det är en förutsättning, och en del av argumentationen, att talaren för att lyckas övertyga anpassar sig till sina mottagare, tar hänsyn till deras krav, förväntningar och tidigare erfarenheter och skapar gemenskap med dem, något som exempelvis Perelman påpekar i *Retorikens Imperium* (Perelman 2004:49). I *Ad Herennium* framgår att talaren ska göra åhörarna läroaktiga, välvilliga och uppmärksamma. Genom att välja ett ämne som åhörarna finner intressant och som är av betydelse för dem väcker talaren deras uppmärksamhet och gör dem läroaktiga, genom att upplysa om sin relation till sina åhörare, genom att skapa ett *vi* med dem och genom att uppmärksamma deras kvaliteter väcker talaren åhörarnas välvilja (*Ad Herennium* 2005:22-24). Inte minst i undervisning är detta viktigt. Även om eleverna inte ska eller ens kan likställas med en skara åhörare till en talare så är den retoriska kunskapen om hur sådana relationer byggs upp nödvändig. Vikten av retorikens roll i utbildning har lyfts fram av flera retoriker och på olika sätt. Monica Ekenvall vill exempelvis föra in retorik som ett ämne i

skolan och med boken *Retoriken i praktiken* förser hon lärare med verktyg och övningar som syftar till att träna och utveckla elevernas språkliga och kommunikativa förmågor och på så vis förbereda dem inför kommande utmaningar (Ekenvall 2010). Retoriken har redan, i och med den nya läroplanen för gymnasiskolan (Skolverket 2011b), fått en plats i undervisningen. Det handlar, precis som för Ekenvall, om retorik som ämne i skolan och om ett medvetandegörande av den muntliga framställningens process, det vill säga partesmodellen. Om detta skriver Cecilia Olsson Jers, lektor i svenska med didaktisk inriktning på Malmö högskola, i en artikel i *Retorikmagasinet* (2012). Hon anser att retoriken gör att förberedelserna inför ett framförande får större betydelse och att ämnet förser oss med ett metaspråk vilket blir användbart då lärare och elever reflekterar över elevernas framföranden (Olsson Jers 2012a). Kanske kommer retoriken få en plats som ämne även i grundskolan. Olsson Jers har själv nyligen kommit ut med en lärobok i retorik som riktar sig till lärare och som handlar om hur retorik som ämne kan realiseras i skolan. Fokus ligger på den monologiska retoriken och respons och reflektion ges en betydande roll (Olsson Jers 2012b). Det finns också retoriker som vill ge retoriken en plats i skolan för att den ska kunna påverka hur undervisningen bedrivs. Anders Sigrell, som är professor i retorik vid Lunds universitet, sammanfattar sitt retoriska bidrag till lärarutbildningen i boken *Retorik för lärare: konsten att välja språk konstruktivt*. I den intar han lärarnas perspektiv och fokuserar på deras performans. Sigrell ser läraren som en talare som måste välja språk på ett sådant sätt att ”mottagarna i sitt huvud gör om detta språk till en tanke som motsvarar den [läraren själv] hade (Sigrell 2011:35). Barbro Fällman som är en välkänd retorikföreläsare har skrivit boken *Framgångsrik retorik. Konsten att övertyga och påverka i din roll som lärare* (2011). Enligt Olsson Jers som har recenserat boken förenklar Fällman retoriken på ett sätt som gör att syftet med boken, att kompetensutveckla lärare, blir ”ihåligt”. Begrepp som ethos, pathos och logos förankras inte i den retoriska idéhistorien och Fällman misslyckas enligt Olsson Jers med att fördjupa bilden av lärarens profession (Olsson Jers 2011). En person vars fokus i stället ligger på de möten som skapas inom skolans väggar är Tina Kindeberg som är docent i både retorik och pedagogik. Hennes forskning handlar om hur vi skapar relationer genom dialog och därför spelar hennes arbete en stor roll i denna uppsats.

Pedagogisk retorik

Enligt Kindeberg utgör den situation i vilken lärare och elever befinner sig – det att en lärare står inför en grupp elever och talar – en helhet som inte omfattas av retoriken eller pedagogiken var för sig (Kindeberg 2012). Kindeberg begränsar å ena sidan pedagogiken till att bidra med kunskaper om utbildning, undervisning, fostran och bildning i relation till samhällseliga mål, styrdokument och kursplaner, å andra sidan retoriken till att bidra med kunskaper om språkets etiska dimensioner och känslöpåverkande innehåll. Kindeberg menar att föreningen av dessa två, nämligen pedagogisk retorik, omfattar den helhet som mötena i skolan innebär. På så vis motiverar hon inte bara ett utrymme för retorik i skolan utan retorikens nödvändighet i skolan. Vi ska i det följande ta fasta på vad som utmärker den pedagogiska retorik Kindeberg presenterar.

En viktig utgångspunkt för Kindeberg är skillnaden mellan dialektik och retorik. Enligt henne sysslar den förra med att genom logisk bevisföring bygga och etablera kunskap medan den senare är relaterad till andra människor, inrymmer språkets känslaspekter och gör plats för etiken. Gemensamt för dem båda är att deras grund är språket (Kindeberg 2011:23-24). Kindeberg menar att den moderna utbildningen har påverkats av att retoriken har fått stå tillbaka när dialektiken sedan 1600-talet har prioriterats; retorikens obefintliga plats i undervisningen har lett till att ”lärarnas ämnesdidaktiska muntliga språkanvändning [ses] som en talang eller naturgiven förmåga som läraren äger eller inte” (Kindeberg 2011:24). Kindeberg anser i stället att denna språkanvändning, som går ut på att skapa *muntliga relationer*, är en konst som kan tränas upp:

Lärarens yrkesskicklighet kan i ett pedagogiskt retoriskt perspektiv förstås som kunskaper och färdigheter som är möjliga att uppnå med relevant utbildning, inte som en särskild karaktär eller talang som vissa äger och andra inte (Kindeberg 2011:127).

I sin forskning om muntliga relationer utgår Kindeberg från Aristoteles syn på retorik och undervisning. Hon intar hans perspektiv och ställer sig på hans sida mot Platon och den dialektiska eller sokratiska dialogen vilken enligt henne går ut på att ”ställa frågor om vad som förenar och vad som skiljer för att på så sätt få fram eviga sanningar” (Kindeberg 2011:25). För Aristoteles var syftet med retoriken att ”i varje situation skapa ett

känslöengagemang och få fram variationer på möjliga tolkningar” (Kindeberg 2011:25). Detta är essentiellt för den pedagogiska retoriken.

En tydlig skillnad mellan de samtalsformer som springer ur dessa två synsätt är att syftet med Platons dialog var att komma fram till en slutgiltig sanning medan syftet med Kindebergs aristotelesinspirerade dialog är att deltagarna ska lära av varandra och öka sin kunskap. Detta blir möjligt när samtalstonen och klimatet i gruppen är bejakande och undersökande, när talkaraktären är sonderande⁵. Då upplever man enligt Kindeberg meningsfullhet och då kan man ”i känslan av gemenskap tala med varandra för att skapa något som inte är på förhand givet” (Kindeberg 2008:66). När känslan av meningsfullhet är närvarande och talkaraktären är sonderande uppstår enligt Kindeberg en lärandeörelse, något som Aristoteles betecknade *energia* (Kindeberg 2011:87-88).

Enligt Kindeberg är det inte tillräckligt att lära ut ämneskunskaper. Med stöd hos både Platon och Aristoteles, som var överens om samhällets ansvar för utbildning, låter sig Kindeberg inspireras av den antika idén om utbildning: *paideia*. ”Medborgarna skulle genom utbildning bli kloka, visa och värtaliga, och det yttersta målet var ett humant och gott samhälle” (Kindeberg 2011:42). Genom *Paideia* skulle medborgarna anamma och utveckla den karaktär som politiken i varje samhälle enligt Aristoteles hade (Kindeberg 2011:42). Denna tanke är i allra högsta grad aktuell även i dag då skolans uppgift innefattar att hos eleverna befästa vårt samhälles gemensamma värderingar: ”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket 2011a:9). Det krävs således av lärare och pedagoger att de har en viss karaktär. Kindeberg definierar denna karaktär som bestående av just, klokhets, vishets och värtalighet (Kindeberg 2011:44).

Klokhetsen innebär att läraren kan visa sin egen kunskap på ett sätt som passar situationen och personerna som deltar i undervisningen. Läraren kan, om hon är klok, relatera ämnet till elevernas egna erfarenheter men också till de samhälleliga värden som skolan antar. Den potential som klokhetsen innebär i undervisningen gör att eleverna kan utveckla självständigt och kritiskt tänkande (Kindeberg 2011:125). Klokhetsen förutsätter, om vi använder Bachtins terminologi, att vi tar hänsyn till mottagarnas apperceptiva fond.

⁵ Detta visar Kindeberg i en undersökning som genomfördes på grundutbildningen vid Södertörns högskola och på forskarutbildningen vid Lunds universitet. Se Kindeberg 2008 eller Kindeberg 2011.

Visheten är ett slags kollektiv självkänedom som ”kommer till uttryck i lärarens förmåga att låta varierande synpunkter framträda” (Kindeberg 2011:48). Det gemensamma tänkandet är en förutsättning i den pedagogiska retoriken: för att komma vidare i sina tankegångar och utveckla sitt tänkande är man enligt Kindeberg beroende av andras erfarenheter och kunskaper.

Vältaligheten är den kvalitet genom vilken klokheten och visheten kommer till uttryck. Den gör att vi kan koppla ämnet till något större och visa upp det ur ett samhälligt perspektiv. Vältaligheten förutsätter både djup och bred kunskap. Med vältalighetens hjälp kan vi möta människor med andra kunskaper genom att anpassa oss efter situation och personer (Kindeberg 2011:126).

Giambattista Vico sammanfattar i *On humanistic education* (1993) dessa tre begrepp: ”att veta med säkerhet vad man vet och inte vet, att handla i överensstämmelse med hur människan lär respektive att kunna tala med övertygelse ” (Vico 1993 ur Kindeberg 2011:50). Det är viktigt att vi här klargör att *övertyga* som det används av Kindeberg när hon med hjälp av Vico förklarar vältaligheten skiljer sig från det *övertyga* som exempelvis Sigrell använder i sin lärobok. Hon understryker att vältaligheten inte handlar om vackra ord i monologiska tal.

Kindeberg menar att olika inslag i undervisningen fungerar som stöd för lärande. Ett sådant inslag, ett av de viktigaste, är förebildligheten. Anledningen till att förebildligheten är så viktig är vad Aristoteles kallar *självrespekt*: vår tro på att ”vi är värda att ha samma egenskaper/kvaliteter som de personer som vi respekterar och har förtroende för” (Kindeberg 2011:57). Förebildligheten består av kunskaper, färdigheter och värderingar och uppfattas av de studerande som lärarens karaktär. Den är därför av avgörande betydelse för utvecklingen av elevernas karaktärer. En av de intervjuade lärarna, som arbetar med sexåringar och sjuåringar, menar att social kunskap är ett sådant stöd i undervisningen och en ”förutsättning för att inhämta kunskap”. Det samspel som sker mellan läraren och eleverna, och som blir ett resultat av lärarens sociala kunskap, hennes sociala färdigheter och egenskaper, bör därför enligt Aristoteles resonemang bli ett forum för eleverna att träna och utveckla sin sociala kunskap. Enligt Kindeberg väljer eleverna på känslomässiga grunder vem som förtjänar att bli deras förebild, vems kunskaper, färdigheter och värderingar de vill bli delaktiga i (Kindeberg 2011:62). Det finns i undervisningssituationen givna gemensamma förutsättningar, tre *mänskliga villkor*, vilka Aristoteles knyter till förebildligheten. Det är genom att ta hänsyn till dessa villkor som läraren kan bli en förebild.

För det första har vi *det biologiska villkoret*. Det är ”människans medfödda beroende av andra för att utvecklas och må bra” (Kindeberg 2011:67). Beroendet gör att vi som människor genom hela livet söker efter gemenskap och bekräftelse. Beskrivningen är inte helt olik Bubers av *det medfödda Duet*, det vill säga vår strävan efter att få ingå i relation. För Buber är den som endast lever i tingens värld inte människa (Buber 1994:48) och för Kindeberg blir vi mänskliga endast genom att möta andra (Kindeberg 2011:68). Det biologiska villkoret handlar alltså om vad ett *vi* är för något.

För det andra har vi *det moraliska villkoret* som är en konsekvens av det biologiska eftersom det handlar om hur vi ska agera för att leva upp till beroendet av att utvecklas och må bra. Det är ett ansvar gentemot andra men också mot sig själv eftersom alla som befinner sig i klassrummet bidrar till att skapa och forma samtalskaraktären: ”samtals- och lärmiljöer blir vare sig bättre eller sämre än vad deltagarna klarar att bidra till” (Kindeberg 2011:73). Det moraliska villkoret handlar om vad det är vi gör när vi talar med varandra. Uppmärksammar vi varandra? Gör vi alla lika viktiga genom att vara intresserade och bejaka varandra? Här påminns vi om Bubers kriterier för *det äkta samtalet* och vikten av vilken inställning vi har till varandra i dialogen. Ett särskilt ansvar har givetvis läraren som ledare av undervisningen.

För det tredje har vi *det politiska villkoret* som kommer av skolans samhällliga ansvar och som enligt Kindeberg därför hör ihop med hur man skapar vanor och beteenden som har positiv verkan i ett humant och demokratiskt samhälle (Kindeberg 2011:74). Villkoret är således direkt kopplat till skolans uppdrag. Utgångspunkten är att vi påverkas och formas av andra människor; de vanor och beteenden vi utvecklar beror på vilka människor vi umgås med. Det är enligt Kindeberg ”de möten vi lever genom [som] formar tolkningen av vad det är vi ser, hör och känner – och hur vi handlar” (Kindeberg 2011:75). Målet för skolan, säger Kindeberg, är att utbilda kloka, visa och vältaliga medborgare vilket är kännetecknet för det humana samhället (Kindeberg 2011:75).

Vi har ovan sett att Kindeberg presenterar ett förslag på hur pedagogik och retorik tillsammans kan möta de krav och utmaningar som undervisning innebär. Vår utgångspunkt har varit att förstå hur retoriken ska komplettera pedagogiken och enligt Kindeberg bidrar den förre med kunskaper om språkets etiska dimensioner och känslöpåverkande innehåll. Kindeberg anser att det är viktigt att muntliga relationer uppstår mellan individerna i klassrummet. Sådana relationer innebär nämligen att en variation av åsikter och tankar kan komma till uttryck och då kan också lärandeprocessen *energia* uppstå. Till sin hjälp har läraren

sina egna färdigheter och egenskaper i form av klokhet, vishet och vältalighet. Om läraren genom att ta hänsyn till de tre mänskliga villkoren kan bli en förebild för eleverna kan också eleverna utveckla sina egna färdigheter och egenskaper och bli kloka, visa och vältaliga.

Vad som för Buber, Bachtin och Kindeberg samman

Bubers kriterier för det äkta samtalet, Bachtins beskrivning av det kontextuella yttrandet och Kindebergs förslag om den pedagogiska retoriken kan vi se som utgångspunkter för att tolka Bubers filosofi om den relationssökande varelsen. Samtidigt kan vi se Bubers filosofi som en grund från vilken de olika teorierna breder ut sig. Vi ska nu se vad som förenar teorierna och för dem samman.

Vi söker relationen skriver Buber och inför begreppet *det medfödda Duet*. Vi kan tolka det som en inneboende strävan efter samhörighet eller ännu hellre sammanhang. Det är i relationen, när vi står inför ett Du, som vårt Jag blir uppenbart. Vi blir någon, och får vår betydelse i relationen. Vi sätter alltså oss själva i ett sammanhang och skapar därmed samband med världen. Denna strävan efter sambandet med världen är enligt Buber något mänskligt. Kindeberg skriver om det mänskliga biologiska villkoret att det är vårt medfödda beroende av andra och att det handlar om vad ett vi är för något. Kindeberg, liksom Buber, menar att det är genom möten med andra vi blir mänskliga. Bachtin påbörjade sina tankar om dialogen i en värld av förtryck där individen saknade röst. Jagets existens förnekades därmed. Bachtins beskrivning av det kontextuella yttrandet gör plats för individen, ger individen en röst som en jämlik medspelare som därmed får betydelse och existens.

Det är denna strävan efter sammanhang, att binda sig samman med andra och därigenom identifiera sig själv, som i min tolkning för Buber, Bachtin och Kindeberg samman. Denna strävan, och dess resonemang om Jaget, förklarar också hur kunskap skapas och får betydelse. Våra erfarenheter och kunskaper blir meningsfulla, precis som vi själva, först när vi sätter dem i samband med världen. Då betyder de något, då kan de påverka och påverkas, ifrågasätta och ifrågasättas. Som relationssökande varelser måste eleverna i skolan alltså få möjlighet att skapa dessa samband. För att ta reda på hur dessa tankar kan spridas till skolan ska vi nu undersöka hur skolans situation kan tolkas ur ett retoriskt perspektiv.

En retorisk situation

Den situation i vilken skolan befinner sig kan med begrepp från Bitzers teori förklaras som en retorisk situation (Bitzer 1999). Den retoriska situationen består av ett påträngande problem, en retorisk publik och retoriska villkor⁶. Hur den retoriska responsen kommer att utformas är enligt teorin beroende av hur de olika konstituenterna i situationen analyseras.

En samstämmighet verkar råda om att det påträngande problemet består av det faktiska förhållandet att kvaliteten har sjunkit, och att intresset som detta är kopplat till är en högkvalitativ undervisning. Målet med den retoriska responsen blir då att påverka dem som kan höja kvaliteten.

Hittills, som jag ser det, har de olika retoriska responser som har presenterats utgjorts av förslag på förändringar som kräver politiska beslut för att genomföras. Den retoriska publiken måste då rimligtvis ha bestått av politiker som har haft makt och förmåga att fatta dessa beslut. De som följer diskussionen om kvaliteten i skolan känner till att problemen, tvärtomot vår önskan, har vuxit de senaste åren. Trots politiska beslut och genomförda förändringar är vi, som vi konstaterade redan i inledningen, inte nöjda. Förändringarna har alltså inte haft önskad effekt. Jag tror att detta beror på att man har vänt sig till fel publik. Den *retoriska* publiken, den som enligt Bitzer består *endast* av dem som kan bli påverkade av den retoriska responsen och som har förmåga att påverka och förändra problemet och lösa situationen (Bitzer 1999:221), är ju i slutändan inga andra än lärarna. Det är till och med troligt att lärarna upplever att vissa beslut som de måste förhålla sig till i sitt yrkesutövande har fattats över deras huvuden. Om lärarna upplever att de inte har kunnat vara med och påverka i beslutsprocessen och inte ser det goda med en viss förändring finns det en risk att de blir avigt inställda till att förverkliga den. Vi som vill påverka situationen i skolan bör alltså involvera lärarna i besluten och vända oss till dem och inte till politiker med vår retoriska respons. Grundskolans problem är nämligen inte i första hand politiska. Det visar historien.

De retoriska villkoren är förstås många och en fullständig lista med sådana skulle bli mycket lång. För att ändå ge en bild av hur situationen ser ut presenterar jag här de villkor jag finner viktigast. För det första styrs skolverksamheten av en skollag och styrdokument. Förslag på hur kvaliteten ska höjas måste därför följa lagen och ta hänsyn till dessa dokument. För det andra finns det en lång tradition och kultur i Sverige som beskriver hur man bedriver

⁶ Den svenska översättning av begreppen är tagen från Kjeldsen (2008).

utbildning och undervisning. Allt för radikala idéer som bryter mot traditionen och kulturen kan innebära en otrygghet om lärare tvingas lämna invanda och fungerande metoder. Att som retoriker komma med idéer och åsikter om hur undervisning ska bedrivas kan också uppfattas som ett ifrågasättande av lärarnas förmågor att utöva sina yrken. Därför är det viktigt att ta hänsyn till deras intressen och önskemål när det gäller retorik.

Att som retoriker möta lärare och tillföra retoriska perspektiv på undervisningen kräver givetvis en mottagaranpassning och det är därför nödvändigt att veta vad lärare tycker och tänker om dialogen i undervisningen. I nästa avsnitt ska vi därför se vad de intervjuade lärarna har för tankar om retorik.

En önskan om retorik

I intervjuerna visade sig lärarna ha ett stort intresse för retorik. Deras förståelse för ämnet begränsar sig dock till sådant som behandlas inom grenarna actio och pronuntiatio och den retorik som ligger i deras synfält gäller således den egna framställningen. Även om retorik, så som de förstår den, inte var något främmande eller svårt för dem att tala om – tvärtom verkade flera av dem övertygade om att deras syn på ämnet var korrekt – visade det sig under observationerna att det ändå fanns lärare som verkade omedvetna om hur de förde sig i klassrummet. Ett exempel är en matematiklärare vars önskemål var att eleverna skulle sitta tysta och räkna. Läraren uppmärksammade eleverna om detta genom högljudda tillsäringar och ibland faktiskt genom att skrika rakt ut och kräva deras tystnad. Jag som observatör hoppade nästan till i stolen och mindes med olust ett par av mina egna lärare med liknande beteende. Det skapades en stark känsla av olust i klassrummet och elevernas vilja att lära närdes knappast av lärarens ilska. Avsaknaden av gemenskap mellan eleverna i matematikundervisningen var påtaglig på grund av den kommunikativa mur av tystnad som läraren hade byggt upp. Eleverna var i stort sett utlämnade åt sig själva. De kunde viska med den som satt bredvid men då de hade kört fast och behövde hjälp för att komma vidare fick de räkna upp handen och vänta på att läraren skulle ha tid att komma till dem. I en klass med nästan 30 elever måste denna metod ses som ineffektiv. Lärarens bryska sätt att kommunicera tog död på möjligheterna för en lärandeörelse att uppstå. Läraren gav alltså inte eleverna någon möjlighet att utveckla sin förmåga att ”använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och

slutsatser” (Skolverket 2011a:63). Läraren hade kanske förändrat sitt sätt att möta eleverna om han hade varit medveten om hur stämningen i klassrummet påverkades av hans beteende.

Som jämförelse kan nämnas en lärare i engelska vars sätt att föra sig öppnade för samtal och diskussion. Läraren sökte ögonkontakt med eleverna, använde gester som förstärkning till sitt tal och visade med både mimik och tal intresse för elevernas tankar och åsikter.

Engelsklärarens undervisningssätt skiljde sig också från matematiklärarens eftersom samtal och dialog eftersträvades och bejakades. Tydligt blev också att lärarens förmåga att förhålla sig till oväntade händelser, det vill säga förmågan att hantera retoriska hinder och förhålla sig till kairos, hade stor betydelse för den goda stämningen i klassrummet. Ett exempel på detta var när man talade om olika kroppsdelar och läraren i stället för att bli arg när några elever fann stort nöje i att ropa ut engelska könsord själv kom med fler förslag på liknande ord men också fick igång en diskussion om när och var olika synonymer bör och inte bör användas. Läraren relaterade alltså ämnet till elevernas egna erfarenheter och kopplade det samtidigt till samhällseliga värden. På det viset visade läraren prov på den klokhet som varje lärare enligt Kindeberg måste ha. Genom att ta eleverna på allvar, även när de skojar, visar läraren också hur den önskade stämningen i klassrummet ska vara och föregår själv med gott exempel.

Med tanke på lärarnas intresse för actio och pronuntiatio är det kanske inte så konstigt att Sigrell skriver en bok för blivande lärare som fokuserar just på lärarnas framställning. Sigrell må ha gjort en bra mottagaranpassning men gör samtidigt både retoriken och skolan en björntjänst. Genom att förse lärarstudenterna med en bok som handlar om lärarnas performans, men som inte värdesätter det ömsesidiga samspelet mellan individerna i klassrummet, som inte utnyttjar retorikens potential som meningsskapare i undervisningen, lever Sigrell upp till Platons anklagelse mot sofisterna och retoriken om att förse folket med godis och inte med vad de verkligen behöver. Den som inte har vandrat genom retorikens historia kan inte själv upptäcka ämnets möjligheter. Ansvaret för det ligger hos oss som sysslar med retorik och det bör också ligga i vårt intresse att vidga synen på retorikämnet. Sigrell befäster med sin bok en snäv syn på retorikämnet. Samtidigt negligerar Sigrell den moderna kunskapssyn som råder i dag. Hans retorik snarare förstärker bilden av kunskap som något fast och fixerat, något som läraren besitter och som kan förmedlas till eleverna genom talet. Använd språket, skriver Sigrell, så att eleverna i sina huvuden kan återskapa den tanke du vill förmedla. Kindeberg däremot, vars forskning är förankrad i Aristoteles teorier, uppskattar den forskning som prominenta pedagoger har genomfört och som handlar om

vikten av ömsesidigt samspel med omgivningen genom vilket kunskap växer fram. Det är retorikernas uppgift, när det gäller överlappningen mellan undervisning och retorik, att visa vad retoriken har att ge.

När vi vänder oss till lärare och blivande lärare ska vi självfallet inte ignorera deras önskan om retorisk träning i muntlig framställning. Som vi har sett ovan är framställningen viktig och ibland är träning i *actio* och *pronuntiatio* till och med nödvändig. Den potential som finns inom retorikämnet når dock mycket längre och kan, som fallet är här, handla om hur ett äkta buberskt samtal innehållande kontextuella och fullständiga yttranden växer fram. Ett förslag på det presenterar alltså Kindeberg i sin forskning. Vi ska gå lärarna till mötes men därmed är det inte sagt att vi endast ska fokusera på framställningen.

Skolans olika möten

Skolan är en komplex verksamhet som breder ut sig i både tid och rum. Lärare och elever träffas inte bara i klassrummen under lektionstid utan också på raster i exempelvis korridorerna, på skolgården och i skolmatsalen. En av de lärare jag intervjuade räknade upp sex olika typer av möten som förekommer i skolan⁷. Dessa möten skulle kunna delas in i tre grupper beroende på deras syften eller funktioner. En grupp består då av möten som är kopplade till undervisning. Här ingår mötena i klassrummet, både den *lärarledda undervisningen* och de *individuella coachningssamtal* som sker medan eleverna arbetar. Den lärarledda undervisningen har enligt läraren formen av dialog. Läraren håller således inga monologiska föreläsningar utan förespråkar samtal i klassrummet. De individuella coachningssamtalen är också dialogiska till sin karaktär och kan ibland utspela sig mellan läraren och två eller tre elever som arbetar tillsammans. En annan grupp består av de möten som har med den enskilda elevens utveckling att göra. Hit hör *utvecklingssamtal* och *enskilda pedagogiska samtal*. Båda dessa samtal handlar om att göra uppföljningar och att planera för hur den enskilde eleven ska lägga upp sitt fortsatta arbete för att nå målen. Läraren berättade att dessa samtal ofta är monologiska i början av sjuan men att de efter en tid brukar utvecklas till dialogiska samtal i vilka både läraren och eleverna deltar aktivt. De enskilda pedagogiska samtalen förs oftare än utvecklingssamtalen och kan föras i exempelvis korridoren. Till en tredje grupp hör möten som handlar om att uppmärksamma eleverna och att skapa social

⁷ Läraren arbetar i grundskolans högre åldrar och följer sina elever från år 7 till år 9.

kontakt med dem. Exempel här är *korridorssamtal* och *samtal på väg till klassrummet*. Under sådana samtal brukar läraren tala med eleverna om sådant som inte har med skolan, och i synnerhet inte med undervisningen, att göra. Läraren berättade att dessa samtal är oerhört viktiga för att skapa relationer med eleverna. Den intervjuade läraren underströk att samtalen sällan hör enbart till en av grupperna utan menade att gränserna mellan dem kan vara otydliga och att det ibland kan vara nödvändigt att medvetet suddas ut dem. Samtliga av de intervjuade lärarna talade om att det är viktigt att skapa relationer med eleverna och flera menade att man som lärare måste kunna växla mellan olika sociala roller. ”Man måste kunna vara både förbannad människa och professionell pedagog” sa en av lärarna som menade att goda relationer krävs för att vi ska kunna ställa krav på varandra och leva upp till varandras förväntningar. En annan menade att relationerna ”bygger på tillit och att man måste kunna ge och ta, man ska vara mänsklig”. I fokusgruppintervjun⁸ enades man om att samtalet är en planerad stund i vilken man skapar och utvecklar relationerna med eleverna. Särskilt i enskilda samtal får man enligt lärarna möjlighet att utveckla relationerna: ”Man lär sig otroligt mycket om individen och skapar förtroende genom att man kommer nära varandra på ett sätt som inte går i gruppen”. Samtidigt, menar de, måste man skapa en trygghet och öppenhet i gruppen. ”När eleverna vågar, när de litar på varandra, lyssnar och är bra kompisar, när man har kommit dit med dem, då känns det som man kan göra precis vad som helst med dem”. Lärarna berättade att de ofta talar om respekt med eleverna och diskuterar hur man är när man är en bra kompis. De brukar då utgå från en bok de har läst tillsammans i klassen. De möten som äger rum i skolan är alltså av olika slag och har olika syften.

Det sokratiska samtalet

Det visar sig genom en sökning med google att vad som kallas sokratiska samtal är flitigt använda som metod på en del skolor. Denna popularitet berättigar, trots Kindebergs tydliga avståndstagande, en liten fördjupning i denna typ av dialog.

Erik Persson, forskare i praktiskt filosofi vid filosofiska institutionen i Lund, använder en sokratisk dialog som pedagogisk metod i sin undervisning (Persson 2008). Med en enligt Persson modern kunskapssyn, som innebär att han ser kunskap som ”information som studenterna på något sätt har processat”, presenterar han en samtalsform som bygger på

⁸ De tre lärare som ingick i fokusgruppen arbetade som klasslärare för elever i år 1, 2 och 3.

Sokrates dialoger. Metoden är dock något modifierad skriver Persson eftersom kunskapssynen har förändrats. Målet med hans dialog är att definiera ett visst begrepp. Dialogen genomförs i fem konkreta steg där varje nytt steg bygger på slutsatser som dragits i det föregående steget. I varje steg ställs en fråga som var och en av deltagarna i tur och ordning besvarar. På detta sätt bidrar alla till samtalet. Svaren används sedan som underlag i nästa steg av det sokratiska samtalet. När det sista steget är avslutat har man antingen kommit fram till en gemensam definition eller flera olika definitioner. Persson skriver att ”den enda ultimata definitionen” tar längre tid att hitta och att det går snabbare om ”man är nöjd med att ha identifierat ett antal möjliga definitioner”. Här presupponerar Persson, trots att han talar om en modern kunskapssyn och tillämpning av det sokratiska samtalet, att det finns en idealdefinition, det vill säga något som påminner om en platonsk sanning med versalt S, och att en variation av åsikter är något man kan nöja sig med i brist på tid. Perssons dialog påminner således mycket om Kindebergs definition av ett sokratiskt samtal. Den kollektiva tankegemenskap Kindeberg eftersträvar, variationen av åsikter och tankar, är således i slutändan inte något önskvärt hos Persson. Den stora fördelen med metoden är enligt Persson dels dess egen genomskinlighet, dels att den gör begrepp genomskinliga. Nackdelen, lägger Persson till, är att den bara fungerar i små grupper och att den kräver mycket tid. Perssons dialog är således en samtalsform med mycket tydliga ramar och regler. Det är troligt att denna fyrkantiga struktur, istället för att påbjuda kreativitet, motarbetar fantasins kraft eftersom den förbjuder den oförbehållsamhet Buber menar måste existera för att ett äkta samtal ska kunna växa fram. Oförbehållsamheten och det fria talet hämmas inte bara av samtalets formella struktur utan också av de förväntningar på eleverna eller studenterna som blir en följd av reglerna: alla ska tala och bidra oavsett, verkar det som, om de känner att de har något att säga. Även om den formella strukturen, med fokus på ett särskilt ämne och krav om alla deltagares bidrag i varje steg, talar för att yttrandena i samtalet blir kontextuella, måste ändå Bachtins hänsynstagande till mottagarnas apperceptiva fond gå förlorad med tanke på den generalisering som strukturen samtidigt innebär. Samtalet innehåller således ett tvång som måste motarbeta den trygghet och känsla av tillit som både Buber och Kindeberg anser vara nödvändig.

Ann Pihlgren använder, till skillnad från Persson, det sokratiska samtalet för att ”nä insikt i centrala idéer och värden” (Pihlgren 2006). Man utgår i dialogen, precis som lärarna i min fokusgrupp, från en text, en film eller ett konstverk och samtalsledaren, eller läraren, ställer sedan en fråga som alla kan svara på. Syftet är att deltagarna ska ”få syn på sin förförståelse

och kanske sina förutfattade uppfattningar” (Skolverket 2012). Man diskuterar sedan utifrån deltagarnas perspektiv och samtalen kommer ofta att handla om grundläggande värdefrågor. Pihlgrens forskning visar att eleverna genom det sokratiska samtalet utvecklas inom fyra områden. De utvecklar för det första sitt kritiska tänkande, för det andra sitt språk i betydelsen tala, läsa och tolka, för det tredje sin skriftliga förmåga och för det fjärde det sociala samspelet vilket gör dem mer öppna för andras idéer (Skolverket 2012).

Pihlgren är inspirerad av idéer från både Bachtin och Vygotsky om ”lärande som en social process som utvecklas i mötet mellan två eller flera personer” (Pihlgren 2006).

Ömsesidigheten är påtagligt i Pihlgrens exempel där deltagarna bejaktar varandra, fyller i varandras inlägg och söker något som inte är på förhand givet. Samtalskaraktären verkar vara sonderande och man vill ha en variation av åsikter. Den form samtalet tar liknar den samtalskaraktär Kindeberg menar möjliggör lärandeörelsen energia. Man kan därför ställa sig frågan om Pihlgrens sokratiska samtal verkligen ska kallas sokratiska. Det är inte oviktigt, med tanke på retorikens annalkande intåg i skolan, att reda ut vilka filosofiska tankar som ligger till grund för de samtal som anses värdefulla i skolan. Det var inom den retoriska disciplinen och inte inom den dialektiska man vände på myntet och hävdade varje frågas två sidor. Det var inom retoriken som en varietet av åsikter kunde föras fram. För retorikens framtida roll i skolan är det därför viktigt att synliggöra den teoretiska grund ur vilken framgångsrik undervisning springer.

I både Pihlgrens och Perssons samtal har man som mål att diskutera en viss fråga. Pihlgrens samtal är dock friare i sin form än Perssons. Hans samtal har ett tydligt mål: man vill finna en ultimat definition. Målet i Pihlgrens samtal är däremot själva samtalet. Man ska inte nödvändigtvis enas utan det är diskussionen, utbytet av tankar och åsikter, som är det viktiga. Effekten av detta är, som vi har nämnt, att lärandeörelsen möjliggörs. Kindeberg skriver att ”verksamheten energia utmärks av att målet ingår eller är själva verksamheten” (Kindeberg 2011:106). Ovanstående exempel visar att sokratiska samtal är av olika slag och mer eller mindre fria i sin form.

Den pågående dialogen

Jag har i den här texten velat lyfta fram dialogen som ett svar på frågan om hur de problem den svenska skolan ställs inför i och med den sjunkande kvaliteten på undervisningen ska bemötas. Jag har försökt belysa dialogbegreppet ur olika synvinklar med hjälp av Martin Buber, Michail Bachtin och Tina Kindeberg. Den bild av dialogen som då har uppenbarats sig kan enligt min uppfattning bidra med ett synsätt på lärande som kan påverka kvaliteten på undervisningen.

Det finns naturligtvis moment i skolan i vilka en dialogisk form inte är det lämpligaste sättet att bedriva undervisning och syftet med denna uppsats har inte varit att argumentera för att dialogen ska ta över hela undervisningen. Elever måste ges möjlighet att exempelvis individuellt förkovra sig i litteratur och därigenom samla på sig erfarenheter inför kommande möten med lärare, klasskamrater och andra. Att skriva texter är ytterligare ett exempel på en situation som är nödvändig för den personliga utvecklingen. Individen får då med hjälp av sina kunskaper och färdigheter prestera ensam. Själva produkten måste dock, för individens fortsatta utveckling, ventileras ihop med andra och den situation som är tillägnad responsgivning bör utformas med de mänskliga villkoren i tankarna. Det innebär exempelvis att syftet med responsen blir att lyfta varandra så att en positiv riktning framåt skapas. En av dialogens funktioner är ju att skapa meningsfullhet och den som sitter och räknar matematik utan att veta varför tröttnar snart. Får man som elev möjlighet att använda sina tillägnade matematikerfarenheter i äkta möten med andra uppstår en meningsfullhet och den individuella räkningen kan då kännas meningsfull. Den stämning dialogen skapar, de relationer man skapar i mötet med varandra, sträcker således ut sig och påverkar andra moment i undervisningen. Dialogens positiva kraft verkar således inte endast då dialogen förs. Den verkar hela tiden och påverkar, genom de band vi skapar i den, andra moment i undervisningen. Vi ska därför inte heller definiera dialogen som ett isolerat moment utan låta den sträcka ut sig i tiden och rummet.

Utgångspunkten för dialogen är att vi ska se eleverna som relationssökande varelser för vilka mening och betydelse skapas genom möten med andra människor. Den dialog i vilken mening och betydelse kan skapas är en uppfyllelse av en mänsklig inre strävan efter sammanhang, samband och identifikation. För att denna dialog ska kunna uppstå måste särskilda förutsättningar finnas. Dessa förutsättningar finns om miljön, klassrumskulturen,

själva känslorna mellan dem som vistas i skolan tillåter det. Dialogen förs i en trygg miljö som byggs upp av ärlighet och intresse. I en sådan miljö blir samtalskaraktären bejakande och undersökande och då kan en variation av åsikter och tankar komma till uttryck. Vi ska inte underskatta betydelsen av Bubers ord *vända sig till varandra i sanning*. Att ta varandra på verkligt allvar innebär att vi skapar en miljö av trygghet och tillit genom att vi gör oss till intresserade lyssnare samtidigt som vi förväntar oss att de vi möter lyssnar intresserat på oss. Det handlar om att ta hänsyn till varandra, att vilja ta del av varandras kunskaper, erfarenheter, åsikter och så vidare. Då, när vi sätter oss i samband med varandra och med världen, uppfylls dialogen av en meningsfullhet och lärandeörelsen *energia* uppstår. I det mötet, i vilket vi tar varandra på allvar, blir erfarenheterna betydelsefulla. I slutändan beror det hela på vilken inställning vi har till varandra när vi talar, ser och är med varandra, det vill säga relationerna oss emellan. Dialogens kvalitet bestäms därför inte bara av sådant som sker just när vi möts i klassrummet för att tala med varandra, kvaliteten bestäms också av hur vi är mot varandra i alla andra situationer.

Dialogen har inte en fixerad form och det blir därför svårt att plötsligt ”föra dialog” eller att lägga in dialog som ett moment i schemat. Tvärtom kommer dialogen om den likt Persson sokratiska samtal tvingas in i en gjuten struktur inte bli den möjlighet till utveckling som den kan vara. I den fokusgruppintervju jag genomförde enades lärarna om att dialogen är en planerad stund i vilken relationerna till eleverna utvecklas. Jag tror dock att ordet *relation* för dessa lärare innebär någonting annat än för Kindeberg då hon talar om muntliga relationer i undervisningen. Relationen till en enskild elev är givetvis mycket viktig och ska inte på något sätt nedvärderas. Relationerna i klassrummet som skapar den gemensamma rörelsen framåt är också viktig men är, till skillnad från relationen till den enskilde individen, avgörande för den kollektiva självkänndomen som möjliggör en variation av åsikter och tankar, det vill säga det som uttrycks genom visheten.

Lärarens roll i sammanhanget är förstås odiskutabel. Genom sin klokhet, vishet och vältalighet är det lärarens ansvar att visa vilken klassrumskultur man vill utveckla. Eleverna kan inte lämnas åt sig själva att komma överens om hur en utvecklande och positiv stämning är. De kommer dock att känna den i form av meningsfullhet när den väl infinner sig och kommer om läraren lyckas vara en förebild själva vilja bidra till stämningen. Läraren är med sina erfarenheter och sin utbildning den ledare av undervisningen som måste visa vilken väg gruppen gemensamt ska vandra. Tilliten, tryggheten, oförbehållsamheten och intresset

måste läraren visa hur man skapar. En bra lärare, för att återkomma till den fråga jag under flera år har ställt mig själv, en som kan fånga en hel klass och gripa tag i eleverna i deras inre och få dem att vilja vara med, strävar ständigt efter att fylla klassrumsmiljön med dessa kvaliteter. Dels genom att själv uttrycka dem, dels genom att ge eleverna förutsättningar, och genom förebildlighet, vilja att uttrycka dem.

Den dialog jag är ute efter är inte ett i tiden och rummet avgränsat stycke samtal utan ett utsträckt, ständigt pågående, utbyte av tankar och idéer mellan individer uppfyllt av autenticitet och meningsfullhet. Dialogen i sig, det fysiska utbytet av tankar och åsikter, pågår inte hela tiden, men förutsättningarna för den, och känslan av den måste finnas när den tar vid och dröja sig kvar när den avslutas. Dialogen om dialogen är också den ett pågående, icke avslutat utbyte. Mitt yttrande, sett i sin kontext, är påverkat både av tidigare yttranden och av efterföljande. Min förhoppning är att det liksom ett fullständigt yttrande också kommer att påverka dem som följer. Elevernas perspektiv när det gäller dialogens roll i undervisningen är, åtminstone i denna uppsats, trots sin obestridliga betydelse ett outforskat perspektiv. Hur en samtalsform, i vilken eleverna ges möjlighet att metareflektera över dialogen som förutsättning för kvalitet, kan se ut bör i framtiden undersökas så att också eleverna kan komma till tals i den dialog som ju handlar om deras verklighet.

Litteratur

- Ad Herennium: de ratione dicendi ad C. Herennium*. 2., omarb. utg. (2005). Åstorp: Rhetor
- Bachtin, Michail (1997). Det dialogiska yttrandet. I: *Dialoger* 41, 1997. Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern. S. 18-25
- Bitzer, Lloyd F. (1999). The Rhetorical Situation. I: *Contemporary Rhetorical Theory: a Reader*. USA: The Guilford Press. S. 217-225
- Buber, Martin (1994). *Jag och du*. 2. uppl. Ludvika: Dualis
- Buber, Martin (1986). Det äkta samtalet. I: *Dialoger* 1, 1986. Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern. S. 73-75
- Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ekenvall, Monica (2010). *Retoriken i praktiken: lärarbok*. 2., rev. uppl. Göteborg: Utbildningsstaden
- Ekström, Mats & Larsson, Larsåke (red.) (2010). *Metoder i kommunikationsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, Otto (2009). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hartman, Sven (2012). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & Kultur
- Häger, Björn (2007). *Intervjuteknik*. 2., [omarb. och uppdaterade] uppl. Stockholm: Liber
- Kindeberg, Tina (2008). Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande. I: *Rhetorica Scandinavica* 45, 2008. S. 49-67
- Kindeberg, Tina (2011). *Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisningen*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Kindeberg, Tina (2012). *Pedagogens retorik. Den muntliga relationen*. Tillgänglig på internet: <http://www.ur.se/Produkter/169102-Pedagogens-retorik?q=pedagogens%20retorik>
- Kjeldsen, Jens E. (2008). *Retorik idag: introduktion till modern retorikteori*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Linell, Per (1982). *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. 2. uppl. Lund: LiberFörlag

Olsson Jers, Cecilia (2011). Ihålig kompetensutveckling. I: *Retorikmagasinet* 47/48, 2011. Ödåkra: Retorikförlaget AB. S. 25-26

Olsson Jers, Cecilia (2012a). Retoriken i klassrummet. I: *Retorikmagasinet* 49, 2012. Ödåkra: Retorikförlaget AB. S. 19-23

Olsson Jers, Cecilia (2012b). *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber

Perelman, Chaïm (2004). *Retorikens imperium: retorik och argumentation*. Eslöv: Brutus Östlings bokförl. Symposion

Persson, Erik (2008). *Sokratisk dialog som pedagogisk metod*.
Tillgänglig på internet: http://nordgen.academia.edu/ErikPersson/Talks/14289/Sokratisk_dialog_som_pedagogisk_metod

Philgren, Ann S. (2006). *Sokratiska samtal*.
Tillgänglig på internet: <http://www.buf.no/pdf/ap.pdf>

Platon (2000). *Skrifter Bok 1, Sokrates försvarstal ; Kriton ; Euthyfron ; Laches ; Den mindre Hippias ; Gästabudet ; Faidon ; Gorgias*. Stockholm: Atlantis

Sigrell, Anders (2011). *Retorik för lärare: konsten att välja språk konstruktivt*. Åstorp: Retorikförlaget

Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden*.
Tillgänglig på internet: http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2473

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/laroplan-for-gymnasieskolan-1.161294>

Skolverket (2012). *Sokratiska samtal - stärker analysförmågan*.

Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/demokrati-som-uppdrag/2.2264/sokratiska-samtal-starker-analysformagan-1.135612>

Thullberg, Per (2012). *Vi måste erkänna att decentraliseringen slog fel*.

Tillgänglig på internet: <http://www.newsmill.se/artikel/2012/03/26/vi-m-ste-erk-nna-att-decentraliseringen-slog-fel>

Vincent, Mona (1986). Martin Buber och dialogens väsen. I: *Dialoger* 1, 1986. Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern. S. 55-70

Witoszek, Nina (1997). Kulten av dialogen. Den postmodernistiska diskursen och fallet Michail Bachtin. I: *Dialoger* 41, 1997. Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern. S. 32-40