

# Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning

*Cecilia Olsson Jers*

Ethos is the part of a person's identity he or she needs to be able to speak and write with credibility in different communicative situations. 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 context. Ethos is closely related to the language and the expressions we use, and can use, in various types of communication situations. The adolescents in this article report that they experience an imbalance between the teaching of writing and oral communication, although the rhetorical process is the same for written and oral compositions. However, the longitudinal analysis of the teaching process 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 their preparations 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.

Keywords: ethos, oral communication, the rhetorical process, oral presentation, establish ethos, build ethos

Cecilia Olsson Jers: PhD and member of academic staff (lecturer) at Malmö University  
*cecilia.olsson\_jers@mah.se*

## Inledning

I denna artikel argumenterar jag för att *bygga* och *etablera ethos* ska ses som olika processer i en undervisningssituation. Artikeln handlar om unga vux-

nas möjligheter att bli talare i offentliga sammanhang och deras vilja att framstå som (och känna sig) trovärdiga; det handlar om viljan att framstå med ett starkt ethos. Muntlighet definieras 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. Uttrycksformen *muntlig framställning* är ett vanligt sätt att redovisa inhämtade kunskaper på, inte bara i grundskolan och på gymnasiet utan också i högre studier såsom på högskola och universitet. Själva framställningsformen iscensätts vanligtvis med ett talande som utförs av en solitär inför en lyssnande publik genom till exempel argumentation, presentation, redovisning eller berättelser. Många gånger uppfattas detta sätt att redovisa kunskaper på som speciellt krävande eftersom talaren oftast är ensam i sitt utförande (se vidare Penne & Hertzberg, 2008; Olsson Jers, 2010).

## Fokus för analysen

Denna artikel har sitt ursprung i avhandlingen *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (Olsson Jers, 2010). I samband med mitt avhandlingsarbete följde jag under ett läsår 29 ungdomar som gick första året på det samhällsvetenskapliga programmet på gymnasiet med syftet att undersöka hur de byggde och etablerade ethos och hur de utvecklade sin kommunikativa kompetens (Olsson Jers, 2010). Ungdomarna är 16 år och har redan nio års erfarenhet av att gå i skolan när de börjar gymnasiet. Jag följde de unga vuxna eleverna i första hand i klassrummet på deras lektioner i svenskämnet, men mitt material är också hämtat utanför det mer traditionella klassrummet.<sup>1</sup> Jag föredrog till exempel att på skoldagens raster vistas på ställen där eleverna fanns, såsom i korridoren i väntan på att lektioner skulle börja, framför att söka upp utrymmen där lärarpersonal fanns. Detta fick till följd att mitt material berikades med till exempel ett flertal spontana interjuver när jag blev nyfiken på händelser i korridoren som påverkade ungdomarnas agerande inne i klassrummet eller vice versa. Jag valde att basera avhandlingen på ett rikt och varierat material genom olika insamlingsmetoder. I huvudsak består insamlingsmetoden av deltagande observation, men som kompletterats med ett flertal intervjuer, inspelningar och olika

---

<sup>1</sup> Forskningsprojektet är granskat utifrån de forskningsetiska principer som utformats av Vetenskapsrådet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002).

typer av textinsamlingar. Materialet består av fältanteckningar, olika typer av diktafon- och videoinspelningar av intervjuer med lärare och elever, lektioner samt muntliga framställningar och olika typer av skriftligt material.<sup>2</sup> Jag är medveten om att det rika och varierade materialet påverkar tolkning och analys när jag nu i denna artikel gör ett utsnitt av ett begränsat antal veckor från ett helt läsår.

Utgångspunkten för min argumentation om att se bygga och etablera ethos som olika processer är att eleverna i en gymnasieklass säger sig uppleva en obalans mellan undervisning i muntlig och skriftlig framställning. Eleverna säger sig få mer undervisning i skriftlig framställning än i muntlig framställning, trots att det i lärarens planering syns en tydlig ambition om balans i undervisningen av de två framställningssätten (Olsson Jers, 2010, s. 134). Elevernas upplevelse av obalans resulterar i att de säger sig känna en osäkerhet när de ska redovisa muntligt inför sina klasskamrater. Empiriskt baserar sig artikeln på sju veckors svenskämneslektioner där ett projekt om argumentation är i fokus och jag gör en analys av lektionerna för att finna ett svar på den obalans de unga vuxna säger sig uppleva. De utsagor från eleverna som finns i artikeln bygger på hela undersökningen som gjordes i samband med avhandlingen.

Den teoretiska utgångspunkten tar avstamp i ethos och i den retoriska arbetsprocessen. Andra tillämpliga teorier och fördjupningar av utgångspunkterna presenteras i artikeln i relevanta sammanhang. Den analytiska utgångspunkten är hermeneutisk, vilket innebär att jag söker efter möjliga innebörder i det jag undersöker. Den retoriska arbetsprocessen är både en teori om hur en kommunikativ situation byggs upp och ett analytiskt redskap för att undersöka hur en kommunikativ situation är uppbyggd. Därför fungerar det att använda den retoriska arbetsprocessen både som en teori och som ett analytiskt redskap, vilket jag alltså gör. Retorik och hermeneutik har ett nära förhållande, vilket Gadamer, (1960 /1997, s. 137) också påpekade när han skrev att det hermeneutiska tänkande bygger på den klassiska retoriken. Retoriken handlar om det sätt människan uttrycker sig på och genom hermeneutiken förstår vi det människan uttrycker.

Artikeln övergår nu i ett teoretiskt ramverk för att följas av en analys av en längre undervisningssvit där jag med hjälp av ett antal begrepp som beskriver den retoriska arbetsprocessen kan peka på en förklaring till den obalans elever säger sig uppleva mellan undervisning i muntlig och skriftlig

---

<sup>2</sup> Se vidare i Olsson Jers, 2010 s. 71-90 för en mer fördjupad diskussion om betydelsen av en insamlingsperiod som ger ett rikt och varierat material.

framställning. I analysen vävs sambandet mellan ethos och den retoriska arbetsprocessen samman. Det är i den retoriska arbetsprocessen som ethos byggs och etableras. Jag ställer mig därmed frågor om hur undervisningen i muntlighet är utformad och vilka möjligheter eleverna erbjuds att bygga och etablera ethos i en muntlig framställning. Frågorna besvaras huvudsakligen i artikelns konklusion medan den första besvaras även i samband med analysen.

## **Ethos**

Ethos förknippas ofta som en del i triaden ethos, pathos och logos, som är de tre övergripande argumenten man räknar med inom retoriken (se t.ex. Kjeldsen, 2004/2006). Enkelt uttryckt är då ethos det övertygningsmedel som ligger i talarens karaktär, pathos det övertygningsmedel som väcker känslor och logos det övertygningsmedel som vädjar till förnuftet. Det är det sistnämnda som mer vardagligt brukar benämnas som argument eller sakskäl. I denna artikel ligger fokus på ethos och vilka möjligheter en elev har att bygga och etablera ethos i klassrummet.

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 historiska 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).

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 kommunikationssituation (Aristoteles, 2007, 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. Det är vanligt att man i trovärdighetsundersökningar utgår från den som lyssnar. Det var ett tillvägagångssätt som McCroskey (1981) kritiserade redan i början av 80-talet, då han menade att även en talare kan tala om sin egen trovärdighet. Jag menar att det i ett klassrum är av vikt att strålkastaren riktas mot både talaren och lyssnaren.

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, utan är föränderligt, vilket innebär att trovärdigheten sätts på prov varje gång något kommuniceras. Kontexten har stor betydelse för hur ethos skapas och förändras (se vidare Olsson Jers, 2010). I ett sådant sammanhang menar jag att det finns fördelar att se att bygga och etablera ethos som två olika processer, vilket jag kommer att återkomma till.

Ethos är dynamiskt och föränderligt beroende på vem som bygger och etablerar och i vilken situation detta sker (McCroskey, 1968/2006; Kjeldsen, 2004/2006 Olsson Jers, 2010). I ett försök att förklara detta komplexa, flerdimensionella och föränderliga fenomen delas ethos in i ett *inledande ethos*, ett *erhållet ethos* och ett *slutligt ethos* (McCroskey, 1968/2006, s. 82 ff.).

Ett 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. Olika studier visar att ett högt inledande ethos ökar sannolikheten både för lärande och för påverkan av åsikter (Kjeldsen, 2004/2006).

Medan vi kommunicerar skapar vi en bild av oss själva. Det ethos vi tilldelas under tiden vi talar benämns som ett erhållet ethos. Utifrån det erhållna ethoset kan man resonera om trovärdighet eller icke trovärdighet. Det erhållna ethoset skapas genom den position som en talare intar i förhållande till mottagarnas förväntningar (se vidare Olsson Jers, 2010).

Ett slutligt ethos markerar det intryck som lyssnarna har om talaren när denne slutar kommunicera och som lyssnarna bär med sig efteråt. Man går således från ett inledande ethos över ett erhållet ethos till ett slutligt 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.).

## Den retoriska arbetsprocessen

Retoriken som språk teori handlar om hur människan använder språket för att kommunicera. Retoriken innefattar både uttrycksform och innehåll i bruket av språket, och genom att iakttala talare har man identifierat en arbetsprocess som föregår ett tal och systematiserat arbetsprocessen i sex faser: *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio/pronuntiatio* (se t.ex. Hellspong, (1992/2004; Lindqvist Grinde, 2008). De sex faserna innefattas i begreppet *den retoriska arbetsprocessen*.

Intellectio innebär att talaren sätter sig in i den situation hon eller han 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. 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 inventiofasen. Inventio innebär att man försöker inventera alla de argument, alla de exempel och alla de synpunkter som finns till det ämne man ska tala om.

Dispositio är det steg i arbetsprocessen där stoffet ska disponeras i en sammanhängande helhet där varje del följer naturligt på varandra. 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.

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. Actio och pronuntiatio är det steg då framförandet sker. Actio är talarens yttre uppträdande och pronuntiatio är röstbehandlingen.

Varje erfaren vuxen talare och skribent arbetar enligt den retoriska arbetsprocessen medvetet eller omedvetet. 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). 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 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.

## **Analys av undervisningssvit**

När elever utför någon form av talande eller skrivande i skolan är de inne i en kommunikativ aktivitet av något slag. I den kommunikativa aktiviteten ingår olika handlingar som leder fram till genrer inom skrift och tal.

I den kommunikativa aktiviteten som föregår en muntlig framställning kan de olika kunskapsområdena i den retoriska arbetsprocessen identifieras. I tabell 1 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 1 genomförs under cirka sju veckor. Jag är närvarande i stort sett vid varje svenskämneslektion under denna period. Det går dock bort ett antal lektioner under de två månaderna. Mellan lektion XI och XII ligger till exempel 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 åtaganden.

Tabell 1. Aktiviteter inför skriftlig och muntlig redovisning i Projekt Argumentation

Lektion	MUNTligt		SKRIFTLIGT	
	Genre	Del i arbetsprocess	Genre	Del i arbetsprocess
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 (provillfället)	
XIII			Utredande uppsats/ Argumenterande uppsats	Processkrivning
XIV	Argumenterande tal (provillfället)			



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 tillbaks 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 noterar att lektionen innehållsmässigt sammanför muntligt och skriftligt. 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.

## **Funktionalisering och formalisering**

Inom svenskämnesdidaktisk forskning finns en tradition att granska undervisning utifrån Malmgrens, (1988/1996) begrepp *funktionalisering* och *formalisering*. 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, 2003; Bergman, 2007; Malmbjer, 2007; Palmér, 2008). Formalisering innebär att själva färdighetsträningen blir det viktiga i undervisningen; formsidan skild från innehållsidan betraktas som att formella mönster och modeller i språkfärdighet tränas var för sig för att först senare tillämpas i bestämda syften. De båda begreppen funktionalisering och formalisering kommer att användas i den analys som nu följer.

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

Tabell 2. Genre inför muntligt och skriftligt prov

Genre inför muntligt prov		Genre inför skriftligt prov	
Muntlig aktivitet	Beskrivning	Skriftlig aktivitet	Berättelse
	Argumentation som debatt		Beskrivning
	Enkät		Intervju
			Isländsk saga
			Artikel
			Insändare
			Argumentation
			Utredande uppsats
			Debatt
			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 kommunikativa aktiviteter. 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 aktiviteter dominerar den genre som här kallas ”argumentation som debatt”. Genren förekommer, om även med stor variation, i till exempel debattprogram i TV. Dessa program är ofta orkestrerade såttillvida 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. Den muntliga aktiviteten 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.

I *Projekt Argumentation* är fokus på tes och argumentation. Ämnena som behandlas i projektet är olika 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 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 vid ett tillfälle när han föreslår att klassen ska skicka sina texter till en tidning. Frågor av funktionell art uppstår kring genren som kallas utredande uppsats. 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).

Man kan genom uppställningen i tabell 2 konstatera den obalans som finns mellan skriftligt och muntligt, trots att det sett till antal tillfällen inte finns någon obalans. Eleverna ingår i många kommunikativa aktiviteter 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* som är en avdelning för ungdomar upp till 17 år. En möjlig tolkning är att eleverna uppfattar variationen i de skriftliga genrer, såsom debattartiklar, berättelser, insän-

dare, intervjuer etcetera, som funktionella även utanför skolan. De uppfattar inte samma funktionalitet i de muntliga genrerna.

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. Den större variationen i de skriftliga textaktiviteterna ger eleverna möjlighet att dessutom upptäcka det funktionella i själva färdighetsträningen. I det muntliga koncentreras aktiviteten 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 är att elevernas upplevelse av obalans kan förklaras med att aktiviteterna i den skriftliga färdighetsträningen både är funktionaliserad och formaliserad, medan färdighetsträningen i det muntliga framförallt är formaliserad.

## **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 1). 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 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 t.ex. Hellspång, 1992/2004).

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? 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 den retoriska arbetsprocessen, som i ett didaktiskt perspektiv ska ses som sex olika kunskapsområden.

I tabell 1 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 3). Siffrorna i tabell 3 anger alltså antalet tillfällen som elever explicit får möjlighet att arbeta med 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 (se tabell 3).

*Tabell 3. Textaktivitetens kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen*

<b>Kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen</b>	<b>Muntligt</b>	<b>Skriftligt</b>	<b>Summa delar i arbetsprocess</b>
Intellectio	0	0	0
Inventio	2	1	3
Dispositio	0	5	5
Elocutio	1	4	5
<b>Summa</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>13</b>
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 1)

som ett erbjudande om att fundera över mottagarna i en kommunikativ situation, vilket ju är en del av innehållet i *intellectio*. Enkäten innehåller den öppna frågan om hur eleverna ser på sig själva som talare. Men snarare är orsaken till lektionen den att läraren är uppmärksam på att eleven inte bara använder sina tankar utan också sin kropp som medium och öppnar med enkäten en möjlighet att tala om hur de använder sig själva som kommunikativt medium. 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 med kunskapsområdet *intellectio* måste mottagarna finnas med i reflektionerna över den kommunikativa situationen. Enkätlektionen kan här också sägas vara individinriktad och inte gruppinriktad.

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. *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 1 finns det inte någon lektion som enbart ägnas åt *memoria*, vilket i realiteten betyder att det i sammanhanget ägnas relativt lite tid i klassrummet 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 var-

andra och läraren, samtalar med varandra om vad som händer om de ändrar dispositionen i insändare och debattartiklar och så vidare. De får använda arbetsprocessens kunskapsområden i ett funktionellt sammanhang vilket ger större förutsättningar för lärande. Det är en möjlighet som inte ges i färdighetsträningen inför det muntliga. Fokus läggs på inventio av 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 det i klassrummet med hjälp av andra delar i arbetsprocessen.

En sannolik slutsats är att det är bristen på arbete i arbetsprocessens intellectio, inventio, dispositio och elocutio 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. Actio/pronuntiatio är det som de faktiskt gör allra mest (se tabell 3), men det blir isolerat från de andra delarna i arbetsprocessen och actio/pronuntiatio 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. Villkor 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).

Retoriken har 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 alla som någon gång genomfört en utvärdering av en föreläsning sannolikt förvånats 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 förändringar 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.

När eleverna frågar efter mer träning som lösning på det de säger sig uppleva som 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 avses endast det praktiska utförandet, och alla tillfällen med muntlig framställning blir likartade oberoende av omständigheterna. Möjligheter att samla sin repertoar blir små. 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.

## Konklusion

I artikelns inledning ställde jag frågor om hur undervisning i muntlighet är utformad och vilka möjligheter eleverna erbjuds att bygga och etablera ethos i muntlig framställning. När det gäller svaret på den första frågan har jag med hjälp av analysen av sju veckors svenskämnesundervisning kunnat peka på att det finns ett starkt fokus på att undervisning sker genom att de unga vuxna praktiskt får utföra muntlig framställning i den retoriska arbetsprocessens kunskapsområde *actio/pronuntiatio* och betydligt mindre genom att få arbeta i de övriga kunskapsområdena i den retoriska arbetsprocessen. Frågan om vilka möjligheter de unga vuxna erbjuds att bygga och etablera ethos kan alltså besvaras med att elever bygger och etablerar ethos genom att få många möjligheter att göra muntliga framställningar. Jag ser dock det svaret som för enkelt och menar att en mer relevant diskussion om undervisning i muntlighet kan föras om man som jag ser att *bygga* och *etablera* som två olika processer i undervisningssituationen.

Utifrån en socialkonstruktivistisk syn på kunskap innebär metaforen bygga ethos bland annat en läroprocess. Att bygga något innebär också, menar jag, 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 något annat än det som byggs i en förberedelsefas. Ett ethos som etableras är också moget att erkännas av andra (och sig själv) som mer stabilt. 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*. Enligt teorin om *den närmaste utvecklingszonen* (Vygotskij, 1934/2001) sker en individs lärande när denne når den potentiella utvecklingsnivån från att ha gjort ett avstamp i den aktuella utvecklingsnivån. 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 3 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 repertoar och får därmed en repertoar av förebilder 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 det starka fokus på *actio/pronuntiatio* i arbetsprocessen. Även om den individuella etableringen dominerar 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, 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, att lära i samspel med andra, blir därmed viktigt för både individuellt och kollektivt ethosbyggande.

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. 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 säkrare.

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 många möjligheter till muntlig framställning i synnerhet blir viktig när elever bygger ethos kognitivt som publik.

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; Wingsedt, 2008). Ericsson (2002, s. 194f.) 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 upprepning

passiv lyssning. Det som passivt lyssnats på kan senare användas på ett avancerat sätt när någon studerar och skapar 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 Adelman, 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.<sup>3</sup> 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.

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 de flesta 16-åriga ungdomar ”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. I elevers uttryck om på vilket sätt de lär sig blir talare är ”man blir van” eller ”träning ger erfarenhet” vanligt och där 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 det starka fokus 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 som sker samtidigt som en muntlig framställning genomförs där man antingen själv är talare eller någon annan talar.

Slutsatser jag dragit är att eleverna får många möjligheter att bygga och etablera ethos genom att förstrött tillägna sig andras ethos i en muntlig fram-

---

<sup>3</sup> Ericsson (2002, s. 194) är inspirerad av forskning som gjordes under 1930-talet om i vilken mån ”perception av konstnärliga alster måste ske koncentrerat”.

ställning och att de själva får många möjligheter att bygga och etablera ethos genom att genomföra muntliga framställningar. De lär sig bli talare genom att praktiskt utföra en muntlig framställning. Ethos är i ständig förändring mellan ett inledande, ett erhållet och ett slutligt i en kommunikativ situation. Frågan är på vilket sätt ethos har möjlighet att vara i förändring 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. Risken med att sällan få möjlighet att arbeta med varje kunskapsområde i den retoriska arbetsprocessen inför en muntlig framställning är att ethos förändras i så långsam takt att ethos blir stelt och kan framstå som en ytlig konstruktion. Det finns således ett nära förhållande mellan att bygga ethos i den retoriska arbetsprocessen och det ethos som erhålls i den muntliga framställningen.

Hur en kommunikativ situation med muntlig framställning ska organiseras är en viktig didaktisk fråga för alla lärare oavsett stadium; grundskola, gymnasium eller högre stadier. 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?

## Referenser

- Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alcorn, Marshall W. Jr (1994). Self-structure as a rhetorical device: modern ethos and the divisiveness of self. I Baumlín, James S. & Baumlín, Tita French (red.) *Ethos: new essays in rhetorical and critical theory*. (ss. 3-63). Dallas: Southern Methodist University Press.
- Andersen, Øivind (2002). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget. Första publicering 1995
- Aristoteles (2007). *On rhetoric: a theory of civic discourse*. New York: Oxford University Press. Första publicering 1991
- Baumlin, James S. (1994). Introduction: positioning ethos in historical and contemporary theory. I Baumlín, James S. & Baumlín, Tita French (red.) *Ethos: new essays in rhetorical and critical theory*. (ss. ii-xxxi). Dallas: Southern Methodist University Press.

- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Dyste, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Lund: Lunds universitet.
- Eriksson, Anders (2006). Retorikens didaktik. Progymnasmatata som förening av praktik och teori. *Rhetorica Scandinavica*, 38, 26-42.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gadamer, Hans- Georg (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos. Första publicering 1960
- Hedquist, Rolf (2002). *Trovärdighet: en förutsättning för förtroende*. Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar.
- Hellspång, Lennart (2004). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur. Första publicering 1992
- Johansen, Anders (2002). *Talerens troverdighet: tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kindeberg, Tina (2006). Pedagogisk retorik: en skiss till den muntliga relationens vetenskap. Exemplet högskoleläraren. *Rhetorica Scandinavica*, 38, 44-61.
- Kjeldsen, Jens E. (2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus. Första publicering 2004
- Liberg, Caroline (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 13-29.
- Lid Andersson, Lena (2009). *Ledarskapande retorik: Dag Hammarskjöld och FN:s övriga generalsekreterare som scen för karisma, dygder och ledarideal*. Stockholm: Handelshögskolan.
- Lindhardt, Jan (2004). Memorias skabende funktion. *Rhetorica Scandinavica*, 29/30, 4-14.
- Lindqvist Grinde, Janne (2008). *Klassisk retorik för vår tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Lötmarker, Lena (2003). Krian i läroverkets uppsatsskrivning på svenska under 1800-talet och 1900-talen. I Hansson, Stina (red.). *Progymnasmatata: retorikens bortglömda text- och tankeform: uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmatata till den moderna*

- 'skrivprocessen': grundläggande retorik som text- och tankeform". (ss. 275-312). Åstorp: Rhetor.
- Malmbjær, Anna (2007). *Skilda världar: en språkvetenskaplig undersökning av grupsamtal som undervisning- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. Första publicering 1988
- McCroskey, James (1981). Ethos and credibility: the construct and its measurement after three decades. *Central states speech journal*, 32, 24-34.
- McCroskey, James (2006). *An introduction to rhetorical communication: a western rhetorical perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon. Första publicering 1968
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang = Writing in upper secondary school: genre, text structure and cohesion*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö högskola.
- Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo: on oral communication in upper secondary schools*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Penne, Sylvi och Hertzberg, Frøydis (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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).
- Swearingen, Jan C. (1994). Ethos: imitation, impersonation, and voice. I Baumlín, James S. & Baumlín, Tita French (red.) *Ethos: new essays in rhetorical and critical theory*. (ss. 115-148). Dallas: Southern Methodist University Press.
- Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Wingstedt, Johnny (2008). *Making music mean: on functions of and knowledge about narrative music in multimedia*. Luleå: Luleå teknisk universitet.
- Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. Första publicering 1934