

## Abstract

**Rhetorica**Scandinavica, ISBN 1397-0534

No 45, 2008, pp. 49--67

Publisher: Retorikförlaget AB

**Author** Tina Kindeberg, Lund University.

**Title** "The seminar in postgraduate education as oral forum for learning" [Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande].

**Abstract** The use of the seminar in higher education is based on the idea that people develop their knowledge, skills and values discussion with one another. But we have limited understanding of what it is in the seminar that supports or hinders learning. This paper offers a contribution to greater understanding through a study of dialogues in seminars held in post-graduate education. From a pedagogical rhetoric perspective on learning, Aristotle's approach to knowledge, and a contextual analysis reveals three different types of talk, with mediating, commenting and probing characteristics. The analysis shows that the variation in ways in which seminar participants express themselves has significance for the dialogues of the seminar becoming a resource for learning with colleagues.

**Keywords** pedagogical rhetoric, Aristotle, seminar, learning, talk characteristics.

*Tina Kindeberg är lektor i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.  
E-post: tina.kindeberg@pedagog.lu.se*

Tina Kindeberg:

## **Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande**

Seminariet som arbetsform i högre utbildning bygger på idén att man genom att tala med varandra utvecklar sina kunskaper, färdigheter och värderingar. Men vad i seminariedialogen som främjar eller hindrar lärande har vi begränsade kunskaper om. Här ges ett bidrag till ökad förståelse genom en studie av seminariedialoger på forskarutbildningen. Utifrån ett pedagogiskt retoriskt perspektiv på lärande, Aristoteles teori om de fyra orsakerna och med hjälp av en kontextuell analys kunde tre varierande talkaraktärer urskiljas: den förmedlande, kommenterande och den sonderande karaktären. Analysen visar att variationen i seminariedeltagarnas uttryck har betydelse för om seminariedialogen blir en resurs för deltagarnas möjligheter att lära med varandra.

Vilka förväntningar bär vi med oss när vi går till ett seminarium? Att seminariet ska bidra till att vi lär oss något nytt? Vad är det då man gör när man lär på ett seminarium? Jo, talar och lyssnar! Seminariet bygger på idén att vi kan utveckla våra kunskaper, färdigheter och värderingar genom att tala med varandra. Underförstått finns ett antagande om att vi behöver andra för att utveckla vårt tänkande. Seminariet är sedan länge en vanlig arbetsform i högre utbildning men trots det har vi ringa kunskaper om vad som sker när seminariet fungerar mer eller mindre bra.<sup>1</sup> Vad har hänt när plötsligt flera av deltagarna är inbegripna i en muntlig relation och talar för att de vill förstå varandra? När de nyfiket prövar hållbarheten i varandras

1 Lennart Hellspång et al., *Developing the Seminar for Postgraduate Students: A Cross-Disciplinary Approach*. Rapport nr 021/FO3. The Council for Higher Education, 2007.

argument? När de tryggt rör sig i det okända, drivna av viljan att tillsammans skapa nya insikter i det aktuella ämnet? Lika intressant är frågan vad som hänt när dessa samtal uteblir, när deltagarna istället pratar förbi varandra eller när frågor som ställs inte blir besvarade? Eller argument som deltagarna för fram nedvärderas eller nonchaleras och känslan av olust och otrygghet skapas hos seminariedeltagarna. Ingen deltagare har givetvis i förväg planerat att det de säger på ett seminarium ska uppfattas som ointressant eller negativt, men ändå händer just detta. ”Seminarier ska vara en plats där man presenterar sina idéer och vet att man kommer att behandlas med respekt – även om idéerna kritiserar. Tyvärr händer det att det råder en destruktiv stämning vid seminarier. Det finns många obehagliga berättelser om dåliga seminarier där doktoranden som presenterat sitt material blivit så hårt kritiserad att denne haft svårt att repa sig efteråt.<sup>2</sup> Vad gör då talet med oss? Vad i det vi säger skapar dialoger med olika karaktär? Vad i dialogen främjar eller hindrar att vi lär med varandra? Om detta handlar denna artikel.

Bakgrunden är ett tre-årigt utvecklingsprojekt som genomfördes på grundutbildningen vid Södertörns Högskola och på forskarutbildningen vid Lunds universitet.<sup>3</sup> I anslutning till en seminarieserie för doktorander vid Lunds universitet på temat ”Seminarier som arbetsform för lärande”, spelades ett antal seminarier in och dessa inspelningar är underlaget till den undersökning som denna artikel utgår ifrån. Syftet är att beskriva variationer i seminariedeltagarnas taluttryck och dessas omedelbara funktion som potentiell resurs för lärande.

## Att tala till eller med andra

I det pedagogiska tankekollektivet har vi en lång tradition av att se dialogen som ett kognitivt redskap för att förmedla kunskaper. Dialogens pedagogiska förtjänster är självklara och få ifrågasätter dess betydelse för undervisningsbruk. Vi har omfattande forskning som visar på dialogens betydelse för individens möjligheter att tillägna sig ämneskunskaper och för lärarens möjligheter att utgå från elevernas erfarenheter. Forskningen har främst varit inriktad på dialogens betydelse för att lära *om något*, som i den kognitivistiska traditionen eller för att *bli någon* eller *något*, som i den konstruktivistiska traditionen.<sup>4</sup> Forskning som rör villkor för att lära *med någon* är däremot begränsad. Vi saknar därför forskningsfrågor som avser vad i dialogen som har betydelse för att vi ska lära av och med varandra, i exempelvis ett seminarium. Hur talar man för att skapa känslan av att framstå som trovärdig inför varandra? Hur talar man när man kritiskt granskar varandras kunskaper och värderingar? Hur talar man när man avser att tillägna sig kunskaper tillsammans med andra? Utmärkande för dessa frågor är att de är inriktade på att vi ska få veta något om betydelsen av dialogens känslouttryck knutet till situationer för lärande. Men känslouttryckens betydelse för våra möjligheter att lära med varandra är tämligen out-

2 Ur Högskoleverkets handbok för doktorander: [www.doktorandhandboken.nu](http://www.doktorandhandboken.nu).

3 Hellspong et al., *Developing the Seminar for Postgraduate Students: A Cross-Disciplinary Approach*.

4 Niclas Rönström, *Kommunikativ naturalism. Om den pedagogiska kommunikationens villkor* (Stockholm, HLS förlag, 2006).

forskad. Ett förhållande som förmodligen hör samman med dialektikens ursprungliga idé om dialogen som medel för att veta vad som är rätt eller fel, som i den juridiska talgenren, eller till omdömen bestående av uttalanden för att komma överens om vad som är bra eller dåligt, som i den deliberativa genren. I vetenskapligt arbete anses kvalitét bestå i att uttrycka en logisk och värdeneutral argumentation med tydliga och sakliga premisser, medan den som använder sig av argumentationens känslaspekter hör hemma i den epideiktiska talgenren.<sup>5</sup> Den senare är en uttrycksform som inte ansetts lämplig inom akademien och det är rimligt att tro att vi därför inte har utvecklat analysredskap för att studera känslouttryckens betydelse för lärande i högre utbildning. Om vi ska öka våra kunskaper om dialoger som syftar till att vi ska lära tillsammans kan man inte bortse från de känslor som påverkar individerna under tiden de talar med varandra. Vi måste då ta hjälp av retorikens kunskapsområde och använda delar av den epideiktiska talgenren för att se vad som blir synligt om den dialektiska dialogen får stå tillbaka.<sup>6</sup> Den dialektiska dialogen är enligt Perelman i grunden en relation mellan två till tre personer och är i sitt utövande en sluten talhandling, som inte passar för undervisningsbruk.<sup>7</sup> Den epideiktiska är däremot öppen och social till sin karaktär. Perelman hänvisar till Quintilianus som jämförde dialektikens dialogteknik med en knuten näve medan retoriken liknades vid en öppen hand.<sup>8</sup>

I den dialektiska dialogen är fråga – svarmetoden vanlig och den passar till tal som uttrycker det redan färdigtänkta där man nöjer sig med att få veta hur man själv tänker.<sup>9</sup> Om man är flera deltagare, som vid ett seminarium, måste dialogen ha en undersökande eller sonderande karaktär som visar att man vill höra hur andra tänker.<sup>10</sup> Inte primärt för att bedöma vad som är rätt eller fel, bra eller dåligt, utan snarare för att få höra vad vi ännu inte vet eller vad vi undrar och funderar över. Det är inte oviktigt för vårt engagemang i dialoger om den vi talar med redan vet svaret jämfört med någon som uttrycker en förväntan om att vi ska bidra med något som den andre inte vet.

Vi behöver alltså pröva andra sätt att tänka om dialogen. Det betyder inte att vi måste förkasta dialektikens kloka krav på sakliga och väl underbyggda argument i dialoger. Tvärtom, dialektiken länkar retoriken till logiken, men för syftet med detta arbete måste vi skjuta dialektikens tankekarta lite åt sidan för att få syn på vad dess antaganden om dialogen skymmer. Istället ska vi här utgå från ett perspektiv som ger oss möjlighet att bättre förstå vad som i ett undervisningssammanhang kännetecknar en dialog som är öppen till sin karaktär. Det tillvägagångssätt som jag här har valt är att undersöka dialogens funktion utifrån ett pedagogiskt retoriskt perspektiv.<sup>11</sup> Skillnaderna mellan ett dialektiskt respektive retoriskt perspektiv är

5 Se t.ex. Chaïm Perelman, *Retorikens Imperium* (Stehag, Symposium, 2004).

6 Jag använder här talgenrebegreppet i betydelsen uttryckandets funktion. För en diskussion om genrebegreppets funktion se t.ex. Lisa Storm Villadsen, "Genrebegrebet og retorisk kritik", i: *Rhetorica Scandinavica* nr 18/2001.

7 Perelman, *Retorikens Imperium*.

8 Se Quintilianus, *Institutio Oratoria*, vol I, bok II.kap.XX §7.

9 Juha Sihvola, "Dialektik, Vetenskap, Retorik", i: *Platonselskapets rapport* nr 10, 1990.

10 Douglas Barnes, *Kommunikation och inläring* (Malmö, Wahlström & Widstrand 1978).

11 För en närmare beskrivning av ett pedagogiskt retoriskt perspektiv, se Tina Kindeberg,

flera, men retorikens erkännande av känslor som grundläggande villkor för lärande i en undervisningssituation är vad som här avses som den avgörande skillnaden. För att underlätta förståelsen av olikheterna mellan perspektiven redovisas inledningsvis antaganden om lärande i ett pedagogiskt retoriskt perspektiv.

## Lärande i ett pedagogiskt retoriskt perspektiv

Den pedagogiska retoriska idén om den muntliga relationen är att den är öppen och social till sin karaktär och att dess främsta kännetecken är att känslor beaktas som grundläggande för människans förutsättningar att lära av andra. Känslan är den dynamik som påverkar dialogens möjligheter att vara en potential för lärande. Aristoteles benämnde denna rörelse för *energia* som ett uttryck för själva dynamiken och rörelsen framåt i den muntliga relationen.<sup>12</sup> Energia kommer till uttryck som en känsla och påverkar kvalitén i dialogen mellan de som talar. I energia levandegörs förnuftets känslaspekter för såväl de som lyssnar och de som talar. De som deltar i ett seminarium ingår i en pågående aktivitet, genom talet händer något och en läranderörelse kan skapas mellan de som är där. Rörelsen och möjligheten till lärande träder i kraft när deltagarna bryter sina kunskaper och åsikter mot varandra. De har sig själva och sitt språk som redskap och de handlar med de tankar som de i ögonblicket finner mening i. Meningen är inkarnerad i orden och om ingen mening finns söker man och prövar nya och andra ord i en fortsatt och ömsesidig rörelse. Läranderörelsens karaktär är känslan av mening i ögonblicket och styrkan i rörelsen kommer ur människans grundläggande behov av att tala för att skapa mening. Det är inte ett sökande efter något på förhand angivet mål eller primärt om vad som är sant eller falskt utan om den ömsesidiga känslan av meningsfullhet om det man talar om.<sup>13</sup> De som talar har en intention med vad de uttrycker, men de vet inte vad resultatet blir eftersom inte övriga deltagare nödvändigtvis förstår eller tolkar intentionen på exakt samma sätt. Seminarsituationen kan därför inte visa något annat resultat än känslan av mening för de som är där. Huruvida man lär eller inte kan man inte veta i den pågående aktiviteten men förutsättningen finns om mening känns. Därför är den muntliga relation mellan de som deltar i sig själv både medel och mål. Lärande är en känsla av att det vi för stunden samtalar om är meningsfullt. Dialogen är till sitt väsen människans uttryck för hennes vilja att skapa mening genom att tala med andra. Dialogen är en aktivitet i nutid men är när den pågår även dåtid – och framtidsinriktad.<sup>14</sup> Då-tiden finns i dialogen genom att de som talar använder sina tidigare kunskaper och värderingar som grund för att tolka det aktuella problemet. Samtidigt är dialogen framtidsinriktad. Eftersom viljan att förstå det vi talar om är grundläggande för oss människor. Vi talar med varandra för att vi önskar komma vidare i en tankegång, annars vore det menings-

”Pedagogisk retorik. En skiss till den muntliga relationens vetenskap”, i: *Rhetorica Scandinavica* 38/2006.

12 Aristoteles *Retoriken*.

13 Aristoteles *Den Nikomachiska Etiken*, tredje boken.

14 Ernesto Grassi, *Rhetoric as Philosophy. The Humanist Tradition* (Southern Illinois, University Press, 2001), s 47.

löst för oss att ingå i dialoger. Vår röst har vi inte primärt för att tala med oss själva, utan för att utveckla vårt tänkande genom att tala med andra.<sup>15</sup> Lärande som rörelse i seminariet utmärks av att målet är i själva dialogen. Mening och handling är densamma som i dansen eller i ett samtal.

## Färdig eller ofärdig kunskap

Tankegången kan vi åskådliggöra genom att vi tänker oss seminariets möjliga innehåll som ett *ofärdigt* kunskapsäpple. Om man förväntar att andra ska svara an på något man säger måste de andra få känslan av att man behöver deras kunskaper eftersom den egna kunskapen är otillräcklig. Om andra uppfattar att den som talar redan vet svaret, finns risken att lärandeörelsen mellan deltagarna uteblir. Min intention med det *ofärdiga* kunskapsäpplet är att deltagarna ska använda seminariet för att söka efter varierande exempel, åsikter och synpunkter för att få en rikare och mer nyanserad förståelse för det som inte redan är känt.

Gadamer uttrycker en liknande tankegång.

The basic model of reaching an understanding together is dialogue or conversation. As we know only too well, a conversation is not possible if one of the partners believes himself or herself to be in a clearly superior position in comparison with the other person, and assumes that he or she possesses a prior knowledge of the erroneous pre-judgements in which the other is entangled. But if one does this, one actually locks oneself into the circle of one's own prejudices. Reaching an understanding dialogically is impossible if in principle one of the partners in a dialogue does not allow himself or herself to enter into a real conversation.<sup>16</sup>

Det som redan är känt behöver deltagarna inte primärt använda seminariet till att få veta. Deras redan förvärvade kunskaper finns där som bakgrund till de tolkningar som kommer till uttryck och ingår implicit i de frågor och funderingar som formuleras. Lärandeörelsen kan vi också därför uttrycka i termer som vår önskan att göra det okända känt.<sup>17</sup> Om vi prövar samma metafor för den dialektiska kognitiva dialogen blir betydelsen att seminariet erbjuder ett och samma färdiga kunskapsäpple till alla. Intentionen som jag menar kommer till uttryck är att alla har samma behov av den erbjudna kunskapen, och att de därför förväntas ta emot

15 Aristoteles, *Politiken*, Bok I.

16 Hans-Georg Gadamer, "Classical and Philosophical Hermeneutics", i: *Theory, Culture & Society* Vol 23 (1) 2006, s 51-52

17 Thomas Ziehe uttrycker i *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser* (Stockholm: Nordstedts förlag, 2003) samma idé med att säga att det är i rörelsen mellan det igenkännande och det okända som själva identifikationspunkten i lärandet finns. Gert Biesta, *Bortom Lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* (Lund, Studentlitteratur, 2006) framför samma tankegång om lärande som något okänt som man skapar till något känt när han formulerar sig om pedagogens uppgift som ett ansvar för något som ingen kan veta i förväg – det är ett ansvar utan kunskap om vad man har ansvar för (s 106). Chaim Perelman skriver att argumentationen handlar om att gå från det som redan erkänts till det som man vill få erkänt (Perelman, *Retorikens Imperium*, s 109).

kunskapen på likartat sätt. I den dialektiska konstruktivistiska dialogen har vi också ett färdigt kunskapsäpple men med den skillnaden att varje deltagare får var sitt (kunskaps)äpple. Seminariedeltagarna förväntas, med hjälp av sina individuella erfarenheter, använda den färdiga kunskapen för att få syn på vad de redan vet eller inte vet. Intentionen bakom är inte i första hand ett uttryck för att de ska tillägna sig nya kunskaper i ämnet, snarare upptäcka sina (kunskaps)brister för att bli medvetna om vad de individuellt behöver förbättra.<sup>18</sup>

## Seminariet som mänskligt fenomen

Ordet seminarium kommer från latinets *sēmen*, frö, eg plantskola i betydelsen en plats för att odla frön och få dem att växa.<sup>19</sup> Seminariet skulle vi därför kunna likna vid en mänsklig källa för tankenäring som studenterna kontinuerligt ska medverka i, för att deras kunskaper, färdigheter och värderingar ska kunna utvecklas i enlighet med målen i Högskolelagen. Vi behöver då öka vår förståelse för vad som orsakar denna tankenäring när den fungerar som medel för att få tankar att växa. Jag har här valt att utgå från Aristoteles kunskapssyn och hans kriterier för att förstå ett mänskligt fenomen.<sup>20</sup> Teorin som han framförallt utvecklar i *Metafysiken* och *Fysiken* kallas ofta för teorin om de fyra orsakerna, och Aristoteles menade att teorins fyra orsaker var universella om man ville förstå fenomen och kunna utveckla dessa. Den första orsaken är den materiella - den ur vars närvaro något bildas. Den andra är den formella, formen eller mönstret - de begrepp som uttrycker ett tings väsen. Den tredje är den verkande - den som åstadkommer en förändring. Den fjärde är den finala orsaken - för vars skull något sker.<sup>21</sup>

Om vi vill öka våra kunskaper om människans förutsättningar för att utvecklas och förändras i en speciell situation bör vi alltså undersöka fenomenets orsaker. Vårt fenomen är här seminariet som arena för lärande. Med hjälp av en pedagogisk tolkning och ett modernare språkbruk kan vi uttrycka de fyra orsakerna på följande sätt: 1, individernas erfarenheter och föreställningar 2, hur dessa kommer till uttryck i språket 3, med vilken intention och slutligen 4, till vilken nytta eller mening. Aristoteles menade att det var först när man hade kunskap om dessa orsa-

18 Lennart Svensson, "A contextual understanding of educational phenomena" (Presentation at SIG Invited Symposium at EARLI Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary, August 28 - September 1) kritiserar den kognitiva orienteringen för att utelämnat själva undervisningssituationen och dess sociala betydelse och den konstruktivistiska orienteringen för att bortse från att eleverna är medskapande aktiva individer.

19 För en redovisning av seminariets etablering som undervisningsform i högre utbildning, se Peter Hellqvist, "Att tänka fritt och att tänka rätt. Seminariet och universitetsreformen 1891", i: Liedman & Olausson (red): *Ideologi och Institution* (Stockholm, Carlssons förlag, 1988).

20 Om man ska undersöka hur något förändras eller blir till är det fel (improper) att undersöka vad något är (what is) innan man har konstaterat att det är (that it is). Om vi utelämnar dessa frågor kan vi likna den vetenskapliga undersökningen med skuggboxning (shadow boxing). Aristoteles, *Metafysiken*, Bok Epsilon s 153 -155.

21 Se t.ex. Sihvola, "Dialektik, Vetenskap, Retorik".

ker och deras interna förhållanden som man kunde få kunskap och förstå ett fenomen. Hans idé om att söka fenomenens orsaker och deras interna relationer visar på ett erkännande av mänskliga fenomenens komplexa karaktär som är tilltalande för en pedagog och därför värda att pröva.<sup>22</sup> I den moderna vetenskapen bortser man idag från flera av dessa orsaker, men inte på grund av att de inte skulle vara giltiga, utan genom vetenskapens ensidiga intresse för orsak-verkan relationen. ”Naturvetenskapen har ersatt Aristoteles kunskapskriterier med ett antal andra kriterier som leder till den eftersträfvade förutsägelsekraften: den sysslar bara med upprepningsbara förlopp, den tolkar allt i orsak-verkan relationer...”<sup>23</sup>

Samma intresse för förutsägelsekraften finns inom den pedagogiska forskningen som till stor del varit inriktad på orsak-verkan relationen. Sökandet efter metoder eller hjälpmedel för att förutsäga vad som har effekt på elevens lärande har dominerat pedagogisk forskning. Detta har medfört att det mest belagda forskningsresultatet är att vi idag vet att det inte finns några metoder som på förhand kan utlova ett visst resultat.<sup>24</sup> En följd av detta intresse för effektstudier är att vi idag fortfarande har begränsade kunskaper om vad exempelvis lärandemiljöer, som bara har talande människor som enda resurs för att lära, kan bidra till. Hur människor söker kunskap med hjälp av att tala med varandra har inte nämnvärt beforskats. Vi har därför även begränsad kunskap om lärarens betydelse för studenters och elevers lärande.<sup>25</sup> Den orsak som framför allt fallit i glömska är den finala orsaken som ur ett pedagogiskt retoriskt perspektiv är den mest intressanta att förstå. Den innesluter de övriga orsakerna, men tar dessutom hänsyn till människans sökande efter mening när hon talar med andra.

## Seminiariets fyra orsaker

I detta sammanhang är innebörden i den första materiella orsaken de föreställningar och erfarenheter som seminariedeltagarna bär med sig in i seminariet. Dessa kan vara mer eller mindre akademiskt grundade och/eller påverkade av mer privat upplevda erfarenheter, men oavsett individuella skillnader är dessa de ”frön” som ska näras i seminariets tankekälla. Den andra orsaken avser de språkliga begrepp och uttryck som seminariedeltagarna använder när de talar. Med hjälp av den formella orsaken kommer deltagarnas personliga intentioner till uttryck. Den tredje orsaken är talets verkkningsmedel eller känslaspekten. När någon talar finns alltid en känsla eller känslor häftade vid språket som påverkar hur andra förstår den talandes karaktär och intresse för det man talar om. Verkkningsmedel är den orsak som enligt Aristoteles är språkets potential till förändring. I denna potential finns en livskraft och han menar med detta uttryck att människans egenskaper inte endast kan

22 Øivind Andersen, *I retorikkens hage* (Oslo, Universitetsforlaget, 2000) har använt ”orsaksmodellen” för att undersöka förhållandet inom fältet retorik och poetik.

23 Håkan Snellman, ”Verklighetsuppfattning och mänskligt ansvar”, i: *Vår lösen* 5/6, 1993.

24 Lennart Svensson, *Pedagogikämnet*. Pedagogiska uppsatser nr 38 (Lund, Lunds universitet, 2004).

25 Tina Kindeberg, *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex* (Lund: Lund University Press, 1997).

hänvisas till processer utan människan är något mera, hon äger genom sina känslor en livskraft. Till sist har vi den finala orsaken som Aristoteles själv verkar tycka vara den mest intressanta och som hör samman med hans teleologiska perspektiv. Den finala orsaken är mål och medel samtidigt, för vars skull något sker. Aristoteles ger exempel på detta genom att ställa frågan: - Varför promenerar man? För att hålla sig frisk. Genom att säga så anser vi oss också ha angett orsaken. Hälsa är målet för vars skull man promenerar.<sup>26</sup> Den finala orsaken för vårt fenomen seminariet som muntlig arena för lärande blir synlig om vi ställer den aristoteliska frågan: - Varför talar och lyssnar man på ett seminarium? För att lära sig något nytt. Genom att säga så anser vi oss också ha angett orsaken. Lärande är målet för vars skull man talar. Genom att uttrycka sig muntligt blir deltagarna uppmärksammade på vad de vet och inte vet. De hör inte bara vad de själva undrar över utan hör vad de andra vet, tycker och undrar över. Med talet som medel och mål uttrycker vi frågor som vi önskar svar på, vi prövar om påståenden håller eller uttrycker en undran med en förhoppning om att få del av andras synpunkter med målet att få syn på något nytt. När vi talar på ett seminarium är det inte primärt för att tala med oss själva utan för att skapa en tankerelation med de övriga. I varje människa finns en önskan att bli något mer, att få använda sin potential till att lära något nytt, i denna potential finns den livskraft som Aristoteles benämnde för *entelekein*.<sup>27</sup>

## Analys av seminariet som muntlig arena för lärande

Sammanlagt spelades sju seminarier in om vardera ca två timmar. Dessa transkriberades och utgör underlaget för analysen. Den valda forskningsmetoden är den kontextuella analysen, som i likhet med Aristoteles tankar om behovet av att urskilja undersökningsfenomens interna relationer tar hänsyn till det undersökta fenomenets komplexa karaktär, men dessutom till den aktuella kontexten som fenomenet förväntas uppträda i.<sup>28</sup>

### *Kontextuellt analysarbete*

Det kontextuella analysarbetet utmärks av att inga avgränsningar utifrån generella kriterier gjordes på förhand utan dessa söktes och motiverades utifrån innebörden i den specifika kontexten, seminariedialogerna. Den analytiska karaktären märks genom intresset för att beskriva delarnas inbördes relationer inom kontexten. Utmärkande för analysarbetet är dess explorativa och expanderande karaktär och de olika analysfaserna beskrivs här i grova drag. Dessa ska tillsammans förstås som en helhet och dess innebörd redovisas avslutningsvis i en schematisk översikt som: *Variationer i seminariedeltagarnas muntliga uttryck*. Utgångspunkten var det pedagogiskt retoriska perspektivet på lärande, i betydelsen lärande som rörelse som tidig-

26 Aristotle, *Fysiken*, bok II kap 3 194b23-35.

27 Aristoteles, *Metafysiken* Theta 6, 7, 8 *Entelekein*, av *en* – inne och *telos* – mål. Inne är potentialen, möjligheten och *telos* är förverkligandet, (*actuality*) känslan av att detta är meningsfullt här och nu.

28 Lennart Svensson, "Fenomenografi och kontextuell analys", i: Dahlgren et al, (red): *Som vi uppfattar det* (Lund: Studentlitteratur, 1989).

are beskrivits. Den övergripande frågan var om deltagarna uttryckte sig på ett sådant sätt att de brukade seminariet för att lära med varandra. Om de formulerade frågor och funderingar med en förväntan på att de andra skulle bidra med sina kunskaper med syftet att själva lära något nytt, vilket motsvarar innebörden i den finala orsaken. Den första analysfasen var därför inriktad på förekomsten av uttryck som skapade vad jag här kallar för en vi-relation. Analysen visade att det var mer vanligt att deltagarna uttrycker sig på ett sådant sätt att de skapade en jag- eller du-relation. Jag-relationen betyder i det här sammanhanget att den som talar, talar för att berätta vad han vet eller tycker utan att ge uttryck för att han/hon förväntar sig att någon ska svara. Talaren använder seminariet till att så att säga prata med sig själv. Du-relation innebär att man inte vänder sig till gruppen utan uttrycker sig för att kommentera någon annans uttryck. I uttrycket finns inget som visar att man själv vill lära sig något nytt, utan uttrycken avser att påverka den andre i något avseende. När uttrycken skapar en jag- eller du-relation är dialogen slutet i betydelsen att man inte använder seminariedeltagarna som resurs för att få syn på något nytt. Vi-relationen är öppen och visar en beredskap för att lära med den andre eller de andra.

Nästa fas i arbetet var inriktad på vad som kom till uttryck i deltagarnas erfarenheter och föreställningar (materiella orsaker). Jag upptäckte då en skillnad mellan de som använde sina mer ämnesinriktade kunskaper och andra som uttryckte sina argument utifrån mer personliga och vardagsnära erfarenheter. En tredje grupp kunde urskiljas som bara indirekt uttalade sina föreställningar. De formulerade frågor utan att redogöra för sina argument. I nästa fas var fokus på hur de uttryckte sina erfarenheter när de talade (formell orsak). Analysen visade att det fanns en variation som kunde formuleras i termer av talets funktion som tidsaspekt, dåtid - man talar om vad man redan vet, nutid - man talar för att kommentera vad någon annan uttryckt, eller som framtidsinriktade uttryck - man talar för att söka något man ännu inte vet.

När det gäller verkan-orsaken är den knuten till både erfarenheten och det språkliga uttrycket såtillvida att varje kunskap för att kunna vara någons kunskap har en känslaspekt i sig. Om inte, saknar kunskapen mening både för den som talar och för de som lyssnar. Saknar kunskapen känslaspekten kommer den inte heller till uttryck. För att vara någons kunskap måste kunskapen för den personen ha en mening (känsla). Av detta följer att talarens kunskaper kommer till uttryck *därför* att den har mening för den som uttrycker sig, *men* det betyder inte att den som lyssnar hör denna mening. Det analysen visade var att möjligheten för andra att bli berörda blev större om kunskapen uttrycktes med erfarenheter som fler hade kunskap eller kännedom om. Det blev tydligt att de som uttryckte sina frågor eller påståenden genom personliga exempel eller exemplifierade med aktuella händelser från exempelvis media fick fler deltagare engagerade i dialogen. Genom att fler deltagare blev klara över vad det var som personen egentligen ville ha sagt. Dialogen fördes kring ett igenkännande tema som flera kunde knyta an till. Analysen hade ett särskilt fokus på de retoriska verktygsmedlen logos, pathos och ethos. Logos, pathos och ethos ingår alltid när någon talar och kan bara urskiljas precisivt men i ana-

lysen framkom att någon av dessa kunde vara mer eller mindre över- eller underordnad. Logos innebär här att den som talar uttrycker vad han/hon vet i ämnet utan att bidra med exemplifieringar eller personliga reflektioner som skulle kunna bidra till att övriga blir berörda. När pathos är överordnad utelämnar talaren på vilka ämnesgrunder han/hon värderar någon annans uttryck. När ethos är överordnad finns i uttrycket en tilltro till deltagarnas kunskaper. Den som talar använder inte sin tid primärt till att framföra sitt eget kunnande/tyckande. I stället används talet till att ställa öppna frågor eller funderingar. I en avslutande kontextuell analys på orsakernas interna relationer kunde tre variationer på talkaraktärer urskiljas.

Schematisk översikt över variationer i seminariedeltagarnas muntliga uttryck<sup>29</sup>

Karaktär	Funktion	Verkningsmedel	Skapar
förmedlande	vet något	logos	jag- relation
kommenterande	tycker något	pathos	jag- eller du- relation
sonderande	söker något	ethos	vi- relation

Den kontextuella analysen med utgångspunkt i de fyra orsakerna och dess interna relationer gav en bild av innehållsliga variationer i de muntliga uttrycken som kunde knytas till fenomenet seminariet som muntlig arena för lärande. Resultatet ska inte tolkas som att ett seminarium har den ena eller andra karaktären. Det är inte heller den pedagogiska poängen. De tre urskiljda talkaraktärerna fanns i samtliga undersökta seminarier. Det som skiljde dem åt var att den förmedlande och kommenterade karaktären förekom mer eller mindre ofta jämfört med den sonderande karaktären. Analysens bidrag är att öppna för att skillnader i deltagarnas muntliga uttryck kan inverka på deltagarnas möjligheter att lära tillsammans.

## Tre talkaraktärer

De tre funna talkaraktärerna kommer att exemplifieras med utdrag från olika seminarier. De valda exemplen ska illustrera variationer i de muntliga uttryck som påverkar dialogens karaktär. Även om vissa seminarier hade inbjudna talare på ett specifikt tema och vissa hade ett avhandlingsmanus som deltagarna förväntats ha läst i förväg, menar jag att det saknar betydelse för syftet med denna undersökning. Seminariet oavsett vad som är orsaken till att man deltar, har samma mål - man ska lära med varandra.

### *Den förmedlande karaktären*

Den förmedlande karaktären kännetecknas av att den som har ordet använder talet

<sup>29</sup> *Funktion* avser första och andra orsaken, *Verkningsmedel* avser tredje orsaken och *Skapar* avser fjärde orsaken.

till att förmedla vad hon/han redan vet. Inga förväntningar på övriga deltagares kunskaper kommer till uttryck och de som talar skapar så att säga en jag-relation. Talare som dominerar vid dessa seminarier använder sina erfarenheter främst till att redogöra för hur han/hon själv uppfattar frågan/ämnet som diskuteras. Val av verktygsmedel, dvs. kunskapens känslaspekter, är dolda för de som lyssnar. Uttrycken används inte primärt som medel för att visa en önskan om att lära sig något nytt, utan talet används främst för att uttrycka vad man redan vet. Känslan av mening kan sägas vara kvar hos den som talar. Personens egna föreställningar, den materiella orsaken i Aristoteles terminologi, är överordnad och talet är slutet.

### *Exempel*

Exemplet är från ett seminarium på en doktorsavhandling.<sup>30</sup> Förkortningen OP avser opponenter och RP står för respondenten. Övriga seminariedeltagare förkortas med SD. OP inbjuder inte till eller skapar någon känsla av att vilja veta något mer än vad OP redan på förhand planerat att säga. Intresset för respondentens eller för övriga deltagares synpunkter kommer sällan fram. Vid de få tillfällen som respondenten får en fråga följs inte svaret upp. Efter en sammanfattande inledning på drygt 30 minuter ställer opponenter sin första fråga till respondenten som rör avhandlingsmanusets inledning.

OP: Det är ju väldigt viktigt med vad man slår an för ton, redan på första raden. Så jag skulle vilja fråga dig RP här om du skulle på några korta meningar svara på vad handlar den här avhandlingen om?

RP: (paus) ...den här avhandlingen handlar om barn. Den handlar om barns uppfattning av uppfostran i familjer.

OP: Då tycker jag att du ska skriva precis det här, inledningsvis.

OP vet förstas vad avhandlingen handlar om och uttrycket används inte primärt till att diskutera frågan, utan till att kommentera något OP är missnöjd med. Därefter fortsätter OP med det förmedlande talet (logos) som innehåller nio formulerade frågor som OP inte förväntar sig något svar på utan fortsätter att högt för sig själv beskriva sin tolkning av manuset. Efter ca 15 minuter kommer den 10:de frågan som RP väljer att försöka få svara på utan att OP förväntar sig ett svar.

OP: Jag har funderat på vad som är, om det finns vanliga barn, finns det då ett ovanligt barn?

RP: Ska jag svara?

OP: ja eller försök.

Orsaken är materiell och jag-relaterad. OP visar inga tecken på att vilja få något annat svar än det svar som OP redan själv formulerat.

RP: Det här är nog mitt sätt att beskriva att det jag är intresserad av är allti-

30 Med hänsyn till deltagarna ges ingen ytterligare information om de medverkande.

hopa som finns hela tiden. Att inte exkludera någon eller några utan ta med alltihopa. //Det är på något sätt det som har varit forskningsfokus och det som har varit det mest intressanta. Det här visar att jag har en psykologisk blick. Genom att säga att jag vill titta på vanliga barn, vanliga liv, så säger jag att jag vill titta på alltihopa.//

OP: Men nu ska du ha en pedagogisk blick förstår du. När du beskriver såhär så tycker jag att det du vill fånga är något med mina begrepp helt annat än vad vanliga barn står för hos mig. För mig är det en exkludering. Okej. Jag går vidare.

Orsaken är formell. OP uttrycker vad som är rätt och är slutet.

OP talar vidare på samma sätt som tidigare, dvs beskriver hur hon tolkat manus-  
set och vilka frågor som hon ställer sig, men fortfarande utan att uttrycka förväntningar på att RP ska svara. Till sist bryter RP genom att ställa frågan:

RP: Får jag säga något?

OP: Helst inte. Jo, naturligtvis, men jag ska hinna med mycket.

OP uttrycker inget intresse för att få veta vad eller hur RP tänker eller intresse för om RP förstår kritiken som OP för fram. OP uttrycker att det är OP:s eget förberedelsearbete som här är det viktigaste, dvs det som OP redan vet/tycker. Uttrycket skapar en jag- relation.

//RP: Skulle jag svara på metoden först?

OP: Ja, om du vill. Du vet att man måste inte svara. Du får jättegärna försvara dig. Okej.

RP: Jag tycker ju att jag har varit tydlig i metoden med att jag använder ett ad hoc förfaringssätt. Jag har alltså varit ödmjuk inför både kvalitativa och kvantitativa fakta.

Därefter redogör RP för hur hon har analyserat sina data i ca 4 minuter.

RP: // Så växer det fram. Sedan tycker jag inte heller att jag utger mig för att, jag närmar mig inte någon narrativ analys. Jag har alltså en halvstrukturerad intervju att utgå ifrån.

OP: Men fenomenologiskt?

RP har inte sagt något om sina fenomenologiska utgångspunkter i detta talavsnitt utan beskriver sitt analysförfarande. Något som OP inte bemöter utan knyter sin fråga till något som OP nämnde i början ca 80 min tidigare när OP redovisade avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Den formella orsaken, tidsaspekten är dåtid.

RP: Väldigt många intervjuer är lika i det materialet.

RP svarar inte på OP:s uttryckta fråga utan är kvar i sin databeskrivning och OP följer inte heller upp vare sig sin eller RP:s kommentar.

OP: Håller vi på till fem eller över? Jag har inte kommit till det viktigaste.

Dialogen är bruten.

#### *Den kommenterande karaktären*

Skillnaden jämfört med den föregående karaktären är att talaren inte bara talar för sig själv utan kommenterar genom att värdera vad någon annan säger. Ofta gör talaren detta utan att ange på vilka (kunskaps)grunder man gör sin värdering. Man talar inte primärt för att själv lära utan för att värdera vad någon annan har sagt. Verkningsmedlen blir därför ofta av negativ karaktär för dem som lyssnar. Utmärkande är att den talandes kunskaper är dolda medan känslan som kan vara både positiv och negativ är synlig. Talet är slutet och skapar ofta en du-relation även om det förekommer att det kommenterande talet skapar en jag-relation. Kännetecknet i den kommenterade karaktären är främst att fråga-svar uttrycken skapar en du-relation. Man frågar inte för att lära sig själv utan för att den andre ska ändra sig alternativt förstå saken så som man själv förstår frågan/problemet.

#### *Exempel*

Utdraget är från ett seminarium som diskuterar en avhandling om miljöundervisning. Dialogen mellan OP och RP rör relationen naturvetenskaplig kunskap och etiska ställningstaganden. Frågan som diskuteras är huruvida etiska frågor ingår i den naturvetenskapliga ämnesundervisningen. Dialogen ändrar karaktär från att tidigare ha varit förmedlande till att bli kommenterande genom att RP tar exemplet med lövgrodan som gör att dialogen får ett tydligt fokus.

OP: Men frågan är, är de (naturvetenskap och etik) inte kopplade? Är det inte alltid fråga om både och?

RP: Jo, men naturvetenskapligt kan man ju inte hitta argument för att man ska bevara lövgrodan. Jag tror inte att det spelar någon som helst roll—

OP: — Nej, men har man ingen kunskap om lövgrodan kan man inte heller—

RP: — Men frågan är vad man ska göra med den kunskapen, att det finns en lövgroda. Om man inte har något...

OP: Jo, men det är därför jag säger både och. Vet du inget om lövgrodan kan du inte ta ett etiskt ställningstagande för lövgrodan.

RP: Nej, men din kunskap om lövgrodan hjälper dig inte att ta ett ställningstagande—

OP: — Jo det hjälper mig så till vida att jag har något att ta ställning till.

RP: Nej inte om du tycker att lövgrodorna är likgiltiga.

OP: Då tar jag ju den ställningen då. Det är också ett etiskt ställnings- tagande. Min poäng är att även när du refererar till andra, de här olika delar- na i det, rollen i någon allmän mening när det gäller de här lärarna i naturve- tenskap, etiska handlingsinriktade, att du får vara tydlig med hur det hänger ihop både i deras sätt att framställa det och ditt eget.

OP går över till ett annat exempel på samma tema.

OP: Jag tycker att du har en tendens att förutsätta den kunskapen, den naturvetenskapliga, och sedan kommer du till en punkt där den inte räcker längre utan det är frågan om ett etiskt beslut men det betyder inte att den naturvetenskapliga kunskapen inte är avgörande.

RP: Nej, visst nej.

OP: På något sätt kanske det hänger ihop med att du tenderar att förutsätta en massa när du formulerar ett visst påstående. Så låter det för mig som att du genom att påstå det förnekar en hel del.

M: Mm.

Den kommenterande karaktärens kännetecken visas här genom att den som talar uttrycker en förväntan på att den andre ska ändra sig/bli påverkad, men uttrycker inte själv tveksamheter inför den egna kunskapen. Det finns kanske heller ingen anledning att göra detta. Men poängen är här att den kommenterande karaktären påverkar RP:s möjligheter att få del av OP kunskaper för att lära. Uttrycken används till att visa att RP inte tänkt färdigt. I OP:s uttryck förmedlas känslan av att något är rätt eller fel som gör RP osäker. Efter att i början försökt svara an utan att få ”rätt” blir RP:s svar mer och mer kortfattade.

#### *Den sonderande karaktären*<sup>31</sup>

Till skillnad från de andra två karaktärerna använder talaren vid den sonderande karaktären uttryck som visar att man hos andra söker kunskaper som man själv saknar. I seminarier som hade avhandlingsmanus som underlag visas detta genom opponentens och andra deltagares frågor som, ”jag är själv osäker ... och undrar hur du ser på detta.” ”Jag har funderat på hur du och ni andra tänker kring...” eller ”Om vi leker med tanken att ... tror ni att resultatet blivit annorlunda?” Verknings- medlen i de sonderande karaktären bidrar till att skapa trygghet bland seminarie- deltagarna, vilket visas genom att kvantitativt fler deltagare deltar i dialogutbytet kring en fråga. Talaren är öppen för andras synpunkter och visar genom sina uttryck intresse för att förändra sitt tänkande. Den finala orsaken visar sig genom att talaren använder seminariemiljön som både medel och mål, dvs aktivt söker efter mening i det man för stunden talar om. Sökande uttryck visar personens beredskap för att använda de andra deltagarnas kunskaper för att lära något nytt. Dessa uttryck skapar förutsättningar för en vi-relation.

31 Termen sonderande har jag lånat från Barnes, *Kommunikation och inläring*. Utmärkande är ett genuint intresse för vad de andra säger.

*Exempel*

Seminarier skiljer sig från exempelvis avhandlingsseminarier genom att det inte finns någon text som deltagarna har läst i förväg. Istället är en inbjuden inledningstalare utgångspunkten för diskussionen. Temat är ”Identitet i ett mångkulturellt samhälle”. Talkaraktern är sonderande och sökande uttryck visar personens beredskap för att vilja bli påverkad, den visar den talandes potential att lära sig något nytt. Talet är öppet och skapar förutsättningar för en vi-relation. Inledningstalaren (IT) skapar tidigt en känsla av vi-relation genom sina personliga uttryck. Detta kommer till uttryck genom att IT ofta säger jag tycker, jag tror samt använder sig av vardagsexempel som inte är ämnesspecifika utan är hämtade från radio/tv-program, tidningsartiklar och den egna arbetslivserfarenheten. Exempel som IT kan anta att flera av deltagarna känner till. Verklighetsanknutna exempel visar sig påverka känslan av trygghet genom att deltagarna blir klara över vad talaren pratar om och vill diskutera. Denna trygghet gör det lättare att både våga bryta in och svara an på talarrens och övriga deltagares frågor och funderingar.

Exempel på hur SD både är personlig och anknyter till IT:s tidigare exempel

SD: Ärkebiskopen han är min idol också. Sedan när du pratade tänkte jag också på Kaj Pollaks film, har du sett den? Det där att bli modern i det avseendet att alltså det finns en oändlig evig kamp som är precis samma då och nu och imorgon så som jag förstår det till exempel kristendomen. // Är det så du menar?

IT: Ja, och när formerna stelnar så står de emot, jag hör dig. Om formen stelnar, då blir den lagisk och då förstör den innehållet.

SD: Ja, det är det som jag menar. Kampen mellan liv och död.

IT: Och ändå behövs former.

SD: Ja fast enligt mig är det precis vår pedagogiska utmaning. Vi befinner oss bland olika former och ofta bland förstelnade former. Hur har man förhållit sig så att man fortfarande kan kommunicera och inte tappar livet, det som finns?

SD är sökande, öppen och skapar en vi-relation mellan två personer. Kursiverade ord nedan markerar kännetecknen på sökande uttryck.

SD2: Ja, jag tillhör själv den lutherska kyrkan kan man väl säga och jag funderar mycket över den identitet som jag är bärare av. Jag sitter nu och tittar på i min uppsats // och när jag tittar på dem och *utifrån det du säger så undrar jag* vem ska förväntas bära en identitet, alltså en religiös identitet? // Jag vet inte om du har funderat mer på det men *jag kan tycka* att de dokument som jag läser som då ska ligga till grund för att driva tänkandet kring vad en identitet ska innebära och stå för, de är otroligt vaga. Kärnlösa skulle jag vilja uttrycka det som. *Jag undrar* hur man ska kunna förhålla sig i ett pluralistiskt samhälle utan en kärna.//

IT bekräftar och ställer nya öppna frågor.

IT: Det var lite det jag menade. Modet till förändring, att inte vilja gå tillbaka till något förmodernt som du uttryckte det, den förändringsbarheten, är den möjlig för kyrkan som organisation? Kristen identitet som du talar om tycker jag är väldigt användbar i ett pluralistiskt samhälle men kan kyrkan som organisation vara en del av det samhället? *Förstår du vad jag menar?*

Utrymme skapas för en lärandeörelse.

SD1: Vi kanske inte ska fastna i det men *jag känner* att du uttrycker en vilja till förändring som jag inte upplever finns representerad i kyrkan som organisation.

IT: Jo, det gör den. Det var därför jag tog denna frågan.// *Förstår du hur jag tänker?*

SD3: Jag föreslår att och *jag undrar* och jag föreslår att vi inkluderar även ateisterna. Jag undrar—

IT: —Det kan vi gott göra.

SD 3: Jag undrar om lösningen inte åter är att acceptera en kärna.

SD 4: Man kan ha kärna utan att den skiljer.

IT: Precis. Vänta lite, vad jag menar är,// Öka medvetenheten om de olika formerna och samtidigt lära känna, se det här som är gemensamt. *Förstår du vad jag menar?* Om det som krävs inte är att återkomma till kärnan?

SD1: *Då tror jag att det du talar om är* en sund identitet som människa och jag skulle kunna säga att det här är en sund kristen identitet, för den stämmer väldigt mycket med min teologiska grundsyn. Vi trevar oss fram där tillsammans.

SD5: Just detta att bli medveten om vad som förenar oss alla i de här olika inriktningarna gör ju att man kan uppleva gemenskap med alla oavsett religiös inriktning då. Det finns ändå så väldigt mycket som förenar i de här olika inriktningarna. *Tror jag.* Så känner jag det själv. Jag känner mig som syster med buddhistmunkarna.

SD6: Och den muslimska traditionen.

SD4: Egentligen är det två saker som jag tänker på som jag inte vet om det är *inlägg eller fråga eller bara kommentar...//*

En vi-relation skapas mellan flera personer.

De tre exemplen ovan är valda för att ge en innehållslig illustration till de tre karaktärerna men det är viktigt att påpeka att seminarierna i sin helhet inte bara hade den ena eller andra karaktären utan en variation av de tre karaktärerna förekom i de flesta seminarier.

## Diskussion

Jag har i min tolkning av Aristoteles syn på en vetenskaplig undersökning haft fenomenet självt som utgångspunkt. Intresset var inriktat på att få en ökad förståelse för vad som kan påverka deltagarnas möjligheter till att använda varandras varierande kunskaper som en resurs för lärande. Idén om att söka fenomenets orsaker och inbördes relationer med hjälp av den kontextuella analysmetoden gav ett varierande innehåll. Genom att fokusera analysen på uttryckens funktion istället för det mer vanliga, att göra språkanalyser av dialogens enskilda delar, kunde jag ta hänsyn till seminariet som socialt fenomen. Detta var möjligt genom att använda ett pedagogiskt retoriskt perspektiv på lärande, som tar hänsyn till vad talet så att säga gör med oss. Resultatet ser jag främst som en pedagogisk nyansering av den dialektiska dialogen avseende dialogens funktion som potential för lärande. Jag har försökt skapa en bild av seminariet som muntlig arena för lärande utan att för den skull bortse från tidigare teorier och erfarenheter av exempelvis olika talgenrer. Syftet med undersökningen var förvisso inte att reda ut de tre klassiska talgenrernas relevans för undervisningsbruk. Även om jag anser att resultatet visar att det finns anledning att återupprätta den epideiktiska genren för dess idé om talet om själarnas förening och som Perelman menar ”syftar till att förstärka gemenskapen kring vissa värden som man försöker göra gällande...”<sup>32</sup>. Det genren erbjuder är att den accepterar att känslor kommer till uttryck och påverkar deltagarnas möjligheter att skapa en läranderörelse. Det som får stå tillbaka är dialektikens krav på tydliga premisser och på ett specifikt mål. Till förmån för det indirekta talet som bygger på deltagarnas ännu inte färdigtänkta antaganden. Dessa ska ses som en resurs eftersom det som ännu inte är känt har förutsättningar att engagera.

De tre talaraktörerna var närvarande i samtliga seminarier även om exempelvis den förmedlande och kommenterande dominerade på seminarier med avhandlingssmanus. Det tror jag delvis hör samman med att de som deltar på seminarier under sin utbildning utvecklar färdigheter främst för sin forskarroll och inte för en eventuell framtida lärarroll. Dessa båda roller kräver olika kommunikativa färdigheter. I forskarutbildningen tränas de studerande i att handha sitt eget tänkande och kommunicera detta i främst skriftlig form. Karaktären när den skriftliga formen framförs muntlig blir vad Barnes kallar för det redigerande talet.<sup>33</sup> Man talar om vad man redan vet och gör detta främst utifrån ett (dialektiskt) ämnesperspektiv och talets sociala delar får stå tillbaka. Lärarskickligheten, som avser att handha sina egna och andras tänkande främst genom att leda muntliga relationer, ingår däremot inte som en särskild akademisk färdighet för de studerande i forskarutbildningen. Följaktligen vare sig granskas eller examineras den muntliga skickligheten i högre utbildning och därför har det inte funnits behov av att utveckla kunskaper om den muntliga relationens betydelse för lärande.

Lärande som rörelse innebär, att man i stunden upplever att det man pratar om är meningsfullt, vilket kommer till uttryck i den sonderande karaktären. Läranderörelsen kännetecknas av deltagarnas lust att söka något de ännu inte vet. Lusten

32 Perelman, *Retorikens Imperium*, s 47.

33 Barnes, *Kommunikation och inläring*.

eller känslan av mening ska vi, enligt Aristoteles, se som en helhet när den pågår, dvs. antingen känner man lust eller inte, medan däremot lärande inte kan fullbordas i den pågående situationen.<sup>34</sup> Det är först senare man upptäcker huruvida man har tillägnat sig någon ny kunskap från en speciell situation. För att bära med sig någon ny tanke måste känslan av att innehållet var meningsfullt/intressant ha gjort sig påmint. Seminariet som muntlig arena för lärande bör, om vi menar att det ska vara en källa till att utveckla kunskaper, färdigheter och värderingar, medvetet brukas för att utforska det ännu okända. I Aristoteles anda – vi ska i känslan av gemenskap tala med varandra för att skapa något som inte är på förhand givet! ▸

34 Aristoteles, *Metafysiken*.

## Litteratur

- Andersen, Øivind. *I retorikkens hage*. Oslo, Universitetsforlaget, 2000.
- Aristoteles. *The Metaphysics*. London, Penguin Classics, 2004.
- . *Den Nikomachiska Etiken*. Göteborg, Daidalos, 1993.
- . *Treatise on Rhetoric*. New York, Prometheus Books, 1995.
- . *Physics*. Book I and II. Oxford, Clarendon Press, 1970.
- . *Politics*. London, Dent & Sons, 1919.
- Barnes, Douglas. *Kommunikation och inläring*. Malmö, Wahlström & Widstrand, 1978.
- Biesta, Gert. *Bortom Lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund, Studentlitteratur, 2006.
- Högskoleverkets *Doktorandhandbok*. Internetadress:  
<http://www.doktorandhandboken.nu/handledningstod>.
- Gadamer, Hans-Georg. "Classical and Philosophical Hermeneutics", i: *Theory, Culture & Society*. Vol 23 (1), 2006: 29-56.
- Grassi, Ernesto. *Rhetoric as Philosophy. The Humanist Tradition*. Southern Illinois, University Press, 2001.
- Hellqvist, Peter. "Att tänka fritt och att tänka rätt. Seminariet och universitetsreformen 1891", i: Liedman, Sven Eric & Olausson, Lennart (red): *Ideologi och Institution*. Stockholm, Carlssons förlag, 1988, s 63-99.
- Hellspong, Lennart, Wolrath-Söderberg, Maria, Brumark, Åsa & Kindeberg, Tina. *Developing the Seminar for Postgraduate Students: A Cross-Disciplinary Approach*. Rapport nr 021/FO3. The Council for Higher Education, 2007.
- Kindeberg, Tina. "Pedagogisk retorik. En skiss till den muntliga relationens vetenskap", i: *Rhetorica Scandinavica* nr 38/2006, s 45-61.
- . *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex*. Lund: Lund University Press, 1997.
- Perelman, Chaïm. *Retorikens Imperium*. Stehag, Brutus Östlings förlag, Symposium, 2004.
- Quintilianus. *Institutio Oratoriae, Book I-II*. London: Harvard University Press, 2001.
- Rönnerström, Niclas. *Kommunikativ naturalism. Om den pedagogiska kommunikationens villkor*. Stockholm, HLS förlag, 2006.
- Sihvola, Juha. "Dialektik, Vetenskap, Retorik", i: *Platonselskapets rapport* nr 10, 1990, s 27-39.
- Snellman, Håkan. "Verklighetsuppfattning och mänskligt ansvar", i: *Vår lösen* 5/6, 1993.
- Storm Villadsen, Lisa. "Genrebegrebet og retorisk kritik", i: *Rhetorica Scandinavica* 18/2001 s 36-49.

- Svensson, Lennart. "Fenomenografi och kontextuell analys", i: Dahlgren, Lars-Ove, Marton, Ference, Svensson, Lennart & Säljö, Roger (red.). *Som vi uppfattar det*. Lund, Studentlitteratur, 1989.
- Svensson, Lennart. *Pedagogikämnet*. Pedagogiska uppsatser nr 38 Lund, Lunds universitet, 2004.
- . "A contextual understanding of educational phenomena". Presentation at SIG Invited Symposium at EARLI Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary, August 28 – September 1, 2007.
- Ziehe, Thomas. *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm, Nordstedts förlag, 2003.