

Retorik och argumenterande skrivande

Gunilla Almström Persson, Stockholms universitet

Ungefär samtidigt som han blir medveten om sitt diktarkall börjar han skriva brev i stor stil. Han blir en av världslitteraturens flitigaste och märkligaste brevskrivare. Genom breven kan vi följa hans liv, ibland timme för timme. Han skriver brev av alla slag, från kärleksbrev till utpressarbrev. Men under större delen av sitt liv, mellan tjuogoett och femtio ungefär, har han därtill en bäste brevvän, en manlig kamrat, till vilken han skriver om stort och smått, inför vilken han gråter, skryter, fantiserar, liknande en lite gosse som springer till sin mor med allt. Det är huvudsakligen dessa brev som givit honom rykte som bekännare och unik avslöjare av intimiteter.

Så här beskriver Olof Lagercrantz den unge Strindberg och hans skrivande i biografen *August Strindberg* från 1979. Strindbergs brevskrivande pågår, som Lagercrantz påpekar, ständigt och dagligen. Breven handlar om starka känslor, argument och skryt från Augusts privata sfär och vardagliga liv. Utan att dra alltför stora växlar på likheter i skriftspråkskompetens, så påminner Strindbergs brevvanor i mångt och mycket om dagens moderna vardagliga skrivande i sociala medier. De ofta dagliga inläggen på till exempel Facebook eller Instagram kan sägas ha olika syften och fylla flera funktioner för skribenten. Några funktioner utgår från skribenten själv och de inre behoven av att uttrycka egna känslor, erfarenheter eller värderingar. Andra funktioner kopplas till mottagaren och skribentens vilja att skapa inlevelse och kanske till och med påverka i syfte att förändra läsarens åsikter. När syftet är att påverka finns dessutom en önskan om läsarens respons i form av ord eller handling. Texter som är sammansatta av flera funktioner är typiska inte bara för sociala medier, utan för all argumenterande text. Jämförelsen mellan Strindbergs brev-skrivande och dagens sociala medier-skrivande håller givetvis inte helt, men den väcker en tanke om att vardagligt skrivande kan utgöra en ingång till skolans skrivundervisning i allmänhet och till argumenterande skrivande i synnerhet. Jämförelsen pekar på möjligheten att utgå från elevens skriverfarenhet och från den skrivkompetens som de flesta elever redan besitter.

Den här artikeln handlar om elevers argumenterande skrivande där teori och praktik har inspirerats av klassisk retorik och modern retorikforskning. I den retoriska traditionen lyfts den explicita undervisningspraktiken fram genom övningar och tydliga arbetsmodeller. Det hör också till traditionen att öva analytisk färdighet i att skaffa sig ny kunskap och värdera denna. Viktiga bidrag från retoriken är den strategiska hållningen till kommunikation och dess redskap för planering av text och tal. Genom retorisk analys kan avsändaren lyfta fram en avsedd funktion för sin text i olika sammanhang och i specifika kontexter. En utgångspunkt i föreliggande artikel är att gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk är väl förtrogna med den typiska argumentationens struktur. Därför lämnas strukturen därhän och ljuset riktas mot det förberedande arbetet, det vill säga analys av sammanhang och kontext, samt inventering och värdering av ny kunskap. I stället för diskussion om text-

struktur ges här förslag på andra redskap för undervisning i argumenterande skrivande. Tanken är att redskapen ska ge stöd till skrivande i elevernas vardag, kommande yrkesliv och eventuella utbildningar på universitet och högskola. En förhoppning är att den handfasta hållningen ska underlätta för de elever som har mest att lära likaväl som för de som redan har kommit långt i sin skrivutveckling. I den här artikeln diskuteras olika typer av argumenterande text: *typiska argumentationer*, som exempelvis debattartiklar, och *icke-typiska argumentationer*, som berättelser, exempel och jämförelser. I sociala medier finner man företrädesvis de icke-typiska argumenterande texterna. Allra först ska emellertid retoriken i en kort genomgång ställas i relief mot text- och skrivforskning och de olika diskurser för detta som Ivaničs (2004) metanalys har gett vid handen.

Retorikens plats i skrivpedagogiken

När skrivutvecklingsprojektet Bay area writing project (BAWP) i slutet av 1970-talet sjösatte den skrivpedagogik som är känd som *Skrivprocessen*, var de amerikanska skriv-forskarna starkt inspirerade av klassisk retorik. De såg att retoriken möjliggjorde medvetna strategier för skrivundervisningen som framför allt flyttade fokus bort från den skrivna produkten, till förmån för vägen dit. Den retoriska arbetsmodellen, *partes*, erbjöd en stegvis planering och ett genomförande av skrivundervisning i etapper. En undervisningspraktik med text i flera versioner och kamratrespons blev allt vanligare. Skrivandet framställdes framför allt som ett hantverk men även som ett sätt att utforska sig själv och sin vardag (Strömquist 1988). Tanken om skrivande som hantverk bidrog till en explicit undervisningspraktik vars syfte var att stötta elever även från studieovana miljöer och elever som höll på att utveckla svenska som ett andra språk. Skrivövningar som utforskade den egna upplevelsen av skönlitterärt läsande var en del av lärandet, liksom utforskandet av egna erfarenheter och den egna närmiljön formulerade i olika ”gräv där du står”-uppgifter. Drivkraften i individens eget behov av att kommunicera i särskilda situationer med olika mottagare var klart uttalad (Arkhammar 1988a). Undervisningen utgick från att skriv-utvecklingen skedde genom interaktion och samarbete, men inte nödvändigtvis med någon som var mer kunnig. Ett exempel var att brevskrivande till kamrater och de svar som breven genererade betraktades som något som stöttade elevens skriftspråksutveckling. Processororienterad skrivundervisning, så som den introducerades i Sverige av bland andra Arkhammar (1988a, 1988b) och Molloy (1996), var komplex och mångfasetterad.

Ursprungligen betonade Skrivprocessen individens särart och kreativitet. Undervisningen gav dessutom starkt stöd till att lustfylld läsning av skönlitteratur och de egna reflektionerna kring sådana läsupplevelser på ett naturligt sätt skulle avspeglas i utvecklingen av skriftspråkskompetensen. I den tidiga Skrivprocessen fanns drag av vad Ivanič (2004) kallar kreativitetsdiskursen. Textens form tonades ner till förmån för görandet, det vill säga att eleverna lärde sig att skriva genom att läsa och genom att skriva. Retorikens plats i den processororienterade skrivpedagogiken för med sig att den framför allt ska kopplas samman med vad Ivanič (2004) beskriver som processdiskursen. I dag är processororienterat skrivande fortfarande en livaktig praktik med kamratrespons och texter i flera versioner. Från den ur-

sprungliga pedagogiska ansatsen har emellertid arbetsgången, den yttre processen, med tiden kommit att betonas mer än den inre utforskande delen.

Med undantag av Skrivprocessen har den retoriska didaktiken till synes inte haft en framträdande plats i skrivpedagogik och forskning om skrivutveckling. Dock finns klara kopplingar mellan retorikens arbetssätt och några av de olika diskurser som Ivanič (2004) identifierar. I den moderna retoriken har relationen mellan texten och sammanhanget, den så kallade retoriska situationen, en mycket framträdande plats. Varje yttrande ses som situerat, vilket innebär att individens behov av att kommunicera och villkor för hur kommunikationen ska ta form alltid springer ut en specifik situation (Bitzer 1968). Detta placerar den analytiska retoriken i diskursen om sociala praktiker.

Den praktiska retoriken, däremot, har framför allt beröringar med genrepedagogik och kan därmed företrädesvis kopplas till genrediskursen. Ett tydligt exempel på likheter är hur man i de klassiska retorikskolornas talövningar betonade explicit undervisningspraktik med andras tal som förebilder, imitatio. Detta påminner om genrepedagogikens bruk av textförebilder och textsamtal om modelltexter. Vidare kan genrepedagogikens textaktiviteter liknas vid de klassiska retorikskolornas övningar, Progymnasmata (Afthonios/Eriksson 2002). Progymnasmata är en uppsättning grundläggande övningar av generell karaktär så som livfulla beskrivningar, jämförelser, utläggningar, teser, för att nämna några. Övningarna är mindre komponenter som fungerar som förberedelser, delövningar, inför övning i argumenterande tal i de tre klassiska retoriska genrerna. För varje specifikt tal väljs några av övningarna från Progymnasmata. Övningarna ses med andra ord som grundläggande verktyg som ska kombineras i tal- och textskapande. Ytterligare en likhet mellan praktisk retorik och genrepedagogik rör synen på språk som resurs för meningsskapande (jfr Holmberg 2010).

Den kanske intressantaste kopplingen mellan retorik och genrepedagogik är just genrebegreppet. De tre retoriska genrerna politiskt tal, juridiskt tal och ceremoniella tal definieras i Aristoteles lärobok Retoriken utifrån funktioner i specifika kontexter och sociala sammanhang: i senaten, i domstolen och på festen. De klassiska retoriska genrerna påminner om det man i dag främst beskriver som socialt förankrade genrer med specifika syften för särskilda kommunikativa behov, som exempelvis deckare, reportage, rapport etcetera (Miller 1994). Alla tre retoriska genrer syftar till att påverka och kan därför på en övergripande nivå ses som argumentationer. Inom genrepedagogiken placeras i stället argumentation i systemet för textaktivitet under benämningen ställningstagande. Genrepedagogikens textaktiviteter ska ses som grundläggande framställningsformer i text för generella syften (Holmberg 2010). Benämningen ställningstagande bygger på mönster i språkstrukturen och dessa mönster kan passa bra för olika sammanhang. Funktionen för textaktiviteten ställningstagande utgår alltså inte från sociala sammanhang utan från skribenten och hur denne tar ställning i en fråga och skriver för att påverka andras åsikt. I genrepedagogiken lyfts strukturen för ställningstagande fram och beskrivs på följande vis: först presenteras ställningstagandet, sedan argument som stärker åsikten för att avsluta med en slutkläm som ofta är handlingsmanade (Holmberg 2010). Den här strukturen är i stort sett identisk med den argumenterande textens övergripande struktur i alla tre retoriska genrer.

En avgörande skillnad mellan textaktiviteten ställningstagande och retorisk argumentation är att man inom genrepedagogiken har fokus på skribenten och framför allt på texten. Genrepedagogikens uttalade textfokus medför att textaktiviteten ställningstagande beskrivs utifrån en tydlig mall för textstrukturen samt handfasta uppställningar av möjliga språkliga val, som till exempel lämpliga sambandsord, verbtyper och verbformer. Den matrisliknande beskrivningen är möjlig eftersom ställningstagande, liksom andra textaktiviteter, karakteriseras som en grundläggande framställningsform (jfr Progymnasmaten). För retorisk argumentation poängteras i stället hela texten och komplexiteten i den kommunikativa processen (avsändaren, mottagaren, texten och situationen). Mottagaren och den reaktion som skribenten önskar av mottagaren är också av yttersta vikt. Ofta beskrivs avsändarens mottagarfokus som textens och genrens funktion (Dahlin 2014). Funktionen för texter i den politiska genren är att förmå mottagarna att utföra handlingar som gynnar samhällets framtid. Funktionen för texter i den juridiska genren är att mottagarna ska döma eller fria en anklagad. Slutligen är funktionen för de ceremoniella texterna att befästa gemensamma värden (Dahlin 2014). Inom retoriken föregås skrivandet av skribentens analys av den specifika situationen och den respons hen önskar få av mottagaren. Situationsanalysen och önskad respons utgör sedan underlag för val av språkliga och retoriska resurser.

Icke-typisk argumentation med exempel och berättelser

Textsamtal om elevernas vardagliga skrivande som exempelvis inlägg i sociala medier, är ett sätt att förankra skrivundervisningen i elevernas erfarenheter (jfr Holmberg 2010). I inledningen jämfördes inlägg i sociala medier lite djärvt med Strindbergs brevskrivande i det att skribenten genom texterna uttrycker sina känslor och erfarenheter. Därtill har inläggen funktionen att uttrycka värderingar och ställningstaganden. Ytterligare en funktion hos sociala medier-texter, som också nämndes tidigare, är viljan att genom text skapa en respons hos mottagaren. Genom att ringa in dessa olika textfunktioner i det vardagliga skrivandet kan paralleller till argumenterande text uppenbaras. Emellertid bör man skilja på typiska och icke-typiska argumentationer. En sådan uppdelning får stöd i retorikteori, men också i den skrivpedagogiska modellen Skrivhjulet som lyfter fram syftet med en text (Berge, Evensen & Thygesen 2016). Den vanliga beskrivningen av typiska argumenterande texter utgår från en given struktur med en explicit formulerad tes som stöds av argument för att leda fram till en slutsats och avslutning i form av en handlingsmaning. De icke-typiska argumentationerna har samma syfte och funktion som de typiska, det vill säga viljan att påverka samt att få en respons från mottagaren i en specifik situation. De är dock i allmänhet mindre komplexa i sin uppbyggnad. Framför allt kan den icke-typiska argumentationen ha potential att intressera och motivera eleverna genom att de förankrar skrivundervisningen i elevernas erfarenhet. I det följande kommer berättelser och exempel att diskuteras i syfte att åskådliggöra det icke-typiska.

Ett exempel på argumentation i berättelse kan vara att en elev skriver ett inlägg i ett forum om hur det är att gå på ett svenskt engelskspråkigt gymnasium när man har svenska som förstaspråk. Syftet med inlägget är att visa att man, vid sidan av att ens egna språkfärdigheter i engelska utvecklas, lär sig lika bra svenska som i en svenskspråkig skola. Hela in-

lägget utgörs av en berättelse om skribentens kamrat som går på en engelskspråkig skola. I inlägget berättas hur kamraten under vårterminen i tredje årskursen har gjort högskoleprovet utan att göra ett enda fel på provdelen om svensk ordförståelse. Berättelsen syftar till att övertyga mottagaren att engelska språk- och ämnesintegrerade klasser inte innebär något problem för språkutvecklingen av det egna modersmålet, i det här fallet svenska. Tesen behöver inte formuleras explicit, utan berättelsen utgör både tes och argument.

Berättelse är en ganska vanlig form av argumentation. Den har fördelen av att väcka intresse och att skapa engagemang. Färdigheter med berättelser och även med konkreta exempel är dock att de kan vara bedrägliga. Argumentationen bygger nämligen på sambandet mellan det som berättas och en verklighet i ett större perspektiv. Man brukar tala om en korrelation. Berättelsen om kamratens goda resultat är ett exempel som visar att språkutvecklingen av modersmålet inte påverkas negativt för den som går på en skola där undervisningen sker på ett annat språk. Det är ett exempel på en korrelation i ett enda fall. Berättelsen säger inget om sambandet mellan engelskspråkig skola och svensk språkutveckling för flertalet elever, alltså om berättelsen poäng är generaliserbar eller ej. I bland är sambanden kopplade till kortare utsagor, till ett exempel som gör anspråk på att visa hur ett vidare förhållande ser ut. Sådana samband mellan berättelser eller exempel och en större generell verklighetsbeskrivning underförstår en korrelation, vilken kan vara skenbar. Därför är argumentationer i form av berättelser och exempel riskfyllda och ibland till och med bedrägliga.

Icke-typisk argumentation av det här slaget förekommer ofta i informella sammanhang som samtal och i sociala medier, men även i mer lättsam så kallad featurejournalistik. Den lärare som vill arbeta med en utvidgad syn på argumentation, kan hämta berättelser, exempel och jämförelser från tidningarnas krönikor, reportage och resereportage och som visats ovan även från sociala medier. Genom att analysera dessa kan läraren diskutera vad som hävdas eller vad som underförstås (egentligen vilken implicit tes texten har) och ta upp begreppen korrelation eller samband och generaliserbarhet. Sådana diskussioner rör ytterst värdering av texter och ett kritisk-analytiskt förhållningssätt, något som finner stöd i gymnasieskolans styrdokument (Lgy 11).

Typisk argumentation och situationsanalys

För att lyckas med en typisk argumenterande text måste situationen och mottagaren ägnas uppmärksamhet. Processmetodikerna i skrivundervisningen har framgångsrikt uppmärksammat den yttre skrivprocessen genom ämnesinventering, kamrat- och lärarrespons samt möjligheter till omskrivning i flera versioner av samma text. Lärar- och kamratrespons har stöttande funktion och utgör en viktig del i att utveckla elevens skriftkompetens. En konsekvens av att respons ges inom ramen för undervisning är emellertid att de egentliga mottagarna är kamrater och lärare. Det är givetvis svårt att göra något åt och skolans responsarbete är mycket värdefullt. Eleven får stöttning i sitt kunskapsbyggande och i sin skrivutveckling genom att få respons, men också genom att ge respons (Hoel 2001). Dock är det inte ovanligt att examinerande skrivuppgifter på gymnasiet, som exempelvis de nationella proven, har andra målgrupper och andra tänkta publiceringssammanhang utanför

skolans värld. För argumenterande texter är till exempel typsituationerna kopplade till genrer som insändare och debattartiklar med mottagare som är andra än den egna läraren och den egna klassen och situationer som är andra än skolans. Om en av de grundläggande funktionerna i argumenterande text är att påverka och få en önskad respons från mottagaren och denna utgörs av såväl en verklig mottagare (lärare, examinator, kamrater) som en tänkt (tidningsläsare, beslutsfattare och makthavare), blir det svårt att fullt ut skriva en funktionell argumentation och för situationen ändamålsenlig text.

Frågan är hur man kan öva skrivande för en tänkt mottagare utanför skolans sfär. Som svar på detta föreslås en modell som utgår från skribentens ställningstagande och önskade respons genom att göra en situationsanalys. I analysen kopplas inventering av skribentens egen kunskap och egna värderingar samman med mottagaren och dennes kunskap och värderingar. Den analysen förs sedan vidare till sammanhanget där texten ska kommuniceras och situationens villkor, det vill säga det som brukar benämnas den retoriska situationen (jfr Bitzer 1968).

Den processororienterade skrivpedagogiken utgår från den retoriska arbetsmodellen, partes, vilken beskriver processen från tanke till slutlig gestaltning. Partesmodellens två första steg rör förberedelser och syftar till att klarlägga vilken skribentens roll är, vad skribenten tar ställning för eller emot och vad som gör mottagaren öppen för påverkan i termer av kunskap, intressen och värderingar. Detta beskrivs som processens första steg där skribenten ska förstå den kommunikativa uppgiften, intellectio. Utifrån intellectio går arbetet vidare till inventering av kunskap och möjliga perspektiv i ämnet, inventio.

Syftet med inventeringen är att underlätta elevens urval av ämnesstoff och argument. Situationsanalysen bäddar för mottagaranpassning som sträcker sig bortom aspekter som exempelvis begriplighet och textytans komplexitet. Situationsanalysen möjliggör en anpassning som rör argumentationens innehållsliga plan. Den bereder också plats för skribentens behov av att uttrycka känslor, erfarenheter och värderingar. Den förberedande analysen som föreslås här möjliggör därmed ett inre processarbete. Arbetet med att förstå uppgiften och inventeringen är cirkulärt på så vis att de två leden kombineras och växlar fram och tillbaka några gånger. Delarna hänger ihop genom att inventering ger analys, och analys ger inventering. Som stöd i inventeringen behöver eleven bygga kunskap, ofta genom att läsa ett antal källtexter i det ämne som argumentationen rör. Tanken är dessutom att situationsanalysen ska användas i lärar- och kamratrespons. Följaktligen föreslås att responsarbetet ska börja redan före skrivandet och på så vis följa genom hela processen.

Situationsanalysen utgår från ett antal frågor, vilka presenteras som en lista lite längre ner. Ett förslag är att eleven börjar med en förutsättningslös inventering och efterforskning av vad som finns att säga om det ämne som argumentationen ska ta upp. Man ska inte bortse från att den inventerande delen i stor utsträckning handlar om att bygga kunskap. De följande frågorna leder vidare till stoffurval och val av språkliga och retoriska resurser.

De mest fruktbara frågorna för påverkanssyftet kommer sist i modellen. Det är frågor som rör den (tänkta) mottagaren och de eventuella hinder och möjligheter som finns för att skribenten ska lyckas med sina avsikter. För att kunna diskutera argumentationens möjligheter

och hinder så måste eleven gå tillbaka till sina antaganden om mottagarens kunskaper, erfarenheter och attityder till ämnet. Mottagarens kunskaper, erfarenheter och attityder får konsekvenser för val av såväl tes som argument. Om mottagaren exempelvis kan antas ha goda kunskaper om något som är relevant för argumentationen, ja då kan skribenten se det som en möjlighet och använda det i sin text. Samma sak gäller för mottagarens erfarenheter. Om skribenten antar att mottagaren har en positiv eller negativ attityd till ämnet, då bör skribenten förhålla sig till attityden och anpassa sina argument efter detta.

Modell för situationsanalys (Almström m. fl. 2016):

1. *Det egna ställningstagandet.* Eleven utgår från ett eget ställningstagande som eleven vill ge uttryck för.
2. *Kunskapsbyggande och värdering.* Därefter söker eleven fakta för att bygga egen kunskap i ämnet och för att finna flera möjliga perspektiv.
3. *Önskad respons.* Vilken är den förväntade responsen i sammanhanget? I ett brev till rektorn om att skolan ska sluta servera kött till lunch är den förväntade responsen att rektorn ska handla på ett sådant sätt att skolmåltiderna blir rakt igenom vegetariska. I ett Facebookinlägg om samma sak kan en förväntad respons från vänner vara en like-symbol.
4. *Avsändarroll.* Vilken är skribentens roll i relation till mottagaren och situationen? I exemplet med vegetariska skolluncher är det skillnad på om avsändaren är dietist, politiker med tunn plånbok eller elev på skolan. De har olika etos i frågan och olika argument som förefaller trovärdiga för rollen.
5. *Mottagaren.* Vem är den tänkta eller reella mottagaren? Detta leder vidare till de följande frågorna:
6. *Mottagarens kunskap.* Vilka kunskaper i ämnet kan mottagaren tänkas ha? Vet till exempel rektorn hur mycket koldioxid nötproduktionen i Sverige står för? Vet rektorn hur många kilo nötkött skolans luncher omfattas av på ett år? Och vad det betyder i koldioxidutsläpp?
7. *Mottagarens erfarenhet.* Vilka erfarenheter i ämnet kan mottagaren tänkas ha? Har rektorn själv ätit vegetariskt?
8. *Mottagarens attityd.* Vilken attityd har rektorn till klimatfrågan? Till vegetarisk kost som ett hälsosammare alternativ?
9. *Skribentens möjligheter.* Vad finns det för möjligheter för skribenten att uppnå syftet med sin argumentation? Här gäller det att utnyttja svaren i 6 (mottagarens kunskap), 7 (mottagarens erfarenhet) och 8 (mottagarens attityd) för att hitta möjligheterna och göra språkliga val och strategiska val av argument.

10. *Skribentens hinder.* Vad finns det för hinder för att skribenten ska uppnå syftet med sin argumentation? Här gäller det att utnyttja svaren i 6 (mottagarens kunskap), 7 (mottagarens erfarenhet) och 8 (mottagarens attityd) för att hitta möjligheterna och göra språkliga val och strategiska val av argument.

Situationsanalysen är grunden för hur skribenten kan arbeta genom hela skrivprocessen. Den påverkar till exempel val av tes och viktning av vilka argument som är starkast, något som i sig påverkar dispositionen. Utformning av tes är något som återkommer längre ner i texten. Först ett exempel för att visa hur lärare och elever kan tillämpa modellen för analys av mottagare och situation.

Tillämpad situationsanalys

I det här avsnittet visas hur en situationsanalys kan gå till. Exemplet utgår från en tänkt argumenterande skrivuppgift som rör ämnet textning av norska och danska inslag på tv. I uppgiftsbeskrivningen får eleven veta att den argumenterande texten ska publiceras i ett skolforum. Forumet riktar sig brett till ungdomar på gymnasiet. Skribenten är med i ett nätverk för vänorter i olika nordiska länder.

1. *Det egna ställningstagandet.* Eleven vill påverka andra ungdomar att lära sig förstå och prata med människor från grannländerna genom att titta på danska och norska tv-program utan undertext.
2. *Kunskapsbyggande och värdering.* När den första inventeringen görs, hittar eleven bland annat uppgifter om Skandinavien som ett unikt språkområde där man talar olika språk och ändå förstår varandra. De förklaringar som eleven kan ta upp om detta är språkens historia och olika politiska skeenden. Eleven hittar också en undersökning från 2006 om språkförståelse och attityd till grannspråken i Danmark, Norge och Sverige. I undersökningen visar språkforskare att nordmän har bäst skandinavisk språkförståelse. De är samtidigt mest positiva till grannspråken. Sedan följer svenskar och resultaten visar att danskar förstår svenska och norska sämst. Danskarna är också mest negativt inställda till grannspråken. Enligt Olle Josephson, professor i nordiska språk, är kontakterna mellan de skandinaviska länderna i dag större än någonsin.
3. *Önskad respons.* Att de mottagande eleverna ska välja bort undertext i danska och norska tv-program.
4. *Ansändarroll.* Jämnårig med samma vanor och intressen som mottagarna. Dessutom är eleven med i ett nordiskt vänortnätverk. Eleven har inga expertkunskaper i ämnet, vilket kan motivera att referera till en i ämnet trovärdig källa, en professor i nordiska språk.
5. *Mottagaren.* Mottagarna är med skribenten jämnåriga ungdomar i svenskt gymnasium.
6. *Mottagarens kunskap.* Förkunskaper hos mottagarna om skandinaviska språk är troligen ganska låg.

7. *Mottagarens erfarenhet.* Mottagarnas erfarenhet kan vara att de har tittat på den norska tv-serien *Skam* och den svensk-danska tv-serien *Bron*. Mottagarna föredrar att tala engelska när de är i grannländerna.
8. *Mottagarens attityd.* Attityden hos mottagarna är med viss sannolikhet att norska och danska är svårt att förstå, både vad gäller uttal och ord. De vill ha textning av tv-program där man talar andra skandinaviska språk än svenska.
9. *Skribentens möjligheter.* Analysen av möjligheter som finns för att eleven ska lyckas med sin argumentation rör kanske främst mottagarnas erfarenheter. Det kan vara ett klokt val att i argumentationen utnyttja mottagarnas erfarenhet av tv-serierna *Skam* och *Bron*. Till möjligheterna kan skribenten också ta upp sin egen erfarenhet av att få skandinaviska vänner genom vänortnätverket.
10. *Skribentens hinder.* De hinder som analysen ger rör framför allt mottagarens bristande kunskap. Ytterligare hinder kan vara mottagarens attityd att andra skandinaviska språk är svåra. Det innehållsurval som eleven gör, bör följaktligen syfta till att utöka mottagarens kunskap om skandinaviska språk och skandinavisk språkhistoria. Vad gäller mottagarnas attityd om svårigheter att förstå, så kan skribenten välja att visa ord som är lika i alla tre språken samt välja att förklara svårbegripliga ord.

Det här är ett exempel på tillämpning av situationsanalys för en argumentation om under-
texter av skandinaviska tv-program som kan, och kanske bör, utökas. Det viktiga är att
exemplet illustrerar hur en analys kan se ut. Ett sådant här exempel på tillämpning av
situationsanalys kan även fungera som underlag för hur en tidig kamratrespons se ut. Den
kamratrespons som föreslås är med andra ord kopplad till den förberedande delen av
skrivprocessen.

Att formulera en tes

Situationsanalysen styr också valet av tes. Ett av kunskapskraven för steg A i gymnasie-
skolans Svenska 3 rör tes och argument: ”Eleven kan i skriftlig eller muntlig argumentation
formulera en tes, hålla sig konsekvent till den och ge välgrundade och nanserade argument
till stöd för den. Dessutom kan eleven på ett relevant sätt bemöta tänkta motargument”.

Inom retoriken finns en lång tradition av att öva på att formulera teser. Tesformulering hör
till en av de absolut äldsta retoriska övningarna i Progymnasmata och övningen har haft
stor betydelse inte minst som grund i det vetenskapliga arbetssättet och det vetenskapliga
skrivandet (Afthonois/Eriksson 2002). En tes kan vara av olika typer.

Modell över testyper (från Almström m fl 2016):

- Explicititet (explicit eller implicit)
- Specificitet (konkret eller allmän)
- Karakterisering (handlingsmanande, beskrivande, värderande)

En tes kan uttryckas i klartext, en explicit tes. Detta är vanligt när argumentationen visar på förhållanden bakåt i tiden, till exempel ”Det var rätt att ersätta opersonligt pronomen ’man’ med pronomen ’en’ på skolans hemsida” eller mana till handling framåt i tiden, till exempel ”Inför ’dom’ i stället för ’de’ och ’dem!’”. Men tesen kan också vara underförstådd, eller implicit, vilket är vanligt i icke-typisk argumentation som berättelser, exempel och jämförelser. Implicita teser är vanliga i reklam som i handlingsmaningen att köpa en Trisslott: ”Plötsligt händer det”. I reklam får den som ser annonsen själv dra slutsatsen att det som ska hända är kopplat till uppmaningen att först köpa en lott.

Afthonois skiljer mellan konkreta teser, vilka inrymmer omständigheter som person, handling och orsak, och allmänna teser vilka kan sägas sakna omständigheter. Den konkreta tesen ”Klass S3b kan inte skilja på ’var’ och ’vart’” rör en bestämd grupp människor vid ett specifikt tillfälle och en konkret fråga. Denna ska jämföras med den allmänna tesen som saknar omständigheter: ”Skillnaden mellan befintlighet och riktning håller på att lösas upp i svenskt språkbruk”. En konkret tes med omständigheter passar oftast bäst i arbeten där ett avgränsat område undersöks. En sådan undersökning brukar redovisas i en skriven rapport. Den allmänna tesen, däremot, lämpar sig bättre för vetenskapliga arbeten och det vetenskapliga skrivandet.

Slutligen kan teser beskrivas genom så kallad kategorisering. Det finns tre kategorier: den handlingsmanande: ”Börja använd ’hen’ nul!”, den beskrivande: ”’Hen’ är ett könsneutralt pronomen” och den värderande: ”Könsneutralt pronomen ’hen’ är viktigt för att bryta samhällets könsnormer”. Beskrivande och handlingsmanande teser kan till exempel på en och samma gång omfatta värderingar. Det betyder att en och samma tes kan beskrivas med olika kategoriserade drag.

Övningar, liknande de som gjordes under antiken, i att formulera teser för att sedan bestämma vad för slags tes man har formulerat, övar argumentation i allmänhet och förståelse för vetenskapligt skrivande i synnerhet. Genom diskussion i undervisningen om olika typer av teser kan läraren lägga grund för och öka förståelse för såväl argumentation som för vetenskapligt skrivande. Tesers specificitet lämpar sig bäst för samtal om det vetenskapliga arbetssättet. Kunskap om vetenskapligt skrivande byggs i gymnasieskolan primärt kring utredande text. I utredande text besvaras i typfallet en fråga av specifik och konkret karaktär genom typen ”Vilka metaforer finns i artikeln om flyktingsituationen i Göteborgs-Postens ledarsida från 2015-10-01?”. I diskussion med elever om tesers specificitet kan läraren visa att den här frågan är en specifik tes, som rör en specifik händelse med konkreta omständigheter. Dessutom ska frågan i tesen besvaras genom en undersökning av ett specifikt, till omfånget avgränsat, material. Om svaret på tesens fråga resulterar i en skriven text blir det sannolikt en rapport av utredande karaktär. Rapporten kommer att handla om vad just Göteborgs-Posten skrev om flyktingsituationen den angivna dagen. I anslutning till diskussionen med eleverna om den specifika tesen kan läraren också visa att en sådan tes kan göras mer allmän och då bli mer vetenskapligt inriktad. I exemplet med metaforer och beskrivningen av flyktingsituationen skulle tesen kunna omformuleras till: ”På vilket sätt kan metaforer om flyktingsituationen under 2015 styra vår syn på flyktingar?”. Den här tesen är mer allmän än den förra. Den inrymmer i och för sig en konkret händelse, men

frågan rör inte primärt de specifika omständigheterna kring flyktingsituationen, utan är mer generell och ligger på ett mer abstrakt plan om relationen mellan tänkande och metaforer. Att besvara en sådan fråga är både mer tidsödande och kräver en hel del inhämtande av teoretisk kunskap jämfört vad som krävs för den specifika konkreta tesen. Kunskapsbyggande kräver läsning, något som i sig kräver tid. Den allmänna tesen om metaforer och tänkande tarvar därtill att flera texter om ämnet undersöks: till exempel flera ledare, debatter på tv och inlägg i sociala medier, något som också tar tid. Det huvudsakliga syftet med det här resonemanget om teser är därför främst att uppmuntra läraren att visa och diskutera teser och på så vis öka förståelse för att olika teser leder till olika typer av arbeten och olika typer av texter.

I läromedel som beskriver typisk argumentation dominerar den explicita och handlingsmanande tesen. Men med en undervisningspraktik som tar upp såväl typisk som icke-typisk argumentation bör olika typer av teser uppmärksammas och kanske ska de implicita teserna diskuteras särskilt ingående. I argumenterande samtal är de beskrivande och värderande teserna vanliga. Faktum är att vi till vardags i mer informella texter som exempelvis i sociala medier, oftare argumenterar med beskrivande och värderande teser än med handlingsmanande.

Slutligen

Den här artikeln har lagt tonvikt på arbetet som föregår själva skrivandet. Utan att göra en egentlig fördjupning i nästa steg i den retoriska arbetsprocessen ska något ändå sägas om struktur. Strukturmodeller för skrivande har en framträdande plats i skolan, i synnerhet för argumentation. De flesta av gymnasieskolans läromedel ägnar argumenterande texters struktur stor uppmärksamhet. Förståelse för och träningen i såväl talad som skriven argumentation tar upp bakgrund, tes, argument och slutsats, i just den ordningen. Man ska på inget sätt förringa betydelsen av strukturundervisning. En utgångspunkt i den här artikeln har varit att struktur för argumenterande texter är väl känd för undervisande svensklärare.

En fördel med strukturmodeller i skrivundervisning är att de ger tydliga mallar som är möjliga för eleverna att följa. Det är helt enkelt användbart för elever och examinerande lärare att ha en textstruktur att utgå från. Strukturmodeller kan dessutom underlätta för läraren i bedömningsarbetet.

I styrdokumentet för gymnasieskolan (Lgy 2011) lyfts frågan om elevens förmåga att värdera och granska källor kritiskt. Här har arbetet med argumenterande texter en central plats. Förståelsen av att teser kan se olika ut, att argument bör värderas som relevanta och sannolika och att även icke-typiska argumentationer är ställningstaganden, är viktiga i ett värderande förhållningssätt. I undervisningen utgör de i den här delen presenterade modellerna, den förberedande situationsanalysen och modell för olika typer av teser, inte bara ett sätt att förbättra sitt argumenterande skrivande. De kan också ligga till grund för att utveckla ett kritiskt tänkande. En sådan färdighet faller sig naturlig som förberedelse inför studier på högskola och universitet. Men kanske ännu viktigare är att skapa förutsättningar

för samtliga av gymnasieskolans elever att kunna delta i yrkeslivets alla delar. Sannolikt är gymnasieelever väl förtrogna med icke-typiska argumentationer i sociala medier. Berättelser och exempel fungerar ofta effektivt för att driva en mer eller mindre implicit tes och för att framhålla eller underförstå samband. Eleverna är vana skribenter och vana mottagare av sådan argumentation. Diskussioner i skolan kring icke-typisk argumentation, kan bredda medvetenheten om påverkan och i bästa fall bidra till en gymnasieskola med elever som känner tillit till sin egen språkkompetens så att de kan med självklarhet kan delta i det demokratiska samhället.

Referenser

Afthonios/Eriksson, A. (2002). *Retoriska övingar: Afthonios' Progymnasmata*. Nora: Nya Doxa.

Almström Persson, G., Blomström, V., Vogel, A. & Wirdenäs, K. (2016). *Språk i samspel: retorik för pedagoger*. Stockholm: Aglaktuq.

Aristoteles, (2012). *Retoriken*. (1. utg.) Ödåkra: Retorikförlaget.

Arkhammar, B. (1988a). *Skrivkamrater: [introduktion i ett processororienterat skrivande]*. (1. uppl.) Solna: Almqvist & Wiksell läromedel.

Arkhammar, B. (red.) (1988b). *Uppdrag svenska: [svenska för högstadiet]*. Solna: Esselte studium.

Berge, K-L., Evensen, L-S. Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27:2.

Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric* 1.

Dahlin, M. (2014). Retorisk genreanalys. I: Viklund, J., Mehrens, P. & Fischer, O. (red.) (2014). *Retorisk kritik: teori och metod i retorisk analys*. Ödåkra: Retorikförlaget.

Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2010). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Ivanič, R. (2004). Discourse of writing and learning to write. I: *Language and education*, 18 (3).

Lagercrantz, O. (1979). *August Strindberg*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Miller, C. (1994). Genre as social action. I: Freedman, A. & Medway, P. (red.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.

Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning: årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Skolverket: Fritzes.

Strömquist, S. (1988). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.