

”Retorikens etik – och progymnasmata” I: *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Maria Lindgren et al (red.). Växjö University Press 2008, s. 200-220

Retorikens etik – och progymnasmata

Anders Sigrell

På ett VFU-besök i november 2007 har lärarstudenten i fordonstvåan jobbat med språkriktighet: punkt, komma, stor bokstav och fullständiga meningar. Som en diagnostisk avslutning på momentet vill han, enligt lektionsplaneringen, att eleverna ska skriva något. Han säger till dem: ”Skriv en berättelse om ert liv”. Naturligtvis går det mindre bra. Några sätter igång och skriver omgående, lika många får över huvud taget inte något skrivet. De flesta försöker troskyldigt få ned någonting på papperet. Efter lektionen får lärarstudenten kritik för att han använder elevernas arbete som lackmuspapper för att testa sin egen undervisning, men framför allt för den oreflekterade synen på skrivandets villkor.

Den så kallade skrivprocessen som pedagogisk metod för skrivundervisning på alla stadier i det svenska utbildningsväsendet är en framgångssaga av sällan skådat slag. Trots skrivprocessens genomslag finns det problem i dagens skrivundervisning. Problem som visar sig såväl i lärares upplevelser av skrivundervisning som nationella och internationella studier av resultatet av denna undervisning (se t.ex. Berge et al 2005 eller Norberg Brorsson 2007). I denna artikel kommer jag att presentera den antika skrivdidaktiska övningsserien *progymnasmata* för att se om vi eventuellt kan ha riskerat att ha tappat bort något på vägen. Det räcker med att titta på något nationellt prov i svenska för gymnasieskolan för att se att eleverna förväntas ha en driven genrekänsla. Kan progymnasmataövningarna vara ett konstruktivt tillskott till den ökade genrebehärskning som numer efterfrågas (se t.ex. *Svenskläraren* 4/2007), i så fall varför och hur? Särskilt kommer frågan om övningarna kan vara ett bidrag till de etiska dimensioner som är förknippade med all undervisning att behandlas. Exempel kommer att tas från fempoängskursen *Progymnasmata – antika retorikövningar för modern undervisning* som ges vid Umeå universitet.

Om man vill skulle man kunna hävda att skrivpedagogiken ur en infallsvinkel historiskt sett beskriver en pendelrörelse. Från antikens mycket formstyrda

skrivundervisning i progymnasmataövningarna, till det expressiva fria skrivandet, för att åter uppmärksamma formens betydelse via skrivprocessen till genrepedagogiken och den australiensiska genreskolan.¹

Man skulle kunna tro att det numer var allom bekant att ett alltför ensidigt betonande av innehållet och funktionens betydelse, på formens bekostnad, inte är en optimalt konstruktiv skrivpedagogik. Därför är det lite förvånande att höra den finska plenaren vid Smdis växjökonferens 2007, säga att det inte är lyckat att studenterna i studentuppsatsen tydligt får veta vilken genre det är de förväntas skriva i, då det ”självkänt hämmar studenterna”.

Många av oss har mött lärararstudenten som berättar om sina problem med skrivandet i ordalag av typen: ”Men jag har ju ingen fantasi”. Därför kan det finnas anledning att påminna om att det finns enkla mönster att utgå från. I progymnasmataseriens andra övning, Berättelse, får studenten/eleven t.ex. lära sig berättelsens sex huvudtopiker: *person, tid, plats, handling, orsak* och *resultat*. Detta hade hjälpt fordonstvåorna. Om de dessutom hade fått se några fina mönsterinledningar att utgå ifrån och låta sig inspireras av (*imitatio*), kanske rent av med tillägg av några grundläggande dispositionsförslag, hade det säkert gått betydligt bättre.

Sådant kan progymnasmata bidra med. Men de övningarna befinner sig, lika lite som någon annan begrepps konstruktion, i ett teoretiskt vakuum. Därför kan det - innan en kortare genomgång av övningarna, med konkreta exempel från samtida undervisning och ett bemötande av möjligen befogad kritik - vara på sin plats med ett omnämnande av detta teoretiska sammanhang.

Retorikens kunskapsteori

Progymnasmata har alltsedan termen myntades varit en del av retorik- och modersmålsundervisningen.² Första gången vi hör talas om dem är i den pseudoaristoteliska *Alexanderretoriken* från 300-talet f.Kr. Även om retorik av hävd har förknippats främst med muntlig kommunikation, har den ända sedan antiken varit intimt förknippad också med skriftens undervisning (se t.ex. Ekedahl 2003). Retoriken är en gammal konst. Så är också konsten att undervisa i retorik. Som konst och vetenskap föddes retorik ur en önskan att lära sig tala och skriva konstruktivt. Retoriker brukar säga att det inte är någon slump att retorik och demokrati föddes samtidigt i antikens Grekland. Först när det inte längre var det nakna våldet eller tvånget som avgjorde valet av gemensamma

¹ För referenser till nämnda skolbildningar och en genomgång av dess teoretiska grundantaganden angående skrivpedagogikens villkor och utfall, se Sigrell 2003.

² I den antika skolan tog retorikläraren över efter grammaticus, språkläraren. Traditionellt har progymnasmata varit övningar som retorikläraren används sig. Men det finns tvister belagda om vem av dem som har rätten till övningarna (se vidare Cizek 2003).

handlingsalternativ uppstod ett behov att lära sig tala och skriva övertygande för att vinna ett gehör bland ett folkflertal för ett bestämt handlingsalternativ.

I retorikundervisningens barndom fanns inget etablerat system, olika lärare undervisade enligt sina egna metoder. Men under den hellenistiska tiden, då den grekiska kulturen dominerade hela medelhavsområdet, växte det fram ett mer formaliserat utbildningsprogram. I denna ingick träning i retorik som en grundläggande del tillsammans med grammatik och dialektik. Träningen i retorik kom ganska snart att ske enligt en serie med bestämda övningar, vilken på grekiska gick under namnet *progymnasmata*, ”förberedande övningar”.

Av de olika versioner av övningsserien som cirkulerade blev Afthonios' version från ca 400 e. Kr. den mest spridda. En av orsakerna till detta var att han inte bara beskrev övningarna, utan också gav mönstertexter som eleverna kunde utgå från och imitera. I och med renässansen fick övningsprogrammet förnyad aktualitet. I hela Europa togs övningarna upp i skol- och universitetsundervisningen, och Afthonios *progymnasmata* trycktes i åtskilliga upplagor. När retoriken ifrågasattes under 1800-talet drabbade det också skolornas retorikundervisning. Det antika övningsprogrammet uppfattades som stelbent och schematiskt, och det tycks ha varit mer eller mindre bortglömt i början av 1900-talet.

Idag har dock *progymnasmata* fått förnyad aktualitet också på svensk botten. Ett tydligt exempel på att det inte bara är skrivdidaktiska forskare som uppmärksammar övningsserien, utan den också börjar leta sig in i handböcker på området är 3:e upplagan av Siv Strömquists *Skrivprocessen* (2007: 161f).

Trots att retorik alltså tveklöst föddes som en pedagogisk disciplin, bär den inom sig en mängd kunskapsteoretiska antaganden. *Progymnasmata* är ett redskap för praktisk retorikundervisning, som ger möjlighet att också arbeta med retorikens kunskapssökande målsättningar. Ett grundantagande hos *progymnasmata*, och som är en förutsättning för att övningsserien ska kunna vara ett sådant redskap, är att all talad och skriven kommunikation äger rum i en kulturell kontext. Denna kulturella kontext kännetecknas av motstridiga handlingsalternativ, såväl i enskilda angelägenheter som mer gemensamma åtaganden. Behovet att tala och skriva är sprunget ur en önskan att påverka och vägleda vår kunskap och våra ställningstaganden till dessa handlingsalternativ.

Övningsserien rymmer en mängd antaganden om hur kunskapen blir till och förmedlas, vilka kan ses som följder av dessa grundantaganden. Ett sådant är att varken retorik i allmänhet eller *progymnasmata* i synnerhet kan studeras och användas på ett meningsfullt sätt vid sidan av de frågeställningar av t.ex. politisk och etisk natur som utmärker ett visst samhälles kommunikativa diskurs. Vidare är vår användning av språket enligt retoriken alltid situationsrelaterad, något som följer av den allmänmänskliga önskan att göra sin röst hörd och i möjligaste mån kunna påverka den kultur som man lever i. Slutligen förutsätter detta att vi är satta att i varje faktisk kommunikationssituation välja språkform i enlighet

med våra kommunikativa intentioner. Ett försök att mer pregnant fånga detta resonemang vore att säga att retorikens kunskapssteoretiska hållning utmärks av *perspektivism*, *existentialism* och *normativitet*.

Retorik kan definieras på många sätt. Den troligen mest spridda är Aristoteles ”konsten att vad det än gäller finna det som är bäst lämpat att övertyga” (*Retoriken* 1355b). Den definitionen får ofta en kortform som ”konsten att övertyga” (t.ex. Johannesson 2006). Andra definitioner är Lennart Hellspongs pragmatiska ”konsten att lösa problem med hjälp av språket (2004) och Maria Wolraths kognitionsfilosofiska ”konsten att överväga” (2003). Den definition jag vill slå ett slag för är ”konsten att välja språk konstruktivt”. Det är en definition som fångar de tre konstituerande dragen som nämndes ovan: *en perspektivism* som har sin grund i språkets arbitrariet, *en existentialism* som följer av denna arbitrariet och tvingar oss att själva välja språkform, och *en normativitet* som följer av de föregående och som stipulerar att vi vill fatta konstruktiva val som vi kan vara tillfreds med.

Retorik kan som många teoretiska verklighets- och kunskapskonstruktioner tendera att bli allomfattande: ”Allt är retorik eftersom retorik handlar om att välja språk, och all vår kunskap och verklighetsförståelse har sin grund i olika språkval”. Även om det till synes kan ligga mycket i en sådan retorikförståelse, riskerar den att bli urvattnad och intetsägande. Aristoteles definierade en egen domän för retoriken. Retorikens område bestämdes som ”det som kan vara på annat sätt” (*Retoriken* 1357a). En möjlighet att förstå denna områdesbestämning är att de företeelser som retoriken intresserar sig för kan förstås på en mängd olika sätt. Begreppet perspektivism refererar i sin mest grundläggande betydelse till en tvåställig relation, en betraktad företeelse, och den position ur vilken företeelsen betraktas. Och den positionen, det perspektivet, är avgörande för hur den betraktade företeelsen ska uppfattas.

Att det finns många konstruktiva perspektiv att betrakta en företeelse ur leder inte automatiskt till någon nihilism som säger att alla perspektiv är lika goda. Min favoritmetafor i sammanhanget är: ”Orden är kartor över verkligheten”. Över staden Umeå kan vi tänka oss ett mycket stort antal kartor som lyfter fram olika aspekter: cykel- busskartor, demografiska kartor, historiska och framtidskartor (stadsplanering), väderkartor, sjökort, topografiska, kartor över vatten- och elnätet, pubkartor, turistkartor, kanske rent av mentala kartor etc. etc. Alla visar de aspekter som kan vara svar på olika frågeställningar. Det finns ingen slutgiltig egentlig karta över Umeå, och det känns konstigt att tala om ’sanna’ kartor i sammanhanget. Kartorna är mer eller mindre användbara beroende på vårt syfte. På samma sätt lyfter våra språkval fram olika aspekter av en verklighet ”som kan vara på annat sätt”. Så är det också med våra ord. ”Kalhygge” och ”föryngringsyta” blir två olika ’kartor’ för ett kulturfenomen. Än tydligare är exemplet med Hamas grundare och andlige ledare Ahmad Yassin. Våren 2004 dog han efter aktivt ingripande av den israeliska säkerhetstjänsten. Dagen efter kunde man på radions nyhetsutsändningar höra

saken omtalas med ett antal olika ord. Han hade blivit ”mördad”, ”likviderad”, ”oskadliggjord”, ”sprängd” och ”tagen av daga”. Det ordval/den karta man väljer blir avgörande för vi kommer att uppfatta saken. Blev han mördad är det tveklöst någonting negativt; blev han oskadliggjord kan det vara något rent av nödvändigt. För att förekomma eventuell kritik för en etiskt indifferent relativism, bör det sägas att det också kan finnas felaktiga kartor. En karta över Piteå med överskriften Umeå är ingen karta över Umeå, eller i alla fall en mycket dålig karta över Umeå.

Den här perspektivismen, att varje given företeelse kan betraktas ur en mängd olika infallsvinklar, är intimt förknippad med talet om retorikens normativitet. Det har sin utgångspunkt i att retorikens fokus inte ligger i själva språket, utan i resultatet av ett språkval i en kommunikationssituation: vad språket åstadkommer, hur jag som sändare påverkar med språk, och hur jag som mottagare blir påverkad. Språklig påverkan, *persuasio* på latin, är vad retorik syftar till. Att retoriken är normativ kan kontrasteras mot en språkvetenskap, som vare sig den kallas stilistik, diskurs- eller konversationsanalys, är deskriptiv i den meningen att den som huvuduppgift har att beskriva språket så ingående som möjligt. Det övergripande målet för retoriken, så som den uppfattas här, blir i stället att avgöra om den påverkan som kommunikationen resulterar i, såväl för sändare som för mottagare, är en konstruktiv och önskvärd påverkan eller inte.

Aristoteles bestämning av retorikens område som ”det som kan vara på annat sätt”, kan tas som utgångspunkt också för att söka konkretisera talet om retorikens normativitet. Det är den här bestämningen som fått två av våra mest spridda retorikhandböcker (Johannesson 2006 och Hellspong 1992) att hävda att retorikens område inte är sanningen utan det sannolika, vilket är ett missgrepp. Det sannolika är likt sanningen. Det är med samma förståndsgåvor vi avgör huruvida något är sant eller sannolikt. Det sannolika kan vara sant, men vi vet det ännu inte. Det kan vara sannolikt att det ska snöa i Umeå i morgon, i morgon vet vi. Det kan inte vara på annat sätt. Vad är det då som kan vara på annat sätt? Jo, våra handlingar. Hur vi ska välja att handla. Och våra handlingar är inte sanna/falska annat än i metaforisk mening. Våra handlingar är goda/onda, bra eller dåliga. Retorikens område är alltså en normativ bedömning av hur vi ska välja att handla. Det intima sambandet mellan retorik och demokrati ger vid handen att detta val av handling också inbegriper hur vi väljer att söka påverka andra att handla på ett visst sätt, och hur vi ska välja att bli påverkade. Lika lite som det i kartmetaforen ovan finns en slutgiltig sann karta/slutgiltigt sant perspektiv, finns det ett slutgiltigt sant svar på de frågor som tillhör retorikens domän ”det som kan vara på annat sätt”. Vilket parti ska jag rösta på, vem ska jag gifta mig med, vilken skrivdidaktik är mest konstruktiv i just den här undervisningssituationen? De olika svaren är mer eller mindre konstruktiva ur ett givet perspektiv. Språkvalens betydelse för våra handlingar gör retoriken till en normativ vetenskap. För den som vill läsa mer om retorikens normativitet hänvisar jag gärna till Jørgensen 1998, Ramirez 2002 och Kock 2007.

Det tredje ledet i vad som konstituerar den kunskapsteori som ligger bakom definitionen av retorik som ”konsten att välja språk konstruktivt”, en existentialism, har sin grund i ett uppfattat samband mellan språk och verklighet. Valet att benämna tvånget och friheten att välja språk som en existentialism har, så klart, sin grund i Sartres tal om att vi är dömda till frihet, att vi lever i en värld utan slutgiltig regelbok för hur vi ska välja att handla. Friheten att välja språk är naturligtvis någonting positivt, men också ångestskapande. Om vi har frihet att välja är vi också ansvariga för de val vi gör. I stället för Sartre hade en mer retorikteoretisk referens för den omtalade existentialismen kunnat vara den med Platon samtida retorikläraren Protagoras. Han brukar anges som upphovsmannen till uttrycket *Homo mensura* – allt är människans mått (se vidare t.ex. Rosengren 2002). Allt vi vet och kan om verkligheten är en tolkning av oss människor. Vi kan aldrig veta hur något egentligen är, oberoende av vår (inter-) subjektiva tolkning. Därför finns det ingen slutlig moral eller idévärld, utan vi är ansvariga för hur vi väljer att tolka och förhålla oss till verkligheten.

Språkdiraktiskt kommer ett accepterande av denna existentialism kunna medföra förbättrade möjligheter att fatta kommunikativa val som vi kan vara nöjda med: Om vi vet att vi kan välja fullständigt fritt bland de språkliga alternativ som står oss till buds, torde vi ha större möjligheter att fatta ett val som är konstruktivt, utifrån såväl våra kommunikativa intentioner som utifrån föreställningen om det moraliska ansvar som följer av att det är vi som har fattat detta val.

I den här artikeln tar jag alltså ett uppfattat samband mellan språk och verklighet som utgångspunkt för att tala om tvånget och friheten att välja språk som ett konstituerande drag för vår språkdiraktik. I retorikteorin talar man gärna om att språk och verklighet är oupplösligt förenade, bland annat utifrån tankens betydelse för vår verklighetsuppfattning och logosbegreppet. För de gamla grekerna syftade *logos* både på språk, tanke och deras förening. Vi märker det idag på att både logik och lexikon, det senare via latinet, har logos som sin ordstam; på Johannesevangeliets första mening: ”I begynnelsen var ordet (logos i den grekiska grundtexten), och Tegnér’s aforism ”Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta”. Ur en infallsvinkel är detta en självklarhet, för att komma i kontakt med verkligheten, och kunna reflektera över en företeelse, kan vi inte ta den och stoppa in den i huvudet; vi måste använda en representation för den, vilket är det samma som ett språkval i vid förståelse.

Samtidigt är det lika självklart att språk och verklighet, ur en annan infallsvinkel, är väsensskilda; språket refererar till något annat än sig självt. Ljudet /penna/ är något annat än vad det åsyftar. Sambandet mellan ord och verklighet brukar sedan Freges dagar kallas godtyckligt, att det inte finns någon orsakskoppling dem emellan. ’Penna’ kunde lika gärna ha hetat något annat. Sambandet är arbiträrt. Ur samma infallsvinkel är sambandet inte bara arbiträrt på ordnivå, utan också på satsnivå (att vi i dom nordiska språken t.ex. signalerar ja/nej-frågor genom att spetsställa det finita verbet), och på pragmatisk nivå – att

man bara får tacka för senast en gång, första gången man träffas efter en bjudning eller hur mycket information som är lagom på en fråga. Även kroppsspråket är många gånger arbiträrt ur samma infallsvinkel, det är lätt att förbise då det ofta är mindre bekvämt att ljuga med kroppsspråket. Att det är arbiträrt kan t.ex. visas av att man på vissa delar av Balkan signalerar ett nekande svar genom att visa hakan, vilket för en svensk besökare är irriterande likt vår jakande nick. Att språk och verklighet är väsensskilda uppmärksammas också, trots talet om dess oupplösliga samband, i retorikteorin, intellectio-/inventiosteget är skilt från elocutio i partesmodellen.

Den för språkdidaktisk teoribildning absolut centrala konsekvensen av talet om språkets arbitraritet blir att vi i varje kommunikationssituation tvingas att välja lämplig språkform. Genom att sätta just valet av arbiträrt språktecken i centrum för en språkdidaktik kan möjligen den skenbara paradoxen av talet om sambandet mellan språk och verklighet som samtidigt oupplösligt förenade och väsensskilda lösas.

De här tre delarna som ovan sägs konstituera retorikens kunskapsteori, perspektivism, normativitet och existentialism, går naturligtvis in i varandra i mycket hög grad. Kurt Johannesson, Sveriges ende professor i retorik under 1900-talet, har använt ficklampan som metafor för sambandet språk-verklighet. Om vi lyser med en ficklampa på en staty från en viss vinkel framträder vissa saker medan andra faller i skugga. Flyttar vi oss lite och låter ljuset falla från en annan vinkel kommer andra drag att framträda. Så är det också med orden. Tanken är att de här nämnda konstituerande dragen ska, trots att de tveklöst är samma verklighet som omtalas, ska underlätta en förståelse för den språkdidaktiska hållning som ligger bakom försöket att definiera retorik som konsten att välja språk konstruktivt.

Retorikens didaktik

Fokusering av språkvalet leder ofrånkomligen till uppmärksammandet av den språkliga repertoarens betydelse – det register utifrån vilket vi har att välja i de specifika kommunikationssituationerna. Alltså den axiomatiska föreställningen att vi i varje kommunikationssituation väljer fullständigt fritt utifrån det register som finns till hands.

Retorikens pedagogiska funktion som konst och vetenskap inom modersmålsundervisningen blir då att hjälpa oss att välja så konstruktivt som möjligt utifrån våra kommunikativa intentioner. Det sker genom att tydliggöra kommunikationsakten som en interaktiv process, där retoriken, på ett helt annat sätt än den många gånger närmast teorilösa muntlig framställning, ger redskap för att reflektera över kommunikationens villkor och utfall. På enklaste sätt kan man säga att vi alla har retoriska modeller i våra huvuden, både som sändare och som mottagare. Vi gör automatiskt en mottagaranalys i varje

kommunikationssituation, och talar annorlunda om forskningsuppgiftens betydelse med kollegor, barn, eller i en anställningsintervju. Och som mottagare är en bedömning av sändarens ethos – hans eller hennes trovärdighet - lika automatisk, t.ex. så tror de flesta av oss utan att reflektera över saken mer på TV:s nyhetsprogram än på reklamens tal om renare hy och vitare tänder. Retoriken ger oss redskap för att reflektera över hur dessa modeller fungerar. De redskapen är den retoriska vokabulären som ger oss möjlighet att kommunicera med andra och oss själva om hur våra retoriska modeller fungerar, för att se om de fungerar på ett för oss tillfredställande sätt, och hur vi möjligen skulle kunna få dem att fungera ännu bättre. Förutom denna metakognitiva funktion hos retorikens didaktik bidrar retoriken med olika övningar för att öka den repertoar, det register utifrån vilket vi väljer i de faktiska kommunikationssituationerna. Den retorikpedagogiska termen för detta register är *copia* – som lite ogenomskinligt brukar översättas med 'överflöd av uttryckssätt'.

Copiabegreppet

Copiabegreppet fyller en central funktion i den inherenta teoribildningen bakom den retorikdidaktik som vi möter i de retoriska övningarna vi känner under namnet progymnasmata. Copiabegreppet är intimt förknippat med föreställningen om språkets arbitraritet och att vi i varje kommunikationssituation är satta att välja någon form av språk för att göra verkligheten gripbar. Ju bättre redskap vi har för att välja, och ju större repertoar vi har att välja från, desto större chans att vi fattar ett kommunikativt val vi kan vara nöjda med. De situationer man tränar ska enligt de antika retorikerna vara så dekontextualiserade som möjligt, för att de ska kunna användas i så många specifika situationer som möjligt.

Det finns kritik mot att låta copiabegreppet vara en central del av en skrivdidaktik som inte behöver inskränkas till retorik- eller ens språkundervisning.

Först är det den kritik som skjuter in sig på det negativa med att skolarbete är isolerat från verkligheten, det blir fråga om 'formell' kunskap i stället för 'funktionell' – den välfunna metaforen 'torrsim' har använts av språk- och skolforskare som Malmgren och Thavenius (Malmgren 1976:155). Den kritiken är naturligtvis befogad, en pedagogik med copiabegreppet bland ledstjärnorna syftar med sin betoning på en utökad repertoar inte till färdigställandet av slutgiltig produkt, vilket en mer funktionell didaktik gör, t.ex. skrivprocessen. Men den kritiken kan också bemötas med en annan möjligen lika välfunnen metafor – varför ödsla tid och kraft åt att uppfinna hjulet på nytt?

När jag betonar de retoriska övningarnas pedagogiska funktion som att ge redskap och öva sig, då öppnar jag också dörren för en mer postmodernt orienterad kritik. Diane Davies har i artikeln "Finitude's Clamor, or, notes

toward a communitarian literacy” ägnat sig åt sådan kritik. Där skriver hon bl.a. ”Rhetoric of assertion is falloccentric”, så fort vi har ett syfte med att öppna munnen eller börja trycka på tangenterna har vi stängt dörren för verklig kommunikation, allt är redan färdigt. Samma sak med det så omhuldade förståelsebegreppet; så fort jag säger ”jag förstår” har jag upphävt möjligheten till ett möte med den andre. Att använda metaforerna *spel* och *lek* för kommunikation, kan kanske göra tydligt vad jag tror hon är ute efter. I ett spel så finns det regler, det finns ett uttalat syfte och ofta en vinnare. Det är retorikens sätt att se på kommunikationen. Vi måste, som Aristoteles lär oss, tillägna oss reglerna och reflektera över syftet för att kunna kommunicera effektivt, kunna övertyga eller vinna. I en lek finns det däremot sällan vare sig specifika regler, syfte eller vinnare. Det är en syn som inte stänger dörren för ett kommunikativt möte som kan ta oss till platser vi inte hade kunnat föreställa oss.

Naturligtvis går det att bemöta den här kritiken genom att hänvisa till aforismen ”Konsten med konsten är att dölja konsten”, eller Quintilianus’ ”Talet ska vara så konstfullt bearbetat att det verkar helt okonstlat”. Men då har man missat skillnaden mellan att spela och att leka. Bättre är att peka på att retorikens regler och mönster är tillräckligt flexibla för att tillåta lekens glädje att vara ett syfte. På samma sätt som vi inom retorikundervisningen har improvisationsövningar, är det klart att det inte bara går; det kan också vara nödvändigt att träna och öva sig i konsten att leka.

Men man kan också försöka ta kritiken på mer allvar. José Ramirez har skrivit om skillnaden mellan ’att tala’ och ’att säga’ (Ramirez 1997). Vi säger något specifikt, men att tala fokuserar handlingen i sig. Det är samma skillnad som finns mellan att göra (ett transitivt verb som kräver ett objekt) och att handla (ett intransitivt verb). Vi kan göra ett bord, men vi kan inte göra ett samtal, som är en handling. Distinktionen gör det möjligt för oss att se värdet av en handling i sig, som inte är styrd av ett förutbestämt mål. För att sätta in kritiken mot copiabegreppet didaktiska funktion i det här sammanhanget är det lämpligt att återknyta till språkvalets absolut centrala plats inom all retorikdidaktik: Också för att kunna, och våga, ge mig ut på, eller in i ett mer förbehållslöst kommunikativt möte utan mekaniskt styrande ramar, som stänger dörrar, så måste jag ha en aning om hur det går till. En didaktik förankrad i copiabegreppet kan bilda basen för sådana kommunikativa möten.

Övningarna

Nu är det hög tid att gå lite närmare in på progymnasmata och själva övningarna. Afthonios version av progymnasmata innehåller fjorton övningar i stigande svårighetsgrad: *fabel* och *berättelse*; *kria* och *sentens*; *vederläggning* och *bekräftelse*; *allmänplats*; *lovtal*, *smädelse* och *jämförelse*; *karaktärisering*; *beskrivning*; *tes* och avslutningsvis *lagförslag*. De finns numer beskriva i ett

antal artiklar och verk också på svenska. Förutom den i huvudsak filologiskt hållna kommenterade översättningen av Afthonios av Anders Eriksson 2003, finns det här anledning att nämna de didaktiskt hållna artiklarna i *Progymnasmata. Retoriken bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.), samt *Rhetorica Scandinavica*s två temanummer ”Retorik och Genre” (nr 18, 2001) och ”Retorikens Didaktik och Didaktikens retorik” (nr 38, 2006). År 2008 kommer också en språkdidaktisk lärobok med utgångspunkt i progymnasmata av undertecknad och Anders Eriksson, *Retorikens grunder. De antika progymnasmataövningarna i didaktisk praktik*. Mig veterligt har den etiska normativa dimension jag gärna vill se som en central del i progymnasmataprogrammet inte tidigare kommenterats. Därför är den följande skrivdidaktiska beskrivningen av övningarna gjord utifrån utgångspunkten att övningarna går att se som ett led i en etisk didaktik som är förknippad med all retorikundervisning.

Fabel

Fabeln har per definition alltid en moralisk poäng. I övningen tränar man på att förlänga, förkorta, parafrasera fabler som seriefiguren Bamse eller Hunden och köttstycket. På kursen *Retorikens didaktik – progymnasmata 7,5 p* i Umeå har studenterna fått förkorta huvudhistorien i senaste numret av just Bamse till tvåhundra ord och förlänga en fabel ur Aisopos samling till fyrahundra ord. Den moraliska poängen som är ett konstituerande drag för fabeln pekar på ett teoretisk antagande som är något vida mer än ren färdighetsträning. Redan från första stund i övningsserien slås det normativa perspektivet fast. Det handlar inte om någon objektiv beskrivning av en indifferent verklighet. Någon sådan ges inte, vilket är helt i linje med retorikens perspektivism och Protagoras stridsrop *Homo mensura*. Om dikotomin deskriptiva eller normativa ambitioner är konstruktiv, så är fabeln tveklöst normativ, på samma sätt som retorikteorins kärna. Det är inte huruvida något är sant eller falsk som är avgörande, utan om det är bra eller dåligt, gott eller ont. Hur man ska välja att handla, eller än hellre, hur man ska välja språk för att så konstruktivt som möjligt kunna välja att handla så gott och så bra som möjligt. Fablernas moraliska poänger handlar alltid om att man ska undvika det negativa och onda, och i stället välja ett gott alternativ. Ofta är moralen mycket tydlig, som i Afthonios exempel med syrsan och myran (där han t.o.m. skriver ut den explicit ”så går det för de unga som inte vill arbeta”). Ibland mindre tydligt, men inte mindre effektivt, som Astrid Lindgrens ”Pomperipossa i Monismanien”, som av statsvetare pekats ut som den främsta enskilda orsaken till att Sverige 1976 för första gången på trettiofyra år fick en borgerlig regering.

Berättelse

I den andra övningen *berättelse*, får man träna på att komponera en kortfattad berättelse. Övningen berättelse skiljer sig från fabel i det att den utger sig för att

ur någon infallsvinkel vara sann, till skillnad från fabeln (att fabulera är att fara med osanning). Som den systematiska Aristoteles skrev i Retoriken: Vill man övertyga är det entymem och exempel man har att välja på. Exempelen kan vara faktiska eller påhittade, berättelserna hör till de förra. Homo mensura-tanken som genomsyrar övningsserien blir här särskilt framträdande. Varje berättelse berättas alltid ur ett visst perspektiv. Vi känner aldrig till alla omständigheter runt en händelse. Den vetenskapliga texten påverkas av den skolbildning författaren tillhör, och i vår berättelse från semestern har med nödtvång vissa aspekter valts ut. Alla berättelser berättas av någon, för någon, om ett utvalt ämne, vid en särskild tidpunkt, på en särskild plats, på ett särskilt sätt och av speciella orsaker. Det är detta som är den teoretiska poängen med övningen, att både som sändare och mottagare i en kommunikativ process göras uppmärksam på att varje yttrande är ett yttrande ur ett visst perspektiv med ett visst syfte. Ingen berättelse är en enkel spegelbild av verkligheten. Som i alla kommunikationssituationer måste den som berättar välja ett perspektiv bland många möjliga. Perspektivet kommer att avgöra vad som blir centrum och periferi i berättelsen. Genom att lyfta fram detta val – som också inbegriper val av språkdräkt – poängteras berättelsens subjektiva drag. Bland ett mycket stort antal möjliga perspektiv och möjliga språkval har berättaren, i ett visst syfte, valt just det här perspektivet och de här språkvalen, för att försöka göra ett bestämt sätt att se världen gemensamt med mottagaren. Berättelsen illustrerar sannolikheten eller möjligheten hos ett påstående i någon form av argumentation, åtminstone att det valda perspektivet är ur någon infallsvinkel värt att beakta. Berättelsen blir då ett induktivt stöd för det påståendet. Berättelser kan vara sanna på annat sätt än en som en spegelbild av verkligheten; de kan säga något sant om livet, människan och hennes plats i tillvaron. Berättelsen kan förmedla insikter som är avgörande för vårt ställningstagande i en fråga, insikter som knappast hade kunnat förmedlas genom ”att säga som det är”. Vår tillvaro ofta är så mångbottnad och diffus att raka påståenden kan riskera att skymma snarare än att upplysa vår förmåga att se klart. Den här teoretiska diskussionen hade möjligen riskerat att gå över huvudet på våra fordonstvåor från inledningen. Men om lärarkandidaten hade haft en kurs i progymnasmata hade han helt snabbt kunnat gå igenom huvudtopikerna och en standarddisposition för att ge eleverna konstruktiva mönster att utgå från.

Krian och sentensen

De två följande övningarna, *kria* och *sentens*, handlar om att utveckla innebörden av en berömd handling eller ett välkänt yttrande/ordspråk. De är lite svårare, och eleverna skall här följa ett bestämt logiskt schema för att utlägga, precisera och amplifiera betydelsen av ett yttrande eller en handling. Krian är kopplad till en bestämd person, ordspråket är en allmän vishetsutsaga. Afthonios exempelkria utgår från Isokrates ord: ”Lärdomens rot är bitter, men dess frukt är söt”. Innebörden utvecklas sedan med hjälp av följande rubriker:

Lovprisa den som yttrat det sagda
Gör en omskrivning, parafras
Förklara orsaken, varför detta är viktigt
Anför en motsats, motargument
Gör en jämförelse, analogi, liknelse
Ge ett exempel
Ge stöd med vittnesbörd från någon annan
Avsluta med en kort sammanfattning

Krian är kanske den övning som fångar och kännetecknar progymnasmatas teoribildning och didaktik tydligast. Det handlar om amplifiering, förstärkning, och utläggning enligt ett fast dispositionsmönster, med topikerna som inte bara är heuristiska i den meningen att de hjälper oss förstå vad skälen bakom en åsiktsposition. Skäl som inte stannar vid någon logoscentrerad rationalitet utan också tillerkänner ethos och pathos sin rättmätiga betydelse för ett reflekterat ställningstagande, t.ex. genom topikerna skryt på sagesmannen och att söka andra ethoshöjande referenser. En sådan topik är motargumentet. I progymnasmatövnningarna finns en återkommande topikpunkt i dispositionsmönstren för motargument. På enklaste sätt, som flera antika källor (t.ex. Afthonios), kan det ses som en uppmaning att visa det absurda i motsatsen till den tes man driver. Men motargumentstopiken kan också den tolkas mer heuristiskt. Inte bara är det tveklöst ethosstärkande att ta upp de starkaste motargumenten till sin tes. Det ökar också förutsättningarna för en framgångsrik kommunikation; vi vill inte att de vi kommunicerar med efteråt ska komma på motargument och därmed förkasta vårt sätt att se på saken i fråga. Men framför allt kan motargumentstopiken ses som en uppmaning att faktiskt försöka lyssna av vilka invändningar som finns. Och det är en ur heuristisk synvinkel direkt avgörande uppmaning. Om vi inte lyssnar och är beredda att ta in och se en given företeelse också ur andra infallsvinklar, har vi stängt dörren för att saken tillhör det som kan vara på annat sätt. Och det var ju just det som enligt Aristoteles var retorikens område. Att framgångsrik kommunikation många gånger förutsätter att vi är beredda att visa vår beredvillighet att lyssna på våra mottagare är närmast en allmänmänsklig erfarenhet, och ännu ett tecken på retoriken "som kodifierad praxis", som Cicero skriver i första boken i *De oratore*. Det dialogiska drag som följer på framgångsrikt lyssnande är nära förknippat med den etiska dimension jag som sagt vill se förkroppsligad i progymnasmatövnningarna. Sentensen har samma topikmönster som krian, men här utan att upphovsmannen är explicitgjord. Förutom amplifiering och heuristisk utläggning av skälen till varför det kan vara berättigat att applicera ordspråket på en specifik situation, slår övningen ordspråk ännu ett slag ethos betydelse, såväl kritiskt som bejakande. Varför är någonting rätt och riktigt för att en samlad livsvisdom har fångats i en pregnant formulering?

Vederläggning och Bekräftelse

Nu är det pro et contra, argumentation för och emot enligt givna topikmönster som tränas. De retorikteoretiska lärospåren som finns i dessa övningar är ingenting annat än en konkretisering av retorikens perspektivistiska doxologi. En övning i att i kroppen känna det protagoreiska förhållningssätt som finns uttryckt i *Dissoi Logoi*³. Det är lätt att säga att "Visst vet jag som lärare att frågan under diskussion tillhör det som kan vara på annat sätt". Men att på allvar formulera en så stark argumentation som möjligt, först mot en ståndpunkt sedan för samma ståndpunkt, först då kan vi inse att också kära förgivettaganden kan ha seriösa alternativ. Med tanke på den nämnda progressionsordningen är det intressant att notera att vederläggningen kommer före bekräftelse. Skälet kan vara att det är lättare att tala om varför något inte stämmer än att visa att någonting är riktigt. Lärarens ögon på progymnasmatakursen i Umeå tårades när en student berättade att hon fått en p-bot hon ansåg var felaktig. När hon satt och formulerade brevet för att bestrida boten märkte hon att det var en vederläggning hon skrev, och hade hjälp av att titta igenom topikerna. Det är inte förvånande att det under medeltid och renässans sågs som ethoshöjande att vara förtrogen med pro et contra-övningarna: En person som kan konsten att argumentera både för och emot en given fråga torde ha större möjligheter att finna det mer konstruktiva förhållningssättet, varför det var en god strategi att lita på en sådan person.

Allmänplatsen

Övningen allmänplats (*koínos tópos*, vilket också kan översättas med *kliché*) går ut på att träna att argumentera för en viss god egenskap eller mot en ond, d.v.s. utlägga innebörden av vissa "dygder" och "laster". T.ex. för att utveckla ett strängare straff åt en anklagad genom att "förstora det onda som är för handen". Tydliga exempel hittar vi i dagstidningarnas möjliga stereotyper över matchhjälten, den girige direktören eller skurken med ett gott hjärta. Ur en retorikteoretisk infallsvinkel med etiken framför ögonen handlar allmänplatsen inte främst om generella argumenttopiker som är tillämpliga oavsett kontext. I stället handlar det om de närmast dikotomiska successionskedjor som ligger fångade i stasisläran.⁴ Medvetenheten om att ett språk- eller positionsval får

³ *Dissoi Logoi* ("Argument från andra synvinklar") är en anonym skrift av en protagoraslärlunge. Den kan anföras som referens för retorikens kunskapsteoretiska perspektivism då hela skriften är en genomgång av argument för olika ställningstaganden; argument som alla kan vara riktiga beroende på perspektivet.

⁴ Stasisläran är från början en metod för att hitta en konstruktiv position (status) i den juridiska genren. På enklast sätt kan man se den som ett flödesschema i ett antal steg: Har brottet begåtts, är den anklagade skyldig?; är det ett brott i lagens/moralens mening?; finns det förmildrande omständigheter (med fem undergrupper)? Den position man väljer får konsekvenser för fortsatt försvar/anklagelse. Det är knappast konstruktivt att hävda att det aldrig var något inbrott, att det inte var den åtalade och att de andra drev henne till det. För

konsekvenser för fortsatta möjliga val, är en allt annat än oviktig skrivdidaktisk erfarenhet. Angående övningen *berättelse* ovan sades att den skilde sig från *fabeln* genom att i någon mening vara sann. Denna sanning gäller inte bara korrespondens med en uppfattad verklighet, utan också internt inom berättelsen. Vi talar ibland om att en trovärdig text ska vara koherent och konsistent, vilket är ett annat sätt att uttrycka att de språkval vi gör får konsekvenser för fortsatta möjliga val. Det inte bara går att förstå en kommunikativ process som ett flödesschema, ibland är sådan förståelse nödvändig för framgångsrik kommunikation.

Lovtal och smädelse

Övningsserien tar hela triaden ethos, logos och pathos på allvar. Det är lätt att säga att det är självklart att det är så; det finns hur mycket som helst empiriska bevis för att påverkan förutsätter hela triaden. Men det är en annan sak att ge teoretiska skäl till varför det är så, och varför det är rätt och riktigt att det är så – att bemöta den filosofiska invändningen att ingenting blir sannare för att någon annan säger en sak, eller att vi ska sträva efter att undertrycka de känslor språket väcker för att finna bästa lösningen. I lovtal och smädelse tränas pathosargumentation ur ett retorikteoretiskt perspektiv för att tydliggöra betydelsen av hela triaden. Det är ingen slump att studenterna får lovtala och smäda samma företeelse. Ett teoretiskt problem är att rättfärdiga smädelsen. Hur kan jag som universitetslärare stå och säga att det är rätt att träna studenterna i att smäda andra människor? Svaret är helt enkelt att retorik utger sig för att vara alternativet till våld, och ibland räcker inte mer logos- eller ethosorienterade argument för att t.ex. visa att ett visst beteende inte är acceptabelt.

Jämförelsen

Här märks tydligt progressionstanken i övningsserien. De antika retoriklärarna använde gärna berättelsen om Milo från Kroton för att tydliggöra tanken. Milo ville bli stark, så han gick ned till ladugården och lyfte den nyfödda tjurkalven på raka armar. Han gjorde sedan om proceduren varje morgon. Till slut var Milo så stark att han kunde lyfta den nu fullvuxna tjuren på raka armar. Jämförelsen är en dubblering eller kombination av lovtalet och smädelsen. Och den retorikteoretiska aspekt som hamnar i fokus är återigen vår doxologiska perspektivism. Det är först när man jämför något med något annat som salienta drag kan framträda, och valet av jämförelseobjekt avgör vilka drag som framträder. Här finns också en kunskapsteoretisk poäng: I föregående övningar har topiken 'metafor' haft en egen plats i dispositionerna. Ur en infallsvinkel kan man säga att när vi förstår något så förstår vi det som något annat. All ny

den intresserade av stasisläran som produktions- och analysredskap på kan på svensk botten Johannesson (2006) och Lindqvist (2005) rekommenderas.

kunskap står i relation till vad vi sen tidigare tror kunna och veta. Jämförelsen lyfter fram och synliggör detta relationella drag hos vår kunskapsförmåga.

Karaktärisering

Övningen *karaktärisering*, ethopoeia – att författa och framföra ett tal som en person skulle ha kunnat hålla i en specifik situation, väsentligen skild från den egna positionen. Det här är inte bara som en övning i att se världen från en bestämd åsiktsposition, utan också som en träning i att känna de känslor som är förbundna med denna andra position. Utifrån en pedagogisk definition av retorik som konsten att lösa problem med hjälp av språket fokuseras retorikens dialogiska drag genom ett reflekterat uppmärksammande av mottagarens betydelse för den kommunikativa framgången. När jag argumenterar är det min åhörarens eller läsarens problem jag försöker lösa. Hon hyser inte de åsikter eller handlar på ett sådant sätt hon ur någon infallsvinkel borde handla. Att lösa en mottagares problem kräver fantasi, förmågan till perspektivbyte och inte minst empati. Känslans betydelse för hur vi uppfattar världen, liksom att det alltid finns andra konstruktiva sätt att uppfatta verkligheten, är de aktuella teoriaspekterna. Pathosträningen från de tre föregående övningarna fortsätter. Det är ingen slump att ethos och logos som medel för övertygelse tränas innan det är dags för pathos. En dramapedagogisk erfarenhet är att det är betydligt svårare att försöka påverka med känslor än med sakinnehåll (se t.ex. Pusztai 2007). I all faktisk kommunikation är det självklart att ethos, logos och pathos i mycket hög utsträckning går in i varandra. Vad triaden gör är att den ger redskap för att reflektera över beståndsdelarnas betydelse för kommunikationsresultatet, och det är beståndsdelarna som - för att lära sig behärska helheten - tränas i progymnasmata. För att det ska vara en så givande träning som möjligt i att känna de känslor som finns i en annan åsiktsposition, bör denna position vara så skild som möjligt från den egna. Det är troligen därför de flesta ethopoeior som traderats genom historien har varit kvinnliga karaktärer för skolgossarna att försöka fånga, t.ex. Afthonios exempel vad Niobe kan tänkas säga då hennes barn ligger döda, dödade av gudinnan Leito på grund av Niobes hybris (Eriksson 2002:76). Kursen *Progymnasmata – antika retorikövningar för modern undervisning* 5 poäng har visat underbara exempel på sådana tal: vad chefen säger till de anställda vid drastiska nedskärningar i verksamheten, kollegans tal i lärarrummet då en av lärarna tagit livet av sig, förälderns tal till barnet som är på väg till krigets Irak... Den etiska dimensionen i övningen ligger i att träna sig på att i kroppen känna att andra människor kan ha rätt utifrån sin åsiktsposition.

Beskrivning

Övningen uppmärksammar evidentiernas betydelse; konkretionen som gör att vi förstår och tar till oss det förmedlade. Den retorikteoretiska poängen är att i praktiken slå fast och känna språkvalens betydelse för vår

verklighetsuppfattning – en träning i Homo mensura-tankens roll för våra ställningstaganden. Man tränar sig på att beskriva, måla med ord, så att en lyssnare eller läsare kan se det beskrivna framför sig. Att träna på att beskriva olika företeelser finns med redan från början av övningsserien. I fabeln tränade man på att förlänga en text genom att införa dialog och beskrivningar. Att denna till synes enkla övning kommer så sent i programmet kan ha att göra med svårigheterna att ge tydliga instruktioner för hur man beskriver så konstruktivt som möjligt. Det finns inte som i många av de andra övningarna tydliga topiker och dispositionsmönster att ta till sig. Ett sätt utveckla metaforen 'att måla med ord' är att försöka föreställa sig hur olika konstnärer skulle måla av en och samma modell. Renoirs, Picassos eller Miros bild av samma modell skulle med största sannolikhet bli väldigt olika. En och samma företeelse går att beskriva på en mängd olika sätt. Och att olika beskrivningar påverkar vår verklighetsuppfattning och därav följande ställningstaganden, kan ses som en av de mer centrala poängerna med etisk bäring i progymnasmata.

Tes

Pro et contra, övningarna *vederläggning* och *bekräftelse* nu med sig själv, för att underlätta ett reflekterat ställningstagande som man ska kunna vara nöjd med. En tes är som nämndes ovan ett generellt antagande eller omdöme, till skillnad från hypotesen som sorterar under tesen och har specifika omständigheter. Genom att träna sig att argumentera – lära sig topiker för för- och motargument och hur dessa kan bemötas – för generella teser skaffar man sig en beredskap för argumentation i faktiska situationer, copiatanken igen. Lärospånen från de tidigare övningarna är integrerade. Det är alltså en träning i att försöka argumentera med sig själv, på riktigt. Vad är det som får oss att handla och tycka på ett visst sätt, hur ser alternativen ut och vilka är skälen för dessa. Vi är som sagt dömda att ta ställning och välja, och därmed också att ta ansvar för våra val. Det retorikteoretiska sambandet retorik-etik är mycket tydligt i fokus.

Lagförslag

Vilka gemensamma regler ska styra våra handlingsalternativ? Den naturliga friheten, att var och en handlar som han eller hon vill, är ett dåligt alternativ. Övningen *lagförslag* handlar om de lagar/förordningar/tysta överenskommelser/moraliska förväntningar etc. som vi låter definiera och avgränsa våra handlingsalternativ. Konkret är övningen ett dispositionsmönster och en topiksamling för argumentation för eller emot en allmän lag. Progressionsordningen är tydlig. I föregående övningen handlade det om våra personliga ställningstaganden. Nu gäller det huruvida ett sådant ställningstagande också borde vara normerande för andra i en samhällsgemenskap. En moralisk poäng som aktualiseras är antagandet att de regler som jag anser bör gälla för andra, också bör gälla mig. Men den centrala etiska frågeställningen handlar om sambandet retorik-demokrati. Ovan framhölls

det sambandet som närmast pedagogiskt, men det finns också kunskapsteoretiska skäl för detta. Vad vi kan och vet är i hög utsträckning ett resultat av kommunikation med andra oss själva. Vad som i en gemenskap ska gälla som sant och riktigt är resultatet av en retorisk påverkansprocess. Det finns retoriker som skulle kunna tillskrivas uttryck som ”Sanningen..., det får vi rösta om” (Conley 1984). En retorikteoretisk konklusion av etisk natur som aktualiseras i övningen är problemen med att folkflertalet de facto kan förespråka en mindre konstruktiv hållning.

Den här något summariska genomgången av progymnasmataövningarna, ur en infallsvinkel bland många möjliga, pekar på ett retorikteoretiskt förhållningssätt med det normativa ansvaret för våra språkval i fokus för programmet. För att sammanfatta:

Retorik handlar om rätt eller fel (fabel)

Det rätta kan förmedlas på många olika sätt (berättelsen)

Hur hittar man det rätta (krian/ordspråket)

Hur fastställer man att något är rätt (vederläggning/bekräftelse)

Vilka konsekvenser får valet av rätt/fel (allmänplatsen)

Finns det andra sätt att avgöra rätt/fel (lovtal/smädelse)

Hur stämmer det med vad vi vet i övrigt (jämförelse)

Kan andra människor ha ett annat rätt (ethopoeia)

Hur kan vi tydliggöra det rätta (beskrivning)

Hur kan vi testa om det är rätt (tes)

Ska detta som vi tycker är rätt också gälla andra (lagförslag)

Genomgången visar att det inte bara går att hitta centrala retorikteoretiska antaganden i övningsserien angående det moraliska ansvar som inte bara är förknippat med retorikundervisning utan också med skrivdidaktik – sådana antaganden intar en central plats. Övningarna visar också på det oupplösliga sambandet mellan konst och vetenskap som ligger i att retoriken är en *techné*. Om inte våra teoretiska antaganden kommer till uttryck i praktisk handling blir de inget annat än en läpparnas bekännelse. Övningarna tränar sådana praktiska handlingar. Här har jag försökt visa att det går att se övningarna som en träning i etik, helt i linje med retorikens normativa fokus. Övningarna ger oss därmed en förståelse för och en ingång till de retorikteoretiska distinktioner vetenskapen retorik talar om, och som därmed kan vara ett konstruktivt bidrag till en faktisk skrivdidaktik. Om sådana övningar ingick i utbildningen för våra lärarstudenter hade skrivandet fungerat bättre för studenten med fordonstväorna.

Litteratur

- Aristoteles (1984). *Politics* (Jowett, B., övers.). I: *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (ed.). Princetown University Press.
- Aristoteles (1984). *Rhetoric* (Rhys, R. W., övers.). I: *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (ed.). Princetown University Press.
- Aristoteles (1984). *Rhetoric to Alexander* (Forster, E. S., övers.). I: *The Complete Works of Aristotle The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (ed.). Princetown University Press.
- Berge, Kjell Lars (2005). "Tekstkulturer og tekstkvaliteter". I: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (Evensen, K. L., Hertzberg, F & Vagle, W. (red.) Universitetsforlaget.
- Cizek, Alexandru N. (2003). "Om *progymnasmata* i teori och litterär praktik under latinsk medeltid". I: *Progymnasmata. Retoriken bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.). Rhetor förlag.
- Cicero, Marcus, T. (1970). *De oratore*. Southern Illinois University Press.
- Church, Alan & Sigrell, Anders (2005) "Cum Poterit – Rhetorical Exercises for Transition Students". *Scandinavian Journal for Educational Resarch*. Vol. 49 nr 5 s. 543-557
- Conley, Thomas M. (1984). "The Enthymeme in Perspective". *The Quarterly Journal of Speech*, nr 70, s. 168-187.
- Davies, Diane, 2001: Finitude's Clamor, or, notes toward a communitarian literacy. I: *College Composition and Communication*, volume 53, nr 1.
- "Dissoi Logoi". I: *The Rhetorical Tradition* (2001). Bizzel, Patricia & Bruce Hertzberg (eds.). Bedford/ S:t Martins, s. 48-56.
- Ekedahl, Nils (2003). "Att skriva sig till klokhet" I: *Progymnasmata. Retoriken bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.). Rhetor förlag.
- Eriksson, Anders (2002). *Retoriska övningar. Afthonios' progymnasmata*. Nya Doxa.
- Hellspong, Lennart (1992). *Konsten att tala*. Studentlitteratur.
- Johannesson, Kurt (2006). *Retorik eller konsten att övertyga*. Norstedts.
- Jørgensen, Charlotte (2000). "Hvem bestemmer hvad der er god retorik?". *Rhetorica Scandinavica*, nr 15, s 34-48.
- Kock, Christian (2007). "The Domain of Rhetorical Argumentation". I: *Proceedings from the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. van Eemeren et al. (eds.). Sic Sat.
- Lindqvist, Janne (2005) "Vad gäller saken?". *Rhetorica Scandinavica*, nr 33, s. 33-45
- Malmgren, Lars-Göran (1976). "Färdighetsträning och verklighetstolkning". I: *Svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 163.
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan (1976). "Varför man inte lär sig skriva i skolan". I: *Svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 163.
- Nilsson, Sven & Thavenius, Jan (1976). "Svenskämnets kris – från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning". I: *Svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 163.
- Norberg Brorsson, Birgitta "Diskursivt skrivande". *Svenskläraren* nr 4 2007, s. 8-13.
- Pusztai, Istvan (2007). *Talarens träning*. Södertörns högskola.
- Ramirez, José (2002). "Vad retorik med *doxa* att göra?". *Rhetorica Scandinavica*, nr 22, s. 29-43.
- "Retorik och Genre" (2001). *Rhetorica Scandinavica*, nr 18.
- "Retorikens Didaktik och Didaktikens retorik" (2006). *Rhetorica Scandinavica*, nr 38.
- Rosengren, Mats (2002). *Doxologi*. Rhetor förlag.
- Sigrell, Anders (2003). "Progymnasmata – an answer for today's rhetorical pedagogy?". *Academic Exchange Quarterly*, Spring 2003, s. 965-969.
- Sigrell, Anders (2003). "Progymnasmata och skrivprocessen". I: *Progymnasmata*.

retorikens bortglömda text- och tankeform. Stina Hansson (red.). Rhetor Förlag.
Sigrell, Anders (2005). ”Copiabegreppet och samtida didaktik”. I: *Svenskans beskrivning 27*.
Byhrman, Gunilla et al. (red.). Växjö University Press
Strömquist, Siv (2007). *Skrivprocessen*. Studentlitteratur.
Svenskläraren nr 4 2007. Tema: Diskursivt skrivande.
Wolrath, Maria (2003). *Finns det genvägar till klokhet. Retorik som konsten att
överväga*. Studentlitteratur.

Anders Sigrell är professor i Retorik vid Lunds universitet och sitter
i styrgruppen för Nationella nätverket för Svenska med didaktisk inriktning.