

Inte på allvar – när debatter iscensätts i klassrummet

Anita Norlund

NOT TAKEN SERIOUSLY? – WHEN DEBATES ARE STAGED WITHIN THE CLASSROOM. The classroom debate is considered a democratic tool and, as such, surrounded by high hopes. In parallel, it seems to be a complex task for teachers to arrange classroom debates that meet their intentions. This article takes an interest in matches and mismatches between teachers' intentions and the students' reactions, with a particular focus on reactions that include irony and similar aspects, an aspect only tangentially treated in previous research. Given this, the aim is to illustrate, analyse and understand a variation of debate realisations. The empirical material consists of tape recordings from four different arrangements and from three secondary schools. The analytical procedure relied on critical classroom discourse analysis (CCDA). In addition, three dimensions of a debate; the relational, the textual and the intellectual, were used to highlight didactical aspects in particular. The different debate realisations are discussed in relation to sociological aspects and the results give an understanding for the circumstance that classroom debates are not realised isolated from the surrounding world.

Keywords: Classroom debates, critical classroom discourse analysis, secondary school, didactics, humour, sociology.

'Debatt' är en företeelse som inte betraktas med likgiltighet. Tvärtom, det ställs stora förhoppningar till den. Debatten kan enligt Judith Baxter (2002) ses som ett redskap för att påverka en allmän folkmening, inte minst till gagn för människor som annars kan känna sig marginaliserade. Debatten kan därtill ses som central för samhällsdeltagande:

... å kunne lytte og respondere på andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltagelse på alle områder i samfunnslivet. (Svenkerud, Klette & Hertzberg 2012, s. 35)

Anita Norlund är docent i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås, 501 90 Borås. E-post: anita.norlund@hb.se

I linje med ovanstående argument skulle en debatt i ett ytterligare steg kunna beskrivas som människors verktyg att uppnå bättre sätt att leva tillsammans (jfr Todd 2010).

Den här artikeln handlar om debatter när dessa tar plats i klassrummet. Också när debatten flyttar in i en undervisningskontext har den demokratiska förtecken. Lee Jerome och Bhavini Algarra (2005) talar om debatten som en ofta använd ingrediens i ”a pedagogy for democracy” (s 493). Parallellt med de allvarligt inriktade motiven och de förhoppningar som ställs till debatten, pekar forskning på att lärare uppfattar debatter som ett svårt undervisningsområde (Newton, Driver & Osborne 1999). Den här artikelns fokus på debatter ska ses i ljuset av detta faktum. Det komplicerade med debatter kan relateras till en mängd aspekter. Här plockas den tråd upp som handlar om att klassrumsdebatter ibland tar former som lärare inte förväntar sig, till exempel realiserar med inslag av ironi. Valet av denna ’tråd’ motiveras dels av lärarsvar från en enkät som skickades ut i starten av ett större projekt där högstadielärare uttryckte att det ibland kunde bli ”tramsigt”, dels av det material som senare genererades i samma projekt. Efter att materialet tidigare hade bearbetats med olika analytiska linser (se Norlund 2013; Norlund 2016) återstod ett behov av att i en ny genomgång av materialet beakta företeelser som skulle kunna hänföras till vad en lärare bedömer som ”tramsigt”. Givet detta är syftet med den här artikeln att belysa, analysera och förstå en variation av debatter där elever realiserar den uppgift de ställts inför i en form som innehåller (oväntade) skratt och som avviker från det som lärarna förväntat sig. Som samlingsbegrepp för dessa realiseringar kommer jag att använda benämningen ’debatter med skämtsamma inslag’.

Tidigare studier

I nordisk forskning saknas studier som har debatt och skämtsamma inslag som huvudfokus. Däremot har ämnet *tangerats*; Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012) visade att elever agerade i en iscensatt diskussion om skräpmat på ett mindre seriöst sätt. Palmér (2008) noterade en händelse där en elev under en klassrumsdebatt uttryckte sig skämtsamt om terrorattacker. I Hultins studie (2009) gick en elev in i en litteraturdiskussion med mindre allvarsam attityd och tog på så vis troligtvis udden av lärarens avsikter och i Lunneblad och Asplund Carlsson (2010) uppmärksammades i sin tur en elev som i ett diktolkningssamtal passade på att (förmodat) medvetet misstolka sin diskussionskamrats uttryck om ”hjärtan” som ”stjärtar” (s 89). Samtliga exempel representerar realiseringar som avviker från det som

lärarna förväntat sig. Slutsatser dras av författarna i termer av elevers motståndsytringar, men har också förståtts som konsekvenser av didaktiska val. Det senare gäller för ovan nämnda studie av Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012) där författarna menar att lärares ämnesval kan avgöra elevers attityder och insatser.

Stora delar av forskningen kring klassrumsdebatter är anglosaxiskt orienterad, men inte heller i denna omfattande forskning återfinns egentligen temat för den här artikeln som centralt undersökningsobjekt. Emellertid har Judith Baxter (2002) fördjupat sig i ämnet och i sin studie visat hur pojkar genom att använda humor och agera provokatörer sågs som mer dugliga talare än flickor i klassrummet. Med sitt genusintresse har Baxter berört de *sociologiska* aspekter som bildar ett raster i den här artikeln. Flera forskare har poängterat att det kan finnas kulturella och språkliga skillnader mellan skola och hem när det gäller elevers beredskap att tala i klassrummet (se Love 2000; Cazden 2001; Wirdenäs 2002; Michaels, O'Connor & Resnick 2007; Svenkerud, Klette & Hertzberg 2012). Cazden och Beck (2003) poängterar att elever ur majoritets- respektive minoritetsgrupper kan anta olika beteenden i klassrumssamtal, och som, när det gäller den senare gruppen, exempelvis förbli tysta eller visa motstånd (s 191). För övrigt verkar inte området i någon påtaglig omfattning ha uppmärksamats. Detta kan bero på att det främst är i lärares vardagspraktik som företeelsen upplevs som problematisk. I ett nordiskt perspektiv är det dessutom, enligt Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012), brist på konkreta studier av muntliga aktiviteter specifikt i grundskolan. Den här artikeln vill möta detta tomrum genom att i sitt urval rikta blicken mot högstadiets klassrum. Med utgångspunkt i detta finns såväl ett vetenskapligt som praktiskt, klassrumsrelaterat intresse av ny kunskap.

Kritisk klassrumsdiskursanalys

Det finns en mängd olika traditioner när det gäller att studera klassrumsdiskurser. Exempelvis representerar Sarah Michaels, Katherine O'Connor och Lauren B. Resnick (se Michaels, O'Connor & Resnick 2007) ett filosofiskt-didaktiskt perspektiv och Claudia W. Ruitenberg (se Ruitenberg 2009) ett perspektiv förankrat i så kallad 'citizenship education'. Med tanke på att den här artikeln härrör från ett postdoktoralt projekt benämnt *Klassrumsdebatten i ett didaktiskt och sociologiskt perspektiv* har projektets utbildningssociologiska bas pekat ut riktningen för dess teoretiska placering som härrör från *Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA)*. B¹. Kumaravadivelu (1999),

som bland annat knyter an till Courtney Cazden, en förgrundsfigur inom klassrumsdiskursforskning, och till den kritiska diskursanalytikern Norman Fairclough, betonar särskilt vikten av ett kritiskt ramverk som syftar till att förstå vad som händer i ett klassrum. Kumaravadivelu har utvecklat ramverket utifrån sina upplevelser av tidigare hållningar som alltför begränsade². Han argumenterar för CCDA med motivet att den uppmuntrar till en icke-begränsande, icke-fragmentiserande utblick till omständigheter utanför klassrummet. Det ramverk Kumaravadivelu har utvecklat består därmed av några grundprinciper. Bland annat poängteras (följdriktigt) att klassrumsverkligheten inte går att isolera från sin omvärld utan är ”socially constructed, politically motivated and historically determined” (s 466), något som stämmer väl med antagandena för den här artikeln. Inte minst viktigt för den här artikelns räkning och för valet av teoretisk-analytisk utgångspunkt är den komponent i CCDA som uppmärksammar:

... analysis of the potential mismatch between intention and interpretation – between the teacher’s intention and the learner’s interpretation (s 458).

Citatet aktualiserar det motståndsfenomen som uppmärksammas i tidigare forskning, och kan bidra med förståelse för lärares och elevers olika avsikter. Det är inte minst ifråga om denna aspekt som Kumaravadivelu knyter an till Fairclough som propagerar för vikten av kritisk, språklig medvetenhet när det gäller ”practices of domination implicit in the transmission and learning of academic discourse, and the engagement of learners in the struggle to contest and change such practices” (Fairclough 1995, s 222, refererad av Kumaravadivelu, 1999, s 466).³ Med stöd i CCDA möjliggörs på så sätt den belysning, den analys och den förståelse för en variation av debatter som är syftet med den här artikeln.

Ett antagande i CCDA är dessutom att ett så kallat sociopolitiskt intresse för vad som händer i klassrummet inte åsidosätter ett intresse för undervisning i språkliga kunskaper. Tvärtom, Kumaravadivelu understryker betydelsen av undervisning och uttrycker en stark förhoppning om att bidra med verktyg också för lärare. Med följsamhet gentemot denna omständighet för jag också in Lynn Brices⁴ (2002) indelning i tre aspekter av klassrumsdebatters genomförande. Indelningen är inte teoretiskt förankrad men möjliggör en skärpt blick på undervisningsval i den kommande framställningen.

Brice talar om olika *dimensioner*; den *relationella*, *textuella* och *intellektuella* dimensionen. I *den relationella dimensionen* inkluderas interaktionella aspekter som hur debattörerna positionerar sig i relation

till ämnet, sig själva och varandra, men också hur de interagerar med varandra ifråga om turtagning etc. Den *intellektuella* inrymmer ingredienser av kognitiv art, som att kunna länka samman ställningstaganden med argument och att kunna precisera, abstrahera och dra paralleller. Här ingår i definitionen också metaspråkligt innehåll och specialiserade begrepp. Love (2000, s 420) uttrycker den kognitiva utmaningen som att man ska kunna hantera en sekvens av argument och länka ihop dem för att forma ett ställningstagande.

En *textuell* dimension innebär att elever på ett medvetet sätt drar fördel av en eller flera lästa texter och integrerar dessa i debatten i syfte att precisera sig, forma ståndpunkter och underbygga argument. Definitionen av de tre dimensionerna bygger på en kombination av å ena sidan Brices definitioner och å andra sidan egna tidigare studier (Norlund 2013; Norlund 2014).

En antagande är att de tre dimensionerna kan träda fram med olika styrka beroende av undervisningsarrangemang. Denna utgångspunkt är förankrad i tidigare forskning. I Love och Simpsons (2005) studie av två typer av online-diskussioner av litterära texter gav det ena arrangemanget mer utrymme för texters innehåll och stärkte därmed den textuella dimensionen. Den ena av Love och Simpsons diskussioner, den didaktiskt sett mindre strukturerade av de två, tycktes uppmuntra mer av interaktion, vilket kan hänföras till den *relationella* dimensionen, medan det strukturerade arrangemanget tycktes uppmuntra mer av kritiska och specialiserade resonemang, liksom uppmuntra till användning av fler metakognitiva begrepp, vilket i sin tur kan hänföras till den *intellektuella* dimensionen.

Studiens urval och metod

Det ska noteras att fenomenet 'debatt' aktualiserat ett helt semantiskt kluster som inkluderar såväl att kunna ta ställning, som att argumentera, diskutera och debattera, och att dessa företeelser är svåra att särskilja från varandra. Detta gör i sin tur debatten svår att definiera. Jan Anward (1983) bidrar dock med en mer distinkt definition. Språkligt sett kan en debatt, menar Anward, definieras som en muntlig aktivitet där det å ena sidan finns ett *givet* ämne men å andra sidan en *obestämd* utveckling, och där deltagarnas inlägg varierar mellan fri dialog och styrd monolog. En debatt innebär enligt denna definition därtill att elever i hög grad både deltar och bidrar. I klassrumspraktiken verkar det vara svårt att skilja debatt från *diskussion*, vilket gör att de båda begreppen ofta används utan att skillnader pekats ut dem emellan (Jerome & Algarra 2005) och Svenkerud, Klette och

Hertzberg (2012) för just ihop begreppen *'diskusjon/debatt'*. Jag gör trots detta *'debatt'* till det primära fenomenet i den här artikeln eftersom det var just debatter som lärarna i den inledande frågan tog ställning till, vilket i sin tur var en konsekvens av det nämnda postdoktorala projektets avgränsade intresse för debatter.

Sedan tidigare fanns via ett treårigt skolutvecklingsprojekt, då med fyra deltagande skolor (se Norlund et al. 2013), etablerad kontakt med de lärare som ingår i studien. När dessa verksamma lärare (i samtliga skolämnen) i debattprojektets inledning via e-post fick frågan: "Händer det att du arrangerar debatter i din undervisning?", svarade en lärare att denne sällan anordnar debatter men "diskussioner har jag mycket". En annan bekräftade osäkerheten kring definitionen genom att svara: "Om du med debatt menar av samhällskaraktär, så ordnar jag inga sådana." Dessa svar utgör empiriska exempel på problematiken kring definitionen som beskrivits ovan. Det verkar som om Anwards språkliga definition utmanas av en mer praktisk sådan. Med avsikt att vara följsam mot hur begreppet definieras i yrkesvardagen överlät jag ändå definitionen av begreppet *'debatt'* åt de lärare som är deltagare i den här studien. Ett implicit kriterium var dock, vilket framkommer av hur frågan ovan är formulerad, att det skulle handla om *arrangerade debatter*, alltså inte sådana som uppkommer spontant i klassrummet.

Materialinsamlingen skedde mellan november 2011 och juni 2012. Det totala urvalet av debatter är liktydigt med de debatter som jag som forskare bjöds in till efter den inledande lärarenkäten. Till detta läggs material från Dagdkåpeskolan (se tabellen nedan), insamlat i samband med ett examensarbete i lärarutbildning (Delic & Dreven, 2012), i nära anslutning till huvudprojektet men i en skola som till skillnad från de övriga inte hade deltagit i det treåriga skolutvecklingsprojektet. Data utgörs av ljudinspelade debatter och lärarintervjuer som genomförts i anslutning till debatterna. Intervjuerna berörde aspekter som lärarnas förväntningar inför, och syfte med, respektive arrangemang, liksom vilket material som gjorts tillgängligt för eleverna inför debatterna. Sammanlagt ingår debatter från fem skolklasser genomförda i fyra olika arrangemang på tre olika skolor. Skolorna i de tre kommunerna är landsortsskolor som alla saknar akademisk tradition och vars invånare historiskt sett har sysselsatts inom industrin, till exempel inom textilindustrin. Såväl skolorna som eleverna har getts fiktiva namn. Inför datainsamlingen informerades vårdnadshavare via brev och uppmanades att meddela om de hade invändningar eller frågor. Inga sådana inkom.

Tabell 1. Översikt över urvalet debatter.

Arrangemang och utdrag	Skola	Årskurs	Skolämne	Debattämne	Organisation
Arrangemang 1, utdrag 1, 2, 4	Daggkäpe-skolan	8 och 9	Svenska	Förslag från läraren eller valfritt	I små grupper om 3-6, elevstyrt utan närvarande lärare
Arrangemang 2, utdrag 3	Tjärblomster-skolan	9	SO	Ideologier	Lärarstyrd helklass-diskussion
Arrangemang 3, utdrag 5	Mosippe-skolan	9	Samhällsorienterande (SO) och naturorienterande ämnen (NO)	Kärnkraft	Helklass, elevstyrt, två närvarande lärare
Arrangemang 4, utdrag 6	Tjärblomster-skolan	9	Naturorienterande ämnen NO	Vattnets hårdhetsgrad	Lärarstyrd helklass-diskussion med inslag av grupparbete

Debattutdragen är avsiktligt valda för att dels behandla det som en lärare kan uppleva som så kallat ”tramsigt” och som avviker från respektive lärares uttalade intention, dels ge underlag för den variation av debatter som artikeln syftar på att belysa. Urvalet har samtidigt ett mått av representativitet eftersom det ’skämtsamma’ är ett återkommande drag i de debatter som finns i materialet. När utdrag återges har upprepningar och utfyllnadsord tagits bort.

I den följande analysen inkluderas både elevstyrda och lärarledda situationer. Båda dessa typer kan inrymmas i en utvidgad definition av debatt; Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012) definierar diskussion/debatt som ”en formell diskussion som enten er elev- eller lærerleddet” (s 41).

I analysarbetet identifierades först de partier som kunde sägas representera ’skämtsamma inslag’. Därefter sattes utdragen i relation till en av Kumaravadivelus grundprinciper, det vill säga de belystes utifrån huruvida de kunde betraktas vara beroende av sociala, politiska och/eller historiska omständigheter (se Kumaravadivelu 1999, s 466) eller mediala sådana, en aspekt som Kumaravadivelu också registrerar. I nästa steg uppmärksammades missmatchningar mellan lärares avsikter och elevers tolkningar (s 458) liksom aspekter av turtagning (s 457). Med utgångspunkt i CCDA:s relation till diskursteorikern Fairclough följdes dennes tillvägagångssätt (Fairclough 1992, 2003) i att beakta både en textnivå och en diskursiv nivå. På textnivån uppmärksammades ett urval av lingvistiska aspekter som ordval och retoriska figurer men också förekomst av *intertextualitet*, det vill säga om debatterna bar spår av andras texter. På diskursnivån uppmärksammades eventuell *interdiskursivitet*, eller med andra ord

om debatternas karaktär syntes vara präglade av andra diskurser. Slutligen sattes varianterna i relation till de tre dimensioner, det vill säga den *relationella*, *textuella* och *intellektuella* dimensionen, som hämtats från Brice (2002) och som har en tydligare didaktisk prägel.

Klassrumsdebattens realiseringar och analys

I det här resultatavsnittet presenteras den variation av realiserade debatter som utlovats, samt analysen av dem. Detta görs i fyra avsnitt som samtliga knyter an till artikelns fokus på skämtsamhet. Därefter följer ett femte avsnitt som *inte* knyter an till detta fokus utan istället avser att utgöra en kontrast till de övriga.

Den fikionaliserade debatten

Den första av debatterna tar form under en svensklektion på Daggkåpeskolan där lärarens syfte är att följa upp tidigare debattundervisning. Åttondeklass eleverna debatterar här i självstyrda smågrupper. De har fått en lista med tänkbara diskussionsämnen men också getts friheten att komma med egna ämnen. Ämnet för debatterna är alltså givet (jfr Anward 1983) först efter det att eleverna gjort sitt ämnesval. När det gäller elevdeltagande och elevbidragande korrelerar den med Anwards definition.

I följande utdrag har tre elever valt att debattera dödsstraff:

Utdrag 1

Lina: Jag tycker inte man ska bli dödad bara för att jag gjort brott som jag lyckats begå, för man kanske vill ha en andra chans i livet, man har förändrats, man har ångrat sig, man kanske mådde psykiskt dåligt under den tiden.

Maria: Ja, men för det kan man inte gå på en oskyldig människa.

Lina: Men man kan inte behärska sig, du förstår inte hur dåligt man mår.

Maria: Du förstår inte hur dåligt jag mår nu när du har dödat min dotter.

[skratt] /.../

Lina: Men jag vill ha en andra chans jag kommer förbättras, jag får ju medicinen. /.../ Jo, för jag har verkligen förändrats, jag kommer inte göra det mer snälla förlåt mig, nej. /.../

[skratt]

Lina: Jag tycker inte det ska vara försent då, jag tycker fortfarande att man ska få en andra chans för ja tänk om man har blivit..., jag har också barn jag vet hur det känns.

[skratt]

Här höjs dramatiken när alltså även Lina, som utger sig för att vara mördare, visar sig ha förlorat ett barn:

Utdrag 1, forts.

Lina: Mitt barn har också blivit dödat/.../ Av mig.

Klara: Alltså det här går ju åt helvete.

[skratt]

Karaktäristiskt för debatten är, som vi ser, att eleverna går in i fiktiva och affektiva roller där de i jag-form uttalar sig som föräldrar och mördare. En retorisk figur ökar dramatiken, närmare bestämt uppreningen i att ”*man kanske vill ha en andra chans i livet, man har förändrats, man har ångrat sig, man kanske mådde psykiskt dåligt*”. Flera av de debatter som genomförs på Daggkäpeskolan tar formen av ett sådant slags *spel*, i det här fallet med emotionell prägel och återkommande skratt.

Realiseringen kan ses som ett av elevers många möjliga sätt att förhålla sig till ämnets seriösa tema. Liknande drag framkom i Jill Bournes studie (2003) från en multietnisk, brittisk skola där 14, 15-åringar deltog i en lärarledd diskussion. Vid en viss punkt, framhåller Bourne, ändrades aktivitetens karaktäristika och rörde sig bort från lektionens huvudfråga (och förmodligen lärarens avsikt), som i det fallet handlade om en litterär text. Istället fick diskussionen, likt i utdraget ovan, en emotionell och animerad prägel:

The students, similarly, draw on other discourses. The debate is animated, taking on aspects of the emotional audience interaction in an Oprah Winfrey or Jerry Springer televised debate (s 514).

I enlighet med Kumaravadivelus (1999) premisser sker en klassrumsdebatt inte i ett isolerat minisamhälle (s 472). Den kan istället bland annat ta ”televized forms” (i ref. till Certeau 1983, s 166-167), vilket pekar på att vi har sett ett exempel på *interdiskursivitet* i detta första utdrag.

Vi kan här ana lärarens ambition att ge elever utrymme och skapa möjligheter för en engagerad debatt. Arrangemanget indikerar ändå att den *relationella* dimensionen på ett improduktivt vis får övertag, till synes på bekostnad av de *textuella* och *intellektuella* dimensionerna, vilka det syns mindre av i dessa första exempel. Att ingen text är inblandad i arrangemanget kan vara en orsak till att Lina vidhåller sitt återkommande argument; hon har helt enkelt inte getts chansen att förbereda sina argument genom att hämta stöd i problematiserande texter.

Domstolsdebatten

Daggkåpeklassens lärare har inför aktiviteten uppmanat eleverna att dela in sig i en *för*- och en *mot*-sida. Därtill betonar läraren, när denne går runt i de för övrigt elevstyrda debatterna, vikten av att ena sidan ska *vinna*. En sådan polariserande hållning verkar bidra till den animerade karaktär som präglar flera av Daggkåpeskolans debatter, en omständighet som dessutom bör relateras till att eleverna ombetts att utse en domare i varje grupp. När denna domarroll praktiseras väcker den elevernas förtjusning:

Utdrag 2

Kalle: Domen fastställd!

[skratt]

/.../

Oskar: Inga påhopp!

[skratt]

Agnes: (skratt) Inga påhopp.

Ordvalet i såväl lärarens som elevernas uttalanden är hämtat från en domstolsvokabulär. Makten man som elev får i rollen som domare tycks mana fram turtagningssekvenser i form av snabba och korta

konstateranden och tillsägelser och den antagonistiska strukturen *attack-defend* framstår som kittlande, roande och attraktiv. En sådan struktur har ett folkligt, och därmed attraktivt, drag (se Dyson 1997) och är förankrad i en traditionell berättarstruktur. Vid sidan av denna förankring kan den ses som uttryck för den dramatiserande samtidsdiskurs som Chouliaraki (1999) kallar *sensationalisering* (och som exempelvis kan prägla nyhetsrapportering). Både en färgning av en *attack/defend*-struktur och *sensationalisering* är exempel på *interdiskursivitet*. Möjligen kan realiseringen ovan också betecknas som 'televised' med avseende på dess likhet med TV-serier förlagda i domstolsmiljöer. De aktuella elevernas realisering kan alltså vara påverkade av såväl historiska som nutida omständigheter, aspekter viktiga att beakta i en kritisk klassrumsdiskursanalys.

Den pro et contra- form som debatten är insatt i är ett klassiskt retoriskt sätt att formera debattrelationer (se Hertzberg 2006), ett slags modellform av debatterande klassrumsdiskurs. På så sätt kan ingen spänning mellan lärarens avsikt och debattens utförande skönjas. Formen tycks också vara vanlig enligt lärarsvar i studiens inledande enkät och kan ses som ytterligare en historiskt förutbestämd realisering. Claudia W. Ruitenberg (2009) bekräftar denna vanlighet, men betonar också risken med den tävlingsinriktade retorik som följer med arrangemanget (s 278). Brice (2002) hävdar dessutom att det kan vara ogynnsamt att tilldela roller. Att utse en elev till ledare kan äventyra relationerna, menar Brice, som poängterar att 'ordet' blir en handelsvara som man tävlar om. Detta behöver särskilt påpekas eftersom ett för- och emot-arrangemang enligt den inledande lärarenkäten har välvilliga motiv, nämligen att elever görs mindre sårbara när de inte behöver stå för sina egna åsikter.

Didaktiskt sett genomförs debatterna i en fri form, styrd av eleverna. Detta kan jämföras med Loves (2000) liknande resultat där den mer löst arrangerade diskussionen, likt den icke lärarstyrda debatt vi sett, ledde till en betoning på det interaktionella (det *relationella*), till nackdel för det *intellektuella*, det vill säga det specialiserade och metakognitiva, ett faktum som verkar gälla även för de utdrag som presenterats under denna och föregående rubrik.

Provokatörens debatt

Nästa exempel kommer från Tjärblomsterskolan och från en SO-lektion (sammällsorienterande ämnen). Här debatterar niondeklassare ideologier. Lärarens syfte med det valda arrangemanget är att eleverna ska tvingas möta sina egna åsikter. Många elever har, menar läraren,

idéer och åsikter men kan inte uttrycka dem och har inte det adekvata ordförrådet. Ambitionen från dennes sida är också att elever genom att läsa om ideologier ska slippa ”känna sig alienerade” och slippa uppfatta att ”allt är främmande”. Som förarbete har eleverna läst politikerbloggar och på så sätt getts chans att sätta sig in i olika ideologier för att sedan kunna ta ställning till dem.

När eleverna kommer in i klassrummet är bänkarna möblerade som en triangel. I vardera vinkeln placerar läraren en lapp med bokstäverna K (konservativ), L (liberal) och S (socialistisk). Eleverna uppmanas att placera sig i enlighet med sina sympatier, vilket innebär att de också kan sätta sig ”mitten mellan” två ideologier. Efteråt finns det möjlighet att byta plats om debatten har förändrat ens sympatier.

I det här arrangemanget är det läraren som leder debatten. Elevdeltagandet blir därmed något lägre men realiseringen följer trots detta Anwards definition för debatt. En bit in i debatten ställer läraren en fråga om ”ordning och reda”. Samtalet utvecklar sig så här:

Utdrag 3

Läraren: Är det viktigt med ordning och reda?

Några flickor: Ja.

Robin: Jag tycker att om en elev är riktigt dum, ska dom få en linjal på fingrarna. Det är rätt [ett svischande ljud som av en fjädrande linjal], det är det faktiskt.

(Skratt både från Robin och från några av kamraterna)

Läraren: Allvarligt talat Robin, du är *för* aga i skolan?

Robin: Inte alltså överdrivet så, så fort man pratar lite så får man gå till rektorn och få smisk utan ...

(Här följer fler förtjusta skratt från klasskamraterna)

Robin: ... utan typ om man har kastat ägg på rektorns bil eller stoppat äpplen i nåns avgasrör eller nånting, då ...

(Fler och än mer uppsluppna skratt)

Läraren: *Då* ska man ha rätt att aga elever?

/.../

Robin: Alltså, inte slå stenhårt ... Utan typ ... rasch!

(Skratt)

Läraren: Det skulle en rektor kunna göra med en elev?

Robin (under skratt): Ja, varför inte, dom måste väl för fan lära sig hyfs, ungarna. /.../ Varför inte? Är man dum så tro fan att man ska få en smäll.

Denna debatt skiljer sig från den från Daggkåpeskolan genom att läraren här är närvarande och intar en tydligare position. I debatten som helhet vänder och vrider läraren på perspektiv i avsikt att problematisera, snarare än att polarisera. Detta faktum innebär dock inte att frågor som ställer saker på sin spets undviks. Eleven Robin tar, som vi ser, tillfället i akt att bemöta en av lärarens frågor och något provocerande driva behovet av åga. Genom att inta en ironisk position till ämnet syns han uttrycka vad de andra i klassen uppfattar som orimligt eller avvikande från vad som är allmänt accepterat, något som i sin tur leder till muntra skratt. Det ska också noteras att det under den här delen av debatten huvudsakligen är flickor som intar en annan position än Robin.

Inför debatten har läraren klargjort att man inte ska inta en roll utan delta som sig själv. Även om Robin inte intar en fiktiv roll, agerar han som, vad Baxter (2002) kallar, en *agent provocateur*. Detta innebär att vara kapabel att:

... challenge the dominant or consensual view of a large group and maintain an alternative argument in the face of opposition (s 86).

Uppmärksamheten som Robin drar till sig, liksom skratten han väcker, tycks sätta lärarens politiska socialiseringsmotiv i bakgrunden. Därmed framträder också en spänning mellan lärarens intention och eleven Robins respons i vad som Kumaravadivelu (1999) benämner en 'mismatch'. Robins agerande medför ett övertag för en *relationell* dimension i definitionen att han säkerställer en särskild position i förhållande till läraren och till de övriga i klassen.

Samma form av provokatörsagens och ironiska distans som i fallet ovan ses det för övrigt exempel på då Daggkåpeskolans elever debatterar huruvida det bör vara tillåtet med fri fart på vägar, och där en elev menar att 60-åringar inte ska få köra bil:

Utdrag 4

Simon: Och jag tror inte att människor, om vi går tillbaka till lite innan, att ni sa att man ska få avgöra själv hur snabbt man kör så finns det ju såna som inte riktigt har så himla bra ...

Bea: Typ gamla tanter eller gubbar.

/.../

Martin: Till exempel sextiåringar dom ska ju inte få köra bil egentligen.

Bea: Varför inte?

Martin: Därför att dom vet ju att dom inte har alltså, dom vet ju inte själva att dom inte har, liksom ...

Simon: Dom får väl köra på en femtiväg. Där är det okej.

Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012) såg mindre seriösa realiseringar som ett resultat av att elever erbjöds alltför triviala ämnen att diskutera, en aspekt av den *relationella dimensionen* i så måtto att den påverkar elevernas relation till ämnet. För eller emot skrämrat var ett sådant ämne i deras studie. Ämnet om eventuell fri fart på vägar kan möjligen också vara exempel på ett sådant.

I debatten om ideologier ovan, ett ämne betraktat med tyngd, förekommer humor precis som i tidigare beskrivna arrangemang. Det verkar alltså som om även mer allvarliga och mindre självklara diskussionsämnen kan väcka skämtsamma reaktioner. Detta faktum stöds av Palmér (2008) som beskriver en debatt av heta stolen-typ. Debattämnet där är terrorattacker och eleven Bennys inlägg lockar övriga i klassen att skratta. Han uttrycker att terrorattacker beror på att muslimer känner *avundsjuka* inför västvärlden och Palmérs slutsats lyder:

Kamraternas lätta skratt kan tolkas på olika sätt, som igenkännande genans för den osäkerhet man kan känna inför världspolitiken eller som att Bennys åsikter inte behöver tas på allvar. (s 126)

Till detta kan också föras det faktum att ungdomars politiska självförtroende visat sig hänga samman med deras sociala bakgrund (Ekman 2007), och att de därmed möjligen i olika grad känner genans inför världspolitiken.

I Eva Hultins studie (2009) föreslog några gymnasielever, istället för att seriöst gå in i en litteratordiskussion, att man kan bjuda 'tjejer' på en fin middag, ironiskt exemplifierat i en måltid på hamburgerrestaurang. Hultin ser exemplet som en motståndsytring mot det 'främmande' som ämnesvalet litteratur betyder för eleverna. Baxter (2002) manar dock till försiktighet när det gäller att tolka humor som (den lokala) arbetarklasskulturens motståndsvapen mot medelklasskulturen. Istället indikerar Baxters studie att humor snarare är ett sätt att vinna kamraters eller lärares gillande. Det kan förklara fenomen som ger företräde för *den relationella dimensionen*, som när Robin prioriterar att interagera med läraren på ett sätt som stärker hans status.

Distansen till specialistspråket

Ännu ett exempel på realiserad debatt, och som i stort sett följer Anwards (1983) definition, hämtas från Mosippeskolan där niondeklassarna i ett samarbete mellan NO- och SO-ämnet (naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnen) debatterar kärnkraft.

De båda ansvariga lärarnas förhoppningar är enligt den anslutande intervjun att eleverna ska förstå att man i en debatt kan lyssna aktivt och sedan själv reagera, eller med den ena lärarens ord "se hur politiker gör". Eleverna har fått instruktionen att företräda olika perspektiv på kärnkraft, till exempel ett ekonomiskt. Som förberedelse har de fått hjälp att välja material i form av såväl nätsidor som tryckt sådant. Till det senare hör ett avsnitt om energi och elproduktion från fysikläroboken, men också en skrift från Energimyndigheten.

Trots att debatten genomförs i helklass är det en relativt liten grupp elever som deltar. De sju närvarande eleverna placeras i bänkar mitt emot varandra. De båda lärarna håller sig i bakgrunden och ingriper i stort sett inte alls efter att ha introducerat aktiviteten.

Debatten inleds med en längre replik av 'läsa innantill'-karaktär. Därefter gör eleven Filippa nästa inlägg av liknande karaktär:

Utdrag 5

Filippa: Kärnkraft är billig i drift och har mycket (ohörbart) (kvävt skratt) energiavkastning (kvävda skratt). Av all energi (kvävt skratt) som vi använder i Sverige kommer en tredjedel av kärnkraftverk och hälften av vår elförbrukning (kvävt skratt) produceras av kärnkraft (kvävt skratt)/.../ På ett normalår produceras det cirka 40 terawattimmar med el, med vattenkraftverk i Sverige och då beror det på om det är torrår eller våtår medan kärnkraft produceras ... producerar

cirka 70 terawattimmar per år och då är produktionen inte årstidsberoende. Alltså ger ett kärnkraftverk mer energi än vad ett vattenkraftverk gör plus att vattenkraftverk är årstidsberoende. År 2011 så kostade fastighetsskatten 5,5 öre per kilowattimme för vattenkraft och 0,3 öre per kilowattimme för kärnkraft vilket är mycket billigare.

Den lästa texten dominerar i inlägget i sin ursprungliga språkliga form. Filippa drar viss nytta av texten, även om den inte tydligt integreras i debatten, ett faktum som också gäller för övriga elever och deras texthantering. Flera undertryckta skratt hörs; eleverna tycks anstränga sig för att vara allvarsamma och skratten är närmast av lätt skräckslagen karaktär.

Inte bara Filippa utan också de andra i gruppen ger ett tydligt intryck av att inte vara bekväma med de vetenskapligt präglade formuleringar eller det specialiserade ordförråd som de i ett exempel på *intertextualitet* fört in från Energimyndighetens texter vars karaktäristiska språk de inte har omformat till talspråk. Enligt Kumaravadivelu (1999) bör också denna typ av ängslan uppmärksammas i en ambition att förstå vad som händer i klassrummet (s 472). Här har vi alltså inte att göra med skämsamhet men med en annan typ av oväntade skratt som avviker från det som lärarna förväntat sig.

I en betydande del av den här debatten får negativa aspekter av den *textuella* dimensionen en dominans. Att eleverna inte har omformat sina informationstunga källor tycks tränga undan den *relationella* dimensionen. Det blir svårt för turtagandet och för övriga debattdeltagare att haka i varandras resonemang vilket gör interaktionen trög. I det här läget överskuggar de långa monologerna den fria dialogen (jfr Anward 1983). Möjligen försvåras samtidigt *den intellektuella dimensionen* eftersom det verkar besvärligt för eleverna att dra paralleller mellan sina egna inlägg och andras. Detta bör betraktas som olyckligt med tanke på att läraren genom att tilldela eleverna ansvar för olika perspektiv velat ge särskilt utrymme för en *intellektuell* dimension (i det här fallet att låta ett fenomen belysas från olika håll). En annan aspekt är att texterna förväntades ha funktionen att fördjupa debatten men också möjliggöra för elever att ha något väsentligt att säga och vrida deras uppmärksamhet mot ett substantiellt innehåll.

Vi har alltså att göra med ytterligare en 'mismatch' mellan lärares intentioner och elevers realiseringar.

Den icke-ironiska hypotesdiskussionen

Den fjärde och sista klassrumssituationen härrör återigen från Tjärblomsterskolan, men från en annan niondeklass än den som tidigare debatterade ideologier och till ett annat ämne, nämligen NO-ämnet, det vill säga naturorienterande ämnen. Det här exemplet har *inte* drag av humor, ironi eller skratt och kvalificerar sig därför bara i egenskap av att utgöra en kontrasterande illustration till de föregående utdragen.

Läraren ifråga har låtit mig som forskare komma till klassrummet med ett uttryckt förbehåll, nämligen att det aldrig sker ”regelrätta debatter utan lärarledda diskussioner om hypoteser och liknande”. Aktiviteten som jag bjuds in till visar sig mycket riktigt avvika från Anwards definition (1983) av debatt. Den har exempelvis inte en utgång som är oviss. Elevernas uppgift är istället, att inom ramen för vad läraren betecknar som en ’öppen laboration’, diskutera sig fram till ett givet svar som här handlar om vattnets hårdhetsgrad i tre olika lösningar. Som underlag har eleverna i förväg använt dels läroboken, dels ett stencilhäfte.

Motivet för diskussionen är enligt läraren ”krasst” och han relaterar i detta sammanhang till vad han benämner ”den dolda läroplanen”. Nationella provet, konstaterar denne, går ut på ungefär samma sak, det vill säga att göra en laboration och komma med förbättringsförslag.

Läraren leder de delar av samtalet som försiggår i helklassform, men lektionen innehåller också grupplaborationer där eleverna har diskmedel och provrör till förfogande i sitt arbete med att bestämma vattnets hårdhetsgrad. Så här låter diskussionen strax efter en gruppaktivitet där läraren undrar över det resultat eleverna fått fram:

Utdrag 6

Hanna: Att ettan är klar, tvåan är mindre grumlig och trean är grumlig.

Läraren: Ja, och vad vill du säga därmed? Vad kan du dra för slutsats av det?

Hanna: Att trean är hårt vatten.

/.../

Felicia: Trean tar längre tid att lösa ...(ohörbart) lösa i diskmedel. /.../

Melker: ... att i trean kommer det inte ner nåt till botten ... och det är för att det är (ohörbart) och det är därför det blir mer grumligt.

Läraren: Är det nån som har sett nåt annat som ni skulle kunna ...

/.../

Erika: Ettan skummar mellan, tvåan skummar mest och trean skummar minst

Läraren: Och vad drar du för slutsatser av det?

/.../

Läraren: Kan man koppla ihop det här med, på nåt sätt ...

Kasper: ... diskmedlet fastnar i vattnet och inte blir skum, i trean, och i ettan så blir det skum och inte blandas lika mycket med vatten.

När tiden går vill läraren gripa in:

Utdrag 6, forts

Läraren: Mmm ... vi har pratat om, om jag ska hjälpa till lite grann här nu, vi har pratat om ... Varför var man tvungen att ta mer tvätt- och diskmedel om man hade hårt vatten ... Jo, därför att det bildades nånting som vi pratade om som kallas för kalktvål, va? Alltså att det bildades en olöslig förening, så en hel del av den här tvätteffekten går åt, binds ihop så det kan bli lite grumligare som det är här. Och då är det ju mindre effektivt tvättmedel. Och då borde det vara så att det skummar lite mindre. Så då har man ju kommit fram till den här, sen så kan man väl säga att ... Så dom flesta av er har väl nästan hittat att det var så att vi har mindre skum i det hårda vattnet. Då har vi kommit dit fram. Kan vi vara överens om att trean är hårt vatten?

Klassen: Ja

Läraren: /.../ Bra ... Då har vi kommit så långt. Det var ju det här med att skaka, sen får vi då fundera på nästa steg. Hur ska vi kunna göra för att skilja dom *här* åt som ju är ganska besvärliga. Nu ska vi försöka förbättra det här experimentet. Vi har kommit på nånting ... nu gäller det att standardisera

och se efter om vi kan hitta nån ytterligare nivå så vi kan med säkerhet skilja dom här åt, för dom är ju ganska lika ...

Sammantaget utgör den här diskussionen inte bara en kontrasterande illustration till de tidigare arrangemangen som kännetecknats av fiktiva spel, ironi eller provokation, utan får också ses som en illustration av realiseringar då den *intellektuella* dimensionen dominerar. För det första visar läraren inledningsvis på tavlan en struktur som bygger på en räkka metakognitiva begrepp: ”Problem-Hypotes-Undersökning-Resultat-Slutsats”, och återkommer till dessa begrepp genom diskussionen. För det andra använder läraren, och uppmärksammar eleverna på, specialiserat ordval som att ”standardisera”. Här syns också kognitiva element som parallelldragningar, där en av eleverna relaterar till en tidigare aktivitet i NO-undervisningen:

Utdrag 6, forts

Felicia: När vi hällde i salt i snön så smälte snön, så gick temperaturen ner, så borde inte det vara det hårdaste vattnet som vi höllt i salt, borde det inte vara annan temperatur på det?

Ifråga om den *relationella* dimensionen, i det här fallet definierat som när interaktion möjliggörs, blir det något skevt i denna klass som läraren betraktar som tyst men med ett fåtal dominerande och aktiva flickor. Läraren uppger i den efterföljande intervjun att denna omständighet möts genom att gruppaktiviteter såsom kortare diskussioner läggs in, men att det är ett bekymmer att man ”inte får med sig alla”.

Avslutande kommentarer

I den här artikeln har en variation av iscensättningar av klassrumsdebatter belysts och analyserats. Analysen har visat på olika former av samlingsbegreppet ’debatter med skämtsamma inslag’ och haft särskilt fokus på realiseringarnas drag av (oväntade) skrott. Sådana har framträtt i fiktiva, emotionella spel, domstolsdraman och ironiska provokationer men också i samband med elevers förmodade ängslan. Realiseringarna har i olika grad avvikit från det som lärarna förväntat sig. Därmed har artikeln också bidragit med analyser av olika så kallade mismatchningar mellan lärares intentioner och elevernas tolkningar.

Projektdata hade sedan tidigare behandlats med två olika analysverktyg. I Norlund (2013) operationaliserades Basil Bernsteins (1999) begreppspar ’vertikal’ och ’horisontell’ diskurs med utgångspunkt i delar av materialet och i Norlund (2016) analyserades materialet med

Chantal Mouffes begrepp 'antagonistisk', 'deliberativ' och 'agonistisk' (se också Norlund 2014). Under arbetet med båda dessa analyser trädde, vilket tidigare nämnts, ironi, humor och skratt återkommande fram och påkallade ett behov av att beakta dessa företeelser i en ny genomgång av materialet. Att låta kritisk klassrumsdiskursanalys bilda en ram för denna tredje genomgång medförde ytterligare förståelse för att klassrumsdebatter inte realiseras i ett minisamhälle avskilt från övriga omvärlden. Potentiella påverkansfaktorer visade sig i form av diskurser; såsom emotionalisering i 'televiserade' former', sensationalisering via folkliga berättarstrukturer och historiskt förankrade antagonistiska modellformer för debatter etcetera. Ett citat från Kumaravadivelu (1999) får ge ytterligare belysning av motiv för elevers realiseringar:

Instead, for a variety of reasons, ranging from incompetence to unwillingness to outright resistance, they reject the demands placed on them institutionally and operate according to their own desires, in a way that presents itself to them as personally empowering (s 461).

Elevers eventuella skämtande bör därför ses som rationellt. Elevers skämtande ska heller inte ses som destruktivt; ett konstruktivt exempel finns hos Lee Jerome och Bhavini Algarra (2005, s 500-501), där en debatt handlade om huruvida religiösa symboler bör vara tillåtna i skolan eller inte och där humorn blev ett effektivt vapen för underordnade grupper. Risk finns, syns det, att det mindre seriösa samtidigt sätter viktiga aspekter ur spel. Humoristiska realiseringar av debatter kan därför också problematiseras. Slutsatsen som Baxter (2002) drar är att humor kan bidra till såväl tillhörighet som uteslutning. Inne- och uteslutning verkar kunna gälla också på sociologisk gruppnivå; ett arrangemang av pro- et contra-typ riskerar att leda till att minoritetsgrupper tystas (Levinson 2003) och att orättvisor därmed förstärks. Det kritiska engagemang som möjliggörs eller försvåras i samband med debatten är en central aspekt och det har i den här artikeln framkommit exempel på att ett pro- et contra-arrangemang stigmatiserar människors ålder.

Inledningsvis konstaterades att klassrumsdebatter utgör ett område med höga ambitioner både i pedagogisk forskning och hos de lärare som ingår i studien och som otvivelaktigt tar sitt uppdrag på allvar. Lärare arrangerar debatter (och diskussioner) med olika motiv och intentioner, oftast av bemyndigande ('empowering') art, det vill säga de arrangerar debatter i syfte att göra sina elever förberedda för nationella prov och för samhällsdeltagande. De uttrycker att eleverna

inte ska behöva känna sig alienerade utan få se hur politiker gör och de uttrycker medvetenhet om den dolda läroplanen, inte sällan med hänvisning till att de som lärare är verksamma i skolor utan akademisk tradition. Översikten ska därför också ses i ljuset av tidigare forskningsinsikter, nämligen att elever på grund av sin hemmiljö, till exempel grad av politiskt självförtroende och TV-vanor, har olika förståelse för vad en debatt är.

Av översikten framgår att det finns olika läraruppfattningar om hur debatter bäst hanteras. Det kan konstateras att de tre åberopade dimensionerna delvis utifrån detta har trätt fram med olika styrka, vilket har kommenterats i relation till olika didaktiska aspekter såsom urval av texter, organisation med mera.⁵ Det ska samtidigt konstateras att lärare inte alltid kan påverka utfallet med medvetna arrangemang. På grund av detta, eller trots detta, bör forskningen ta ansvar för att stödja lärare på detta område. Min förhoppning är att indelningen i de tre dimensionerna har gjort det möjligt att få syn på relationen mellan olika samtidigt pågående företeelser i debatter men också hur dessa tränger ut varandra, samt gett förståelse för att denna dynamik mellan dimensionerna är viktig att beakta.

Urvalet av debatter representerar olika skolämnen, vilket innebär att de olika arrangemangen är kopplade till olika ämnestraditioner, något som det inte gjorts en poäng av i den här artikeln men som kan bli föremål för kommande studier. Ett fenomen som träder fram som än mer viktigt är hur eleverna förstår och upplever debatt. Detta återstår att studera. Med utgångspunkt i att debatten ses som något som kan förändra och förbättra människors sätt att leva tillsammans, och att skolan ska stå för undervisningen i detta, är området värt fortsatt uppmärksamhet.

Tillkännagivande: Det postdoktorala projekt ur vilket artikeln emanerar har finansierats av Högskolan i Borås.

Noter

1. Kumaravadivelu har enbart ett efternamn men använder ibland initialen B. (http://education.byu.edu/tell/transcriptions/march_2001/b_kumaravadivelu.html)
2. Här avser Kumaravadivelu (1999) *interaction approach och discourse approach* (s 454).
3. Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
4. Brice verkar inom en deliberativ och sociolingvistisk tradition, där det senare är mer överensstämmande med den här artikelns utgångspunkt.
5. Självklart finns det långt fler aspekter att behandla, exempelvis hur bedömningen av debatterna går till.

Referenser

- Anward, Jan (1983): *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Baxter, Judith (2002): Jokers in the pack: Why boys are more adept than girls at speaking in public settings. *Language and Education* 16(2), 81-96.
- Bernstein, Basil (1999): Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157-173.
- Brice, Lynn (2002): Deliberative discourse enacted: Task, text, and talk. *Theory and Research in Social Education* 30(1), 66-87.
- Bourne, Jill (2003): Vertical discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal* 2(4), 496-521.
- Cazden, Courtney. B. (2001): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd Ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, Courtney, B. & Beck, Sarah, W. (2003): Classroom discourse. I Arthur C. Graesser; Morton Ann Gernsbacher & Susan R. Goldman, red: *Handbook of Discourse Processes*, s 165-197. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Chouliaraki, Lilie (1999): Media discourse and national identity. Death and myth in a news broadcast. I Ruth Wodak & Christoph Ludwig, red: *Challenges in a Changing World. Issues in Critical Discourse Analysis*, s 37-62. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Delic, Azemina & Dreven, Linda (2012): *Genusperspektiv på debatt i klassrummet – en studie av elevers argumentationsstrategier i svenskämnet*. Kandidatuppsats, lärarutbildningen. Högskolan i Borås.
- Dyson, Anne Haas (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Ekman, Tiina (2007): *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg studies in politics 103. Göteborgs universitet. Statsvetenskapliga institutionen.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Fairclough, Norman (2003): *Analyzing Discourse Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Hertzberg, Frøydis (2006): Genreskrivning under senare skolår: Att berätta räcker inte. I Louise Bjar, red: *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*, s 295-317 . Lund: Studentlitteratur.

- Hultin, Eva (2009): Det ovanliga i vanliga klassrumssamtal. Om skilda villkor för elevers deltagande i samtal om litteratur. I Lotta Bergman; Eva Hultin; Gunilla Molloy & Stefan Lundström, red: *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemma och möjligheter*, s 106-142. Stockholm: Liber.
- Jerome, Lee & Algarra, Bhavini (2005): Debating debating: a reflection on the place of debate within secondary schools. *The Curriculum Journal* 16(4), 493-508.
- Kumaravadivelu, B. (1999): Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly* 33(3), 453-484.
- Levinson, Meira (2003): Challenging deliberation. *Theory in Research and Education* 1(1), 23-49.
- Liljestrand, Johan (2002): *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro Studies in Education 6.
- Love, Kristina (2000): The regulation of argumentative reasoning in pedagogic discourse. *Discourse Studies* 2(4), 420-451.
- Love, Kristina & Simpson, Alyson (2005): Online discussion in schools: Towards a pedagogical framework. *International Journal of Educational Research* 43(7-8), 446-463.
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2010): En prövningens tid. Om det nationella provet i svenska i Skolår 5. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15(2/3), 81-96.
- Michaels, Sarah; O'Connor, Catherine & Resnick, Lauren. B. (2007): Deliberative discourse idealized and realized: accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education* 27(4), 283-297.
- Newton, Paul; Driver, Rosalind & Osborne, Jonathan (1999): The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education* 21(5), 553-576.
- Norlund, Anita (2013): "Varför tycker du att man ska ha dödsstraff, då?" – Ett sociologisk-didaktiskt verktyg för analys av klassrumsdebatter. *Educare* 2013:1, 41-67.
- Norlund, Anita; Dimenäs, Jörgen; Kolback, Kerstin & Wede, Christer (2013): "En trygg och framgångsrik skola" - Pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 22(2), 81-104.
- Norlund, Anita (2014): Meningsbrytningar i olika former. *Scandinavica Rhetorica* no. 65, 2013, 40-53

- Norlund, Anita (2016). Recognising debate types within the classroom – an expansion of prevailing conceptual divisions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, volume 16, p. 1-18. DOI: 10.17239/L1ESLL-2016.16.01.05
- Palmér, Anne (2008): *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Ruitenbergh, Claudia. W. (2009): Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education* 28(3), 269-281.
- Svenkerud, Sigrund; Klette, Kirsti & Hertzberg, Frøydis (2012): Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*. 32(1), 35-49.
- Todd, Sharon (2010): Living in a dissonant world: Toward an agonistic cosmopolitics for education. *Studies in Philosophy and Education* 29(2), 213-228.
- Wirdeñäs, Karolina (2002): *Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppsamtal*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.