

PROGYMNASMATA OCH GENRETEORI

I *Rhetorica Scandinavica* 9/99 presenterade Stina Hansson och Anders Eriksson ett stort projekt för att studera de klassiska talövningar som kallas progymnasmata. I nr 18/01 av tidskriften med Kjell Lars Berge och Per Ledin som temaredaktörer ägnades hela innehållet åt en diskussion av modern genreteori. I artikeln nedan söker Lennart Hellspong knyta ihop de två trådarna. Han tar upp den genreteori som avtecknar sig i progymnasmata och tar den till utgångspunkt för en diskussion om genrer, retorik och skrivpedagogik.¹

De äldsta genreteorier som vi känner till har Aristoteles som upphovsman. Vi möter dem i två skrifter: *Poetiken* och *Retoriken*.² Den förra delar in diktkonsten i tre genrer: epos, drama och lyrik. Och i talekonsten ser den senare också tre huvudformer: det rådgivande talet som rör rätt handlingsätt, rättstalet som behandlar skuldfrågor vid brott och det demonstrativa talet som prisar eller klandrar människor och gärningar. Här ska vi se närmare på den retoriska genreteorin.

Det är slående att Aristoteles nämner bara tre talgenrer och att traditionen efter honom nöjer sig med det (även om den kristna retoriken inför predikan som en fjärde). En anledning kan vara logikens makt över tanken. Aristoteles triad bildar ett perfekt symmetriskt system, med rådstalet riktat mot framtiden, rättstalet mot det förflutna och det demonstrativa ("framvisande") talet mot nutiden. Kanske kan vi också anta att de institutionaliserade retoriska situationerna under lång tid hade en ganska stor stabilitet som

gjorde att de tre typerna i grova drag "räckte" för att uttömma huvudvarianterna av offentliga tal. Ytterligare en orsak var nog skolretorikens aktning för traditionen. Fast vi ska också se hur dess praktiska övningar aktualiserar en mer komplex genremodell som inte så enkelt låter sig inordnas i den aristoteliska.

För alla tre genrer gäller att de rör reella retoriska problem: att få gehör för förslag som kunde avvisas annars, att få rätt dom för den som bör fällas eller frias och att främja värden som hotar att vackla utan stöd. Vi kan säga att genrererna är uppgiftsorienterade. De präglas av vad de ska utträta. Vi kan också säga att genrererna är pragmatiskt bestämda. Sin karaktär får de av sitt särskilda bruk.

Här kan vi också knyta an till begreppet "retorisk situation".³ Mot varje genre svarar en retorisk typsituation som ställer talaren inför ett särskilt slags uppfordran. Till den hör en förank-

¹ Lennart Hellspong är docent och undervisar i retorik vid Södertörns högskola. Hans senaste bok är *Metoder för brukstextanalys* (2001), som visar på olika sätt att bygga ut en retorisk analys. Han medverkar i forskningsprojekten "Retorikens didaktik" och "Interkulturell retorik i ett säkerhetspolitiskt perspektiv".

1 Artikeln bygger på ett föredrag vid den trettonde konferensen inom International Society for the History of Rhetoric som hölls i Warszawa den 23–29 juli 2001. Arbetet med texten har underlättats genom ett planeringsbidrag till projektet *Retorikens didaktik* från Vetenskapsrådets undervisningsvetenskapliga kommitté. Jag tackar Anders Eriksson för hjälpsamma kommentarer.
2 Jämför Berge & Ledin (2001).
3 Lloyd F. Bitzer (1997).

ring i en institutionell miljö med speciella regler och funktioner: rådsförsamlingen, rättssalen och – ja, rummet för det demonstrativa talet är mer skiftande i pakt med dess allmänna uppgift att hävda värden som förenar många.⁴

Progymnasmata

Antiken är en tid som ser födelsen av en ny social institution, skolan. I sin tur blir den en plats för nya kommunikationsformer. Skolan har en särskild uppgift – att ge unga människor (män!) kunskaper som de behöver för medborgerliga uppgifter senare i livet. Dit hörde för greker och romare den viktiga konsten att tala offentligt. Den fick stöd av retoriska övningar. Mest kända är de så kallade *progymnasmata*, "förövningarna". Under mer än 1500 år⁵ kom de att förse europeiska skolbarn med ett avancerat träningsprogram för tal, skrivande och läsning.

Progymnasmata är en serie av talövningar som i sin "kompletta" form omfattar följande typer: 1) fabel ("falsk framställning som efterbildar verkligheten") 2) berättelse 3) kria 4) sentens ("summeriskt yttrande i påståendeform som tillråder eller avråder något") 5) vederläggning 6) bekräftelse 7) allmänplats (att tala för det goda eller mot det onda utifrån allmänt erkända sanningar) 8) lovtal 9) smädelse 10) jämförelse 11) karaktärisering (av person) 12) beskrivning ("förevisande framställning som tydligt bringar det åskådliggjorda för ögonen") 13) tes (att argumentera för och mot i en fråga utan givet svar) 14) lagförslag.⁶

Övningarna är ordnade i en serie efter stigande svårighetsgrad. Tidigare övningar kan ingå som delar av senare. För var och en av övningarna finns en definition av talets typ, upplysningar om olika varianter och en kort instruktion om utförandet. Den senare fokuserar helt på talets

olika moment och ordningsföljden mellan dem. Så här kan en övning börja hos den mest kända författaren av progymnasmata, Afthonios, som levde kring år 400 efter Kristus.⁷ Det handlar om *kria*:

En kria är en kort minnesvärd historia, som träffande omtalar en viss person. Eftersom den är användbar kallas den kria.

Det finns krior om yttranden, om handlingar och blandade krior. En kria om ett yttrande visar på nyttan av det sagda, som när Platon sade att dygdens skott växer fram ur svett och möda. En handlingskria framhåller en händelse, som när Pythagoras, tillfrågad om hur långt en människas liv är, först visade sig en kort stund och sedan gömde sig. Därmed gjorde han den stund han visade sig till ett mått på livet. En blandad kria skildrar både yttrande och handling, som när Diogenes såg en gosse bete sig illa, slog paidagogen och sade: Varför lär du honom sådant. Detta är krians indelning.

Du ska utlägga den med följande huvudpunkter: lovprisning, omskrivning, skäl, motsats, liknelse, exempel, de gamles vittnesbörd och kort sammanfattning.⁸

Huvudpunkterna exemplifieras sedan med hjälp av ett tänkt tal som utgår från Isokrates yttrande "Bildningens rot är bitter men dess frukter är söta".

Genre och texttyp

Kan vi kallar progymnasmatas talövningar för genrer? Svaret beror naturligtvis på vad vi menar med en genre. I stället för att redan nu ta upp olika genreteorier ska vi pröva en mer grundläggande distinktion. Den skiljer mellan genre och texttyp.⁹ Den senare svarar mot sätt att klas-

4 Här möts aspekter av det som Bitzer kallar "audience" och "constraints".

5 Se Hansson & Eriksson (1999).

6 Eriksson (2002).

7 Eriksson (2002).

8 Alla översättningar av Afthonios här och i det följande är från Eriksson (2002).

9 Hellspong & Ledin (1997).

sificera som en observatör, en forskare, har tänkt ut för sina egna analytiska syften. Det rör sig om en systematisk indelning efter teoretiska principer. Målet är en logisk mall som sorterar upp alla tänkbara texter överhuvudtaget eller inom ett visst område.

En genre visar däremot hur människor i en viss miljö själva ser på texter som de umgås med. I första hand är det alltså brukarna som delar upp och sätter namn. I motsats till texttyper brukar genrer sakna skarpa gränser mellan sig. I stället har de överlappande omfång. Bakom dem finns ju inget på förhand uttänkt logiskt system. Vidare är en genreindelning öppen till sin natur. Främmande textslag kan alltid dyka upp utanför det kända fältet. Därutöver är själva genrer oftast brokiga. Vad deras beteckningar står för kan växla med tiden och situationen. Därför blir det svårt att finna gemensamma kännetecken för allt som hör till dem. Orsaken är att genrer brer ut sig genom metaforisk förökning. Då upptar de nya texter i sitt innehåll som i sin form eller funktion liknar de gamla som redan fanns där.

Med retorikens språk kan man säga att ett genresystem är en *ordo naturalis*, en naturligt framvuxen ordning, medan en texttypologi är en *ordo artificialis*, ett medvetet konstruerat system. Vi kan också säga att den senare åtar sig att svara på en principfråga, en *quaestio infinita* – att sortera obegränsat många texter på ett övergripande sätt. Däremot åtar sig ett genresystem bara att svara på en konkret fråga, en *quaestio finita* – att ordna givna textformer i sitt sammanhang utan krav på allmän giltighet.

Ser vi på Aristoteles tre retoriska genrer, så kan de likna texttyper. Svarar de inte mot en indelning som filosofen själv har gjort på logiska grunder? Däremot är det mindre klart om man allmänt skiljde mellan dessa tre slag av tal och uppfattade dem som särskilda sorter med särskilda namn inom en samtida gemenskap av brukare. Ändå har de varit seglivade. Det framgår av att även moderna retorikböcker gärna söker "motsvarigheter" till dem i dagens utbud

av tal (och texter). Att de stått sig beror kanske på att de överskrider det historiska som tänkta idealtyper. Då visar de på tre grundkaraktärer som rena eller blandade kan påträffas hos alla slags tal (eller texter). Däri kan de likna begrepp som *logos*, *ethos* och *pathos*. Visserligen har också dessa sin förankring i tidsbundna förutsättningar för ett offentligt tilltal. Men samtidigt strävar de att lösgöra sig från det lokala och bli fritt svävande kategorier med en potentiell tillämpning på all slags kommunikation.

Hur är det då med progymnasmata? Vad talar för att vi ser dem som genrer? Det första och starkaste skälet kunde vara att de namngavs och sårhölls av brukarna själva. Jag tänker på antikens retoriklärare som gav de olika övningstalen sina uppgifter i undervisningen, alltså den egna yrkesverksamheten. Och systemet har ett till kännetecken som hör mer till genrer än till en texttypologi. Det är svårt att se några genomgående grunder för indelningen. Den gör tvärtom ett ganska brokigt intryck. De 14 slags texter som ingick i progymnasmata bildar ingen logisk ordning – även om helheten inte saknar system.

För genrefrågan är det intressant att veta: Fanns tal som de i progymnasmata också utanför klassrummet? På ett sätt var det säkert så. Fabler fanns förstås i allmänt omlopp, liksom berättelser av andra slag.¹⁰ Bekräftelser och vederläggningar kan vi också räkna med, fast de kanske inte uppfattades som särskilda taltyper utan snarare som inslag i olika anföranden. Samtidigt är det klart att progymnasmata var skolanpassade. Bland annat framgår det av att de styrs av mycket mer utarbetade regler än som rimligen kan ha gällt allmänt.¹⁰

Låt oss så vända på steken. Vad talar för att i

10 Om fabeln får vi veta hos Afthonios att den brukas i samhället och har sitt ursprung utanför skolan: "Fabeln kommer från diktarna, men den har på grund av sin moral blivit vanlig även hos talarna." Sådana upplysningar ges dock inte alltid. När det talas om "kria" nämns exempelvis inget om användningen utanför skolsalen mer än att genren faktiskt finns: "Det finns krior om yttranden, om handlingar och blandade krior."

stället se progymnasmata som texttyper, som "konstlade" skapelser? Här följer fem skäl för det:

1. Typiskt för övningstalen är deras klara och koncisa definitioner: "En berättelse är en redogörelse för en händelse som antingen inträffat eller som framställs som om den inträffat". Lika bestämda och entydiga beskrivningar är svåra att göra av "naturliga" genrer. Ändå rör det sig inte om fritt uppfunna textsorter. Snarare handlar det om spridda genrer i en idealiserad och preciserad form.

2. Vidare går det klara skiljelinjer mellan de olika slagen av tal. De glider inte över i varandra som vanligt bland naturliga genrer: "Det som skiljer krian från sentensen är att krian kan skildra en handling..."

3. Varje tal har en fast inre struktur. I flera fall bygger den på paralleller och symmetrier mellan olika övningar. Så konstrueras bekräftelse och vederläggning punkt för punkt som rena motsatser. Vi får veta att en bekräftelse ska ta fram det klara i stället för det oklara, det sannolika i stället för det osannolika och så vidare.

4. Övningstalen delas in i underkategorier som i en lärd taxonomi. Överallt ser vi dessa uttryck för skolsystemets strävan att spjälka upp. Så sägs det om fabeln att den "är antingen förnuftig, etisk eller blandad." Och vi får veta att *promythion* är en fabel som har moralen först och *epimythion* en som har moralen sist. Man kan undra om de facktermerna var kända utanför skolan.¹²

5. I instruktionerna för progymnasmata kan det finnas pedagogiskt motiverade avvikelser från vad som gäller normalt: "Det liknar ett andra tal

och avslutningen. Därför har allmänplatsen ingen inledning, men vi utformar ett utkast till en inledning för övningens skull, en övning som är avsedd för de yngre."

Låt mig sammanfatta mina överväganden. Jag tror att det är rimligt att se progymnasmata som idealiserade skolversioner av "autentiska" talformer. Här inympas texttyper på naturliga genrer. Resultatet blir en korsning, en blandform. Om den moderna skoluppsatsen med dess dubbla band, till både en skoltradition och till det aktuella textbruket i omvärlden, kan man för övrigt säga samma sak: den är en hybridgenre.

I ett didaktiskt perspektiv aktualiserar progymnasmata ett antal problem kring en genreorienterad kommunikationsundervisning. I princip gäller de här problemen för det som möjligen var progymnasmatas grundläggande uppgift: att ge övning i muntlig framställning. Men jag koncentrerar mig på skrivpedagogiken, eftersom den tycks erbjuda den största utmaningen för dagens skola.

1. Det första problemet rör skolgenrens förhållande till de genrer som brukas ute i samhället. Från uppsatsskrivandet i den svenska skolan vet vi att eleverna länge har övat sätt att skriva på som bara fungerar inom skolans ram men inte inom framtida yrken.

2. Det andra problemet är släkt med det förra. Det rör skolgenrens brist på yttre förankring. De motiveras inte av någon retorisk situation. De har ingen autentisk publik och fyller ingen funktion utom övningssyftet. Det gör att de blir kontextlösa. I stället handlar de om att realisera formella mönster.

3. Med punkten ovan sammanhänger att skolgenrenna kan uppmuntra till ett skrivande som bara blir en teknisk uppvisning men som inte röjer någon uttrycksvilja hos författaren. Det blir inte fråga om en riktig kommunikationshandling, där man lär sig något om sina tankar och känslor genom det man gör. Det blir poiesis och inte praxis, för att föregripa två termer som för-

11 För ett lovtal gällde exempelvis följande: "Du gör en till ämnet passande inledning. Sedan följer punkten härkomst som du uppdelar i folk, fädernesland, förfäder och föräldrar. Så uppväxt, indelad i yrkesinriktning, skolning och vanor."

12 Samtidigt är detta mer invecklat än så. Genom skolans undervisning kan de tekniska indelningarna med tiden spridas till samhället i övrigt. Texttyper skulle alltså kunna bli genrer, om de går över från analys till bruk.

klaras i nästa avsnitt.

Poiesis och praxis

Retorikens centrala plats i den antika kulturen kan motivera att vi konfronterar Aristoteles filosofisk-principiella genrer och skolans praktisk-pedagogiska genrer med de grundläggande handlingsbegrepp som filosofen själv har utarbetat. Med deras hjälp kan vi sätta in genrer i ett handlingsteoretiskt sammanhang – om man så vill i ett etiskt perspektiv. På så sätt kan vi också belysa frågan om den retoriska konstens innebörd.

En viktig distinktion hos Aristoteles möter vi i *Den nikomakiska etiken*. Det är den mellan *poiesis* och *praxis*. Båda sysslar med mänskligt handlande, men de betraktar det i två olika perspektiv. Det förra handlar om att "göra" något, det senare om att "handla". Den svenska filosofen José Ramírez har betonat kontrasten mellan dessa svenska ord som en lämplig parallell till det grekiska begreppsparat – "göra" är transitivt och har ett objekt, "handla" är intransitivt och bestäms bara av sitt subjekt.¹³

Det karakteristiska för *poiesis* är att det är inriktat mot ett bestämt mål. Det är vad man gör för att uppnå ett givet syfte. Som Aristoteles nämner möter vi det inom ett hantverk. Den som vill tillverka ett bord låter bilden (*eidos*) av bordet vägleda vad hon gör. Målet (*telos*) är bestämt. *Poiesis* är den process som leder mot målet. I denna mening är *poiesis* ofritt eller bundet. Slutpunkten är given. Också *poiesis* är naturligtvis en form av handlande, om vi låter det ordet anta sin allmänna betydelse. Men det är ett instrumentellt handlande, ett handlande som fungerar som ett redskap för att nå ett visst resultat.

Hur kan vi då karakterisera *praxis*? Här rör det sig om ett handlande som rymmer sitt eget värde och sin egen lag och som inte får sin art be-

stämd av ett tilltänkt resultat eller en yttre norm. Hit hör att den som utför handlingen genom den visar vem hon är. Därför kräver *praxis* ett personligt engagemang. Utmärkande för *praxis* är det fria valet, där inte heller målet är givet. Hur ska jag leva mitt liv? Eller uppträda mot en vän som svikit mig? Så länge detta är en öppen fråga, där jag prövar mig fram till en hållning som jag kan stå för utan att vara bunden av en färdig plan, av ett bestämt handlingsprogram, handlar det om *praxis*. Om jag däremot exempelvis har bestämt mig för att straffa min trolösa vän på ett kännbart sätt och söker efter medel för det, då har mitt handlande blivit instrumentellt och därmed en form av *poiesis*.¹⁴

Låt mig summera: Att se vårt handlande som *poiesis* är att se det som riktat mot ett uppställt mål. Då blir vad vi gör ett medel för att nå dit. Ett exempel från det kommunikativa fältet är att diskutera en fråga för att övertyga motparten om det riktiga i sin mening. Att se vårt handlande som *praxis* är däremot att se det som ett mål sig, ja att inte kunna skilja mellan mål och medel. Ett exempel är att diskutera en fråga för att man är intresserad av att undersöka den. Ser vi ett handlande som ett uttryck för *praxis* har det ett eget värde som det inte lånar från sitt resultat. Det hindrar inte att vi i efterhand kan anlägga ett mål-medel-perspektiv på *praxis*. Men då är vårt synsätt reduktivt och underkastar det vi ser en produktionslogik som inte finns där när vi omedelbart tar del i *praxis* som pågående handling.

Som vi nämnde förknippade Aristoteles gärna *poiesis* med hantverk. Det grekiska ordet för det senare är *techne*. Det översätts även med "konst", men grekerna gjorde ingen skillnad mellan konst och hantverk. Att kunna ett hantverk innebär bland annat att behärska olika tekniker för att uppnå dess typiska mål. I regel handlar det om att förfärdiga produkter med ett visst resultat i åtanke. Vi har alltså först en plan-

13 Ramírez (1995). För en parallell kontrast som gäller retoriken, se Ramírez (1997).

14 Mina tankar om *poiesis* och *praxis* har påverkats av Dunne (1993), som har en pedagogisk utgångspunkt.

läggning och sedan ett genomförande. Vad som krävs av en god hantverkare är en teknisk skicklighet. Det är en form av kompetens men inte den enda.

Vad krävs exempelvis av en god medborgare – en politiker, en medlem av *polis*, ett stads-samhälle? Det är inte i första hand teknisk skicklighet, ty ett aktivt medborgarskap består inte i att framställa något. I stället är det en fråga om att kunna handla omdömesgillt och rätt-rådigt i olika situationer som visserligen kan ha inbördes likheter men som ändå i sista hand är unika. För detta krävs en särskild kompetens som Aristoteles kallar för *phronesis*.¹⁵ Det kan översättas med praktisk visdom eller handlingsklokhet. Handlingsklokheten kan utnyttja en teknisk skicklighet, låt oss säga konsten att skaffa fram ett genomarbetat beslutsunderlag. Men den är något annat än bara denna instrumentella för-måga. Vari består skillnaden? För att klargöra den ska jag säga något om begrepp som regel, norm, konvention och mönster.

En hantverkare, en tillverkare av något, en som ägnar sig åt *techne*, kan ha funnit eller följa en tradition som funnit att vissa medel passar särskilt bra för vissa mål. Då kan den kunskapen fixeras som skrivna eller oskrivna regler för hur man ska gå till väga. Kanske samlas dessa i en lära för hantverket. Genom att hänvisa till den kan man motivera sitt handlings sätt i en given situation. Att detta normsystem inte kan uttryckas fullständigt, alltså innehåller vad man lite oegentligt kallar "tyst kunskap", upphäver det inte som ett inskolningsmönster, som rättesnören för dem som övas upp i tekniken.

Kan vi på samma sätt följa regler också i våra etiska val? Enligt en tanke med långa rötter i Europa finns det bindande normer också för dem: moralens lagar. Att handla rätt blir då att följa allmänt giltiga principer. Själva typen för en regelmoral ger tio Guds bud. Och bäst har den kanske motiverats av Kant. I sin *Kritik av det*

praktiska förnuftet söker han visa på etikens universella grunder. Men denna tro på normer och regler finner vi inte hos Aristoteles. Vad han lär är i stället en riktig avvägning mellan olika hänsyn. Det kan inga föreskrifter göra för vår räkning. I stället får vi noga ge akt på den rådande situationen. Utifrån vår erfarenhet och handlingsklokhet får vi sedan välja handlingsväg. Efteråt visar det sig kanske att den trots allt inte var den rätta. I all praxis finns ett element av osäkerhet.¹⁶ Inget ger oss garantier för goda beslut i varje enskilt fall.

Retoriken som poiesis och praxis

Låt oss nu återvända till retoriken. Är inte den ett hantverk? Också Aristoteles talar ju om en *rheto-rike techne*. Och retoriken har onekligen tekniska drag. Så ger den riktlinjer för hur man gör ett tal, kompositionsmonster för olika slags anföranden, anvisningar om lämpliga kroppsställningar med mera. Det är sådant som retoriklärare tar upp när de lär ut tekniken.

Men en annan sida av retoriken vetter mot praxis. Den har att göra med något grundläggande: att talaren ska rätta sitt tal efter situationens krav. Aristoteles säger att det i varje fråga gäller att finna det som passar för att övertyga. Och för det finns inga givna regler. Det handlar ju om den skapande uppgift som retoriken kallar *inventio* – att upptäcka och uppfinna. Här får talaren lita till vad hon har av omdöme och fantasi. På det sättet överskrider retoriken de regler som omgärdar den som ett hantverk och blir ett uttryck för den enskilde talarens förmåga att själv göra lämpliga val.

Vad betyder nu detta för Aristoteles tre talgenrer, och för progymnasmata? Rimmar dessa etablerade former för talet med synen på retoriken som en praxis eller hotar de att förminska den till bara en teknik? Ja, är det kanske så att

15 En utförlig analys av relationen mellan begreppen poiesis, praxis, techne och phronesis finns i Ramirez (1995).

16 En Aristoteles-tolkare som betonat detta är Martha Nussbaum (1986).

varje genretänkande med nödvändighet inför mönster och regler som teknifierar och instrumentaliserar. Blir det därmed en fara för det som är själva konsten: den känsliga anpassningen till *kairos*, det rätta tillfället som inte kan fångas i färdiga formler?

Ofta förknippas retoriken med begreppet *persuasio*, att övertyga. Att få andra att dela talarens mening eller känna och handla som han vill har då setts som retorikens mål. Den uppfattningen kan också ta stöd i Aristoteles definition av retoriken som konsten att finna det som övertygar. Med det synsättet skulle var och en av Aristoteles genrer ha ett specifikt mål: övertyga lyssnarna om ett förslag eller i en skuldfråga eller om ett värde. Problemet här är att retoriken blir ett medel för bestämda syften. Målet är givet, och talarens uppgift inskränker sig till att finna ut hur han ska nå dit. I så fall står de aristoteliska talgenrerna för en instrumentell och teknisk retorik – en form av *poiesis*.

Men är det här att tolka Aristoteles rätt? Att finna det som övertygar kan vara något annat än att finna det som övertygar andra om en mening som jag vill sprida. I stället kan det vara att finna det som hjälper mig till en genomtänkt åsikt. Då blir skälet att stanna för en uppfattning till sist bara detta: att den gör ett övertygande intryck på mig och på andra. Annars finns bara alternativet att knyta avgörandet till fasta regler eller yttre diktat.

Att retoriken rör mer än genrer och målstyrd kommunikation kan vi också belysa med ett exempel. Ta två vänner som samtalar med varandra för nöjet av att samtal eller en forskare som prövar sina tankar på ett seminarium för att se om de bär. Gör de något som är retoriskt intressant? Ja, ser vi retoriken som den allmänna konsten att tala så gör de det. Men det som händer här täcks knappast av en genreretorik. Ty konsten att samtala med en vän eller att utveckla sina idéer med andra är inte bara att följa regler för de aktuella kommunikationsformernas funktion eller struktur. Det kan givetvis innefatta det,

men genreperspektivet är för allmänt. Det kommer inte åt det specifika i den retoriska situationen, det unikt konkreta i dess karaktär.¹⁷

Vi kan knappast heller se det som sker i de två situationerna som ett bruk av vissa medel för att nå vissa mål, till exempel stärka ett vänskapsförhållande eller lösa ett tankeproblem. Inte så att det är omöjligt att tänka på kommunikationen i de termerna. Men då försvinner samtidigt något viktigt i synen på den. Antagligen är vänsamtalet inte så mycket en väg till ett mål som ett självändamål. Och i seminariet behöver talaren inte vara ute efter att ge ett svar på en bestämd fråga. I stället söker hon sig fram i sina tankar och överraskas kanske av vad hon finner.¹⁸

Sammanfattningsvis kan vi säga: Retoriken uppfattad som konsten att kommunicera är något mer än tekniken att kommunicera. Vi kunde också säga att det som utmärker retoriken, och där den överskrider medievetenskapen, kommunikationsvetenskapen och språkvetenskapen, är att den studerar kommunikation som handling och inte som beteende, alltså som

17 Framför allt kommer det inte åt den osäkerhet om utgången som är förbunden med en genuin praxis. Vi vet aldrig vart vårt handlande leder, ty det beror inte bara av oss själva utan av andra som vi samspelar med. Så är också fallet i en fri dialog. Vi kan ana men inte avgöra vad den andra ska svara. Att införa fasta genrer är ett sätt att lägga på samtalet ett yttre tvång som minskar osäkerheten. Genrer föreskriver de korrekta dragen eller målen i kommunikationen. Därmed blir de redskap för att kontrollera det som naturligt inte kan kontrolleras. Vi ser det tydligt i kommunikativa rutiner av olika slag. Om vi tar upp ett ärligt och sökande samtal om livet med en vän, så vet vi aldrig var det kommer att sluta, men om vi säger hej till en person eller ber en expedit om kvällstidningen, så kan vi räkna med att hon hälsar tillbaka eller ger oss det vi frågar efter. Här har det utvecklats sig en fast form och situationsbeskrivning. Vill vi vara kritiska kan vi säga att det reducerar våra handlingar till beteenden. Det är viktigt att en genrediktistik pekar också på dessa verkningar av mönster för samtal och texter.

18 När man talar eller skriver för att utreda hur något förhåller sig är man, tror jag, vida mindre benägen att iaktta specifika genrekonventioner än när man talar eller skriver för att presentera ett redan uttänkt tankesätt i en lämplig form eller för att uppnå en viss verkan på en mottagare.

praxis stödd på phronesis och inte (uteslutande) som en poiesis betingad av en techne. Att studera retoriken som handling innebär att studera kommunikation som ett uttryck för människans strävan efter det goda livet. Det blir ett etiskt studium av kommunikation. Det kan visserligen inrymma kausal mål-medelanalys, men det blir då i relation till denna överordnade etiska fråga.

Progymnasmatas relation till retoriken som praxis

Som färdighetsträning handlar progymnasmata om att följa regler och mönster. För eleven gäller det att lära sig tekniker för att producera vissa former av tal. Med dessa övningar befinner vi oss mitt inne i retoriken som poiesis, som ett skapande av produkter enligt färdiga mallar. Det rör sig om en skolretorik som inte förutsätter någon handlingsklokhets (annat än på en reducerad nivå, ty även skolsituationen är en verklig situation som rymmer möjligheter till äkta handling, men det är inte avsikten med övningarna).

Till detta kan vi foga följande: Vanan att använda techne med dess regler som en modell för människans handlande blev tidigt ett mönster för språkundervisningen, så att språkbruket först och främst framstår som ett regelföljande. Därav grammatiken och därav senare också försöken att finna regler för det som Saussure kallar för *parole*, alltså olika former av pragmatiska och diskursiva regler, däribland de textlingvistiska. Att beskriva eller förstå texter genom att se dem som exempel på genrer styrda av regler för deras innehåll, funktion eller uppbyggnad kan fattas som ett uttryck för samma strävan. Det synsättet finner vi redan i progymnasmata. Därför kan dessa övningar betraktas som en upprinnelse till ett genreteoretiskt förhållningssätt av mycket stor betydelse.

Frågan är nu hur det formella, tekniska och instrumentella hos progymnasmata låter sig förenas med det hos retoriken som vetter mot praxis? Eller finns det inget sådant samband? I en

given situation borde en talare inte bara mekaniskt överta ett bestämt schema för en genre utan överväga olika möjligheter och träffa ett val mellan dem. Det kräver att *intellectio* får bli ett viktigt moment.¹⁹ Vilken plats finns för det i progymnasmata-didaktiken? Vidare måste man kunna tala eller skriva helt på känn, utan att snegla på någon föreskrift, och känsligt reagera på vad man själv gör. Vilken förövning till det kunde progymnasmata ge?

För att svara på om progymnasmata kan leda vidare bortom tekniken måste vi reflektera över den allmänna relationen mellan poiesis och praxis och hur den klassiska uppfostrings- och utbildningstraditionen kan ha sett på den. I det antika skolsystemet började elementarundervisningen eller *trivium* med grammatik, fortsatte med dialektik och slutade med retorik. Man inledde alltså med formträning och slutade med något som i livet efter skolan kan utvecklas till en fri konst. Vill vi konstruera ett genomtänkt samband mellan de två polerna kunde vi tänka så här: Man måste få redskap innan man kan besluta hur man ska använda dem. Ju fler redskap man har och ju bättre man behärskar dem, desto större fält får man för sina senare handlingsval. Eller mer konkret: Kanske finner jag det klokt och rätt att hålla ett manande tal. Men då måste jag veta hur det går till. Annars får mitt val ingen praktisk mening.

Ser vi det så ingår progymnasmata i ett pedagogiskt system där man först lär sig former, mönster och regler. Sedan blir det elevens sak att välja vilket bruk han vill göra av dem. I så fall står poiesis inte i konflikt med praxis utan bildar snarare dess tekniska bas. Men den möjliga rörelsen från det ena till det andra kan förstås lätt förfuskas. Ty den kräver en pedagogik som inte bara disciplinerar utan också frigör.

Det normativa hos progymnasmata skiljer sig

19 *Intellectio* är en inledande, situationsanalyserande fas i den retoriska arbetsgången. Normalt har den inget eget namn bland *retorices partes*. Men den brukar urskiljas i den processororienterade skrivträningen. Självt har jag med den i min bok "Konsten att tala" (1992).

naturligtvis dramatiskt från en elevcenterad pedagogik i en romantiskt självutvecklande anda. I den senare handlar det mer om att bejaka elevens spontana uttryckslyst och hennes behov av att orientera sig i omvärlden och förverkliga sina subjektiva strävanden. Också här kan det bli fråga om att lära ut tekniska färdigheter, men utgångspunkten är hela tiden ett praxisorienterat behov. Vi kan säga att en undervisning av det här slaget börjar med motivation och uttrycksvilja och låter dem styra valet av formövningar, medan den antika pedagogiken började i den andra ändan, där övningarna i bästa fall öppnar en dörr till en senare praxis. Det är så som man kan tänka sig ett överskridande av poesis i den undervisning som stödjer sig på progymnasmata.

Det kan ha sitt intresse att jämföra en formell skolinläring av det slag som progymnasmata ger exempel på med en "naturlig" språkinläring utanför skolsituationen. Ser vi först på hur ett barn lär sig sitt språk, så vet vi att regelstyrd drill spelar en minimal roll. Det väsentliga tycks i stället vara att barnet praktiskt prövar sig fram i konkreta kommunikationssituationer, där det får dialogisk återkoppling från en samtalspartner. Vi kan säga att om det alls förekommer någon regelinläring, så är den en integrerad del av barnets kommunikativa praxis.

Ovanstående gäller för ord och grammatik, det visar en omfattande forskning.²⁰ När det gäller muntliga "genrer", för att löst utvidga begreppet till samtalsformer med förankring i vardagslivets situationer, kan vi räkna med samma process. Barnet lär sig genrer genom att utöva dem utan någon formell inläring förknippad med instruktioner och explicit analys.

Den första fas i barnets språkutveckling som sätter den här naturliga och interaktiva processen ur spel är skrivinläringen. Skriften är ett "uppfunnet" uttrycksmedel i motsats till det talade språket och den följer fasta konventioner. Skriften är därför en teknik. Det gör att skrivin-

läring på åtminstone någon nivå brukar kräva formell undervisning – eller åtminstone pedagogiskt arrangerade situationer. Det gäller för såväl den skrivna koden som för skriftliga genrer i motsats till vardagslivets muntliga kommunikationsformer.

Som vi ser knyter progymnasmata-övningarna an till de nya förutsättningar som uppstår i en situation där skriften är viktig. Ja, själva skolinstitutionen kan vi se som en skapelse av skrivkulturen. Det är typiskt att antikens grundläggande skolämnen – grammatik, dialektik (alltså logik) och retorik – alla är knutna till skriften. Grammatiken är otänkbar utan den. I skolundervisning är grammatiken framför allt ett instrument för att förmedla skriftspråksnormen. Logikens detaljerade analyser underlättas i högsta grad av skriften. Intressant nog är retoriken med sin huvudinriktning på det muntliga talet det ämne som minst förutsätter skriften. Men även här blir pennan viktig. Helt säkert är progymnasmata som övningsserie en produkt av skriftens resurser för systematisk analys.

Samtidigt slår progymnasmata en bro mellan tal och skrift. Som talövningar har de också praktiserats i skriven form. Därför föder de skriftliga genrer med muntliga anor. Inget annat skrivdidaktiskt program utgår lika naturligt och konsekvent från en parallell träning av elevernas muntliga förmåga.

Genom att beskriva olika genrer skapar progymnasmata samtidigt förutsättningar för något som är viktigt för en reflekterande retorik: en genrekritik. Som en instrumentell kritik ställer den frågan: Är den här genren den rätta för mitt kommunikativa eller kognitiva syfte? Och som en ideologisk kritik vill den veta: Vilken social och politisk hållning för genren med sig som ett dolt bagage? Om man spontant övertar en genre från sin omgivning utan skolans förklaring av den, så blir det nog svårare att göra en kritisk analys. Men det blir det förstas också med en okritisk genredrill. Och åtminstone den senare frågan ingick knappast i den antika undervisningen.

20 Se till exempel Söderbergh (1979 och senare upplagor).

I de didaktiska tillämpningarna av den moderna genreforskningen verkar man för övrigt mest ha intresserat sig för hur bra och snabbt man lärt sig att "behärska" genrer, men inte för hur klokt man förstått att använda dem. Det senare måste innebära att pröva andra genrer också, att ha en kritisk blick för brister och problem och att kunna göra kreativa omvandlingar av en gammal genre till något nytt. Till genrepedagogiken verkar heller inte höra att experimentera med olika genrer för att testa deras lämplighet vid problemlösning, exempelvis för att få idéer eller utreda en fråga. Det är en metareflexiv genrehållning som kanske är den viktigaste av alla, viktigare än att lära sig specifika genrer som en ren rutin.

Progyrnasmata som uttryck för en didaktisk genreteori

Jag har talat om progyrnasmata som genrer. Vad innebär det i skolans didaktiska perspektiv? Jo, att beskrivningen av dem samtidigt speglar en allmän (men oanalyserad) teori om vad en genre är för någonting. Den ska jag försöka rekonstruera med ledning av hur övningarna ser ut. Eftersom mitt intresse inte bara är historiskt ska jag kommentera vad jag finner utifrån dagens tänkande kring genrer.

Men det handlar inte om att rätta det förflutna med nutidens facit. Lika intressant är att fråga vad moderna genreteorier kan "lära" av progyrnasmata. Med "lära" menar jag då inte att antiken hade insikter som moderna genreteorier borde överta för att bli bättre. Snarare menar jag att övergripande frågor kan klarna i ljuset från historien. Här gäller det särskilt genrerens relation till retorikens syften.

Låt mig börja med att fråga: Vilken uppgift ska en genreteori fylla? Vilket "kunskapsintresse" kan den ses som ett uttryck för? Bland moderna genreteorier finns det flera bud. Ett är att en genreteori ska ge en ram för *textvärdering*. Då är utgångspunkten att det inte finns några allmänna

textnormer. Hur en text ska bedömas beror av dess genre.²¹ Först när vi känner genren och dess krav kan vi uppskatta texten rätt.

Mot det kan man dock invända: Ser jag kritiskt på mitt pågående skrivande, som är en integrerad del av mitt skapande arbete, så noterar jag inte bara om jag följer genrekonventionerna. Det handlar också om bedömningar som inte kan reduceras till regler på detta sätt. I stället är de beroende av en särskild känslighet. Vad vår skriv- och talundervisningen borde gå ut på är kanske mindre att lära ut speciella regler och former än att uppöva en situationsanpassad estetisk förmåga.

I samma perspektiv kan vi se genrer som exempel på ett idealistiskt misstag av Platons typ. Ur det konkreta och partikulära konstruerar vi allmänna typer och uppfattar sedan dessa abstraktioner som de förebilder som producerar de enskilda tingen. För att förstå världen måste vi därför ha blicken riktad mot dessa styrande idéer. På motsvarande sätt tror vi att vi inte kan skriva eller läsa texter utan att vårt inre öga betraktar de "idéer", de mönsterbilder, de genrer, som vi ser som deras urformer.

En annan uppgift för en genereretorik som nog är viktigare för lingvisten än för skolmagistern är att lägga en grund för en allmän *textbeskrivning*. Tack vare den kan vi hitta en empiriskt fruktbar mellanform mellan den tidiga textlingvistikens strävan att finna generella textdrag och en närläsning av enskilda texter – en nyanserad och empiriskt rik textbeskrivning som lika fullt ger insikter med en allmän räckvidd.

En tredje uppgift är den *pedagogiska*. I ljuset av den innebär att lära sig skriva texter att lära sig att behärska genrer. Genom att fokusera på genrer kan vi utforma användbara instruktioner för skribenter (eller talare). Det är uppenbart att

21 Man kan säga att även progyrnasmata lägger en grund till en genreteorisk textvärdering genom att (ibland) ange speciella "dygder" som tillkommer en viss genre. Så här skriver Afthonios: "Berättelsen har fyra dygder: klarhet, korthet, trovärdighet och språklig renhet." Som vi ser är det en mycket speciell och tidspräglad estetik.

progymnasmata hör hemma i denna tredje tradition, ja är själva roten till den. De pekar mot en normativ genreteori snarare än en deskriptiv: en som talar om hur det bör vara snarare än hur det är.²² Från början har all språkundforskning denna föreskrivande grund. Bara långsamt har den kunnat röra sig mot en neutral beskrivning – som inte sällan ändå stått under normens stränga inflytande.

Låt oss på den här punkten fördjupa oss i progymnasmata som en pedagogisk genremodell. Vilken teoretisk syn på genrer kan övningarna förmedla till eleverna? Vad lär de sig allmänt och principiellt samtidigt som de skaffar sig praktiskt färdigheter?

1. För det första lär de sig att en genre är stabil och konstant och att den har en fast komposition.²³ Det finns ingen antydning om att en och samma genre kan se ut på mer än ett sätt eller förändras med tiden. Och uppbyggnaden är klart angiven med skarpa gränser mellan olika delar. Så får vi följande föreskrifter för en Vederläggning: "Den som vederlägger skall först av allt svartmåla sagesmännen, sedan göra en utläggning av saken, och därefter gå igenom den med hjälp av följande huvudpunkter: först det oklara och det osannolika, sedan det omöjliga, det inkonsekventa och det opassande och slutligen ta fram det ofördelaktiga."

En genre presenteras alltså som ett textmönster. Vi får en inre definition av den – vilka delar den har. Däremot får vi inte en kontextuell definition – hur sammanhanget ser ut. Det sägs inget om vilka situationer den passar för – för vilken publik och för vilka syften.

2. För det andra lär sig eleverna att en genre är uppbyggd av bestämda enheter med särskilda

innehåll och funktioner.²⁴ Normalt kommer de i en bestämd ordning (se citatet ovan).

3. För det tredje lär de sig att samma innehållsliga och funktionella enheter i olika kombinationer kan dyka upp i flera genrer. Så finns enheten Jämförelse som en kompositionsdel i övningarna Allmänplats, Lovtal, Smädelse och Jämförelse. Det här kan leda till tanken att det finns ett begränsat antal retoriska led som fungerar som byggstenar i alla genrer.

Också idag finns inflytelserika skolbildningar som tenderar att förbinda genrer med kanoniska textmönster.²⁵ Särskilt tycks det gälla för forskningsprogram med en didaktisk inriktning. Det kan vara ett tecken på att skrivpedagogiken har svårt att reda sig utan prototypiska modeller för de genrer som den undervisar i. Men det får samtidigt inte leda till ett mekaniskt efterbildande av färdiga mallar.

Idag står mer strukturella genreteorier mot mer pragmatiska. De senare betonar funktionen och kontexten som det utmärkande för en genre men tänker sig en stor strukturell variation. De förra föreställer sig däremot strukturella prototyper, bestämda textmönster, som gör att man kan identifiera en text som tillhörig en viss genre också när man möter den utanför sin kontext. Det är klart att progymnasmata vittnar om en strukturell genreteori, ja driver den teorin till sin yttersta spets.

Den föreställning som vi skymtar i progymnasmata att genrer är konstanta och stabila kan vi se som uttryck för en essentialistisk uppfattning. En genre har ett naturligt väsen, en fast inre kärna. I moderna genreteorier har det här synsättet just ingen plats.²⁶ Där dominerar i stället ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Varje tid och verksamhet konstruerar sina genrer uti-

22 Det normativa kan komma till uttryck i direkta uppmaningar till eleven. Om sentensen sägs det: "Du ska utlägga den med samma huvudpunkter som krian."

23 För den allra enklaste övningen hos Afthonios, fabeln, gäller dock detta inte explicit. Vi får inga närmare regler för hur man berättar en fabel, låt oss säga hur den är komponerad. I stället får vi ett exempel.

24 Någon gång kan funktionerna vara ganska obestämda. Så är fallet med en berättelse, där enheterna kallas inledning, mittdel och avslutning.

25 Det gäller exempelvis för den "australiska skolan" inom modern genreteori. Se Berge & Ledin (2001) och Hertzberg (2001).

26 För ett (förment?) exempel på motsatsen se Berge & Ledin (2001), sida 6.

från förutsättningar som aldrig ligger stilla. Ett sådant synsätt är närmast nominalistiskt. Egentligen finns bara individuella texter. Genrer är konstruktioner. Därför måste vi vara medvetna om att genresystem kan byggas upp på många olika sätt i olika kulturmiljöer och utifrån olika forskningssyften.

Att beskriva kompositionen med hjälp av funktionella enheter är också typiskt för en inflytelserik riktning inom den moderna genreforskningen, nämligen den som kallar sig genreanalys och har den engelska lingvisten John Swales som främsta namn.²⁷ I genreanalysen talar man gärna om "drag". Drag är en enhet i en retorisk strategi som för texten framåt mot sitt funktionella mål. I progymnasmata kan varje tal ses som en serie av drag. För en retorisk skrivpedagogik verkar det fruktbart att arbeta med drag. Det betonar ju hur varje del av en text ska fylla en uppgift i helheten och hur den ofta svarar mot givna förväntningar som texten väcker i kraft av sin allmänna typ. Samtidigt finns det en risk här. Att fokusera för mycket på drag och deras verkan kan ge upphov till ett tekniskt-instrumentellt skrivande som tar loven av det expressiva, sökande och kreativa.

Att kartlägga hur liknande drag kan ingå i olika typer av texter är en intressant uppgift för en genreforskning. Finns det drag med en hög frekvens i många olika och viktiga genrer? Och har de genrespecifika former och kombinationer? I så fall kunde det ligga till grund för ett modernt skrivprogram med progymnasmata som förebild. Jag ska utveckla den tanken något, men jag väljer att tala om funktioner i stället för drag för att slippa bundenheten vid skilda delar av en text och vid en strukturell genre teori. Det får bli ämnet för nästa avsnitt.

Retoriska funktioner hos progymnasmata

Jag tror att det är alltför ensidigt att se progymnasmata bara som genreövningar. Visst ger de mallar för färdiga texter i stil med fabel, sentens, kria och så vidare. Och som vi har sett förmedlar de också en implicit genre teori, som att varje genre har sin en gång för alla givna form. Men de lär också ut något mer. De uttrycker en syn på den kommunikativa förmågan som sammansatt av mindre färdigheter, som kan övas separat men som ska användas tillsammans. Vad det gäller här är att behärska "retoriska funktioner". Ta som exempel handlingen att ge skäl för eller mot ett påstående. Eller att ge ett konkret exempel på en allmän princip. Båda övas i flera av progymnasmata.

I en viss genre kan vissa retoriska funktioner vara centrala inslag. Men som det sker med drag kan också retoriska funktioner röra sig från ett slags texter till ett annat. Ändå skiljer de sig från drag. Ett drag kan ha en retorisk funktion, men en retorisk funktion behöver inte begränsa sig till ett specifikt drag. Den är inte ett led i en texts komposition.

Beträffande de retoriska funktioner som uppträder i progymnasmata ska vi se att de 1) kommer tillbaka i olika övningar 2) framträder i lite olika former, så att eleven successivt lär sig allt svårare varianter 3) ingår i allt mer komplicerade samspel med varandra. I det här schemat finner vi tre principer för inläring som har nämnts av utvecklingspsykologen Jean Piaget: 1) upprepning 2) variation och 3) kombination.

Att lära sig retoriska funktioner ersätter inte genrekunskaper. De senare behövs också, när man ska tala eller skriva inom ramen för sociala institutioner. Men retoriska funktioner ser jag som mer grundläggande. Jag har gått igenom alla de 14 övningar som finns i Athonios progymnasmata (i Anders Erikssons översättning) och identifierat de retoriska funktioner som är knutna till delar med särskilda beteckningar – alltså

27 Se åter Berge & Ledin (2001).

olika drag. Här nedan följer de funktioner som jag har funnit. Först ger jag en kort beskrivning av funktionen i fråga. Jag påpekar också vilka övningar som den uppträder i. Vidare visar jag hur funktionen normalt inte förblir konstant utan utvecklas och förfinas på olika sätt. Det är just denna progression hos de enskilda funktionerna som visar hur progymnasmata är ordnade i en serie av ökande svårighetsgrad. Ser man däremot på övningarna som helheter är det långt ifrån självklart, varför en står före en annan. Andelen funktioner är något färre än övningarna – 11 stycken.

1. Att kort *berätta* något och klart ange de handlande, handlingen, utförandet, orsaken, tiden och platsen. Finns i Fabel, Berättelse, Vederläggning, Bekräftelse och Allmänplats. Svårighetsgraden ökar genom att berättandet blir mer realistiskt och komplicerat. Vidare ska det kunna tjäna som argument, delta i en större funktionsstruktur (= en serie av drag med olika funktioner) och omfatta en handlandes tankar som röjer hans ethos. Och så ska det ingå en sannolikhetsbedömning av händelseförloppet.

2. Att konkret *illustrera* en allmän princip och visa på sambandet mellan illustrationen och principen. Finns i Fabel, Kria, Sentens och Lovtal. Funktionen blir svårare genom att övergå från direkt exempel till liknelse och genom att ingå som led i en längre argumentation

3. Att *värdera* någon eller något genom att peka på positiva eller negativa egenskaper, handlingar eller verkningar. Finns i Kria, Sentens, Vederläggning, Bekräftelse, Lovtal och Smädelse. Svårighetsgraden ökar genom att samma person eller sak bedöms på motsatta sätt och genom att en funktionen övergår från att vara ett särskilt drag till ett omfatta en sammansatt text med flera funktioner (dessa två komplikationer övas först var för sig och sedan tillsammans).

4. Att *omformulera* någon annans yttrande med egna ord på ett förklarande sätt. Finns i Kria och Sentens.

5. Att *argumentera* för eller mot en uppfattning. Finns i Kria, Sentens, Vederläggning, Bekräftelse, Allmänplats, Lovtal, Smädelse, Tes och Lagförslag. Svårighetsgraden ökar genom att skälen får olika typer av innehåll, genom att de relateras till vad andra anser, genom motsatta ståndpunkter i samma fråga, genom att givna fakta ges olika relevans, genom att skäl med olika slags innehåll relateras till olika typer av teser, genom att det till logiska skäl läggs etiska och patetiska, genom bemötande av tänkbara invändningar (först direkt och sedan indirekt, genom jämförelser exempelvis). Man övergår också från att helt avvisa invändningar till att delvis beakta dem, så att man når en balanserad hållning till tesen som erkänner både starka och svaga sidor hos den.

6. Att *omvända* relationen mellan två begrepp genom att utgå från deras motsatser. Finns i Kria, Sentens, Allmänplats och Lagförslag. Svårighetsgraden ökar genom att motsatsförhållandet utvecklas i olika riktningar, vävs in i en resonerade framställning och utnyttjas för att hävda det motsägelsefulla i en annan mening.

7. Att *auktorisera* ett påstående genom att anföra vad någon sagt som styrker det. Finns i Kria och Sentens.

8. Att *sammanfatta* en längre framställning för att få fram dess huvudlinje. Finns i Kria, Sentens, Allmänplats och Tes. Svårighetsgraden ökar genom att funktionen övergår från att vara deskriptiv till att bli argumentativ, genom att den kommer först i stället för sist så att den får ange sina egna premisser, genom att den blir mer invecklad och genom att den övergår från att tala rakt på sak till taktfull försiktighet

9. Att *jämföra* två saker i en värderande anda. Finns i Allmänplats, Lovtal, Smädelse och Jämförelse. Redan från början ska funktionen ge argument för en överordnad värdering. Svårighetsgraden ökar genom att jämförandet utvecklas åt olika håll, genom att det övergår från att vara ett argument bland andra till att summera poängen i en hel argumentation och genom

att det vidgas från att prägla ett enskilt drag till att genomsyra en hel text.

10. Att *personifiera* genom att efterbilda någons sätt att tala för att fånga hennes ethos och pathos. Finns i Allmänplats och Karaktärisering. Svårighetsgraden ökar genom att funktionen går från ett enstaka drag till en hel text.

11. Att åskådligt och överskådligt *beskriva* hur någon eller något ser ut. Finns i Beskrivning. Funktionen är redan från början svår genom att objektet för den är en komplex helhet. Det gäller att få med dess olika sidor i rätt förhållande till varandra.

Vi ser lätt att de här funktionerna spelar en viktig roll i den retoriska traditionen och i Aristoteles genrer. Att berätta är en av huvuddelarna i rätts-talet. Att illustrera är grunden för *evidentia*, en åskådlig framställning. Samma funktion tjänar också *copia*, flödet av tankar och ord. Och den är kopplad till det klassiska sättet att argumentera genom exempel. Att värdera är den övergripande uppgiften för det demonstrativa talet. Inte heller de två andra genererna kan klara sig utan den. Att omvända och se myntets andra sida är grundläggande för *refutatio* – man måste kunna förstå den motsatta meningen för att vederlägga den. Att auktorisera är viktigt för en kultur med en stark tro på ethos och med en djup vördnad för sitt arv, sitt förflutna och sina stora män. Och ska man citera auktoriteter behöver man omformulera deras budskap för att anpassa det till särskilda fall. Att argumentera är en central funktion i Aristoteles alla tre genus, särskilt rådstalet och rättstalet. Att sammanfatta ingick i ett rättstal som en obligatorisk del – *recapitulatio*. Ett rådgivande tal som förordar ett alternativ framför ett annat måste jämföra deras förtjänster. Och att argumentera genom att jämföra med analoga fall hör till rutinen för klassisk retorik. För personifiera gäller att det har ett samband med ethos och pathos. Man visar inte bara sitt eget ethos och pathos utan också andras. Och till sist i denna hastiga uppräknings-

att kunna beskriva livfullt är avgörande för retoriskt ordmåleri.

Av listan med funktioner framgår också följande. Inom genreforskningen skiljer man ibland mellan fyra framställningsformer: beskrivning, berättelse, utredning och argumentation. Av dessa finns tre med i progymnasmata. Den som saknas är utredning. Dess kännetecken är att ange orsaksrelationer. Sådana övas naturligtvis i berättelsen. Men en utredning kan också ange orsaker mellan processer och fysikaliska förlopp. Som en förklaring till att den saknas kunde vi tänka oss att den inte har en så stark ställning i någon av Aristoteles tre talgenrer. Mer hör den hemma i en byråkratisk eller vetenskaplig diskurs som ännu inte är etablerad.

Som vi har sett återkommer samma retoriska funktioner i olika övningar. Men de förblir inte opåverkade. I stället fördjupas och berikas de på olika sätt. Låt oss allmänt sammanfatta det förloppet. Svårigheten hos en funktion ökar (rimligen) när den

- bildar en längre text; som när att berätta fortskrider från Fabel till Historia
- får rikare inre förgreningar; som när att argumentera går från en allmän och ospecifik form till att ske genom logos, ethos och pathos
- går in i en större funktionsstruktur; som när att berätta går från att vara den enda funktionen till att kombineras med andra i en mångfunktionell text
- blir indirekt; som när man argumenterar genom att vederlägga invändningar
- går in under en övergripande funktion; som när att berätta, illustrera, sammanfatta eller jämföra används för att argumentera
- inlemmar en funktion på lägre nivå; som när att berätta omsluter att personifiera liksom illustrera att jämföra eller värdera eller argumentera och sammanfatta att jämföra
- präglar en sammansatt text; som när värdera och personifiera övergår från att vara drag i kria eller sentens till att bli huvudfunktion i lovtal
- anpassas till särskilda sociala hänsyn; som

när det kräver takt och försiktighet att argumentera.

En generaliserad version av progymnasmata

Om det karakteristiska för progymnasmata är deras struktur, alltså att de består av kombinationer av funktionella drag som kan förenas på olika sätt, så kan vi tänka oss en generaliserad form av progymnasmata som prövar även andra typer av drag och andra genrer än dem som finns i de klassiska övningarna. Det som intresserar mig här är emellertid inte drag utan retoriska funktioner. Genom att arbeta med funktioner i stället för drag skulle man kunna komma bort från en pedagogisk nackdel med progymnasmata – att de kräver att produktionen av tal eller texter sker uppifrån och ned, från högre och kontrollerande nivåer till lägre och underlydande. Den övergripande strukturen och de övergripande antagandena är givna och det som fattas är en konkretisering. Därav det slutna och om man så vill deduktiva hos dessa övningar. Men elever behöver också träna att röra sig i den motsatta riktningen: från *inventio* till den strukturering av stoffet som möjliggör en klar *dispositio*. Det är en induktiv metod som saknas i progymnasmata. Ett exempel är att göra en syntes av en mängd påståenden i form av en övergripande poäng. I sin tur kräver det en förmåga att se eller konstruera något som kan förena stoffets delar på en högre nivå.

Jag ska illustrera vad jag har i åtanke genom att vända mig till en genre som är nära oss men fjärran från de klassiska retorikerna. Jag tänker på forskningsartikeln. Den har för övrigt en intressant mellanställning mellan skolgenre och "äkta" genre. Inom högskolan är det en undervisningsgenre. Men det är samtidigt en äkta yrkesgenre, nämligen för forskare. Det är alltså en skolgenre med en direkt kontakt med en professionell genre med en viktig funktion i samma miljö som eleverna vistas i.

Den kan vara en pedagogisk poäng att demonstrera retoriska funktioner i vetenskapligt skrivande för studenterna. Kanske bör de också få öva dem separat eller i enklare former och kombinationer innan de går över till en fullt utvecklad forskningsuppsats. Att utarbeta sådana övningsprogram vore att skapa en modern motsvarighet till antikens progymnasmata – men denna gång med ett helt annat kulturellt syfte.

Här är det värt att påpeka en sak. Följer man helt programmet för progymnasmata ska man ange drag för drag i uppsatsens disposition. Med det greppet beskär man förstås kraftigt författarens frihet. Men åter är det viktigt att betona att retoriska funktioner inte är detsamma som drag. Att nämna dem reducerar inte utan berikar. Ju fler funktioner den som skriver behärskar, desto större möjligheter har hon att utforma uppsatsen som hon skulle vilja. Här är förutsättningen att hon inte ser funktionerna som normerande krav utan som *topoi* – platser för uppslag, resurser för tanken. Ett topiskt förhållnings-sätt innebär alltså att uppfatta funktionerna som förslag till vad man *kan* göra. Däremot är det inga regler för vad man *ska* eller *måste* göra. Retoriken söker hindra handlandet från att reduceras från praxis till poiesis genom att ersätta regler med *topoi*, föreskrifter med uppslag, linjer att följa med platser att uppsöka.

Här följer några viktiga retoriska funktioner i en forskningsuppsats. Min lista gör inga anspråk på "fullständighet". Eftersom funktioner och disposition trots allt har ett samband, har jag här sökt ange var en viss funktion särskilt kan höra hemma i det traditionella mönstret för en text av den här typen. Jag försöker också antyda hur funktionen kan utvecklas från elementär till mer avancerad:

1. Att *motivera* ett forskningsprojekt eller något inslag i det med hänvisning till dess kunskapsvärde eller praktiska nytta. Den här funktionen möter vi ofta i textpartier som Inledning eller Forskningsplan. Men den kan också uppträda på andra ställen, exempelvis för att ge skäl

för valet av teori, metod eller material. Funktionen förfinas om påstådda fördelar anges mer specifikt.

2. Att *problematisera* genom att ställa en fråga som är vetenskapligt intressant men som saknar ett bra svar, därför att det finns luckor eller andra brister i tidigare forskning. Den här funktionen har en naturlig hemvist i textavsnitt som Inledning, Forskningsplan eller Forskningsfråga liksom överallt där någon aspekt av huvudproblemet tas upp. Funktionen kan utvecklas om det specifika problemet relateras till andra problem eller till mer övergripande teoretiska frågor och om det sätts in i sitt forskningshistoriska sammanhang.

3. Att *definiera* genom att utreda begrepp som är viktiga i en undersökning. Funktionen kommer ofta till användning i en textdel som Forskningsfråga liksom annars när ett begrepp introduceras eller får en vikt som motiverar en närmare granskning av det. Nivån stiger om man tar upp olika definitioner som kan vara möjliga och diskuterar deras fördelar och nackdelar med utgångspunkt i sitt vetenskapliga problem

4. Att *teoretisera* genom att se på ett vetenskapligt problem i ljuset av en tankemodell och analysera hur det perspektivet präglar hållningen till problemet. Särskilt är funktionen knuten till en sådan del av standarddispositionen för en forskningsuppsats som Teoriavsnitt. Men den kan också vara viktig i Problembeskrivning, Metodbeskrivning och Resultatredovisning. Funktionen fördjupas om man ställer olika teorier mot varandra och jämför vad de betyder för synen på problemet och möjligheten att angripa det på ett fruktbart sätt.

5. Att *metodologisera* (ursäkta neologismen) är att ange sätt att systematiskt bearbeta ett forskningsproblem för att lösa det. Funktionen är obligatorisk under rubrikerna Metod eller Material. Den vinner på om man diskuterar olika metoders fördelar och nackdelar och motiverar sitt val mellan dem. Då kombineras den alltså med att jämföra, argumentera och motivera.

6. Att *rapportera* iakttagelser som man gjort. Funktionen spelar en huvudroll i ett textparti som Resultat men den kan också vara ett verkligt sätt att väcka läsarens intresse i en Inledning. Den kan utvecklas om man gör klart för läsaren vad iakttagelserna grundar sig på, hur säkra de är, vad som är nytt och intressant i dem, hur beroende de är av ett visst teoretiskt perspektiv eller vissa tolkningsätt och så vidare.

7. Att *inferera* är att dra slutsatser av vad som kommit fram vid undersökningen. Funktionen är kanske särskilt viktig i ett uppsatsavsnitt som Slutsats eller Diskussion men också i partier som Resultat eller Forskningsöversikt och närhelst stoffet kräver ett ställningstagande som går utöver en enkel redovisning av det. Funktionen blir mer avancerad om slutsatserna får mer av en allmän och principiell natur.

8. Att *kommentera* olika textdelars innehåll, funktion och samband med varandra och deras relation till undersökningens syfte. Det här är ett typiskt inslag i en självreflekterande text med starka krav på en medveten hållning. Funktionen ökar i kraft ju tydligare den förmår fixera ämnesbehandlingen och framställningssättet i en och samma analys.

Vi kan naturligtvis tänka oss fler funktioner också, som att analysera, systematisera, tolka, förklara och planera. Som vi ska se finns det en rad retoriska funktioner som förenar progymnasmata med forskningsuppsatser. Men dit hör inte de som vi har nämnt ovan. Låt oss se på några skäl till den frånvaron som samtidigt belyser vad de pragmatiska förutsättningarna för en texttyp betyder för dess funktionsstruktur. Att man ska motivera en forskningsartikel men inte ett övningstal kan bero på att det senare har en konstant *causa dicendi*: lärarens kursplan, alltså själva progymnasmataprogrammet. Eller se på teorin i vetenskapen. På sätt och vis motsvarar den *doxa* i retoriken²⁸ – de allmänsanningar

28 Jämför Rosengren (1998). Ämnet behandlas också i Rosengren (2001).

som ett tal tar spjärn mot i sin argumentation och demonstration. Men det brukar inte finnas behov av att teoretisera kring doxa. I stället tas den för given som talets stumma del som lämnar plats för lyssnarens inre röst. Vi kan också ta ett begrepp som metod och att "metodologisera". För vetenskapen är det centralt. Den gör ett systematiskt bruk av noga angivna metoder för att nå "ny" kunskap. Ingen funktion som liknar den finns i progymnasmata. Orsaken är enkel. Den som håller övningstalet forskar inte. Han utgår från givna sanningar. Eller se på att rapportera. Det är att presentera fakta som man har "upptäckt". "Fakta" spelar en viktig roll också i progymnasmata. Särskilt gäller det händelser och förhållanden i det politiska livet med sina rötter i det normerande förflutna. Men knappast från områden som naturhistoria. Det var inte viktigt för de medborgerliga insatser som eleverna tränades för. Dessutom väntades eleverna knappast rapportera om egna upptäckter som det bärande i sina tal. Och vad gäller för att inferera? På sätt och vis är det att vända upp och ner på den argumentativa strukturen: man börjar med fakta och söker en slutsats i stället för att börja med en tes och söka fakta som talar för den. I progymnasmata övas eleverna på det senare sättet. Här har vi en utbildning, där eleverna mindre uppmuntras att söka nya sanningar än att finna nya sätt att stödja givna uppfattningar. Att kommentera, till sist, är ett sätt att hantera en komplex text, sammansatt av olika delar med olika funktioner som behöver relateras till varandra. I fallet med vetenskapliga artiklar, finns det också en motsvarighet mellan dessa *metakommentarer* och vetenskapens allmänna tendens att reflektera över sig själv. Det greppet renodlas inte bland progymnasmatas funktioner. Där är det läroboken som gör kommentarerna, i en allmän form. Men de fordras inte av eleven.

Typiskt för retoriska funktioner är att de förutsätter en förtrogenhet med den verksamhet

som genren hör till. I vårt fall räcker det inte att känna till den vetenskapliga textens yttre former. Det krävs att man vet något om hur forskning går till. För de retoriska funktionerna i progymnasmata är det samma sak, för övrigt. Inte heller där räcker en "formell" behärskning. De kräver en grundlig förtrogenhet med den antika kulturen, vars kanoniska värden realiserar genom dem.²⁹ Därför händer något med dem om progymnasmata får ett modernt innehåll. Det går inte att bevara den strukturella formen men "byta kulturen" utan att delvis ändra de retoriska funktionerna. Överförda till vår nutida kultur får de lätt en pastischerande, ironisk verkan som de knappast hade från början.

Med den reservationen i minnet kan det vara instruktivt att notera hur de retoriska funktioner som vi fann hos de klassiska progymnasmata kan rekontextualiseras också för en forskningsuppsats. Där kan man 1) (ibland) *berätta* om vad man gjort och funnit 2) pröva hypoteser genom att *illustrera* dem med exempel 3) *värdera* vetenskapliga insatser liksom teorier och metoder 4) *omformulera* vad andra sagt för att integrera det i sin egen forskning 5) *argumentera* för sin mening på alla nivåer av texten 6) *omvända* en hypotes för att få alternativ att ställa den mot 7) *auktorisera* en uppfattning genom att anknyta den till ett kollektivt kunskapsparadigm via referenser och annat 8) *sammanfatta* genom abstracts, summaries och översikter över mindre avsnitt 9) *jämföra* olika teorier och metoder liksom egna rön med andras 10) *personifiera* "sig själv" i forskarrollen genom att finna en stil för dess ethos 11) etablera "fakta"

29 Ekedahl och Sigrell (2000) talar om "den kulturella kompetens som programmet ville förmedla." Övningarna hjälper till att vidmakthålla en bildningskanon, genom exempelvis hänvisningar till vad Platon och Pythagoras sagt. Men ännu mer sker en värdeförmedling i exempelvis sätt att utveckla sina ämnen. Bara ett prov på det. I Athonios bok finns tankar om sambandet mellan fattigdom och dygd som förefaller oss mycket främmande: "Den som lever i fattigdom övar sig inte i dygd under barndomen." Denna traditionella idé blir ett led i bevisföringen i en av övningarna.

genom att *beskriva* iakttagelser och undersökningsmetoder.

Avslutning

Om vi ser retoriken som (en teori om) konsten att tala och skriva, och om vi ser tal och skrift som kopplade till genrer, så verkar det rimligt att se retoriken som en genreteori. Låt oss säga något om vad en sådan syn skulle innebära för en didaktisk retorik, en retorik som vill utveckla den produktiva förmågan att kommunicera.

Tack vare en genre kan man göra kommunikationssättet till en rutin. Man behöver alltså inte uppfinna nya former för det varje gång. Det är bekvämt och praktiskt. Men det kan förkväva spirande ansatser till ett mer levande uttryck, ungefär som stelnade diktformer eller språkliga klichéer. Här förutsätter jag att en genre är en språklig organisationsprincip. Men slutsatsen stämmer även om en genre är en social handlingstyp, ty också handlingar kan bli slentrian och fångas i konventioner.

Liksom doxas spridda sanningar, som ofta förmedlas genom stående ämnesval och tankefigurer, kan genrerna i sig ses som kontrollinstrument, medel att indoktrinera i vissa bestämda sätt att tala, skriva – och tänka. Därför finns det ett manipulativt drag hos genrer. Genrer bidrar till den sociala anpassningen och regleringen. Också i skolan kan vi möta en liknande indoktrinering som innebär en strävan till standardisering, konformism och begränsning av det individuella. Därför finns det ofta en kongruens mellan skolan och genresystemet som institutionaliserade traditionsförmedlare.

Det är för övrigt typiskt att genrenormer spelar den viktigaste rollen för de mest anonyma och utslätade texterna, de som utarbetas i regelstyrda och opersonliga organisationer som statliga myndigheter. Att lära ut genrer (i motsats till mer allmänna lösningar på olika typer av textproblem) är att förbereda eleverna för denna typ av mönsterkonform standardkommunikation. I

sina hårdast normerade varianter har även forskningsuppsatsen detta utseende, där författarrösten har eliminerats.

Det indoktrinerande draget hos genrer är tydligt hos progymnasmata. Klart ser vi det hos övningsexemplen med deras ideologiska laddning. Tillsammans bildar de ett slags *genus demonstrativum* – en utdragen hyllning till de klassiska dygderna och värdena. Men via omvägen över progymnasmata kan vi nå fram till insikten att också moderna genrer kan ha en inneboende tendens, fast den för oss är mindre påfallande. För den vetenskapliga uppsatsen är det slående, när den uppträder i sin sedvanliga form. Den föreskriver ett visst sätt att tänka och undersöka frågor, ett visst sätt att nå kunskap, som det förebildligt rationella. I grunden har den en fabriktionsmetafor för kunskap med sin skillnad mellan material, metod och resultat. Materialet ska formas till ett passande resultat med hjälp av metoden.

Hur muntliga genrer också kontrollerar ser vi tydligt i traditionell skolundervisning, där läraren övervakar klassen genom sina frågor och bedömningar av svaren och sin ensidiga initiativrätt. Ett viktigt led i en frigörande pedagogik har varit att kritisera denna asymmetriska dialog. Vi kan nog anta att det finns fler skolgenrer att nagelfara.

Att känna till genrekonventioner kan, som jag sagt tidigare, inte ersätta ett mer utvecklat omdöme som kunde kallas för skrivandets phronesis. Den är något mer och viktigare än genrekompetens i inskränkt mening. Utan den vet vi för övrigt inte ens om vi följer genrens regler på det sätt som situationen kräver. Ty också mönster kräver en tillämpning och därmed en anpassning till det konkreta.

Samtidigt ska genrerregler givetvis inte föraktas. De representerar en samlad kunskap och erfarenhet som ingen enskild kan erövra på egen hand utan dem. De är alltså fördomar i den traditionsbejakande filosofen Gadamers positiva mening. Men det betyder inte att vi ska överta dem okritiskt, även om vi inte kan hoppas att

finna en neutral observationspost att granska dem från. Även genrekritiken är ju genrebunden.

Den norska skrivpedagogen Frøydis Hertzberg har ställt följande fråga: Hur viktigt är det att en elev lär sig att behärska en uppsättning genre- drag jämfört med att hon utvecklar sin personliga stämning?³⁰ Svaret på frågan borde väl vara att båda är viktiga och att det bästa vore en genre- undervisning i samklang med elevens uttrycks- behov. Då hjälper den fram hennes egen röst i stället för att förkväva den.

Relaterar vi det här dubbelsidiga kravet till retoriken uppfattad som en konst och inte bara som en teknik, så kunde vi säga: De genreregler som retoriken formulerar är alltid tentativa. De kan skjutas åt sidan om situationen kräver det. Det som är utmärkande för den aristoteliska etiken är förmågan att se det *unika* i varje situation. Det som är typiskt för genreskrivandet är däremot förmågan att se det generella i varje skrivsituation. Kombinerar vi normerna blir det en dygd att klara av båda perspektiven, att inte låta det ena förskjuta det andra.

Till det ovan sagda kommer vikten av att väga in sin egen karaktär i sitt etiska handlande. Det måste uttrycka också denna. Ett liknande krav kan vi ställa på den som skriver (och talar). Även här måste den egna karaktären spela med, om skrivandet ska ha något "konstnärligt" värde. Därför gäller det att inte låta genrekonventionerna utplåna avtrycket av ett jag som också talar för egen räkning. Men, och häri består balansen, att också ta vara på de kommunikativa effektivitetsvinster som det kan ge att utnyttja normer som finns.

30 Hertzberg (2001).

I det här sammanhanget kan det vara idé att tänka också på följande. En god skribent måste kunna skriva även i besvärliga lägen. Ett fall är när hon inte känner till de regler som gäller. Ett annat är när hon gör det men ser en bristande överensstämmelse mellan situationen och reglernas krav. I båda fallen måste hon kunna över- skrida genrenormerna och lita på sitt eget omdöme. Det går nog lättare om hon är medveten om olika normer och van att analysera dem kritiskt. Det borde retoriken kunna hjälpa henne med.

Låt oss avsluta med att åter anknyta till progymnasmata. Progymnasmata representerar den sida av retoriken som är *poiesis* och *techne* snarare än *praxis* och *phronesis*. Samtidigt finns ett element i dem som vittnar om en strävan från det förra mot det senare. Som genre teori är progymnasmata relaterade till en skoldidaktisk genreuppfattning med alla problem som den rymmer. Samtidigt har progymnasmata en inriktning mot kommunikativa funktioner som kan vara en användbar metod än idag för att succesivt bemästra de komplicerade funktionsstrukturen hos avancerade genrer.

Med andra ord: Ser vi inte progymnasmata i första hand som en inläring av fasta genrer utan som en inläring av kommunikativa färdigheter eller "retoriska funktioner", som visserligen övas i bestämda sammanhang men som eleverna uppmuntras att kombinera på ett skapande sätt, så öppnar vi dessa till synes slutna övningar för ett friare förhållningssätt där kommunikativa handlingar har möjlighet att komma till sin rätt i en retorik som är både *poiesis* och *praxis*, inlärd teknik och sökande konst.

Litteratur

- Berge, Kjell Lars & Ledin, Per (2001): "Perspektiv på genrer", i: *Rhetorica Scandinavica* 18/01.
- Bitzer, Lloyd F. (1997): "Den retoriske situation", övs av Jens E. Kjeldsen, i: *Rhetorica Scandinavica* 3/97.
- Dunne, Joseph (1993): *Back to the Rough Ground. Practical Judgement and the Lure of Technique*. University of Notre Dame Press, Notre Dame.
- Ekedahl, Nils & Sigrell, Anders (2000): "Retoriska övningar – genom 2000 år". i: *RetorikMagasinet* (se), nr 6.
- Eriksson, Anders (2002): *Retoriska Övningar. Afthonios av Antiokias progymnasmata*, med inledning, översättning och kommentar. Nya Doxa, Nora.
- Hansson, Stina & Eriksson, Anders (1999): "Retoriska övningar", *Rhetorica Scandinavica* 9/99.
- Hellspong, Lennart (1992): *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Studentlitteratur, Lund.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997): *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur, Lund.
- Hertzberg, Frøydis (2001): "Tusenbenets vakre dans", i: *Rhetorica Scandinavica* 18/01
- Nussbaum, Maria (1986) *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ramírez, José Luis (1995): *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Nordiska institutet för samhällsplanering. Avhandling 13:2, Stockholm.
- (1997): "Konsten att tala – konsten att säga", i: *Rhetorica Scandinavica* 3/97
- Rosengren, Mats (1998): "Doxa och den nya retorikens kunskapssyn", i: *Rhetorica Scandinavica* 8/98
- (2001): "Retoriken – en kunskapsteori?" i: Kurt Johanneson (red): *Vetenskap och retorik. En gammal konst i ny belysning*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Söderbergh, Ragnhild (1979): *Barnets tidiga språk-utveckling*. Liber, Lund.
-