

Abstract

RhetoricaScandinavica, ISBN 1397-0534

No 69, 2015, pp 46--68

Publisher: Retorikförlaget AB

Author Cecilia Olsson Jers, Malmö University.

Title "Peer Feedback on Science Communication: Doctoral Students' Interdisciplinary Meetings" [Respons på forskningskommunikation. Forskarstuderandes tvärvetenskapliga möten].

Abstract The focus of this article is the interaction between doctoral students from different disciplines who meet in a PhD course concerned with the oral presentation of research in both academic and popular contexts. The author investigates how the meetings unfold with special attention to the way knowledge building about science communication is developed through peer response. One predictable result was that the graduate students would develop a more nuanced view of verbal research communication. A more unexpected result was that humour emerged as part of the knowledge-building around feedback on research communication. Another surprising result was the importance of other doctoral students' experiences as a factor in establishing individual ethos. The results of the analysis are presented under two headings: "challenging communication patterns" and "meaningful meetings". The article concludes with a discussion of the knowledge building around oral communication that happens through dialogue and collaborative reflection.

Keywords feedback, interdisciplinary meetings, oral presentation, collaborative knowledge building.

*Cecilia Olsson Jers är Fil. dr i svenska med didaktisk inriktning och universitetslektor vid Malmö Högskola.
E-mail: cecilia.olsson_jers@mah.se*

Cecilia Olsson Jers:

Respons på forskningskommunikation

Forskarstuderandes tvärvetenskapliga möten

I denna artikels blickpunkt finns forskarstuderande från olika discipliner som möts i en kurs om att presentera forskning och forskningsresultat muntligt för olika typer av åhörare. Författarens intresse är att undersöka hur dessa möten gestaltas och vilken betydelse respons har för de forskarstuderandes kunskapsbygge om forskningskommunikation. Ett väntat resultat var att de forskarstuderande skulle utmanas i synen på muntlig forskningskommunikation. Ett mer oväntat resultat var att humor framträder som en del av kunskapsbygget kring responsgivning av forskningskommunikation. Ett annat överraskande resultat var den betydelse andra forskarstuderandes erfarenheter fick för det egna ethosbyggandet. I två övergripande tema, *Kommunikationsmönster utmanas* och *Meningsfulla möten*, presenteras dessa och andra resultatet. Artikeln avslutas med en diskussion om betydelsen av tvärvetenskapliga möten när forskarstuderande bygger muntliga ethos.

Ett nationellt lärandemål för svensk licentiat- eller doktorsexamen är att ”visa förmåga att i såväl nationella som internationella sammanhang muntligt och skriftligt med auktoritet presentera och diskutera forskning och forskningsresultat i dialog med vetenskapssamhället och samhället i övrigt”.¹ Forsknings-

1 SFS 1993:100 Högskoleförordningen https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/, (hämtad 2014-12-03).

kommunikation handlar om att sprida kunskap till så många som möjligt. På Vetenskapsrådets websida står det att forskningskommunikationens övergripande mål är en utvidgad demokrati som skapas av ”upplysta och kritiskt tänkande medborgare”.² Det innebär att det finns ett bildningsuppdrag inbyggt i forskningskommunikation där det livslånga lärandet framträder som vision.³ En snäv betydelse av forskningskommunikation är när forskning och forskningsresultat i första hand enbart kommuniceras till de redan insatta. Forskningskommunikation i en vidare betydelse är snarare när forskning och forskningsresultat även kommuniceras utanför de redan insatta, vilka kan finnas både i vetenskapssamhället och i det övriga samhället. För den enskilda forskaren innebär det alltså att kunna variera och mottagaranpassa språk och övriga uttrycksformer utifrån den retoriska situationen. I en kommunikativ (ideal) situation bör den enskilde forskaren således kunna levandegöra både *aptum* och *kairos*; med andra ord – kunna använda det mest lämpliga uttrycks sättet och därmed fånga det optimala ögonblicket genom att säga rätt sak till rätt åhörare vid rätt tidpunkt.

Det inledande citerade lärandemålet i forskarutbildning innebär att den forskarstuderande ska få stöd att bygga sitt skriftliga och muntliga ethos under utbildningen. I denna artikel är fokus på muntligheten. Under forskarutbildningen ges en mängd olika ”learning-by-doing-möjligheter” att tillägna sig det muntliga språk som kan sägas utmärka det som hör ihop med forskningskommunikation. Bland annat genom att man deltar i konferenser och seminarier, men också till viss del genom att undervisa. Mer sällan finns det utrymme att tillsammans med kurskamrater och seniora forskare reflektera över och diskutera hur ett muntligt forskar ethos kan byggas upp. Likväl som vid andra akademiska studier krävs det en stor arbetsinsats av den forskarstuderande och ett kontinuerligt stöd från den vetenskapliga miljö man förväntas socialiseras in i.⁴ Denna artikel har hämtat material från en fakultetsövergripande valbar kurs på Malmö högskola.⁵ Kursen, som presenteras mer ingående under rubriken Material och metod, heter ”Presentera forskningsresultat för olika grupper”⁶ och vänder sig till forskarstuderande i olika discipliner.

- 2 Vetenskapsrådet Forskningskommunikation, <http://www.vr.se/omvetenskapsradet/verksamhet/forskningskommunikation.4.1c4900da108bf5d57a58000601.html> (hämtad 2014-12-18).
- 3 2006/962/EG – Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december om nyckelkompetenser för livslångt lärande, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sv:PDF> (hämtad 2015-01-16).
- 4 Jfr Mona Blåsjo, *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2004). Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-265> och Lotta Bergman och Cecilia Olsson Jers, ”Vilken väg tar den kritiska granskningen? Student i samtal om en vetenskaplig artikel”, *Högre utbildning* 4:1 (2014), 35–47.
- 5 Forskarutbildningskurser, <http://mah.se/Forskning/Utbildning-pa-forskarniva/Kurser/> (hämtad 2015-01-15).
- 6 Presentera forskningsresultat för olika grupper, <http://www.mah.se/Forskning/Utbildning-pa-forskarniva/Kurser/> (hämtad 2015-01-15).

Syftet i denna artikel är att undersöka hur tvärvetenskapliga möten mellan forskarstuderande gestaltas när de bygger och etablerar ethos och vilken betydelse respons har för de forskarstuderandes kunskapsbygge om forskningskommunikation.

Theoretiska utgångspunkter

Genomförandet av kursen ”Presentera forskningsresultat för olika grupper” bottnar i en sociokulturell syn på lärande, vilket även, tillsammans med retorisk teori, är min teoretiska plattform i analyserna som görs av artikelns empiriska material.⁷ Det sociokulturella lyfter fram både den sociala och den kognitiva sidan som betydelsefullt för lärande. Den sociala sidan ses som särskilt viktig för lärandet, eftersom människor lär i interaktion med andra i samband med att de kommer i kontakt med något nytt. Det språkliga uttrycket används både för att delta i det sociala och för att tänka och lära ensam och tillsammans med andra.⁸ Lärande handlar också om att bygga upp språkliga repertoarer och register, *copia*, för att använda dem i andra sociala sammanhang, något som med sociokulturella begrepp kallas för re-appropriering och transformering.⁹

Att ge respons är det mest kraftfulla sättet att skapa lärande på visar olika typer av undersökningar.¹⁰ I denna artikel föredrar jag att använda responsbegreppet framför feedback, återkoppling och liknande synonymer eftersom begreppet respons hör nära samman med ett processorienterat sätt att se på muntliga och skriftliga färdigheter. I en tidigare undersökning har fyra kategorier av respons på muntliga framställningar identifierats och utvecklats, och dessa används i föreliggande undersökning för att förstå responsens uttrycksform och innehåll.¹¹ De fyra kategorierna är: *kontextrespons*, *lyssnarrespons*, *talrespons* och *situationell kriterierespans*.

- 7 Se t.ex. Mary R. Lea och Brian V. Street, ”Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach”, *Studies in Higher Education* 23:2 (1998), 157–172; Ken Hyland, *Disciplinary Discourse. Social Interactions in Academic Writing* (Michigan: The University of Michigan Press, 2004); Tina Kindeberg, *Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisning* (Stockholm: Natur & Kultur, 2011); Marie Gelang, *Actiokapitalet: retorikens ickeverbala resurser* (Åstorp: Retorikförlaget, 2008) samt Lev S. Vyotskij, *Tänkande och språk* (Göteborg: Daidalos, 2001).
- 8 Vyotskij, *Tänkande och språk*; James V. Wertsch, *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge Mass: Harvard University Press, 1991).
- 9 Øivind Andersen, *I retorikkens hage* (Oslo: Universitetsforlaget, 1995); Anders Eriksson, *Retoriska övningar: Afthonios Progygnasmata* (Nora: Nya Doxa, 2002); Roger Säljö, *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet* (Lund: Studentlitteratur, 2013).
- 10 Deidre Burke och Jackie Pietrick, *Giving Students Effective Written Feedback* (Maidenhead: Open University Press, 2010); John Hattie och Helen Timperley, ”The Power of Feedback”, *Review of Educational Research* 77:1 (2007), 81–112; John Hattie, *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (London: Routledge, 2009).
- 11 Cecilia Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (Malmö: Malmö högskola, 2010); Cecilia Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet* (Stockholm: Liber, 2012).

Kontextrespons har fokus på responsens funktion. Muntlig respons på muntlig framställning kan upplevas som känsligt att både ge och ta emot och det är inte ovanligt att den givna responsen uppfattas tänga mottagarens personlighet och bli mer psykologisk än didaktisk. Därför menar jag att det är didaktiskt betydelsefullt att även i högre utbildning resonera om i vilken aktuell kontext respons ges, vilken utformning den får och vilken roll olika responsgivare har. Det didaktiska syftet är att öka förståelse för och förtroendet med den respons som ges och för den kontext både talare och lyssnare ingår i för att i möjligaste mån skapa bra förutsättningar för lärande.

Lyssnarrespons har fokus på lyssnarens reception. Å ena sidan är lyssnarresponsen subjektiv eftersom det är lyssnarens upplevelse, behållning och förståelse av den muntliga framställningens innehåll och form som uttrycks. Å andra sidan betonar lyssnarresponsen interaktionen mellan talaren och lyssnaren, eftersom förmågan att lyssna både kräver motivation, engagemang och reflektion både till sig själv som responsgivare och till responsmottagaren. Det kallar jag för *solidariskt lyssnande*. Ett solidariskt lyssnande förutsätter att lyssnaren är införstådd med talarens syfte och utgår från det när responsen formuleras. Utifrån resultat från tidigare undersökningar jag genomfört poängterar jag att solidariskt lyssnande tränar ett *retoriskt lyssnande*, vilket, menar jag, innebär att en kritisk dimension läggs till det solidariska lyssnandet där både det explicit sagda och det underförstådda blir föremål för respons.

Talarrespons har fokus på talaren så till vida att det är talaren själv och dennes upplevelser av sig själv som lyfts fram. En skillnad mellan lyssnarrespons och talarrespons ligger i den självkänedom talaren måste ha om sin egen utveckling och om vilka mål man har – och ha en vilja att kommunicera dessa till lyssnarna. De förutsättningar som ska till för att någon ska kunna ge talarrespons med innehållsrik kvalitet är kännedom om talaren och dennes mål och att interaktion sker mellan talaren och lyssnaren om detta. Talarens reflektion över talsituationen och sin egen roll i denna är också en form av talarrespons, liksom de samtal som uppstår i responsituationen mellan lärare och kursdeltagare. Genom att som talare arbeta med reflektion i olika uttrycksformer ökar förutsättningen för att uppnå den meta-kognitiva nivån Hattie och Timperley lyfter fram som viktig i förståelsen av responsens funktion.¹²

Situationell kriterierespons har fokus på *partes* för responsens innehåll. *Partes* är ett samlingsbegrepp för den retoriska arbetsprocessens sex olika faser som en talare rör sig mer eller mindre fritt mellan i förberedelsen inför en muntlig framställning. De sex olika faserna är: 1) *intellectio*, vilket innebär att sätta sig in i den kommunikativa situationen, 2) *inventio*, vilket innebär att finna innehåll och argument för ett budskap, 3) *dispositio*, vilket innebär att strukturera innehållet på bästa sätt så varje poäng kommer till sin rätt, 4) *elocutio*, vilket innebär att innehållet får en språklig och stilistisk utformning som är lämplig i situationen, 5) *memoria*, vilket innebär att talaren bestämmer vilka hjälpmedel som behövs för att stödja sitt eget minne, men

12 Hattie och Timperley, ”The Power of Feedback”.

också för att stödja åhörarnas lyssnande samt 6) *actio/pronuntiatio*, vilket innebär talarens agerande med hjälp av kropp och röst.¹³ Begreppet situationell har tillkommit utifrån sociokulturella teorier, då varje lärandesituation är unik. I en lärandesituation i muntlig framställning tydliggörs målen för undervisningen genom partes. Att använda partes som referens för att skapa en responsrektangel (se nedan), synliggör sambandet mellan förberedelse och efterarbete.¹⁴ Partes, den retoriska arbetsprocessen, tillsammans med den retoriska responsrektangeln kan kallas för *retorisk responsmodell*. De retoriska arbetsprocesser talaren går in i när denne bygger upp och förbereder en muntlig framställning speglas i responsen som ges efteråt. Den retoriska teorin och terminologin synliggör processen och modellen kan användas både som en teoretisk utgångspunkt och en praktisk tankemodell.

Partes kan organiseras i en rektangel som exemplifieras i modellen här bredvid. Partes organiseras då i hierarkiska moment från mer abstrakta globala nivåer till mer konkreta lokala nivåer. I modellen är intellectio lagt som en ram runt övriga partes. Anledning är att visa att inget val som görs varken i förberedelsen eller i responsen kan göras utan att bli påverkat av intellectio. Intellectio sipprar in i och impregnerar varje annan del av partes.

Partes olika kunskapsområden fungerar i responsen som kriterier för en muntlig framställning. Det är troligen en omöjlig uppgift för lärare och kursdeltagare att vid en och samma muntliga framställning ge respons som täcker in alla faser i partes. Begreppet situationell kriterierespons är därför skapat som en teoretisk didaktisk ram och ledstång för att tydliggöra vilka kriterier som gäller vid en speciell situation. Kriterierna resoneras fram gemensamt mellan lärare och kursdeltagare.

Ytterligare ett begrepp som används flitigt i denna artikel är *reflektion*. Reflektion är ett nödvändigt inslag i all professionell utveckling.¹⁵ Jag använder Mälkkis definition av reflektion: ”becoming aware of and questioning the assumptions that orient our thinking, feeling and acting”¹⁶ och ser därmed reflektion som ett *meningsskapande* där erfarenheter och kunskap används för att förstå händelser. Det kan också benämnas som kollaborativ reflektion.¹⁷

I responsituationer sker ett kollaborativt lärande både på mikro- och makronivå.¹⁸ Det kollaborativa lärandet i gruppen samt de individuella och de gemensam-

13 Se vidare t.ex. i Andersen, *I retorikkens hage* och Lennart Hellspång, *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik* (Lund: Studentlitteratur, 2011) för en fördjupad genomgång av partes.

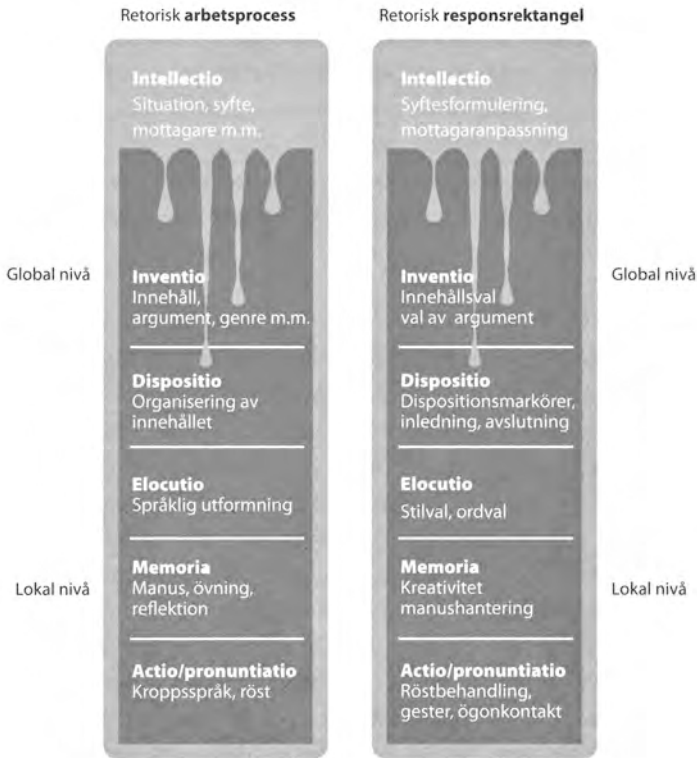
14 Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*.

15 Se t.ex. Kirsten H. Lycke och Gunnar Handal, ”Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling?”, i *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i hogere udanning*, red. Torlaug Løkenstgard Hoel, Brit Hanssen och Dag Husebø (Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2012), 157–183.

16 Kaisu Mälkki, *Theorizing the Nature of Reflection* (Helsinki: University Press, 2011), 9.

17 Lycke och Handal, ”Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling?”, 157.

18 Catherine C. Bruce, Tara Flynn och Shelley Stagg-Peterson, ”Examining What We Mean by Collaboration in Collaborative Action Research: A Cross Case Analysis”, *Educational Action Research* 19:4 (2011), 433–452; Brenda M. Capobianco, ”Science Teachers’ Attempts at



Figur: Retorisk responsmodell

Ur: Cecilia Olsson Jers: *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber, 2012, s. 84

ma reflektionerna blir intressanta i utforskandet av de egna resurserna och ger därmed möjlighet att tänja på egna gränser om den uppfattning om verkligheten, den *doxa*, man tillskriver sig och sin omgivning ha. Det handlar om att bygga upp en repertoar av kommunikativ mångfald. Att låta forskarstuderande analysera varandras muntliga framställningar kan vara ett sätt att bygga upp denna repertoar. Responsforskning har tyngdpunkt på skriftlig framställning, *literacy*, *academic literacy*, etcetera.¹⁹ Responsforskning på muntlig framställning är inte lika förekommande. Hyland²⁰ argumenterar för att studenter ska engageras i texter inom den egna disciplinen och disciplinens kontexter genom att identifiera drag som både är

Integrating Feminist Pedagogy through Collaborative Action Research”, *Journal of Research in Science Teaching* 44:1 (2007), 1–32.

19 Se t.ex. Christina Matthiesen, *Elevstyret imitatio: en retorisk skrivpedagogik i teori och praktik* (Köpenhamn: Københavns Universitet, 2013); Christina Ohlin Scheller och Patrik Wikström, ”Literary Prosumers: Young People’s Reading and Writing in a New Media Landscape”, *Education Inquiry* 1:1 (2010), 41–56 samt Løkensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*.

20 Hyland, *Disciplinary Discourse. Social Interactions in Academic writing*, 132ff.

språkligt betingade och präglade av disciplinens unika sätt att argumentera och ställa frågor. Hylands undersökningar bygger i första hand också på skriftlig framställning, men hans argumentation torde vara applicerbar även på muntlig framställning. Forskarstuderande bör således engageras i att diskutera och resonera om muntliga framställningar inom den egna disciplinen. Ett sätt att få syn på den egna disciplinens diskurs är att möta forskarstuderande från andra discipliner och genom det få möjlighet att synliggöra likheter och skillnader. Den möjligheten ges i den kurs som utgör det empiriska underlaget i min undersökning.

Metod och material

I kursen ”Presentera forskningsresultat för olika grupper” möter jag som kursledare och lärare forskarstuderande från olika discipliner; till exempel pedagogik, odontologi, biokemi, svenska med didaktisk inriktning, datavetenskap, vårdvetenskap. Kurserna ges både på svenska och engelska. Deltagarna utgör en heterogen grupp både vad gäller språklig bakgrund och erfarenhet av forskningskommunikation. Kursen omfattar vid undersökningens genomförande 3 hp.

Av kursens lärandemål framgår det bland annat att den forskarstuderande ska visa förmåga att presentera forskningsresultat i dialog med olika grupper i samhället, planera och strukturera forskningsinformation för ett urval av kanaler och grupper och genomföra en muntlig presentation med olika hjälpmedel. Kursen läggs upp som följer: Vid de två första tillfällena presenteras partes. Det sker i föreläsningssform med täta avbrott för diskussioner och övningar. Vid tredje tillfället möter kursdeltagarna forskningskommunikatörer som är anställda vid Malmö högskola. Vid det fjärde tillika näst sista tillfället gör de forskarstuderande två muntliga framställningar var. En mot en bred allmänhet och en mot forskarsamhället. Deltagarna får respons av kurskamraterna som har hjälp av en responsguide som är uppbyggd utifrån partes.²¹ Responsguiden ska ses som situationell kriterierespons och innehåller fyra fokus: inventio, dispositio, elocutio och actio/pronuntiatio (se modellen ovan). De fyra fokus är valda för att balans ska uppstå mellan global och lokal nivå och kursdeltagarna ska ges möjlighet att träna ett retoriskt lyssnande. När det gäller inventio brukar jag som lärare påpeka att det är den vetenskapliga argumentationen som ska lyftas fram. Den insnävningen av inventio är nödvändig i en så kort kurs som detta gäller. Även vem som ger respons är förberett så att alla ska få möjlighet att komma till tals. En responsguide upplagd med ett schema för talordning möjliggör detta, men det betyder inte att alla talar lika mycket. Några dominerar och andra är mer modesta i sin respons, vilket sannolikt har betydelse för hur responsens innehåll utvecklas. Jag har dock inte analyserat responsen ur ett individperspektiv utan intresserat mig för det innehåll som en grupp tillsammans skapar.

Efter att responsen är framförd ges utrymme för en friare diskussion där kursdeltagarnas olika erfarenheter framträder. Som avslutning ger lärarna respons.

21 Hellspång, *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*.

Responsituationen kan därmed sägas både bygga på *direkt* och *utvidgad respons*, där den direkta sker i anslutning till enskilda muntliga framställningar men en utvidgad respons även kan ges i ett gemensamt samtal som avslutning på lektionen.²² De forskarstuderande får efter fjärde lektionstillfället i uppgift att förändra båda sina muntliga presentationer utifrån den respons de fått och återkomma med en omarbetad version en vecka senare, vid det femte och sista kurstillfället.

Kursen erbjöds första gången 2011 och har efter det genomförts vid sju tillfällen. De forskarstuderande har när kursen startar fått information om att deras muntliga presentationer och den respons som ges videospelas för att kunna användas i forskningsprojekt om dels forskningskommunikation, dels kollaborativt lärande. De har också fått information om att det är frivilligt att bli inspelad, allt enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.²³ Som kursledare och lärare på kursen har jag varit närvarande på samtliga videospelningar och jag har också relativt regelbundet fört lärardagbok. Att föra lärardagbok och låta dessa fungera som forskningsmaterial är ett inifrånperspektiv som kan tillföra pedagogisk forskning viktig kunskap.²⁴ I och med att grupperna är små, kursen kort och deltagarna vuxna med lång erfarenhet av högre utbildning blir lärarrollen inriktad på att erbjuda ett teoretiskt ramverk, som i det här sammanhanget är retorikens partes samt begreppen *ethos*, *pathos* och *logos*. Ramverket erbjuder deltagarna ett gemensamt metaspråk för att kunna delta i diskussioner. Även de fyra responskategorierna som ingår i responsguiden ska ses som en möjlighet att tillägna sig en metareflexiv vokabulär i lärandesituationen. Den pedagogiska och didaktiska ambitionen är att deltagarna ska få en användbar tankemodell i sitt sätt att ge och ta emot respons och därmed bli uppmärksamma på responsens funktion.

Undersökningen är kvalitativ och utgår från 20 responsamtal efter muntliga presentationer av forskning och forskningsresultat. Responsamtalen är slumpmässigt utvalda av sammanlagt cirka 100 inspelningar och jag menar att de 20 responsamtalen är tillräckliga för att få ett trovärdigt resultat i förhållande till denna undersöknings syfte. I materialet finns både respons efter de presentationer som riktar sig mot en bred allmänhet och mot det snävare forskarsamhället. De 20 responsamtalen motsvarar cirka tre timmars inspelningar.

Det inspelade materialet har till större delen transkriberats med talspråkvariant.²⁵ Vid de tillfällen som namn och orter förekommer är dessa förändrade för att i möjligaste mån garantera anonymitet. Huvudinriktning för analysen är innehållet både i responsen som ges utifrån responsguiden och diskussionerna i gruppen. Att arbeta med respons så systematiskt som det görs i kursen är relativt främmande för deltagarna och därför läggs också tid på lektionerna att tala om responsen som

22 Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*.

23 CODEX – regler och riktlinjer för forskning, <http://codex.vr.se/> (hämtad 2015-02-03).

24 Torlaug Løkensgard Hoel, "Läraren som forskar sett med en lärarforskars auge" i *Klassrummet i sentrum. Festskrift till Åsmund Strømnes*, red. Grankvist och Gudmundsdottir (Trondheim: Tapir forlag, 1997).

25 Catrin Norrby, *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (Lund: Studentlitteratur, 2014).

lärandesituation, vilket benämns som kontextrespons.²⁶

Vid upprepad närläsning av det transkriberade materialet och närlyssning av videoinspelningarna har jag kodat materialet i sökande efter mönster i de tvärvetenskapliga mötena och i innehållet i den respons de forskarstuderande ger till varandra. Flera iakttagelser har gjorts och i forskningsprocessen har teman slagits ihop eller delats i flera. Två teman bildar underlag i denna artikel: *Kommunikationsmönster utmanas* och *Meningsfulla möten*. Tillsammans ger de två temana ett underlag för att diskutera uttryck i tvärvetenskapliga möten och responsgivning mellan forskarstuderande.

Resultat

De forskarstuderande som deltar i undersökningen har kommit olika långt i sin utbildning och har således olika erfarenheter av att kommunicera forskning och forskningsresultat. Många är också yrkesverksamma; det är till exempel inte ovanligt att odontologer samtidigt har tjänstgöring på tandläkarmottagning eller att pedagoger arbetar som lärare viss procent av sin forskarutbildningstid. Tack vare förankringen både i forskarutbildning och i yrkesverksamhet är det mest vanliga att det är kommande autentiska muntliga situationer, mot såväl vetenskapssamhället som den breda allmänheten, som diskuteras av kursdeltagarna.

Kommunikationsmönster utmanas

Inledningsvis vill kursdeltagare helst inte bli utmanade i sin uppfattning av hur den egna disciplinen kommunicerar forskning och forskningsresultat. ”Det är så här vi gör” är en vanlig kommentar oavsett disciplin och kontext. De säger sig tillhöra en disciplinär doxa samtidigt som det finns en stark individuell doxa som bygger på lång erfarenhet av muntliga framställningar både i privata, arbetsrelaterade och utbildningsmässiga sammanhang. Få kan dock konkretisera, eller sätta ord på, vad ”det är så här vi gör” innebär. Konkretiseringar återges snarare oftast som en dispositionsordning från en skriven artikel än en muntlig framställning. Hänvisningen till ”vi” är det kollektiv som disciplinen utgör. Jag tolkar det som att de forskarstuderande är starkt präglade av sina handledare, seniora forskare på institutionen och sin erfarenhetsbaserade kunskap om både allmänna och specifikt vetenskapliga kommunikativa situationer. Ur min lärardagbok finns till exempel följande citat från en forskarstuderande: ”Min handledare har aldrig frågat mig om jag vet hur jag ska förbereda mig eller vad jag kan förvänta mig av andra.”

I en tidigare längre undersökning följdes 16-åringar under ett år för att undersöka hur de byggde och etablerade ethos i klassrummets muntliga framställningar. Där var ett av forskningsresultaten insikten att eleverna fick minimalt stöd i sitt byggande trots i genomsnitt fyra muntliga framställningar antingen i form av talare eller lyssnare per vecka.²⁷ Liknande undersökningar med liknande resultat har gjorts

26 Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*, 78.

27 Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*.

bland ungdomar i Norge.²⁸ Lärandesituationerna präglas av att talare i olika situationer iakttas av lyssnarna på ett subtilt vis vilket medvetet och omedvetet fångas in i den egna repertoaren inför att vara i liknande kommunikativa situationer vid andra tillfällen.²⁹ I undersökningen med 16-åringarna intervjuades de om hur de tänkte kring muntlig framställning, till formen alltså jämförbart med muntlig framställning där en forskare presenterar sin forskning för olika grupper – för vetenskapssamhället såväl som för det omgivande samhället. Ungdomarna berättade att de blev vana vid att göra muntliga framställningar och därmed säkrare och säkrare framför sin publik. Däremot sa de sig inte uppleva att de lärde sig mycket mer om hur de skulle arbeta med sin vana för att den skulle bli ett aktivt redskap för lärande och de förblev oftast osäkra i kunskapen om och tilliten till sin egen trovärdighet som talare.³⁰ För att vanan ska förvandlas till handlingsberedskap krävs således något mer. Individuell och gemensam reflektion över egna och andras kommunikativa strategier kan vara ett sätt.

Tendensen till minimalt stöd i att bygga och etablera ethos verkar följa med även i högre utbildning och de forskarstuderande är förvånade över att de inte har mer undervisning i muntlighet än de har, vilket också får effekten att de har svårt att verbalisera sina erfarenheter på grund av ovana vid att tala om muntlighet. Flera framhåller att det inte är ovanligt att muntlig forskningskommunikation präglas av det som även i andra sammanhang uppfattas som mindre bra vid en muntlig framställning: ”innantilläsning”, ”för mycket text på powerpointen”, ”hinner inte till det viktigaste”. Det uppstår en konflikt mellan deras erfarenhet av ”det är så här vi gör” och ”hur vi borde göra” och i den konflikten, eller uttryckt som i det kreativa mötet, tenderar en aktiv lärandesituation göra sig gällande. Orsaken till det tolkar jag som att de forskarstuderande blir nyfikna på varandras disciplinära diskurser. Jag ser och hör det genom att de till exempel delger varandra olika erfarenheter, lyssnar, antecknar och relaterar till sig själva i andras exempel. Humor och skratt används gärna för att beskriva mindre lyckade muntliga framställningar som de forskarstuderande varit närvarande på.

Det är ju inte sällan som forskare ursäktar sig för att de inte hinner med någon konklusion för att hinna med att lägga på en slide med tättskrivna referenser. Jag förstår inte varför den sista sliden ska vara med. Den går ändå aldrig att läsa.

It's like they are talking to themselves. Perhaps they are walking alone too...

They often speak lettering.

Sometimes I just want to shout loud: Give me one reason to listen to this.

(Video I, II och V)

28 Sylvi Penne och Frøydis Hertzberg, *Muntlige tekster i klasserommet* (Oslo: Universitetsforlaget, 2008).

29 Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*.

30 Ibid.

Vid de tillfällen då kursen ges på engelska uppstår ibland språkliga barriärer, till exempel där deltagarna har upp till fem olika modersmål. Humor tenderar då att vara förlösande för förståelsen när skämt förklaras; ibland på engelska, ibland på något annat språk som några deltagare har gemensamt. Det är inte ovanligt att humor kan fungera som en bro för förståelse och empati i en grupp. Forskning inom till exempel vårdvetenskap har visat att humor kan vara ett medel när man eftersträvar ett tillåtande och avslappnat samtalsklimat.³¹ Med humorn som utgångspunkt riskerar inte missförstånd bli framträdande. På de lektioner som kursen erbjuder verkar humor som en bro för att lära känna varandra, vilket har betydelse för att talarresponsen ska kunna bli innehållsrikt kvalitativ. Det visar sig till exempel när deltagarna själva gör muntliga framställningar så återknyter responsgivarna gärna till något som framkommit vid mer fria diskussioner tidigare. Responsen ges och följs av avväpnande gemensamma skratt: ”Haha. Now you did just like you said your supervisor does. You did not give me a reason for listening” (video V). Responsen blandas med känslor och meningsskapandet framträder som en positiv attityd. Den affektiva komponenten betraktas ofta som central och värdefull för meningsskapandet i attitydforskning.³² Deltagarna känner igen sig i olika situationer som målas upp och det ökar också förståelsen för varandras kunskap och erfarenhet, likväl som för varandras forskningsprojekt. De hakar gärna i varandras yttranden och fyller i med egna liknande upplevelser. Igenkänning är viktigt både för den som talar och den som lyssnar eftersom det är ett sätt att bli tagen på allvar. Det framkommer särskilt vid uppföljningsfrågor, men också mer explicit: ”det du berättar har jag också varit med om” (video III). Igenkänning verkar alltså vara viktigt för de forskarstuderande för att de ska vilja, och kanske våga, berätta om egna framgångar och tillkortakommanden.³³ Igenkänning blir därmed ett redskap för reflektion, men också för kunskapsbygge på så sätt att deltagarna kan se och höra varandras berättelser och ta dem till sig och förhålla sig till dem som mer eller mindre förebildliga.

Erfarenhetens betydelse

Det finns en tendens bland de forskarstuderande att lättare kunna sätta ord på vad som inte fungerar, för när samtalen styrs mot det som fungerar är det snarare personliga karaktärsdrag som är mer allmängiltiga som lyfts fram. Intresset vrids således från den yttre formen på en muntlig framställning till inre egenskaper hos talaren: ”trygg, kunnig och inspirerande”, ”nyfiken, ödmjuk och engagerad”. Det verkar således inte finnas något anmärkningsvärd skillnad mellan ideal i mer allmän kommunikation och i forskningskommunikation. I en undersökning om

31 Sophie K. Scott, Nadine Lavan, Sinead Chen och Carolyn McGettigan, ”The Social Life of Laughter”, *Trends in Cognitive Sciences* 18:12 (2014), 618–620; Henny Olsson, Harriet Backe, Stefan Sörensen och Marianne Kock, ”The Essence of Humour and its Effects and Functions: a Qualitative Study”, *Journal of Nursing Management* 10:1 (2002), 21–26.

32 Peter Garrett, *Attitudes to Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), 23.

33 fr Rita Felski, *Uses of Literature* (Malden, Mass.: Blackwell, 2008), 23–50.

ideal kring den dygdlige företagsledaren konstaterades att ju fler personer forskarna frågade desto längre blev listan på ideala karaktärsdrag³⁴ och detsamma framträder i forskarutbildningskursen. När gruppen diskuterar vad som skulle kunna utmärka ”forskarkaraktärsdrag” påminner både mängden uppräknings och innehållet således om vad andra undersökningar visar. Eventuellt skulle man kunna tala om forskarkaraktärsdrag när drag som närmar sig en forskares ansvar när det gäller akribi och etik lyfts fram; noggrann, erfarenhetsbaserad, insatt, beläst, problematiserande.

Kursen är praktisk och betoningen ligger på övningar och diskussioner. Kurslitteraturlistan består av handböcker i muntlig framställning och kan därför ses som mer instrumentellt inriktad än problematiserande, vilket kan få till följd att läsningen blir instrumentell.³⁵ Därför ges stort utrymme till diskussioner. Interaktionen mellan kursdeltagarna blir intensiv och involverar reflektioner som är centrala för alla. Kurslitteraturen ger deltagarna ett metaspråk för deras tänkande och kunskapande oavsett disciplintillhörighet.³⁶

De erfarenhetsbaserade exemplen som kursdeltagarna lyfter fram är viktiga, men för att de forskarstuderande ska bli utmanade och bekräftade av något utanför den erfarenhetsbaserade sfären lyfts exempel från forskning som anknyter till temat in, men också muntliga framställningar som finns publicerade på internet för en allmän publik. Forskning om forskningskommunikation är begränsad och därför är det sistnämnda enklast att finna. Ett uppskattat medium är så kallade *Ted talks*.³⁷ Ted talks är en bred framställningsarena från olika discipliner och kursdeltagarna får möta olika framställningar vad gäller längd och innehåll. Det mer populärvetenskapliga språkbruket gör också att förståelsen för innehållet blir mer tillgängligt jämfört med om kursdeltagarna skulle se framställningar på internet som är mer inomvetenskapliga. När de forskarstuderande tittar och lyssnar på till exempel Ted talks, både vid undervisningssituationerna och som ”läxa”, har de responsguidens fokuspunkter till sin hjälp för att få hjälp att rikta sin uppmärksamhet mot ett kritiskt retoriskt lyssnande. När det gäller att stödja studenter i akademiskt skrivande rekommenderar forskare att använda läsguider för att förbättra studenternas läsande och därmed få stöd i skrivandet.³⁸ Inspirerad av den typen av forskning får deltagarna använda responsguider för att ges möjlighet att öva upp sitt solidariska och retoriska lyssnande.

34 Claes Gustafsson, ”Den dygdlige företagsledaren”, i *Företagsledning bortom etablerad teori*, red. Sjöstrand och Holmberg (Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan, 1992).

35 Jfr Jonas Aspelin, *Suveränitetens pris: en kritisk studie av självhjälplitteratur* (Falun: Dualis, 2009), 143ff.

36 Se t.ex. Yuri M. Lotman, *Universe of the mind: A semiotic theory of culture* (Gloomington: Indiana University Press, 1990) och Sten Arevik och Ove Hartzell, *Att göra tänkandet synligt: en bok om begreppsaserad undervisning* (Stockholm: HLS förlag, 2007), 162–203.

37 TED, <http://www.ted.com/>.

38 Se t.ex. Julian Hermida, ”The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses”, *The International Journal of Research and Review* 1 (2009), 20–30.

Uppleva partes

Genom att använda alla delar i partes i diskussionerna undanröjs till stor del risken att enbart lyfta fram *actio/pronuntiatio*. Orsaken till användningen av *responsguide* är att responsen ska bli mer heltäckande, och att studenterna ska ges en möjlighet att i praktiken uppleva vad partes innebär för talprocessen.³⁹ Uttrycket ”att uppleva partes” är ett citat från en forskarstuderande som ville beskriva hur hen menade att teori och praktik gick ihop i de övningar som förekommer i kursen. I de två exemplen som följer här nedan ges respons utifrån *dispositio* på global nivå och *elocutio* på lokal nivå:

But the metaphor is quite efficient in itself. You just need to expand and make clear the purpose of your presentation.

Din metaforik har blivit mer och mer konkret. Förra gången när du berättade om din forskning talade du om läkemedelsmolekyler. Nu sa du i stället läkemedelstransport genom huden. Det gjorde att jag förstod mycket bättre.

(Video II, III och IV)

Det finns en fördel med att de forskarstuderande får göra samma muntliga presentationer vid två olika tillfällen. Dels får de möjlighet att bearbeta sina framställningar utifrån den respons som givits, dels har kursdeltagarna möjlighet att återknyta till det första tillfället i sin respons. Vid andra tillfället blir responsen också mer fördjupad eftersom det i gruppen finns en förståelse för innehållet som troligen gör det enklare att vara en kritisk vän.⁴⁰ Detta tillvägagångssätt upplevs som mycket positivt av deltagarna.

Meningsfulla möten

Det givna schemat med föreläsningar och övningar följs i kursen, men innehållet styrs till mestadels av de forskarstuderande. Om ett traditionellt fokus finns på lärare-elev eller mästare-lärling rör sig lärandesituationerna i forskarutbildningskursen i stället mot ett kollaborativt lärande i ett tvärvetenskapligt möte där dynamiken i mötet blir det lärande. När jag som lärare märker att de forskarstuderande är beredda att ta över innehållet är det dags att ta ett steg åt sidan. Jag har vid flera tillfällen i lärardagboken formulerat variationer på att jag ”ser det som positivt att kunna överlämna responsen och diskussionerna till de forskarstuderande. Utmaningar ligger inte längre i youtube-clip eller ted-talks utan i innehållet i deras presentationer. De använder den retoriska terminologin om talprocesser och har en önskan om att bli förstådda”.

Det mönster jag identifierat inom temat Meningsfulla möten utmärks av en process i tre led. I det första ledet tvivlar de forskarstuderande på sin egen förmåga att ge respons. I det andra ledet ger de beskrivande respons till varandra. I det tredje

39 Ibid.

40 John B. Biggs och Catherine So-Kum Tang, *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, (Maidenhead: Open University Press, 2011), 255–256.

ledet övergår responsen till att bli både konstruktiv och utmanande. Jag tolkar det som att de forskarstuderande frigör sig mer och mer från sin inledande framträdande synpunkt om att ”det är så här vi gör” till att ta vara på den respons de får och de erfarenhetsberättelser de möter från kurskamraterna. På så sätt prövar de att finna nya strategier för sina framställningar.

När tidpunkten kommer då kursdeltagarna vågar tänja gränsen på den doxa de startar i är väldigt svår att peka ut. Kursen är för kort för att kunna utröna ett mönster där. Jag tolkar däremot kursdeltagares olika yttranden som att något i deras sätt att tänka om sitt eget sätt att vara som talare förändras redan vid andra kurstillfället och i synnerhet när de möter andras erfarenheter: ”Jag hade ingen aning om att jag fick använda manus. Det kommer att förenkla en hel del för mig”, ”You pointed it out for me. I should start with the result”, ”Aha, you mean ’in medias res’. Ok, I’ll try that next time”.

Att få möjlighet att aktivt delta i dialog och interaktion med andra lyfts fram av flera forskare inom didaktikfältet som viktigt för lärande.⁴¹ För att förstå det meningsskapande som sker i de olika leden tar jag i min tolkning hjälp av begreppet ett flerstämmigt klassrum.⁴² Mening konstrueras alltid för den enskilda individen. Det är oundvikligt. Men i en undervisningssituation där innebörder och svar är givna på förhand är det svårt att överhuvudtaget föra en dialog och kommunicera. Mening skapas i samspelet mellan personer, i ett spänningsfält där olika röster hörs och där olika perspektiv möts och konfronteras. I forskarutbildningskursen, menar jag, att det uppstår meningsskapande när en intersubjektiv förståelse för olika forskningsfält blir tydlig för deltagarna. Det är när de upplever denna förståelse som också deras diskussioner och responsgivning tar formen av ett kollaborativt lärande.

Tvivel

Inledningsvis när de forskarstuderande diskuterar kontextrespons och responsens betydelse för utveckling och lärande ställer sig flera tvivlande till sin egen förmåga att ge respons på något annat än delen *actio/pronuntiatio*, eftersom de inte är insatta i varandras forskningsfält:

Den enda kontakten jag har med tandläkare är ju att jag brukar vara patient, vad skulle jag kunna tillföra dig för kunskap om hur du pratar om din forskning?

Are you a real teacher? You act like one and I don’t know what I should say except that...

(Video II och V)

41 Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära* (Lund: Studentlitteratur, 1996); Arthur N. Applebee, *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning* (Chicago: University of Chicago Press, 1996); Martin Nystrand, *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (New York: Teachers College Press, 1997).

42 Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*.

Vid varje tillfälle gruppen träffas ägnas tid åt att försöka förstå varandras forskningsprojekt och även om tvivel på den egna förmågan att kunna ge utmanande respons finns, domineras ändå lektionerna av en dialog där olika röster blir hörda och olika perspektiv blir synliga. Genom interaktionen mellan deltagarna och mellan deltagarna och de retoriska begrepp som succesivt förs in förhandlas det om vad som är kunskap, vetenskap och förståelse. Kursdeltagarna ser varandra som resurser och värderar olika bidrag som källor till kunskap.⁴³ Dialogen och samtalen som förs är kopplade till pågående aktuellt innehåll i de olika forskningsprojekten och har därmed förutsättningen att upplevas som meningsfulla för kursdeltagarna.⁴⁴ I diskussionen om forskningsprojekten förs frågor om olika framställningsformer in. I ett sociokulturellt perspektiv betraktas inte undervisning och lärande som åtskilda utan de ses som kommunikativa processer där utbytet mellan deltagare är det centrala.

Beskrivning

Två principer som handledning handlar om är stödjande respons och utmanande respons.⁴⁵ Det som jag i det här sammanhanget kallar Beskrivning faller under stödjande respons. Kommentarer i stödjande respons bygger mestadels på uppmuntrande och positiva kommentarer. Kommentarer kan kategoriseras som lyssnarrespons eftersom de har fokus på lyssnarens reception, behållning och förståelse.⁴⁶ De positiva kommentarerna är ofta korta, kärnfulla, utgår från lyssnarens horisont och ges med emfas: "I love your start: 'This is my result and now I should prove it'".

I mycket av den pedagogiska forskningen lyfts den positiva responsen fram som kraftfull och den mest utvecklande. Løkensgard Hoel beskriver den kunskap en skribent har om sina egna akademiska texter som en unik privilegierad kunskap.⁴⁷ Jag menar att forskare också kan tala om privilegierad kunskap när ett forskningsprojekt framställs i muntlig form. De forskarstuderande har i de flesta fall arbetat med sina forskningsprojekt under en tid, vilket betyder att de tillägnat sig fördjupad kunskap om dessa. När en lyssnare beskriver vad någon annan just har framfört muntligt blir det en bekräftelse på att budskapet har nått fram. Skulle lyssnaren ha missuppfattat något kommer det snabbt fram i responsen och en dialog kan föras om vad talaren de facto ville få fram. Dialogen som uppstår hjälper troligen talaren vidare i kunskapandet om innehållet och framställningsformen. Det är inte ovanligt att responsens innehåll framvisar på vilket sätt lyssnaren lyssnat.⁴⁸ Adelman fram-

43 Jfr Nystrand, *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*.

44 Jfr Applebee, *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*.

45 Løkensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*.

46 Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*, 79.

47 Løkensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*.

48 Kent Adelman, *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning* (Lund: Studentlitteratur, 2009).

håller skillnaden mellan att höra och att lyssna.⁴⁹ Att lyssna kräver både motivation, engagemang och reflektion. Interaktionen mellan talaren och lyssnaren kan sägas komma fram i lyssnarresponsens beskrivningar:

När jag lyssnade på inledningen blir det väldigt mycket information på kort tid. Du ställer en fråga. Du svarar på den. Du gör ett påstående. Du gör en jämförelse. Du ger en förklaring. Glasmetaforiken är riktigt bra.

(Video II)

Ovanstående beskrivning, där uppgiften var att ge respons på dispositio, tyder på ett koncentrerat lyssnande. Den lyssnande forskarstuderande beskriver centrala delar i dispositionen av 30 sekunders inledning som muntligt löd så här:

Vad skulle hända med det här vattnet om vi lät det stå kvar i det här rummet tillräckligt länge? Ja svaret på den frågan är ju ganska lätt. Med tiden skulle vattnet avdunsta eftersom luften i rummet är mycket torrare i jämförelse med det rena vattnet. Och precis som glaset är fyllt med vatten består vår kropp också av en stor mängd vatten – men trots detta så dunstar vi inte bort! Och detta är tack vare en komplex barriär som utgörs av det allra översta lagret av vår hud, det så kallade hornlagret.

(Video II)

Utifrån lyssnarens beskrivning tar en diskussion vid om hur den informationstäta inledningen bäst följs upp i den följande framställningen. Interaktionen mellan lyssnaren, som har en given uppgift utifrån responsguiden, och talaren bearbetas således i den större gruppen, i så kallad utvidgad respons.

Utmaning

Som jag tidigare nämnt är kursen ”Presentera forskningsresultat för olika grupper” en kort och intensiv kurs. Deltagarna hinner trots det övervinna tvivlet över den egna förmågan att ge respons, gå vidare från beskrivningarna och nå fram till att utveckla förmågan att ge utmanande respons som både innehåller talarrespons och situationell kriterierespons. En önskan om att hjälpa varandra att bygga och etablera ethos blir tydligt i utságorna. Det är vanligt att responsgivaren också ger ett gott råd för hur något ska lösas, ibland är råden generella och ibland specifika:

You have to guide me a little, use some smoother transitions between the second and the third slide.

I think it was too technical, you have to use more laymen words in this situation.

49 Ibid.

Jag tror att jag hörde ordet fantastiskt minst tio gånger. Om alla forskare använder det ordet så kommer publiken att storkna. Kan du hitta ett annat ord? Själv hade jag valt ”Energi är spännande”.

(Video I, II och V)

Om jag försiktigt generaliserar de olika disciplinernas argumentation för sina resultat har de naturvetenskapliga disciplinerna tabeller och figurer i sina presentationer medan de humanvetenskapliga argumenterar med hjälp av exempel och utdrag ur intervjuer och liknande. Detta fenomen uppmärksammas i responsen. Nedanstående citat kommer från en doktorand i pedagogik och ges till en doktorand i biokemi:

Can't the people in your study talk? This is not just about you. Don't boost yourself. You have to give other people voices and give them credibility. I think you should start with that. It will be a win-win-situation...

(Video III)

Dispositionen blir ofta föremål för diskussioner i gruppen. Det finns en tendens att de naturvetenskapliga disciplinerna lyfter fram undersökningars resultat och nyttoinriktning tidigt i presentationerna, medan de humanvetenskapliga lägger tid på bakgrundsbeskrivningar och motiveringar till forskningsprojektets genomförande. Två inledningsmeningar från populärvetenskapliga presentationer får illustrera hur olika två inledningarna kan vara. Den första kommer från biokemi, den andra från pedagogik:

En bränslecell är ett batteri som skapar elektricitet så länge bränsle fylls på.

Det här är min dotter Lisette uppkrupen i en fätölj med mobil, dator och bok.

(Video III och IV)

Dispositionsprinciper förändras i mötet mellan disciplinerna. De beskrivningar som kan framstå som hårda och oempatiska för en, verkar utmanande och konstruktiva för någon annan: ”I know I sound like I move in a written paper, and I need your help to get over it”. I responsituationer blir den kritiske vännen av vikt. Som kritisk vän är man förpliktad att både analysera situationen och ge konstruktiv kritik.⁵⁰ Men det handlar inte bara om att vara kritisk vän i responsgivningen. Det handlar också om att kunna ta emot den respons som den kritiska vännen ger. Det handlar således om att ha tillit till varandra och tilltro till varandras kompetens att kunna och vilja ge utmanande och utvecklande respons.

50 Lökensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*; Biggs och Tang, *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*.

Diskussion

Denna undersökning visar att de forskarstuderande använder tidigare erfarenheter för att få grepp om olika uttrycksformer i muntlig presentation av forskning och forskningsresultat. Kunskapsbygget i kursen karaktäriseras av dialog och kollaborativ reflektion, både enskilt och i grupp. De forskarstuderande kursdeltagarna blir viktiga resurser för varandra då de under kursens gång och med olika praktiska övningar fördjupar en förståelse för både sitt eget och andras lärande och utveckling. De fördjupar också sin förståelse genom intertextualitet och de inser att lärande och utveckling handlar om att aktivt efterbilda och dela kunskap med andra. I första responsituationen som följer på de muntliga presentationerna blir schabloner och traditionella föreställningar diskuterade och problematiserade. Det blir synligt att både innehållsfrågor och formfrågor skiljer sig åt mellan olika discipliner. De forskarstuderande ifrågasätter både sin egen disciplin och andras discipliner och vid andra tillfället för den muntliga presentationen och responsituationen är min erfarenhet att de aktivt har påverkats av att lyssna på, reflektera över och resonera om varandras presentationer och genom det kan presentera forskningsresultat på ett mer förtroget sätt än när de möttes vid första tillfället i kursen. Min slutsats är, trots en tidsmässigt kort kurs, att deltagarna förändrar sin syn på sig själva i rollen som förmedlare av forskning och forskningsresultat.

Respons, kommunikationsmönster som utmanas och meningsfulla möten

Att låta forskarstuderande mötas i en kurs som handlar om hur de presenterar forskning och forskningsresultat i förhållande till olika grupper skapar intresse för varandras vetenskapliga fält och det i sin tur väcker innovativa idéer för de enskilda kursdeltagarna. De utmanas i föreställningar om den egna diskursiva praktikens doxa. De forskarstuderande utmanar varandra och problematiserar under kursens gång det tunnelseende på sin egen disciplin som finns inledningsvis.⁵¹ Det är hos varandra – och inte i ideala framställningar i kurslitteratur eller Ted talks – som de forskarstuderande finner sina förebilder, vilket jag menar är didaktiskt intressant. Det är i varandras berättelser om erfarenheter som de finner det komplexa och också förebildliga i att presentera forskning och forskningsresultat. I det empiriska materialet finns exempel på hur de forskarstuderande inte bara blir medvetna om lärande och kunskapsprocesser utan också medvetna om att de konstruerar ett forskarethos i de muntliga presentationerna. Genom dialogen upptäcker deltagarna att det finns en mängd olika sätt att tala om vetenskap på beroende på vilken disciplin man tillhör – och de får insyn i varandras disciplinära doxa. Utifrån denna undersökning vill jag poängtera och lyfta fram de olika erfarenheterna som det mest lärande. De forskarstuderandes egna berättelser om framgångar och tillkortakommanden blir levande på ett mer tillgängligt sätt än det ideala i texter och rörliga medier. Olika erfarenheter från många bildar förståelse hos den enskilde för att

51 Tamsin Haggis, "Pedagogies for Diversity. Retaining Critical Challenge amidst Fears of 'Dumbing Down'". *Studies in Higher Education* 31:5 (2006), 521–535.

ethos förändras i varje unik situation. Metareflexivitet och dialog skapar nyfikenhet på och trygghet i vad det innebär att i olika situationer bygga och etablera forskar-ethos genom muntlig kommunikation. Responsens innehåll förändras beroende på den enskilde forskarstuderandes utgångspunkt, men gruppen som sådan erövrar den potential det finns i responsens innehåll för det egna kunskapsbyggandet.

Kursens innehåll är autentiska forskningsprojekt och den egna personliga utvecklingen blir föremål för kunskapande. Resultatet av denna undersökning visar att de forskarstuderande transformerar kunskap om ethosbyggande mellan de olika undervisningstillfällena. Däremot ger inte undersökningens resultat utrymme att uttala sig om huruvida de forskarstuderande transformerar den nya kunskapen till autentiska situationer på till exempel en vetenskaplig konferens. Ett problem som lyfts fram av didaktikforskare är att färdighetsträning, och i synnerhet färdighetsträning i muntlig framställning, tenderar att bli instrumentell och isolerad från sitt innehåll.⁵² Det brukar kallas att elever och studenter får torrsimma; färdigheten och formen tränas på bekostnad av innehållet. Om jag lämnar ungdomsskolan i denna diskussion och endast lyfter fram högre utbildning inklusive forskarutbildning så finns torrsimdiskussionen kvar. I professionsutbildning försöker universitetslärare återskapa verkliga situationer där studenter övar på muntlig kommunikation, men problematiken med att transformera kunskap mellan övningsituationer och autentiska situationer kvarstår.⁵³ En lösning skulle vara, menar jag, att lärare i högre utbildning får stöd om vad kunskapsinnehållet i färdighetsträning innebär när de designar utbildning utifrån högskoleförordningens lärandemål om muntliga färdigheter. Det gäller oavsett om utbildningen gäller enstaka kurs, professionsutbildning eller forskarutbildning. Med ett sådant stöd till universitetslärare kan också problematiken som uppstår mellan övningar i utbildningen och autentiska situationer i yrkeslivet lyftas till en fördjupad och innehållsrik diskussion. Med ett sådant stöd ökar också förutsättningarna för att den diskursiva miljön och kunskapsinnehållet kommer i centrum, tack vare universitetslärarnas kunskap om den egna kursen, och generell färdighetsträning får en specifik utformning.⁵⁴

Forskning om responsens betydelse för skrivande har visat att den inledande responsen har avgörande betydelse för hur skrivandet fortskrider.⁵⁵ Att samma skulle gälla för muntliga framställningar kan jag inte se i mitt material. Mönstret jag ser är snarare att förståelsen för responsens innehåll måste få ta en viss tid. Troligen ligger en orsak till detta i att det är fysiska möten i kursen. När respons ges på muntliga texter finns inte distansen som den skriftliga texten skapar. Talaren finns fysiskt framför responsgivaren och övriga lyssnare i den direkta responsen. Olika uttryck för hövlighet blir till exempel tydligare i en situation där alla är närvarande. Därför byggs responsituationen upp succesivt över tid och inledningsvis blir det mer

52 Se t.ex. Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisningen i grundskolan* (Lund: Studentlitteratur, 1996).

53 Cecilia Olsson Jers, *Förändring av yrkesethos i sjuksköterskeutbildning* (Malmö högskola, 2015 ua).

54 Jfr Hyland, *Disciplinary Discourse. Social Interactions in Academic writing*, 132ff.

55 Lökensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*.

framgångsrikt att diskutera egna exempel och erfarenheter som ligger längre bak i tiden. I den korta kurs som denna artikels empiri kommer från vill jag ändå påstå att responsens funktion och innehåll blir viktig för de forskarstuderandes kunskapsbygge. Jag kan enbart försiktigt uttala mig om varför det blir så. De forskarstuderande har till exempel en klart uttalad ambition att bli bättre på att kommunicera sin forskning. Det finns således förutsättningar i gruppen som troligen inte finns i alla grupper. Andra orsaker kan vara att grupperna är små och att deltagarna är vana vid kritisk granskning tack vare handledningssituationer som gäller forskningsprojekten. Två orsaker till responsens betydelse för det kunskapsbygge som sker kan jag dock med säkerhet uttala mig om. Det första är att de tvärvetenskapliga mötena genererar kunskapsbygge om muntlig forskningskommunikation. De forskarstuderande erbjuder sina berättelser om erfarenheter, tar till sig varandras berättelser och förändrar och (kanske) utmanar sin egen doxa. Det andra är att det retoriska metaspråk som de forskarstuderande får tillgång till öppnar för en förståelse som kan uttryckas mer precist än om ett vardagsspråk om muntlig framställning skulle användas. De forskarstuderande behöver redskap för att både kunna tala om och kritiskt granska forskningskommunikation. Möten med forskarstuderande från andra discipliner utvecklar dessa redskap. Som färdig forskare kommer alla i sin yrkesutövning ha det muntliga språket som ett av sina främsta arbetsredskap. Ju närmare de då under sin utbildning har kommit olika sätt att kommunicera forskning på och ju mer de har fått respons på sitt eget sätt att hantera det muntliga språket, desto större är potentialen för att nå fram till både vetenskaps-samhället och det omgivande samhället med ett starkt ethos.

Min undersökning är begränsad, som jag påpekat vid flera tillfällen, till några få kurstillfällen i en forskarutbildningskurs. Utfallet hade blivit mer fördjupat om jag fått möjlighet att följa de forskarstuderande under hela utbildningen samt också vara deltagare på de autentiska situationer som de övar inför. Det är inte ovanligt att mötet med en autentisk publik gör att framställningsformen inte blir som det var planerat och intervjuer med de forskarstuderande hade kunnat fördjupa förståelsen för det situationella. Mina resultat säger heller inget om på vilket sätt dialogen mellan de forskarstuderande påverkar deras framtid som kommunicerande forskare. Analysen ger trots det flera intressanta, och delvis oväntade, resultat, som till exempel humorns betydelse för att distansera sig från respons som skulle kunna hämma vidare utveckling samt de tvärvetenskapliga mötenas betydelse för reception och responsens innehåll. Samtidigt ger humorn en närhet mellan de forskarstuderande som får deltagarna att våga och vilja vara delaktiga i att göra responsen kvalitativt innehållsrik. Humorn erbjuder således både närhet och distans i responsituationens kunskapsbygge.

Syftet i denna artikel har varit att undersöka hur tvärvetenskapliga möten mellan forskarstuderande gestaltas när de bygger och etablerar ethos och vilken betydelse respons har för de forskarstuderandes kunskapsbygge om forskningskommunikation. Resultaten understryker vikten av att i forskarutbildningen uppmärksamma det teoristöd, och lärarstöd, som behövs för att utveckla kunskap om den diskursiva praktik som forskare arbetar inom när det handlar om att kommunicera sin forsk-

ning och sina forskningsresultat muntligt. Det kan uttryckas som ett metadiskursivt stöd⁵⁶ som ger kunskap om ethosbyggande och som kan motverka den osäkerhet som framträder hos de forskarstuderande inledningsvis i kursen. I de muntliga mötena är det viktigt att få möjlighet att diskutera vad en muntlig framställning av forskning och forskningsresultat säger, hur den säger något och varför den utformas på ett visst sätt. Utan diskussion och reflektion riskerar respons att bli kontraproduktiv och endast föremål för torrsim. Med diskussion och reflektion blir respons produktiv och föremål för kunskapsbygge.

56 Patricia A. Duff, "Language socialization into academic discourse communities", *Annual Review of Applied Linguistics* 30 (2010), 169–192.

Litteratur

- Adelmann, Kent. *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Andersen, Øivind. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Applebee, Arthur N. *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- Arevik, Sten och Ove Hartzell. *Att gör tänkandet synligt: en bok om begreppsaserad undervisning*. Stockholm: HLS förlag, 2007.
- Aspelin, Jonas. *Suveränitetens pris: en kritisk studie av självhjälplitteratur*. Falun: Dualis, 2009.
- Bergman, Lotta och Cecilia Olsson Jers. "Vilken väg tar den kritiska granskningen? Studenter i samtal om en vetenskaplig artikel", *Högre utbildning* 4:1 (2014), 35–47.
- Biggs, John B. och Catherine So-Kum Tang. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- Blåsjo, Mona. *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2004. Diss: Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-265>
- Bruce, Catherine C., Flynn, Tara och Shelley Stagg-Peterson. "Examining What we Mean by Collaboration in Collaborative Action Research: A Cross Case Analysis", *Educational Action Research* 19:4 (2011), 433–452.
- Burke, Deidre och Jackie Pieterick. *Giving Students Effective Written Feedback*. Maidenhead: Open University Press, 2010.
- Capobianco, Brenda M. "Science Teachers' Attempts at Integrating Feminist Pedagogy through Collaborative Action Research", *Journal of Research in Science Teaching* 44:1 (2007), 1–32.
- CODEX – regler och riktlinjer för forskning, <http://codex.vr.se/> (hämtad 2015-02-03).
- Duff, Patricia A. "Language Socialization into Academic Discourse Communities", *Annual Review of Applied Linguistics* 30 (2010), 169–192.
- Dysthe, Olga. *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Eriksson, Anders. *Retoriska övningar: Athonios' Progymnasmata*. Nora: Nya Doxa, 2002.
- Felski, Rita. *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell, 2008.
- Forskarutbildningskurser <http://mah.se/Forskning/Utbildning-pa-forskarniva/Kurser/> (hämtad 2015-01-15).
- Garrett, Peter. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

- Gelang, Marie. *Actiokapitalet: retorikens ickeverbala resurser*. Åstorp: Retorikförlaget, 2008.
- Gustafsson, Claes. ”Den dygde företagsledaren”, i *Företagsledning bortom etablerad teori*, red. Sven-Erik Sjöstrand & Ingall Holmberg, 33–43. Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan, 1992.
- Haggis, Tamsin. ”Pedagogies for diversity. Retaining critical challenge amidst fears of ’dumbing down’”. *Studies in Higher Education* 31:5 (2006), 521–535.
- Hattie, John. *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009.
- Hattie, John och Helen Timperley. ”The Power of Feedback”, *Review of Educational Research* 77:1 (2007), 81–112.
- Hellspong, Lennart. *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Hellspong, Lennart. *Konsten att tala: övningsbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Hermida, Julian. ”The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses”, *The International Journal of Research and Review* 1 (2009), 20–30.
- Hyland, Ken. *Disciplinary Discourse. Social Interactions in Academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press, 2004.
- Kindeberg, Tina. *Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur, 2011.
- Lea, Mary R. och Brian V Street. ”Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach”, *Studies in Higher Education* 23:2 (1998), 157–172.
- Lotman, Yuri M. *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- Lyce, Kirsten H. och Gunnar Handal. ”Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling?”, i *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*, red. Torlaug Løkensgard Hoel, Brit Hanssen och Dag Husebø, 157–183. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2012.
- Løkensgard Hoel, Torlaug. ”Læraren som forskar sett med en lærarforskers øye”, i *Klasserommet i sentrum. Festskrift till Åsmund Strømmes*, red. Rolf Grankvist och Sigrun Gudmundsdottir, 257–277. Trondheim: Tapir forlag, 1997.
- Løkensgard Hoel, Torlaug. *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Malmgren, Lars-Göran. *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Matthiesen, Christina. *Elevstyret imitatio: en retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*. København: Københavns Universitet, 2013.
- Mälkki, Kaisu. *Theorizing the Nature of Reflection*. Helsinki: University Press, 2011.
- Norrby, Catrin. *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Nystrand, Martin. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Ohlin Scheller, Christina och Patrik Wikström. ”Literary Prosumers: Young People’s Reading and Writing in a New Media Landscape”, *Education Inquiry* 1:1 (2010), 41–56.
- Olsson, Henny, Harriet Backe, Stefan Sörensen och Marianne Kock. ”The Essence of Humour and Its Effects and Functions: a Qualitative Study”, *Journal of Nursing Management* 10:1 (2002), 21–26.
- Olsson Jers, Cecilia. *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö högskola, 2010. Diss: Tillgänglig på internet: http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Olsson Jers, Cecilia. *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber, 2014.
- Olsson Jers, Cecilia. *Förändring av yrkesethos i sjuksköterskeutbildning*. Malmö högskola, 2015, ua. Projekt: Kommunikations mot profession. Muntlighet som en del av den kommunikativa kompetensen i utbildning. <http://www.mah.se/Forskning/Sok-pagaende->

- forskning/Kommunikation-mot-profession-Muntlighet-som-en-del-av-den-kommunikativa-kompetensen-i-utbildning/ (hämtad 2015-04-06).
- Penne, Sylvi och Frøydis Hertzberg. *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Presentera forskningsresultat för olika grupper. <http://www.mah.se/Forskning/Utbildning-pa-forskarniva/Kurser/> (hämtad 2015-01-15).
- SFS 1993:100 Högskoleförordningen. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/ (hämtad 2014-12-03).
- Säljö, Roger. *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- TED. <http://www.ted.com/> (hämtad 2015-05-16).
- 2006/962/EG – Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december om nyckelkompetenser för livslångt lärande. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sv:PDF> (hämtad 2015-01-16).
- Vetenskapsrådet *Forskningskommunikation*. <http://www.vr.se/omvetenskapsradet/verksamhet/forskningskommunikation.4.1c4900da108bf5d57a58000601.html> (hämtad 2014-12-18).
- Vygotskij, Lev S. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos, 2001.
- Wertsch, James V. *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1991.