

Lyssnandets betydelse för muntligheten

En introduktion till konsten att lyssna

Kent Adelman

Inledning

Å ena sidan förefaller det självklart att lyssnandet har stor betydelse för muntligheten och utvecklingen av muntligheten, oavsett om det gäller samtalet, berättandet eller retoriken. För talspråkets båda sidor, att tala och lyssna, är i praktiken varandras logiska förutsättning, och det är inte meningsfullt att tala om ingen lyssnar. Men om vi å den andra sidan ser till svensk skoltradition och vardaglig skolpraxis tycks det vara allt annat än självklart. Här framskyntar istället en tydlig hierarki i modersmålsundervisningen¹, där de skriftspråkliga aktiviteterna, att skriva och läsa, av tradition har högre status än talspråket, och där de talspråkliga aktiviteterna, att tala och lyssna, mest handlar om att tala (Adelman 2002 & 2009).

I den svenska skolan är lyssnande ännu inte en accepterad receptionsdisciplin, fullt jämförbar med läsande och litteraturreception. I förhållande till den dominerande och normerande diskursen inom svenskämnet kan ämnesaspekten Lyssna i sin didaktiska icke-existens närmast beskrivas som marginaliserad. Och detta är vi i Sverige ingalunda ensamma om. Enligt filosofen och psykologen Gemma Corradi Fiumara (1990) möter vi genom hela den västerländska traditionens historia ett kunskapssystem som tenderar att ignorera lyssprocessen. Och den franske filosofen Roland Barthes (1991:43) uttrycker det så här: ”lyssnandet har ingen specifik plats i det förflutnas encyklopedier, det finns ingen erkänd disciplin”.

Men vilken är då lyssnandets betydelse för muntligheten? Enkelt uttryckt skulle jag vilja påstå att lyssnandet har en avgörande betydelse för utvecklingen av muntligheten av åtminstone fyra huvudskäl. För det första därför att i begynnelsen var lyssnandet; både i människans fylogenetiska utveckling och i hennes ontogenetiska utveckling kommer lyssnandet före talandet. För det andra därför att vi är både lyssnare och talare samtidigt, d.v.s. i ett socialt och relationellt perspektiv använder vi oss av ett simultant lyssnande som innebär att vi lyssnar mer eller mindre hela tiden. För det tredje därför att kampen om den offentliga arenan är en demokratifråga, där det tilldelade eller erövrade talutrymmet och lyssutrymmet är som två kommunicerande kärl. För det fjärde

¹ Med modersmål menar jag alla modersmål, d.v.s. såväl svenska som alla andra modersmål.

och sista, för att lyssutvecklingen avgör kvalitén på muntligheten, eller med andra ord; när du öppnar munnen så hörs det både *om* och *hur* du har lyssnat.

Om det första argumentet för lyssnandets betydelse för muntligheten är historiskt och det andra är teoretiskt, så är det tredje demokratiskt och handlar om undervisningens och klassrummets offentlighet, medan det sista är kvalitativt och gäller elevernas lyssutveckling under skoltiden. I det följande ska dessa fyra huvudargument utvecklas och diskuteras under rubrikerna lysshistoria, lyssteori, lyssundervisning och lyssutveckling.

Lysshistoria

Att lyssna har i alla tider varit en kommunikativ och social del av all mänsklig samvaro. Vi blir helt enkelt sociala varelser bl.a. genom att lyssna på varandra. På så sätt skapar och skapas vi människor som sociala varelser. Att lyssna är med andra ord en språklig handling som skapar sociala band och stärkta relationer. Vi kan därför tala om den lyssnande människan.

Människans utvecklingslinje går minst fem miljoner år tillbaka i tiden, och de äldsta arterna inom släktet Homo uppträder för mer än två miljoner år sedan. Men det är först med Homo sapiens (ca 250 000 år före vår tid), d.v.s. den art inom släktet Homo som vi själva tillhör, som människan utvecklar ett verbalt språk (Gärdenfors 2000). Under mellan fyra och fem miljoner år av människans utveckling och mellan en och två miljoner år av släktet Homos utveckling saknade människan således ett verbalt språk.

Men frånvaron av verbal kommunikation är inte detsamma som frånvaron av kommunikation. Frånvaron av talat språk betyder inte frånvaron av ljud och ett icke-verbalt språk. På samma sätt som människan kan tänka utan ord, i bilder och modeller, kan hon kommunicera utan talspråk. De första människorna hade alltså en *språkförmåga*, men ingen *talförmåga*.

Redan i människans gryning kunde de första människorna lyssna och uttrycka sitt lyssnande icke-verbalt. Inte minst av överlevnadsskäl var de tvungna att använda och utveckla sin förmåga till såväl anatomiskt möjliga ljudlåten och att härma som att mima och gestikulera. Men också av sociala skäl och för gruppens fortbestånd skapade en lyssnande hållning de nödvändiga emotiva band och sociala relationer som det gick att bygga vidare på, t.ex. vid behov av allianser av olika slag.

Under större delen av människans historia har hon således använt och utvecklat en kommunikationsform som bygger på att höra och se samt en icke-verbal men ljudande kommunikation (Adelmann 1998 & 2000). Ett rimligt antagande är därför att denna långa period av icke-verbal kommunikation och den verbala kommunikationens sena tillkomst satt sin prägel på människans kognitiva förmåga. Lyssnandets historiska betydelse för muntligheten framgår

alltså av att vi i vår fylogenetiska utveckling av våra kommunikativa färdigheter utvecklade lyssnandet *först*.

Om vi nu skiftar perspektiv, från människans fylogenetiska utveckling till hennes ontogenetiska utveckling, d.v.s. från mänsklighetens till individens utvecklingshistoria, så visar det sig att mönstret upprepar sig. Hörseln är nämligen det sinne som är mest utvecklat hos fostret. Ganska tidigt kan fostret både höra ljud, som sin mammas röst, och skapa ljud genom sparkar i livmoderns fostervatten. Man kan säga att allting börjar med att du lyssnar, och blir lyssnad till.

I själva verket har den nyfödda babyen minst 12 veckors erfarenhet av lyssnande (Thomlison 2001). En del forskare hävdar t.o.m. att språk-utvecklingen börjar med att fostret lyssnar till sin moders röst inne i livmodern. Därför kan den nyfödda babyen genast skilja den moderliga rösten från andra röster. Detta tyder på att fostret, redan under tiden i moderlivet och före födseln, tillägnat sig en avancerad diskriminerande lyssförmåga.

Efter födseln fortsätter barnets språkutveckling med att den andra sidan av talspråket utvecklas, nämligen själva talet (Söderbergh 1993 & 1997). Det finns många närobservationer som visar hur barnet uppmärksammat lyssnar, iakttar och härmar i det ömsesidiga rollspelet med modern och den närmaste sociala omgivningen. Men lyssnandet till språket går alltså före den muntliga produktionen av ord. Man brukar säga att ontogenesen speglar fylogenesen, d.v.s. barnets utveckling speglar släktets utveckling.

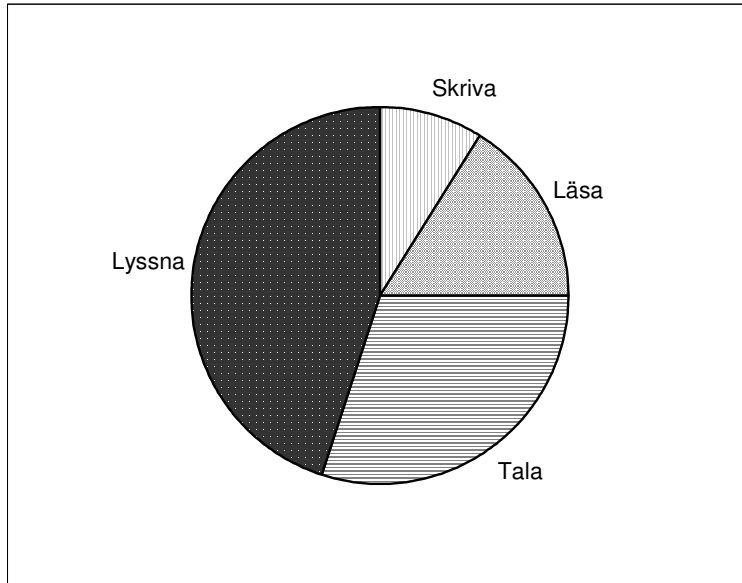
Att lyssna är alltså den språkliga aspekt som vi utvecklar först, och därför har den även en grundläggande betydelse för utvecklingen av de övriga språkliga aspekterna på modersmålet. Det innebär att utvecklingen av förmågan att tala, läsa och skriva är mer eller mindre beroende av förmågan att lyssna (Lundsteen 1979). Undersökningar visar också att de flesta elever sannolikt förstår läst text lika bra som avlyssnad text först i 13-årsåldern (Welwert 1984), vilket pekar på betydelsen av att elever högt upp i åldrarna får uppleva högläsning. Man skulle populärt uttryckt kunna tala om högläsningen och lyssnandet som den auditiva bröstmjölken.

Sammantaget menar lyssforskare att det barn som inte får goda förutsättningar att både lyssna och bli lyssnad till kan få problem i den fortsatta språk-utvecklingen, med att kommunicera och att lära (Wolvin & Coakley 1996). Lyssnandets historiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi även i vår ontogenetiska utveckling av våra kommunikativa färdigheter utvecklar lyssnandet *först*.

Lyssteori

Paul T. Rankins amerikanska studie från 1926, en milstolpe i lyssforskningens historia, visar att vi använder nästan 70 procent av vår vakna tid till någon form

av kommunikation. Huvuddelen av tiden ägnas åt de talspråkliga aktiviteterna, ca 45 procent lyssna respektive ca 30 procent tala, medan endast en mindre del av tiden används för de skriftspråkliga aktiviteterna, 16 procent läsa respektive 9 procent skriva (se figur 1, nedan).



Figur 1. Paul T. Rankins undersökning (efter Wolff m.fl. 1983:3).

Det anmärkningsvärda med denna gamla studie är att relationerna mellan de fyra aktiviteterna i allt väsentligt har bekräftats av senare undersökningar (Adelmann 2002). Lyssnande är alltså tveklöst den kommunikativa aktivitet som vi använder *mest* i vardagslivet.

En mängd klassrumsobservationer visar att eleverna använder den mesta tiden i klassrummet till att lyssna. Det innebär att eleverna ägnar mer tid åt färdigheten Lyssna än åt färdigheterna Tala, Läsa och Skriva tillsammans. Även i ett mer dialogiskt klassrum, där flertalet av eleverna aktivt deltar i samtalet, även där lyssnar eleverna mest, om än mindre på läraren och mer på varandra. Den sammanlagda tid av den totala undervisningstiden som eleverna använder till att lyssna har dessutom en tendens att öka med undervisningsstadium. Lyssnande är alltså tveklöst den kommunikativa aktivitet som vi använder *mest* även i skollivet.

Nu är det emellertid så att flertalet av dessa mätningar och undersökningar bygger på en självvärdering, där informanten vanligen får välja mellan ett antal olika alternativ, t.ex. Läsa-Skriva-Tala-Lyssna. Detta föranleder den amerikanska lyssforskaren Judi Brownell (1996:44) att kommentera undersökningarna av lyssnandets omfattning på följande sätt:

Research that attempts to identify the proportion of time you devote to listening implies that when you are engaged in another communication activity, listening stops. This is clearly not the case.

Brownell pekar här på den vardagliga erfarenheten, att jag exempelvis inte slutar att lyssna för att jag plötsligt börjar tala. I ett modernt dialogiskt perspektiv framstår talspråkets båda aktiviteter, att tala och lyssna, alltså *inte* som diskreta aktiviteter, som enkelt går att avgränsa från varandra, utan snarare som en kontinuerlig process. Då blir det tydligt hur talarroll och lyssnarroll går ihop i ett ömsesidigt och dynamiskt samspel. När kommunikationen betraktas som en simultan process av expression och reception blir den traditionella uppdelningen mellan talar- och lyssnarroll närmast en fiktion.

I ett socialt och relationellt perspektiv är vi alltså samtidigt både lyssnare och talare. Detta stämmer väl med vår vardagliga erfarenhet av vad vi brukar kalla den inre dialogen, denna ström av minnen, associationer, infall, kritik, värderingar, synpunkter och farhågor som ständigt korsar vårt medvetande, interfolierar, pockar på uppmärksamhet, stör och lägger sig i.

Det stämmer också väl med den ryske språk- och litteraturforskaren Mikhail Bakhtins (1895-1975) dialogism², som omfattar såväl muntliga och skriftliga texter som inre och yttre dialog (1984 & 1999). För lyssaspekten innebär denna simultana kapacitet att vi tycks lyssna mer eller mindre hela tiden. Lyssnandets teoretiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att både i vardagslivet och i skollivet lyssnar vi *mest*, men dessutom verkar vi lyssna mest hela tiden.

Lyssundervisning

Ett viktigt skäl till att synliggöra talspråksreceptionen med explicit lyssundervisning i svenskämnet är demokratiskt och hänger nära samman med den demokratiska värdegrund och icke-auktoritära kunskapssyn som ska genomsyra skolan: ”Skollagen (1985:110) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (*Lpo 94*, 2006:1). Det betyder att all lyssundervisning innehåller ett latent maktperspektiv.

Lyssundervisningen kan på olika sätt synliggöra uttalade men för det mesta inte helt okända maktförhållanden i klassrummets (och personalmötets) värld. Då blir vi kanske också medvetna om hur många röster och perspektiv som vi ofta går miste om till vardags: Hur fördelas och till vad används tal- och lyssutrymmet mellan såväl läraren och eleverna (eller chefen och de anställda) som eleverna (eller lärarna) sinsemellan? Vilka röster blir sällan eller aldrig hörda? Och varför?

Enligt Bakhtin (1984) blir interaktionen på det vardagliga slagfältet en arena för kamp mellan rösterna och därmed en ständig kamp om ordet. I klassrummets värld kan läraren på olika sätt förskjuta maktbalansen mellan å ena sidan de

² Begreppet kommer inte från Bakhtin utan från den amerikanske bakhtin-kännaren Michael Holquist, bl.a. i introduktionen *Dialogism. Bakhtin and his world* (1990).

röster som alltid hörs och *tar* mycket talutrymme, och å andra sidan de röster som aldrig hörs och *ges* mycket lyssutrymme. Det handlar således om kampen mellan det erövrade talutrymmet och det tilldelade lyssutrymmet. Att som lärare inte aktivt motarbeta talutrymmets ojämna fördelning i klassrummets offentlighet innebär då ett tyst godkännande av den starkes rätt att ta och behålla ordet.

Men har inte lyssnaren själv ett ansvar? Jo, inom den amerikanska lysstraditionen brukar man just understryka lyssnarens ansvar för en framgångsrik kommunikation genom att hävda att lyssnaren åtminstone delar ansvaret lika med talaren (Nichols & Stevens 1957) och kanske t.o.m. bör ta minst 51 procent av ansvaret för kommunikationen (Steil m.fl. 1983). Lyssnaren bär alltså själv en stor del av ansvaret för att kommunikationen ska lyckas.

Men många tysta/tystade lyssnare i klassrummet *kan* inte ta sitt lyssansvar för kommunikationen förrän läraren gjort detta möjligt, t.ex. genom att sanktionera klassrummets didaktiska spelregler för kommunikation (Adelmann 2009). Men under hand som läraren faktiskt *gör* det möjligt betyder det också att kraven på både lyssnaren och talaren successivt ökar. För lyssnaren handlar det främst om att bryta tystnaden, bli respekterad och lyssnad till, med läraren och klassen som socialt skydds nät. Och för talaren handlar det mycket om att göra ett välvalt urval av inlägg, och att därmed ta ansvar för *sin* respons och *sin* del av kommunikationen.

Ur ett lärarperspektiv är det närmast en skyldighet att försöka tillvarata klassrummets alla röstresurser av demokratiska, pedagogiska och kunskapsmässiga skäl. På så sätt kan man säga att läraryrket är ett röststyrke, inte bara enligt logopedier och talpedagoger i en teknisk betydelse, utan också utifrån didaktiskt lyssnande i en social mening.

I samma utsträckning som alla röster blir hörda, i samma utsträckning blir det möjligt för läraren att lyssna in sig på alla sina elever. Först då kan vi tala om inte bara respekt *från* lyssnaren, utan även *för* lyssnaren. Att låta lyssnaren ta *sin* del av ansvaret för kommunikationen i ett klassrumsperspektiv handlar med andra ord om en lång och varsam men målmedveten process för alla aktörerna. För det som inte fungerar i klassrumsoffentligheten fungerar förmodligen inte heller på samhället offentliga arena.

Men vad är det då i talspråksreceptionen som ska synliggöras med explicit lyssundervisning? Mycket konkret handlar det om sådant som exempelvis att uppmärksamma lyssnarrollen och lyssaktiviteter i olika situationer och läromiljöer, att skapa positiva lyssnarvanor och en stödjande lyssmiljö i klassrummet, att arbeta med lyssreception av olika slag, att rikta och fokusera uppmärksamheten i tid och rum, att arbeta med olika typer av lysshinder och blockeringar, att lära sig att lyssna på olika sätt, samt att ge konstruktiv och lyssanpassad respons (Adelmann 2009). Alla dessa ämneskunskaper *om* aspekten Lyssna pekar på betydelsen av allt det som föregår den öppna

responsen, d.v.s. hur du använder ditt tilldelade eller erövrade lyssutrymme *innan* du börjar tala.

Om vi verkligen menar att demokrati är en självklar och omistlig del av vår gemensamma värdegrund, och om vi därmed också anser att värden som demokrati måste få någon form av genomslag i vår vardagliga klassrumspraktik, då är det ett brott mot värdegrunden att inte lyssna. Att inte lyssna till varandras röster är vare sig förenligt med yttrandefrihet eller lyssansvar. Att inte lyssna är helt enkelt odemokratiskt. Lyssnandets demokratiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi i lyssundervisningen bl.a. uppmärksammar fördelningen av både tal- och lysstid samt aktivt medverkar till att alla röster hörs i klassrummets offentlighet.

Lyssutveckling

Som undervisande lärare i svenska ska jag inhämta ett underlag för bedömning av elevernas språkutveckling, såväl när det gäller individuella utvecklingsplaner och omdömen vid utvecklingssamtal som betygssättning i de senare årskurserna. Det betyder att jag bl.a. måste kunna observera, dokumentera, analysera, presentera, bedöma och sätta upp mål för elevens individuella språkutveckling. Det betyder också att elevens förmåga till observationer och dokumentationer, analyser och presentationer, självskattnings och språkutveckling i förhållande till de individuella målen är föremål för min bedömning.

I detta språkutvecklande arbete finns det ingen svensklärare som på allvar skulle ifrågasätta läsandets betydelse för skrivutvecklingen, utan istället skulle man sannolikt betona att läs- och skrivutvecklingen följs åt, att läsandet och skrivandet går hand i hand. Men varför skulle detta då inte gälla för lyssnandet och talandet? Varför är det sällsynt att någon svensklärare betonar att lyss- och talutvecklingen går hand i hand? Varför ifrågasätts därmed indirekt lyssnandets betydelse för muntligheten?

Som nämndes inledningsvis (se ovan) har aspekten Lyssna, till skillnad från aspekten Läsa, som också handlar om reception, ännu inte lyckats bli någon allmänt accepterad och respekterad receptionsdisciplin (Barthes 1991:43). Men om vi nu för ett ögonblick tänker oss att aspekten Lyssna skulle behandlas som ett språkligt redskap, på samma villkor som Tala-Läsa-Skriva, och dessutom skulle betraktas som en receptionsdisciplin, på samma sätt som läsande och litteraturreception, så innebär det enligt min mening en oerhörd utvecklingspotential för talspråket och muntligheten.

Som alla nu vet (se ovan) ägnar eleverna i skolan mer tid åt att Lyssna, än åt att Tala-Läsa-Skriva tillsammans. Men det intressanta är inte *att* eleverna lyssnar, utan *hur*. Hur använder eleverna sitt tilldelade eller erövrade lyssutrymme? Lyssnaren kan bearbeta verbal information t.ex. genom *inre tal* tre till fyra gånger snabbare än talarens genomsnittliga samtalshastighet (Adelmann

2002 & 2009). Den tidsdifferensen mellan tal och tanke kan locka oss som improduktiva lyssnare till mentala utflykter eller till att vi går händelserna i förväg. Men som konstruktiva lyssnare kan vi också använda tidsöverskottet produktivt till att exempelvis repetera, parafrasera, summera, jämföra, söka mönster, förbereda frågor, lyssna mellan raderna eller anteckna. Frågan är alltså: Hur använder (du och) dina elever tidsdifferensen mellan tal och tanke?

Naturligtvis blir det en helt annan kvalitet på samtalet eller diskussionen om eleverna har använt sitt lyssutrymme på ett mer produktivt sätt än till att göra mentala utflykter och kanske fastna i den inre dialogen. På samma sätt skapar positiva lyssnarvanor, medveten lyssreception, riktad och fokuserad uppmärksamhet, bearbetning av lysshinder och blockeringar, samt förmågan att kunna lyssna på olika sätt goda förutsättningar för konstruktiva och lyssanpassade talspråksaktiviteter. Det här är alltså några exempel på vad läraren kan välja att behandla i lyssundervisningen för att på olika sätt främja elevernas lyssutveckling och därmed kvalitén på muntligheten.

I styrdokumentens uppnåendemål för årskurs 5 och 9 uttrycks inte något specifikt om aspekten Lyssna. Lyssaspekten kan istället sägas vara dold och underförstådd med formuleringar som att ”aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar” (*Kursplaner och betygskriterier* 2000:3). Inte heller i den allmänna delen av *Lpo 94* sägs något specifikt om att lyssna, men enligt läroplanens strävansmål syftar undervisningen i grundskolan bl.a. till att varje elev ”lär sig att lyssna” (2006:10), medan uppnåendemålet avser att varje elev ”kan lyssna /.../ aktivt” (2006:10). Det finns alltså ett tydligt stöd i styrdokumentet för lyssundervisning, och precis som de övriga aspekterna i svenskämnet är lyssaspekten en ämnesfärdighet som både kan användas och utvecklas, medvetet och långsiktigt.

Inget hindrar oss således från att sätta upp kompetensmål för elevens individuella lyssutveckling, arbeta i lyssundervisningen för att uppnå dessa mål, och bedöma var i sin lyssutveckling som eleven befinner sig. Kompetensmålen bör vara konkreta och utvärderingbara samt omfatta såväl lysskunskaper som lyssbeteende och lyssattityd. Lyssundervisningen kan exempelvis ta sin utgångspunkt i att alla röster ska höras i klassrummets offentlighet och att eleverna ska använda sin lysstid produktivt. Med hjälp av enkla bedömningsmallar, slutligen, kan vi då och då dokumentera elevernas prestationer och presentationer, vilket gör det möjligt att analysera och *tala* om elevernas lyssutveckling (Adelmann 2009).

Genom att på detta sätt arbeta med didaktiskt lyssnande i skola och utbildning, kan vi skapa en ökad respekt för talspråket och en grogrund för en kvalitativ höjning av klassrummets båda talspråksaktiviteter, att tala och lyssna. Lyssnandets kvalitativa betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi uppmärksammar och utvecklar allt det som *föregår* den öppna responsen, d.v.s. lyssutveckling och talutveckling går hand i hand.

Avslutning

Jag har här betonat lyssnandets betydelse för muntligheten och utvecklingen av muntligheten genom att bl.a. peka på det till synes självklara faktum att lyssnandet står för receptionen i talspråk, precis som läsandet står för receptionen i skriftspråk. Inte desto mindre skulle jag vilja påstå att lyssaspekten hittills varit en marginaliserad ämnesaspekt med en didaktisk icke-existens inom det traditionella svenskämnet.

Med samma självklarhet som vi idag pratar om elevernas läs- och skrivinläring eller läs- och skrivutveckling borde vi i framtiden kunna tala om elevernas lyss- och talinläring eller lyss- och talutveckling. På samma sätt som litteraturvetarna med självklarhet betraktar litteraturreception som en viktig del av skriftspråket, borde vi svensklärare betrakta talspråksreception som en viktig del av talspråket. För oavsett om muntligheten gäller samtalet, berättandet eller retoriken så finns det alltid minst en närvarande lyssnare och med den en alltid pågående lyssreception. Det är med andra ord upp till oss som svensklärare om vi vill använda den forskningsbaserade kunskap som finns inom lyssnarfältet (Adelmann 2002) och acceptera lyssnandet som en receptionsdisciplin.

En viktig del av ”muntlighetens möjligheter”, som är den här konferensens tema, är enligt min mening således beroende av i vilken utsträckning som lyssnandets möjligheter tillvaratas och utvecklas. Enkelt uttryckt kan vi säga att lyssprocessen handlar om dels allt det som *föregår* den öppna responsen, under lyssnarens lyssnande, och dels allt det som *pågår* under den öppna responsen, under lyssnarens talande.

Den explicita responsen pekar i bakhtinsk anda (Bakhtin 1984 & 1999) således både bakåt och framåt; bakåt säger responsen något om lyssnarens lyssnande, när talaren hade ordet, och framåt säger lyssnarens talande något om vad responsgivaren förmår att göra av talarens talande (Adelmann 2002). När du använder ditt talutrymme framgår det alltså indirekt hur du har använt ditt lyssutrymme. Lyssnandets avgörande betydelse för muntligheten ligger alltså just däri, att responsen medverkar till det stora avslöjandet; det *hörs*.

Litteratur

- Adelmann, Kent, 1998, ”Nedslag i lyssnandets historia”. I: K. Adelmann, A-L Göransson, G. Rudvall & A.M. Ursing (red.), *Tors bok. Svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Institutionen för ämnesmetodik och ämnesteorier samt Regionalt utvecklingscentrum, Lärarhögskolan i Malmö, s. 13–34.
- Adelmann, Kent, 2000, Lyssnarens lyssnande, intertextualitet och repertoar. Lyssnarperspektiv i svenska med didaktisk inriktning. *Rapporter om utbildning 2/2000*. Malmö: Regionalt utvecklingscentrum, Lärarutbildningen vid Malmö högskola.
- Adelmann, Kent, 2002, *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Akademisk avhandling. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola.

- Adelmann, Kent, 2009, *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, Mikhail, 1984 [1929/1963], *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Andra upplagan. Theory and History of Literature, del 8. Utgivning och översättning Caryl Emerson. Inledning Wayne C. Booth. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, Mikhail, 1999 [1986], *Speech Genres and Other Late Essays*. Översättning Vern. W. McGee. Utgivning Caryl Emerson och Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barthes, Roland, 1991, "Lyssna". I: *Kris*, nr 43–44, s. 38–43.
- Brownell, Judi, 1996, *Listening. Attitudes, Principles, and Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Corradi Fiumara, Gemma, 1990, *The other side of language. A philosophy of listening*. New York: Routledge.
- Gärdenfors, Peter, 2000, *Hur Homo blev sapiens. Om tänkandets evolution*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Kursplaner och betygskriterier*, 2000, Svenska, Grundskolan, Skolverket. (2007–10–05) www.skolverket.se
- Lundsteen, Sara W., 1979 [1971], *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English (NCTE).
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, 2006 [1998]. Stockholm: Fritzes. (2007–10–05) www.skolverket.se
- Nichols, Ralph G. & Leonard A. Stevens, 1957, *Are You Listening?* New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Rankin, Paul T., 1926, *The Measurement of the Ability to Understand Spoken Language*. Akademisk avhandling. Michigan: University of Michigan.
- Steil, Lyman K., Larry L. Barker & Kittie W. Watson, 1983, *Effective listening: Key to your success*. New York: McGraw-Hill.
- Söderbergh, Ragnhild, 1993, *Barnets tidiga språkutveckling*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, Ragnhild (red.), 1997, *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Thomlison, T. Dean, 2001, Where listening begins: The incredible listening abilities of the human fetus, newborn and infant. Paper presenterat vid International Listening Associations (ILA) konvent i Chicago, Illinois, USA, 22 mars 2001.
- Welwert, Claes, 1984, *Läsa eller lyssna? Redovisning av jämförande undersökningar gjorda åren 1890 – 1980 rörande inläring vid auditiv och visuell presentation samt ett försök till utvärdering av resultaten*. Akademisk avhandling. Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- Wolff, Florence I., Nadine C. Marsnik, William S. Tacey & Ralph G. Nichols, 1983, *Perceptive Listening*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolvin, Andrew D. & Carolyn Gwynn Coakley, 1996 [1982], *Listening*. Femte utgåvan. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.

Författarpresentation

Kent Adelmann är fil. doktor i forskningsämnet Svenska med didaktisk inriktning med avhandlingen *Att lyssna till röster* (2002) och aktuell med läroboken *Konsten att lyssna* (2009). Han har mångårig erfarenhet som adjunkt på högstadiet i svenska och SO-ämnena och är sedan 2003 verksam som lektor på enheten Kultur-Språk-Medier vid Lärarutbildningen på Malmö högskola.