

”Varför tycker du man ska ha dödsstraff, då?” Ett sociologisk-didaktiskt verktyg för analys av klassrumsdebatter

Anita Norlund

Debates, as the discursive curriculum activities they are, are occasionally arranged in classrooms. Here, the aim is to offer a tool for analyses of such activities. By adopting a sociological-didactical perspective, this article takes Basil Bernstein’s conceptual pair vertical and horizontal discourse as its starting point. The ‘vertical discourse’ is roughly speaking school-oriented whereas the ‘horizontal discourse’ is more often played out in informal contexts. These two central concepts will be specified in particular relation to the classroom debate as curricular content. Two contrasting authentic classroom debates were intentionally selected in order to try out the analytical tool. Both the debates deal with the same topic, i.e. death penalty. The debates, however, also differ from each other; they are put into practice in remarkably different ways and in different contexts, although they are both collected from, in a sociological perspective, supposedly less advantaged areas. I argue that the tool offered is a needed and fruitful way of capturing what happens in classroom debates.

Keywords: Death penalty, debate, didactics, horizontal discourse, vertical discourse

Anita Norlund, lektor, högskolan i Borås.
Anita.norlund@hb.se

Inledning

Att kunna fånga vad som sker i klassrum och att kunna resonera kring val och konsekvenser är angelägna fenomen för alla som arbetar med utbildning. Dessa fenomen är emellertid också komplicerade. Det är denna omständighet som den här artikeln vill bemöta genom att bidra med ett analysverktyg för studier av klassrumshändelser. En stor del av innehållet i det verktyg som kommer att presenteras är generellt och applicerbart på en mängd situationer, men här kommer en specifik aktivitet att vara i fokus, nämligen när elever deltar i debattundervisning. I min definition av debattundervisning inbegrips

det som kan hänföras till såväl diskussion som debatt. Att båda dessa används någorlunda synonymt är vanligt, enligt Jerome och Algarra (2005). Likt Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012) inkluderar jag i min definition också såväl lärar- som elevstyrda aktiviteter.

När Hertzberg (2006) ger förslag på hur elever kan engageras till diskussion och muntlig argumentation illustreras ett par viktiga traditioner inom vilka debattundervisning, och debattforskning, ofta bedrivs:

Det kan till exempel röra sig om dramaövningar där eleverna tilldelas roller som protagonister och antagonister i en förberedd debatt, om diskussioner i små grupper där avsikten är att uppnå konsensus /.../ (Hertzberg, 2006, s. 303-304).

Citatets första förslag, som med sin utgångspunkt i begreppen protagonist och *antagonist*, hör hemma i en retorisk tradition där också andra av antikens begrepp som *pro et contra*-stil (se Hertzberg, 2006, s. 303) återfinns. Att diskussioner förväntas leda fram till konsensus, dvs. som i citatets andra förslag, härrör från en *deliberativ* tradition, hämtad från teoretikern Habermas, och i Sverige främst företrädd av Tomas Englund (se t ex Englund, 2001).

För ett par kritiska synpunkter på såväl den retoriska som den deliberativa traditionen utgår jag från Chantal Mouffe (2005/2008), vars resonemang jag hävdar är lätt att överföra till ett debattsammanhang. Konfrontation, dvs. ett *antagonistiskt* förhållningssätt med protagonister och antagonister, är inte eftersträvansvärt, enligt Mouffe, eftersom människor i ett sådant inte ser på varandra som värdiga motståndare. Mouffes kritik mot det deliberativa perspektivet riktas i sin tur mot dess strävan efter harmoni. Denna strävan, menar hon, nonchalerar att ett samhälle behöver meningsskiljaktigheter och att det alltid finns motstridiga intressen (även om uttrycken för dessa alltså inte bör ta en antagonistisk form).

Det deliberativa perspektivet appliceras, vid sidan av studier på elevers samtal om medborgarfrågor och formella demokratiska aktiviteter såsom klassråd (se Thornberg, 2010), inte sällan på värdegrundsfrågor. Colnerud (2004) framhåller att värdegrundsarbete trädde in och tog stort utrymme när decentraliseringsreformen, dvs. den skolreform som trädde i kraft 1994, öppnade för skolors egna konkretiseringar. Utifrån en sådan utveckling tycks, hävdar jag, ett fokus ha uppstått på en *intra-individuell* förändring hos eleven i en viss typ av personlig moralisk ”karaktärsfostran” (jfr Tholander, 2006). Enligt Basil Bernstein (2000) kan en önskan om vissa elevidentiteter

inte undvikas i utbildning (jfr begreppet *regulativ diskurs*), men i enlighet med hans resonemang finns två möjligheter till orientering; antingen en strävan mot intra-individuell förändring *inom eleven* eller mot en förändring *mellan grupper* (se Bernstein, 1990, för denna diskussion). Med grupper avses då sociologiskt definierade sådana, relaterade till klass, kön och etnicitet. Det är förstas denna senare form av förändring som väger tungt i en utbildningssociologisk tradition.

Fullt medveten om att tidigare traditioner inte bara har haft individuella utan också kollektiva frågor i fokus, ser jag ett behov av ett nytt analysverktyg. Detta behöver uttalat och tydligt kunna fånga vad som händer i en klassrumsdebatt relaterat till en potentiell förändring inte främst *inom elever* utan *mellan grupper*, och ha en begreppsapparat som gör det möjligt att koppla slutsatser till social rörlighet kontra social reproduktion. Att sociologiska aspekter är väsentliga för debattundervisning finns det flera indikationer på och har poängterats av ett flertal forskare. Tidigare studier har belyst att elever via sin sociala, kulturella och språkliga bakgrund kan vara olika väl förberedda för krav som ställs i språkliga aktiviteter i skolan. Exempelvis framhåller Love (2000, s. 421) att människors klasstillhörighet kan påverka deras sätt att argumentera och att detta faktum för vissa elever medför större skillnad mellan hemmets former för argumentation och skolans. Elevers lingvistiska kultur är i olika grad överensstämmande med skolans (Svenkerud et al., 2012, s. 36) och det är, annorlunda uttryckt, ”greater cultural discontinuity, greater sociolinguistic interference between home and school” (Cazden, 2001, s. 68) för vissa grupper av elever. Michaels, O’Connor och Resnick (2007) formulerar det som att ”discourse norms are not shared by all members of the classroom community” (s. 283). I Wirdenäs studie (2002), slutligen, visade sig elever i svensk skola på studieförberedande respektive yrkesförberedande program argumentera på olika sätt på sin fritid.

Ett antagande för mitt kommande resonemang är därmed att elevers varierande språkliga och kulturella beredskap kan göra sig gällande i skolans debattsituationer. Inte minst viktigt, hävdar jag, är det faktum att debatterande också förekommer i vardagliga aktiviteter *utanför* skolan, något som skapar särskilda omständigheter och som jag tänker återkomma till under nästa rubrik. Givet dessa omständigheter är syftet med den här artikeln att konstruera ett analysverktyg för studier av klassrumsdebattens karaktär, liksom att pröva detta verktyg. Analysverktyget bäddar för slutsatsdragningar som har med undervisningsarrangemang att göra liksom om hur dessa arrangemang kan relateras till social rörlighet kontra social reproduktion.

Analysverktyget är tänkt att vara användbart för alla som är engagerade i utbildning och utbildningsvetenskap, dvs. såväl lärarstudenter som skriver självständiga arbeten som forskarstuderande, forskare och lärare. Enligt Jerome och Algarra (2005) tycker lärare i den praktiska skolverksamheten att det är svårt att undervisa i debatt. Detta talar för att verktyget alltså kan vara relevant för lärare som vill analysera sina egna undervisnings-arrangemang och dra slutsatser om såväl urval som organisation och bedömning. Detta är inte minst viktigt eftersom debatten från olika håll anses vara en avancerad aktivitet och elever med tanke på detta behöver mötas av en medveten undervisning. Enligt Love (2000) består det komplexa i att man som elev behöver "connecting a series of propositions¹ in order to establish a position" (s. 420). I sin tur poängterar Brice² (2002) debattens karaktär av "the complex web of intellectual, relational, and textual dimensions" (s. 67). Dessutom fordras av elever, enligt Moje et al. (1996), att de kan hantera flera olika konkurrerande diskurser samtidigt, dvs. att de för det första kan hålla sin åsikt i fokus, för det andra hantera det interaktionstekniska (att följa upp, avbryta etc.) och för det tredje dra nytta av sin, i den specifika studie som Moje et al. utgår från, förväntade läsning av en faktatext.

Vikten av att kunna dra slutsatser av pedagogiska val i samband med debatter ska vidare ses i ljuset av att det från många håll sätts stort hopp till debatten som demokratiskt verktyg. Att kunna debattera och argumentera, och inte minst att kunna konstruera textbaserade argument, tillskrivs allmänt sett stort värde inom utbildning och akademi (se t.ex. Dudley-Marling, 2011). En demokratisk förhoppning tycks även gälla när debatten flyttar in i klassrummet; Jerome och Algarra (2005) använder till exempel uttrycket "pedagogy for democracy" (s. 493) när de behandlar klassrumsdebatten. Värdet relateras därutöver till möjligheten för samhällsdeltagande:

... å kunne lytte og respondere på andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet. (Svenkerud et al., 2012, s. 35)

Baxter (2002) ser debatten som ett redskap för att utöva inflytande på en allmän folkmening, inte minst till nytta för människor som annars riskerar att uppleva sig marginaliserade. Sammanfattningsvis finns en övertygelse om att debatten kan vara ett redskap för människor att besluta om bättre sätt att

¹ Begreppet *propositions* är svåröversatt, men kan möjligen liknas vid 'konstateranden', 'förslag' eller 'omdömen'.

² Brice har en deliberativ utgångspunkt, men här har jag främst tagit fasta på hennes socio-lingvistiska perspektiv.

leva tillsammans. För denna formulering är jag inspirerad av Todd (2010) som verkar inom samma forskningstradition som Mouffe och som har studerat politiska debatter i Sverige, Storbritannien och Frankrike.

Teori

Det begreppspar som jag har för avsikt att använda i konstruktionen av det nya analysverktyget hämtar jag från Basil Bernsteins utbildningssociologiska teori. Paret består av begreppen *vertikal* och *horisontell diskurs* (Bernstein, 1999). Något förenklat kan man definiera den vertikala diskursen som 'officiell skolkunskap', medan den horisontella diskursen står för 'lokal vardagskunskap'. I själva verket har dock Bernstein utvecklat de nya begreppen för att möta vad han såg som en tidigare förenklad och alltför dikotom syn mellan de två fenomenen. Det nya begreppspar har alltså tillkommit för att det enligt Bernstein behövs ett språk för bättre kunna differentiera såväl *mellan* de två kunskapsformerna som *inom* dem.

När det gäller relationen *mellan* de båda diskurserna kännetecknas den horisontella formen av att bland annat vara lokal, informell och spontan, medan den vertikala istället är specialiserad, formell och dekontextualiserad. En horisontell form utspelar sig i ett familje- eller kamratsammanhang och kan inte med lätthet distanseras från denna kontext. Argumentation i hemmet uppstår alltså i situationer som man vanligtvis känner igen och där man får stöd av de personer som är runtomkring. Alla har därmed tillgång till denna kunskap som med andra ord är en slags gemensam egendom. Däremot är det inte troligt att man är med om en medveten progression mellan olika, i det här fallet, debatt-tillfällen. Detta faktum formuleras som att den horisontella kunskapsformen distribueras segmentellt.

Den vertikala formen distribueras annorlunda. Det specialiserade språk som är aktuellt i undervisningen görs här tillgängligt för elever genom att kunskap från akademien rekontextualiseras, eller omflyttas, till klassrummet. Det innebär, till skillnad från den horisontella formen, en process där kunskap medvetet överförs från ett tillfälle till nästa. Överförandet sker dessutom individuellt, dvs. utan att man är beroende av kontexten.

När det i sin tur gäller differentieringen *inom* den vertikala diskursen handlar det om att *olika* kunskapsstrukturer är aktuella beroende av vilken akademisk disciplin som är ifråga. Det som hör till naturvetenskapernas ämnen har en viss hierarkisk struktur, medan det innehåll som är i fokus i den här artikeln (debatt), och som jag relaterar till en humanioradisciplin, hamnar inom en annan struktur. Trots att det finns ett specialiserat drag sker överfö-

ringen av kunskaper där ofta implicit, menar Bernstein (1999). Det är med andra ord lättare att som elev veta att man håller på med något specialiserat i naturvetenskapernas ämnen än i humanioraämnen. Att människor debatterar och argumenterar också i vardagen innebär då, vill jag påstå, en komplikation i händelse av att det förväntade och specialiserade inte förflyttas till eleven i en explicit process.

Vikten av att elever ges tillträde till kunskap relaterar till deras möjlighet att utforska samhället och sin egen och andras positioner. Här är vi framme vid ett av Bernsteins andra motiv för att utveckla sin begreppsapparat, nämligen möjligheten till förändring. Kunskapsöverföringen i skolan har visat sig orientera vissa grupper till mindre specialiserat innehåll (Bernstein, 1999, s. 170-171), vilket innebär att dessa grupper undanhålls den kompetens som behövs för förändrade maktförhållanden (se Nylund & Rosvall, 2011 och Asplund Carlsson, 2012, för liknande resonemang).

Det är för övrigt viktigt att framhålla att aktiviteter som är orienterade mot den horisontella diskursen inte är kompetenslösa (Bernstein, 1995), vilket är ett faktum som stärker det icke-dikotoma drag som är grundläggande i Bernsteins teoribildning (Moore & Muller, 2002). När det gäller debatterande och argumenterande i ett familjesammanhang kan man mycket väl tänka sig att barn och ungdomar har kompetens att avgöra vilka argumentationsstrategier som behövs för att på bästa sätt övertyga sina föräldrar. De aktiviteter som sker i hemmet är inte heller kriterielösa. I Moss studie (2001) framkom att ungdomar också på fritiden uttryckte utvärderande synpunkter på varandra (i Moss fall om läsvanor och litteraturval). På liknande vis utvärderas säkert även i familjekontexten ungdomars sätt att argumentera. Många känner igen situationer där barn och ungdomar bedöms vara olika bra på att övertyga (kanske i synnerhet en av!) sina föräldrar. Det normala är hur som helst, utifrån Bernsteins premisser, att aktiviteter som realiserar i den horisontella diskursen inte utvärderas på samma systematiska sätt som i den vertikala. Det finns i den informella kontexten, enligt Bernstein (2000), inte institutionellt uppsatta och graderade kriterier över vad det betyder att vara en god debattör i vardagen så som det gör i ett skolsammanhang.

I skolan däremot finns det sätt som är mer eller mindre ”pedagogiskt accepterade”, en fras som ingår i Loves (2000) beskrivning av vad en viss typ av debattmedverkan i skolan kan leda till³:

³ Love (2000) nämner (och problematiserar) detta i samband med ett särskilt pedagogiskt förhållningssätt vanligt i australiska skolor.

... students learn: about worlds outside their immediate experience; how to interact with others in *pedagogically approved ways*; how to become the literate and ethical beings valued within a particular culture (Love, 2000, s. 421, min kursivering).

I och med att skolan som institution medför en form av formell auktoritet är vardagens och skolans strukturer med andra ord helt enkelt olika. Ett viktigt antagande för den här artikeln och för konstruktionen av analysverktyget är därför sammanfattningsvis att elever via skolan, som den institution den är, ska ges tillträde till det som hänförs till den vertikala diskursen.

För konstruktionen av analysverktyget bidrar också Mouffe (2005/2008) med en teoretisk indelning. Mouffe talar om tre olika demokratiformer, närmare bestämt *deliberation*, *antagonism* och *agonism*. Mouffe avvisar, vilket jag tidigare nämnt, både deliberativa och antagonistiska former, och förespråkar istället idén om agonism. I en agonistisk gestaltning söker människor varken harmoni eller konfrontation. Världen tillåts visserligen att framstå som indelad i motsatta läger och konflikter avslöjas, men istället för att deltagarna ser varandra som fiender, betraktar de varandra som värdiga motståndare och har förståelse för att olika grupper har motstridiga krav.

Konstruktion av analytiskt verktyg

Som titeln för den här artikeln antyder intar jag här ett sociologisk-didaktiskt perspektiv. Detta faktum ligger till grund för konstruktionen av det analysverktyg som är avsett att ha särskild relevans för klassrumsdebatten. Verktyget i sig består av en översikt presenterad i tabellform (se Tabell 1) där de båda diskurserna *horisontell* och *vertikal* getts var sin spalt. Att presentera dem i en tabell har begränsningar och riskerar att framställa de två diskurserna som dikotoma, något som inte är förenligt med teorin. Här följer jag dock Bernsteins exempel som själv i tabellform presenterat begreppsparets viktigaste skillnader, dvs. dem som jag redogjort för i föregående avsnitt (Bernstein, 1999, s. 162).

Analysverktyget bygger på didaktiska aspekter så som de ofta presenteras inom läroplansteoretisk forskning. Det handlar om urval av material och aktiviteter (se Norlund, 2009), organisation och bedömning. När det gäller aspekten aktiviteter har jag delat in denna i undergrupper i enlighet med vad som framstått som betydelsefullt i tidigare forskning inriktad specifikt på debattundervisning. Min avsikt med denna sammansättning är att närma mig principerna för *pedagogic transmission/acquisition*, vilka Bernstein (1999) ger stor uppmärksamhet.

Översikten bygger på en kombination av vad som är vedertaget i den bernsteinska teorin (se t. ex. Bernstein, 1999, 2000; Norlund, 2009) och vad andra forskare som intresserat sig för klassrumsdebatten poängterat. Även Mouffe (2005/2008) bidrar med ett teoretiskt perspektiv. När jag i nedanstående uppställning inkluderar insikter som jag hämtat från tidigare forskning och som jag själv hänfört till de olika diskurserna, anger jag detta i form av referenser. Den forskning som bidrar har till största del koppling till det sociolingvistiska och utbildningssociologiska forskningsfältet.

Tabell 1

Översikt över kännetecknen för debatter realiserade i en vertikal respektive horisontell diskurs

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Material	Involverar texter eller annan allmänt tillgänglig information	Ställer lägre krav på hänvisning till texter
Aktiviteter (sambandsanalys)	Berör gemensamma frågor ur ett samhällsperspektiv	Rör sig i den omedelbara erfarenhetsvärlden och handlar om att uppnå omedelbara syften (Love, 2000)
Aktiviteter (argumentation)	Involverar kognitivt avancerade aktiviteter t. ex. "att sammanlänka en serie omdömen med syfte att etablera ett ställningstagande" (Love, 2000, s. 420, min översättning) och sker med medvetna redskap såsom välutvecklade och belagda argument	Berör känslor snarare än uppfattningar (Love, 2000) och ställer oftare lägre krav på argument och belägg Handlar om att uppnå omedelbara syften och liknar därför vardaglig argumentation likt den som sker i hemmet (Love, 2000) Berör inte i första hand samhällsproblem men om samhällsproblem ändå är i fokus utgår argumenten främst från personlig moral (Jerome & Algarra, 2001)
Aktiviteter (språk)	Innehåller exempelvis nominaliseringar och abstraktioner (Love, 2000) liksom specialiserade begrepp och precision Orienteras mot den typ av	Kännetecknas av vardagligt språk och vaghet Tenderar att inbegripa övergeneraliseringar (jfr Love, 2000)

	språkdrag som kännetecknar akademins kritiska attityd, dvs. fraser och ord av typen "å ena sidan – å andra sidan" och "möjligen" (Maagerø & Tønnessen, 2006)	Använder ett affektivt språk (jfr "strong affective loading", Bernstein, 1999, s. 161) Kännetecknas av ett informellt språk
	Kännetecknas av ett formellt språk	
Aktiviteter (interaktionsteknik)	Fordrar en interaktionsteknik som för debatten framåt	Är interaktionstekniskt sett mer oorganiserad
Organisation	Organiseras med agonistiskt orienterade syften, där deltagarna varken söker konfrontation eller harmoni utan ser varandra som värdiga motståndare och har förståelse för olika gruppers motstridiga krav (Mouffe, 2005/2008)	Är uppdelad i två antagonistiskt orienterade läger Liknar animerade TV-debatter med emotionell publikinteraktion (jfr Bourne, 2003)
Bedömning	Utvärderas utifrån institutionellt uppsatta kriterier	Utvärderas inte eller, om utvärdering ändå sker, utvärderas informellt utan koppling till institutionella krav

Efter att här ha presenterat det analytiska verktyget kommer jag att i nästa avsnitt beskriva det datamaterial jag valt för den här artikelns räkning.

Urval

För en utprovning av det analytiska verktyget och för att åskådliggöra en analys har jag valt utdrag ur två autentiska klassrumsdebatter. Mitt första debattexempel (Delic & Dreven, 2012⁴) är insamlat inom ramen för mitt eget forskningsprojekt. Exemplet är hämtat från en svensklektion med åttonde-klass elever. I det specifika utdraget debatterar eleverna Agnes, Oskar och Kalle utifrån en lista på valfria debattämnen.

Det andra exemplet utgörs av material som jag hämtat från en artikel skriven av Love (2000, där replikväxlingen hittas på s. 432-437). Denna artikel är likt min egen genomförd med utgångspunkt i Bernsteins teoriram

⁴ Materialet är insamlat i samband med ett examensarbete (inom lärarutbildningen), som ansluter till mitt eget postdoc-projekt, dvs. projektet *Skoldebatten i ett didaktiskt och sociologiskt perspektiv*.

men materialet är här analyserat utifrån andra begrepp, nämligen instruktionsnell och regulativ diskurs. Detta exempel kommer från en australisk pojkskola. Eleverna som är femton, sexton år deltar i en lektion i engelska som andraspråksundervisning. Här har läraren själv bestämt debattämnet. Förutom läraren möter vi eleverna Tran, Dai och Peter.

Jag har medvetet valt debatter av kontrasterande art för att på så sätt åskådliggöra analysverktyget i relation till olika situationer. Debatterna är hämtade från två skilda kontexter, både geografiskt sett och ifråga om undervisningsarrangemang. Mitt val bygger samtidigt på vissa likheter som utgör viktiga förutsättningar i relation till den valda teoriramen. De utspelas båda två i den officiella och institutionella praktik som skolan utgör. De är därmed föremål för en förväntad rekontextualisering som leder till att elever blir oberoende av kontext och själva kan överföra kunskap mellan debattaktiviteter. I och med att debatterna genomförs inom skolan kan eleverna dessutom i båda förväntas bli föremål för någon form av bedömning från läraren, oavsett om denna bedömning uttrycks i graderade betyg eller mer implicit.

Debatten i det första exemplet genomförs i en landsortsskola. Skolan ligger i en tätort med drygt 3000 invånare, nära en större västsvensk stad. En textilfabrik har historiskt sett varit den dominerande arbetsgivaren och regionen har av tradition låg utbildningsnivå. Den andra debatten, den från Australien, genomförs i ett innerstadsområde där arbetslösheten är hög. Eleverna har huvudsakligen sitt ursprung i afrikanska länder, Vietnam och Jugoslavien⁵. Därigenom genomförs båda debatterna i skolkontexter utan tydlig akademisk tradition, vilket gör det extra angeläget att föra in aspekter av sociologisk art.

Utöver dessa likheter handlar de båda utdragen om ett och samma debattämne, närmare bestämt den komplexa frågan om dödsstraff. Dödsstraff som ämnesval för den här artikeln har flera orsaker. För det första berör ämnet dödsstraff människors gemensamma och komplexa angelägenheter och möjliggör en samhällsanalys. För det andra tycks dödsstraff vara ett populärt debattämne i praktisk undervisning. I fyra av sex elevgrupper från vilket mitt första utdrag är hämtat, väljer nämligen eleverna dödsstraff som specifikt debattämne, trots att de har getts en mängd olika ämnen att välja bland. Dödsstraff dyker också upp som ett i klassrummet förekommande ämne enligt en lärarenkät genomförd inför det projekt inom vilket den här artikeln

⁵ Att Love använder benämningen *Jugoslavien* här beror naturligtvis på att hennes artikel är skriven redan år 2000.

är skriven⁶. Mitt ämnesval ökar alltså min förhoppning att den pedagogiskt intresserade läsaren både ska känna igen sig och uppfatta innehållet som relevant. Sammantaget har jag strävat efter ett urval som kännetecknas av en balans mellan två debatters likheter och olikheter.

I nästa avsnitt visar jag en tillämpning av verktyget och låter de två diskurserna framträda i två analytiska exempel. Därefter följer ett avsnitt där jag kommenterar de båda debatterna i relation till de undervisningsarrangemang som omger dem. Där kommer jag också att översiktligt spekulera i, och åskådliggöra, hur tänkbara sociologiskt orienterade slutsatser kan lyda.

Jag benämner från och med nu den svenska debatten som *exempel 1* och den australiska som *exempel 2*. Jag använder en relativt grov transkriptionsform, vilket innebär att debatterna inte är detaljerat återgivna. Vissa repliker eller replikväxlingar kan beröra flera aspekter vilket gör att delar av samma utdrag kan förekomma mer än en gång.

Tillämpning av analytiskt verktyg

Under den här rubriken kommer jag att sätta verktyget i rörelse för att på så vis möjliggöra för läsaren att bedöma dess användbarhet. De båda exemplen tematiseras i förhållande till de aspekter som behandlats i Tabell 1, en i taget.

Tabell 2

Aspekten Material

Aspekt	Debatterande i <i>den vertikala diskursens form</i>	Debatterande i <i>den horisontella diskursens form</i>
Material	Involverar texter eller annan allmänt tillgänglig information	Ställer lägre krav på hänvisning till texter

När det gäller aspekten *material* saknar den debatt som pågår i exempel 1 hänvisning till texter eller annan allmän informationskälla. Istället anger Oskar utan referens att många blir felaktigt dömda till dödsstraff i USA:

Oskar: Nej inte, jag tycker att det är bättre, att det inte är bra med dödsstraff för tänk om det blir en feldömning så att en som är värd, en som inte är skyldig blir dödad. Och sen efteråt kommer dom på att han inte hade gjort nåt, som det sker i USA väldigt många gånger men här i Sverige ...

⁶ Projektet Skoldebatten i ett didaktiskt och sociologiskt perspektiv.

Denna omständighet bör betecknas som verkande inom en horisontell diskurs.

I exempel 2 ser det annorlunda ut. Debatten där är ett resultat av föregående lektioners läsning av en amerikansk tidningstext om en svart man som blivit oskyldigt avrättad. Denne har felaktigt dömts för att ha antastat en vit kvinna liksom för att ha mördat en polisman. Både läraren och eleven Tran hänvisar till denna text:

Läraren: Enligt domstolen bevisade dom att Edward Johnson var hundra procentigt skyldig ... /.../

Dai: Ja, men det är Amerika. Det här är Australien.

Tran: Kvinnan vill vittna men dom bara skickade hem henne.

Textinnehållets närvaro bidrar med andra ord till att debatten opererar inom en vertikal diskurs.

Tabell 3

Aspekten Aktiviteter (sahällsanalys)

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Aktiviteter (sahällsanalys)	Berör gemensamma frågor ur ett samhällsperspektiv	Rör sig i den omedelbara erfarenhetsvärlden och handlar om att uppnå omedelbara syften (Love, 2000)

Frågan om dödsstraff öppnar för att hantera ämnet som en samhällelig angelägenhet. Oskar i exempel 1 refererar till hur det är i USA:

Oskar: Nej inte, jag tycker att det är bättre, att det inte är bra med dödsstraff för tänk om det blir en feldömning så att en som är värd, en som inte är skyldig blir dödad. Och sen efteråt kommer dom på att han inte hade gjort nåt, som det sker i USA väldigt många gånger men här i Sverige ... Men tänk om ifall han hade suttit i fängelse hela sitt liv, då så hade dom kunnat ta ut han ifall han inte hade gjort nåt.

Därmed går Oskar utanför sin egen vardag, hämtar exempel från internationella sammanhang och ser de dödsdömdas underordnade position. Detta är exempel på den vertikala formen av kunskap. Oskar intar å andra sidan ett personligt perspektiv när han här reagerar på Kalles påstående:

Kalle: Då kanske han tycker det är roligare att bli dödad.

Oskar: Ja, men det bryr ju inte jag mig om.

Därmed tar Oskar avstånd från att dödstraffsfrågan skulle kunna vara en gemensam angelägenhet (något han gör ytterligare en gång i debatten).

I exempel 2 berörs tydligt frågan om olika gruppers positioner. Så görs via det etnicitetsfenomen som är involverat, dvs. att det var en svart man som blev felaktigt dömd. Möjlighet ges därmed till en kritisk samhällsanalys:

Läraren: Ja. Dom ville inte släppa in henne i rättssalen.

Tran: Dom ville bara få målet avklarat snabbt.

Läraren: Ja, haha. Dom ville bara få målet avklarat snabbt. Bra svar. Fantastiskt Tran. Älskar det svaret! Så dom kom fram till ett hundra procent skyldig för att dom ville få ett snabbt resultat.

Tran: Dom tog för lång ...

Läraren: Beroende på hur länge [man vill ha fallet]. Du kan ha ett fall bara ett par dagar eller en vecka eller två. Det tog dom månader och månader och månader efteråt att hitta den här kvinnan, den här saknade kvinnan, men dom hittade henne, och hon var inte tillåten i rättssalen. För sent, han var död.

Denna uppmärksamhet på gruppers villkor indikerar att debatten utgår från en vertikal diskurs.

Med fokus på den aspekt som handlar om argument ser vi att både Kalle och Oskar först slår fast sina ståndpunkter och därefter presenterar sina belägg:

Kalle: Jag tycker vi ska ha dödsstraff för det är bra, fångar som är farliga går lösa sen igen efter fängelset, då är det bättre med döda.

Oskar: Jag kan, visserligen så förstår jag vad du menar men jag tycker att det är bättre att förlänga fängelsestraffet till livstid istället.

Kalle: Men det hjälper inte för dom kommer ut sen efter livstids fängelse.

Oskar: Nej, men förlänga det så dom lever där hela sitt liv.

Kalle: Nä, då är det nog bättre vi dödar dom.

Oskar: Nä, jag tycker ...

Kalle: Jag tror att det är lika roligt att bli dödad som att sitta i fängelset.

Oskar: Nej inte, jag tycker att det är bättre, att det inte är bra med dödsstraff för tänk om det blir en feldömning så att en som är värd, en som inte är skyldig blir dödad. Och sen efteråt kommer dom på att han inte hade gjort nåt, som det sker i USA väldigt många gånger men här i Sverige ... Men tänk om ifall han hade suttit i fängelse hela sitt liv, då så hade dom kunnat ta ut han ifall han inte hade gjort nåt.

Tabell 4

Aspekten Aktiviteter (argumentation)

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Aktiviteter (argumentation)	Involverar kognitiv avancerade aktiviteter t. ex. "att sammanlänka en serie omdömen med syfte att etablera ett ställningstagande" (Love, 2000, s. 420, min översättning) och sker med medvetna redskap så som välutvecklade och belagda argument	Berör känslor snarare än uppfattningar (Love, 2000) och ställer oftare lägre krav på argument och belägg Handlar om att uppnå omedelbara syften och liknar därför vardaglig argumentation likt den som sker i hemmet (Love, 2000) Berör inte i första hand samhällsproblem men om samhällsproblem ändå är i fokus utgår argumenten främst från personlig moral (Jerome & Algarrá, 2001)

Som synes länkar Kalle och Oskar (i viss mån) ihop sina argument med ett ställningstagande. Detta tillvägagångssätt är orienterat mot en vertikal diskurs.

Detsamma gäller för exempel 2 där eleverna utmanas av sin lärare att hålla sig till ämnet, liksom implicit till att sätta samman en serie omdömen till ett ställningstagande och att i sin tur argumentera med tyngd. "Övertyga mig" uppmanar läraren eleverna upprepade gånger och formulerar sig dessutom så här:

Läraren: Okej, det är en anledning. Det är kostnader inblandade [i att ha människor i fängelse för resten av livet]. Dai, kan du lägga till något till Peters, några övertygande bilder? Jag har en dunkel misstanke om att jag lutar mig mot Peter lite. /.../Jag skulle vilja ge Peter cred och säga, ja, jag är nästan på din sida Peter. Få över mig helt på din sida, häng på.

Dessa omständigheter härrör från en vertikal diskurs. Samtidigt bjuder följande replik från läraren på ett fenomen från en horisontell diskurs:

Läraren: Vilka tycker du skulle bli avrättade?

Genom att läraren frågar ”Vilka tycker du ...?”, liksom att denne vid lektionens början har uttalat att elevernas kunskaper från ”hjärtat” är efterfrågade, ger läraren utrymme för argument som i analysverktyget har kategoriserats som kännetecknande för den horisontella diskursens form, nämligen att ett personligt moral-perspektiv anläggs på frågor av samhällsrelevans.

Tabell 5

Aspekten Aktiviteter (språk)

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Aktiviteter (språk)	<p>Innehåller exempelvis nominaliseringar och abstraktioner (Love, 2000) liksom specialiserade begrepp och precision</p> <p>Använder den typ av språkdrag som kännetecknar akademins kritiska attityd, som t. ex. fraser och ord av typen ”å ena sidan – å andra sidan” och ”möjligen” (Maagerö & Tönnessen, 2006)</p> <p>Kännetecknas av ett formellt språk</p>	<p>Kännetecknas av vardagligt språk och vaghet</p> <p>Tenderar oftare att inbegripa övergeneraliseringar (jfr Love, 2000)</p> <p>Använder ett affektivt språk (jfr ”strong affective loading”, Bernstein, 1999, s. 161)</p> <p>Kännetecknas av ett informellt språk</p>

När det gäller språkaspekten använder Oskar i exempel 1, om än på ett icke-korrekt vis, en nominalisering som vi tidigare mött, dvs. ”feldömning”. Denna användning intar en vertikal form, liksom det faktum att han använder det

specialiserade begreppet *argumentation* (även om detta begrepp uttrycks något felaktigt, fraseologiskt sett):

Oskar: Varför tycker du man ska ha dödsstraff då, vad är din argumentation till dödsstraff?

Att det finns exempel på språkliga vagheter indikerar samtidigt debattens horisontella karaktär. Kalle och Oskar talar om de potentiella brottslingarna som ospecificerade enskilda individer (med förbehållet att min tolkning att ”han” i replikväxlingen nedan är en omskrivning för hela gruppen våldtäktsmän, är korrekt):

Kalle: För jag tycker det är bättre att om man har en våldtäktsman i Sverige, då är det bättre att döda honom än att han kommer ut och våldtar mer personer.

Oskar: Ja, men alltså som jag sa, jag tycker det är bättre att förlänga fängelsestraffet då istället så sitter han inne hela sitt liv.

Kalle anger också hypotetiskt att en våldtäktsman ”kanske” kan uppskatta ett dödsstraff mer än ett fängelsestraff på livstid. Trots att båda debattörerna har gått över till ett grupperspektiv refererar de vagt till ”dom” och till ”alla”:

Oskar: Ja, men det bryr väl vi inte oss om. Då får dom sitta inne i fängelset länge då.

Kalle: Nej, det tycker inte jag.

Oskar: Så du tycker att dom ska...

Kalle: Ja, det tror inte jag, jag tror dom tycker det är mycket roligare, jag tror det är bättre också om dom blir dödade, för alla.

I Kalles fras ”om dom blir dödade” framträder ytterligare en vaghet eftersom han här inte preciserar vem som ska handla eller vem som ska döda. Båda eleverna använder därutöver ett vardagligt språk. Dels uttrycks åsikter (i denna och i andra delar av debatten) frekvent i de personligt färgade fraserna ”jag tror” och ”jag tycker” (jfr Love, 2000), dels uttrycks värderingar ovarierat med hjälp av orden ”bra” och ”bättre”. Därutöver antyds en slags övergeneralisering när Kalle säger att ”dom kommer ut sedan efter livstids fängelse”. Det förekommer också en affektiv ton:

Oskar: Det är ju du som är dum i huvet om du inte fattar.

Kalle: Du är dum i huvet.

Oskar: Tyst!

Kalle: Du ska inte säga nåt, det är domaren ...

Agnes: Jag sa, inga påhopp.

I och med och att debatt 1 i stora stycken är affektiv och liknar en vardaglig meningsväxling antar den en horisontell form. Den är också retfull på ett sätt som liknar ett informellt gnabbande mellan syskon. Skratt löper genom hela debatten vilket gör att den antar ett lekfullt drag, ett faktum som i sig stärker den informella prägel.

Även i exempel 2 finns vagheter:

Peter: För att folk ... dom ... folk [som dödar någon annan], öh, i en del länder får dom ... får dom sitta i fängelse resten av livet

När Dai i ett annat skede av debatten just har angett att han inte tycker att våldtäktsmän ska bli avrättade eftersom ”dom inte har dödat nån” efterfrågar läraren en precisering av vad han tycks ha uppfattat som alltför vagt:

Läraren: Mördare. Alla sorter?

Dai: Ja. Inte ...öh ... typ olyckshändelsemord.

Läraren: Inte olyckshändelsemord.

Dai: Bara när det är kallblod ...

Läraren: Kallblodigt. Hur är det med rattfylla? Är du ansvarig om du är rattfull är drogpåverkad?

Dai: Ja.

Läraren: Så kan du ge mig ett annat argument? Det där är inte ett argument. Det är att nämna kategorier för mig [över vilka som ska avrättas]. Du har inte gett mig någon särskilt övertygande anledning.

Läraren uppmärksammar här (efter att i viss mån själv via sin formulering ”[a]lla sorter?” ha varit ansvarig för att vilseleda eleverna till att tala i termer av kategorier) eleverna på de specialiserade, metakommunikativa, begreppen

argument och *kategorier* och skillnaden dem emellan, en företeelse som är formell och orienterad mot den vertikala diskursen. I ett av utdragen återfinns därtill ett exempel på en nominalisering; Dai använder ett verb, ”kostar”, som läraren ombildar till ett substantiv, ”kostnader”.

Dai: Kostar mer pengar.

Peter: Ja

Läraren: Okej, det är en anledning. Det är kostnader inblandade [i att ha människor i fängelse för resten av livet].

Denna användning av en nominalisering utgör också en omständighet av vertikal karaktär.

Tabell 6

Aspekten Aktiviteter (interaktionsteknik)

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Aktiviteter (interaktionsteknik)	Fordrar en interaktionsteknik som för debatten framåt	Är interaktionstekniskt sett mer oorganiserad

Ifråga om interaktionstekniska inslag går eleverna i exempel 1 in i varandras tal, motsäger varandra och ber om förklaringar. Kalle ber bland annat Oskar att utveckla sitt svar, något som innebär ett närmande mot den vertikala diskursen:

Kalle: Kan du förklara det lite mer?

Oskar: Jag förklarar jättemycket.

Oskar bemöter också tydligt Kalles synpunkter:

Oskar: Jag kan, visserligen så förstår jag vad du menar men jag tycker att det är bättre att förlänga fängelsestraffet till livstid istället.

⁷ Denna nominalisering är tydligare i svensk översättning än i det engelska originalet där 'cost' (verb) omvandlas till 'cost' (substantiv).

För övrigt gör de många upprepningarna att debatten endast långsamt går framåt, eller närmast står stilla. Eleverna kommer dock i slutet fram till en tentativ, gemensam syn på att psykiatrisk vård kan vara en lösning.

I exempel 2 intar läraren funktionen som dirigent och är den som ber eleverna utveckla sina svar:

Läraren: Dai, kan du lägga till något till Peters, några övertygande bilder? /.../ Få över mig helt på din sida, häng på.

I exempel 2 förs replikväxlingen i sin helhet framåt på ett snabbare sätt.

Tabell 7

Aspekten Organisation

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Organisation	Organiseras med agonistiskt orienterade syften, där deltagarna varken söker konfrontation eller harmoni utan ser varandra som värdiga motståndare och har förståelse för olika gruppers motstridiga krav (Mouffe, 2005/2008)	Är uppdelad i två antagonistiskt orienterade läger Liknar animerade TV-debatter med emotionell publikinteraktion (jfr Bourne, 2003)

I exempel 1 är eleverna indelade i mindre grupper. De har instruerats att inom gruppen dela in sig i en sida som argumenterar *för* valt ämne och en annan som argumenterar *mot*, och att därtill utse en domare. Agnes som är den som är utsedd till domare inleder och klargör ämnet varefter Oskar och Kalle snabbt uttrycker sina, i relation till varandra, motsatta ståndpunkter:

Agnes: Dödsstraff i Sverige.

Oskar: Jag tycker inte vi ska ha dödsstraff här i Sverige.

Kalle: Jag tycker vi ska ha dödsstraff här i Sverige.

Följande replikväxling har en konfrontativ, antagonistisk karaktär:

Agnes: Vad ska jag säga? Inga påhopp.

Kalle: Kan du förklara det lite mer?

Oskar: Jag förklarar jättemycket.

[skratt]

Kalle: Jag fattar inte, du får förklara.

Oskar: Det är ju du som är dum i huvet om du inte fattar.

Kalle: Du är dum i huvet.

Oskar: Tyst!

Kalle: Du ska inte säga nåt, det är domaren ...

Agnes: Jag sa, inga påhopp.

[mummel]

Agnes: Bryt.

Agnes avslutar debatten med att avkunna en dom:

Agnes: Nä, vi avslutar den domen där. Jag orkar inte mer. Tack och hej.

Att avsluta debatten med att avkunna en dom är en naturlig följd av att läraren uppmanat varje grupp att utse en domare. Om Agnes också har inspirerats av amerikanska, fikionaliserade TV-serier i domstolsmiljö (jfr Solomon & Harrison, 1991) innebär det ett faktum med horisontell orientering. Debatten är hur som helst i sin helhet konfrontativ likt en animerad medieversion av debatter. Denna omständighet pekar mot en horisontell version av att debattera, även om Oskar genom att bemöta en av Kalles repliker med ett ”visserligen förstår jag vad du menar” mildrar det antagonistiska.

Genom att läraren i exempel 2 säger ”få över mig helt på din sida” har också denna debatt ett drag av att vara indelad i olika sidor. Däremot ska nog följande replik ses som en felskrivning och därför snarast orienterad åt det vertikala:

Läraren: Jag håller med er andra killar också men jag tror att när man blir lite äldre ser man saker lite mer i svart och vitt.

Av kontexten verkar det nämligen som om det snarast är *mindre* ”i svart och vitt” som avses och detta ska i så fall ses som besläktat med akademins

språkdrag (se aspekt *Språket*) och en vertikal form av att problematisera snarare än att slå fast en bestämd åsikt.

Tabell 8

Aspekten Bedömning

Aspekt	Debatterande i den vertikala diskursens form	Debatterande i den horisontella diskursens form
Bedömning	Utvärderas utifrån institutionellt uppsatta kriterier	Utvärderas inte eller, om utvärdering ändå sker, utvärderas informellt utan koppling till institutionella krav

För exempel 1 utgör kunskapskraven för svenskämnet de institutionellt uppsatta kriterierna, här exemplifierat i det högsta betygssteget A (för elever som har genomgått årskurs 9):

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med välutvecklade och väl underbyggda argument på ett sätt som för samtalen och diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem. (Skolverket, 2011, s. 239)

Huruvida dessa kunskapskrav är aktuella för läraren eller eleverna framkommer inte. Däremot kan vi se att kriterier på något sätt är involverade. Kalle och Oskar i exempel 1 utvärderar varandra i explicita omdömen som att den andre ”är dum i huvet”, men också i mer implicita, utvärderande frågor och svar som ”kan du förklara det lite mer?” och ”[j]ag förklarar jättemycket”. Dessa utvärderingar framförs dock inte i en form som kan kopplas till en officiellt fastställd standard.

I exempel 2 säger läraren i värderande ordalag:

Läraren: Bra svar. Fantastiskt Tran. Älskar det svaret!

Det blir däremot inte tydligt i något av exemplen huruvida elevernas debatterande formellt bedöms eller betygsätts.

Efter denna genomgång och tillämpning av verktyget är det dags att dra slutsatser i relation till de teoretiska utgångspunkterna.

Slutsats

Ett antagande för den här artikeln har varit att undervisning som är till stöd för samtliga elever, oavsett social bakgrund, tar en sådan form att den öppnar till den vertikala diskursen. Vi ser i det första debattexemplet en blandning av horisontella och vertikala former, men också att de horisontella formerna tycks dominera. Det finns flera tänkbara orsaker till detta. Eleverna har här delats in i mindre grupper och en elev i varje grupp har getts funktionen av moderator (domare). Läraren närvarar inte och läsning av texter förekommer inte. Vad som tycks ske är att den interaktionstekniska diskursen blir den *konkurrerande diskurs* (se Moje et al., 1996) som går segrande ur debatten, dvs. eleverna ges främst tillfälle att gå in i varandras tal, motsäga varandra och be om förklaringar. Arrangemanget tycks möjligen också inspirera elever att hämta kulturella och språkliga förebilder från hemmet, dvs. från en animerad medieversion av debatter och från amerikanska TV-program i domstolsmiljö. Oavsett vad läraren i exempel 1 premierar, ges eleverna inte i någon större utsträckning möjlighet att praktisera det som ingår i en vertikal diskurs, varken generellt sett eller i relation till de specifika kursplanemålen. En sammanfattning är att det första debattexemplet till övervägande del har en segmentell karaktär och att eleverna inte nämnvärt förses med något att ta med sig till nästa debatt-tillfälle. Arrangemanget tycks därutöver uppmuntra till en antagonistisk debatt.

Den lärare som leder debatten i exempel 2 nämner i en intervju att han vill ge eleverna tillträde till det som är "valued in the community, employing agencies and examination system" (Love, 2000, s. 423). Detta är också överensstämmande med den aktuella skolans policy där det betonas att man, med respekt för "a wide range of cultural traditions" (s. 422), vill förbereda eleverna för en bättre framtid. Exempel 2 har vissa drag av den horisontella diskursen men i enlighet med lärarens och skolans ambition också en betydande del av öppningar till det vertikala. Detta öppnande görs på flera sätt, inte bara genom att en sakprosatext är involverad utan också genom att läraren utmanar eleverna att precisera sina svar i de fall de uttrycker sig vagare än förväntat, liksom utmanar dem att hålla sig till ämnet, att länka samman argument och att argumentera med tyngd. Läraren erbjuder därtill språkligt stöd i hur argumentation förväntas låta genom att bland annat bidra med en nominalisering. I sin helhet utgör läraren en modell ifråga om olika aspekter som hör till den vertikala diskursen. Detta arrangemang tycks därmed ge möjligheter att överbrygga eventuella gap mellan elevers olika språkliga och kulturella beredskap och skolans förväntningar. Att en text läses gemensamt

minskar dessutom risken att elever måste förlita sig på sina olika existerande repertoarer från hemmet när det gäller bakgrundsinformation.

I detta andra debattexempel syns emellertid också försvårande omständigheter. Bland annat riskerar elever med avvikande åsikter att göras sårbara när deras åsikter visas upp för hela klassen. Elevers möjlighet att självständigt pröva interaktionstekniska färdigheter hamnar dessutom i skymundan, och eleverna är mer begränsade när det gäller att själva bestämma när de vill tala. Trots detta tycks det andra exemplet ha potential ifråga om progression och om att ge elever något att ta med sig till nästa debatt-tillfälle. Exempelvis får den lästa tidningsartikeln bidra med perspektiv på den komplicerade fråga som är ämnet för debatten och läraren är tydlig med att denna, som lästs och behandlats i förväg, äger auktoritet och ska användas för argumentationen. Läraren är också noggrann med att ge sina elever redskap och tydliggöra vilka ställningstaganden som är acceptabla, åtminstone enligt ett västerländskt, och pedagogiskt, sätt att tänka. Här uppträder dock ett dilemma som behöver kommenteras. Detta illustrerar jag med lärarens inkonsekvens i den andra debattversionen. Han uttrycker först att det är tillåtet med motsättningar men byter senare ut denna hållning mot att det finns en förväntad moralisk hållning, nämligen att dödsstraff bör ses som ociviliserat (vilket för övrigt ligger till grund för den positiva värdering läraren gör av en elevs svar). Vi ser alltså att elever även i undervisning som syftar till förändring för grupper (utifrån lärarens uttryckta målsättning) här blir föremål för en karaktärsfostran. Att elever, som via sin hembakgrund kan antas vara mindre bekanta med det akademiska, offentliga eller formella, bör ges tillträde till de mer specialiserade former av debatterande som bedöms som värdefulla och kvalificerande i formella sammanhang, innebär ofrånkomligen att de i någon form uppmuntras att anpassa sig till skolans normer om argumentation och annat. Enligt Bourne (2003) innebär emellertid stödet för den vertikala diskursen inte i första hand att elever ska föras in i medelklassens kulturella normer utan att de via undervisning ska ges möjlighet att analysera, röra sig i och påverka det samhälle de lever i.

Diskussion

Basil Bernsteins teoribildning möter idag ett ökat intresse i Sverige. Från denna teori är förmodligen begreppen *klassifikation* och *inramning* välkända för alla som är intresserade av klassrumsstudier. Begreppsparet *vertikal* och *horisontell diskurs* tycks vara mindre bekant, men är enligt min mening högst användbart när intentionen är att fånga pedagogiska synsätt och skeen-

den. För att begrepp ska vara tillämpbara måste de förstås också vara konkretiserade. Detta är inte minst viktigt ihop med Bernsteins omvittnat svåra och ibland abstrakta begreppsapparat. Begreppen horisontell och vertikal diskurs har tidigare studerats exempelvis i relation till kritisk sakprosaläsning (Norlund, 2009). När det gäller *mundliga aktiviteter* finns ingen motsvarande konkretisering. I den här artikeln har jag därför konkretiserat och prövat ut ett analysverktyg med särskild relevans för undervisningsinnehållet klassrumsdebatt, ett innehåll som tidigare forskning har lyft fram som både angeläget och komplicerat. Konkretiseringen har genomförts utifrån didaktiska och sociologiska aspekter, både sådana som Bernstein (1999) själv har introducerat och sådana som är mina egna tillägg. Här finns också exempel på vilken typ av slutsatser man kan dra.

Några förtydliganden kan vara på sin plats. Det första handlar om att olika aspekter ofrånkomligen går in i varandra. Ett exempel är att den typ av organisation, dvs. en typ av aspekt, som leder till en antagonistisk debatt gestaltas genom språket, dvs. en annan aspekt. Ett annat förtydligande handlar om att jag i det här materialet i stort sett bara haft tillgång till transkriptioner men att jag ser det som viktigt att använda kompletterande metoder. Genom att intervjua eleverna hade jag inte bara behövt spekulera i vad som fungerar som deras debattförebilder utan också kunnat få grepp om elevernas egna insikter angående detta. En intervju med lärarna hade dessutom kunnat klargöra hur en eventuellt formell bedömning var planerad. För det tredje behöver sammanställningen hanteras dynamiskt. Vi hittar nämligen en komplikation i antagandet att en debatt av konfrontativ och emotionell art (emancerande från en horisontell diskurs) skulle stå i motsättning till offentliga debatter (vertikal diskurs). Offentliga debatter, som till exempel dem i ett brittiskt parlamentariskt system, kan mycket väl vara konfrontativa, menar Jerome och Algarra (2005).

Verktyget har svagheter, bland annat i risken att det uppmuntrar till att undervisa fram en konformitet hos elever som deltar i debattaktiviteter. För det andra är det en besvärlig fråga hur en strävan efter att undvika en konsensus kan hanteras. En konsensus tycks ju bli resultatet också i den australiska versionen ovan. Ifråga om Mouffes indelning (2005/2008) framstår det dessutom som svårt att veta hur man känner igen den agonistiska debatten när man ser den. Min konstruktion och utprovning av verktyget kan därför ses som ett första steg och jag välkomnar upprepade analyser för en förfining och revidering.

Analysverktygets styrkor ligger i det som Bernstein haft som ambition när han utvecklade begreppsparet. Det hanterar nämligen, och ger förståelse för, en konflikt som många som är verksamma i utbildningsväsendet kan känna av. Här avser jag det dilemma som kan uppstå mellan å ena sidan en motvilja mot att vara traditionell och å andra sidan en känsla av vilshenhet om man inte får ge utrymme för det specialiserade. Bernstein (1999) nämner att såväl det traditionella som det vardagliga ofta romantiseras som den enda goda formen. Denna paradox hjälper verktyget till med att hantera.

Verktyget kan också motverka en tendens som Svenkerud, Klette och Hertzberg (2012) pekar på, nämligen att omsorgen om elevers eventuella rädsla att tala tar överhanden på bekostnad av undervisning i metaspråklig-het. Med en sådan omsorg löper också risken att se elevers debatt-*glädje* som det enda viktiga.

Min förväntan är att det angreppssätt som jag valt, med konstruktion och utprovning av ett analysverktyg, gör det möjligt att fånga karaktären hos debatter, och peka ut möjligheter och begränsningar med olika didaktiska arrangemang i relation till sociologiska aspekter. De didaktiska arrangemangen har av belysande skäl varit kontrasterande och visar att verktyget går att använda i skilda kontexter. Min förhoppning är därför att analysverktyget kan vara till hjälp också för att fånga kännetecknen i debatter som genomförs i mindre kontrasterande arrangemang, och därmed peka ut såväl potentialer som begränsningar som didaktiskt sett behöver beaktas, utnyttjas eller problematiseras på vägen mot att ge samtliga elever tillträde till den vertikala diskursens realisering. I jämförelse med andra vanliga sätt att studera debatter hanteras via verktyget vikten av förändring mellan grupper snarare än intra-individuell förändring och beaktar därmed risken för social reproduktion.

Referenser

- Asplund Carlsson, Maj (2012). Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I Sigmund Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag* (ss. 203-223). Oslo: Novus forlag.
- Baxter, Judith (2002). Jokers in the Pack: Why Boys are More Adept than Girls at Speaking in Public Settings. *Language and Education*, 16(2), 81-96.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

- Bernstein, Basil (1995). A Response. In Alan. R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (pp. 385-424). Westport: Ablex Publishing Company.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Brice, Lynn (2002). Deliberative Discourse Enacted: Task, Text, and Talk. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 66-87.
- Bourne, Jill (2003). Vertical Discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2(4), 496-521.
- Cazden, Courtney B. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning* (2nd Ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Colnerud, Gunnel (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), 81-98.
- Delic, Azemina & Dreven, Linda (2012). *Genusperspektiv på debatt i klassrummet – en studie av elevers argumentationsstrategier i svenskämnet*. Kandidatuppsats, lärarutbildningen, Högskolan i Borås.
- Dudley-Marling, Curt (2011). Researching in classrooms: Getting beyond “What works”. *Learning Disability Quarterly*, 34(2), 141-149.
- Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal om värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Jerome, Lee & Algarra, Bhavini (2005). Debating debating: a reflection on the place of debate within secondary schools. *The Curriculum Journal*, 16(4), 493-508.
- Hertzberg, Frøydis (2006). Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I Louise Bjar (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan* (ss. 295-317). Lund: Studentlitteratur.
- Love, Kristina (2000). The Regulation of Argumentative Reasoning in Pedagogic Discourse. *Discourse Studies*, 2(4), 420-451.
- Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (2006). Å lese i alle fag. I Eva Maagerø & Elise Seip Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (ss. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Michaels, Sarah, O’Connor, Catherine & Resnick, Lauren B. (2007). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.

- Moje, Elizabeth B., Collazo, Tehani, Carrillo, Rosario & Marx, Ronald W. (1996). "Maestro, What is 'Quality'?" Language, Literacy, and Discourse in Project-Based Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(4), 469-498.
- Moore, Rob & Muller, Johan (2002). The Growth of Knowledge and the Discursive Gap. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 627-637.
- Moss, Gemma (2001). On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School. *Language and Education*, 15(2-3), 146-161.
- Mouffe, Chantal (2005/2008). *Om det politiska*. Stockholm: Tankekraft förlag.
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. (Doktorsavhandling). Göteborg Studies in Educational Sciences 273. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 81-99.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig 2013-05-10 på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.
- Solomon, Joan & Harrison, Kate (1991). Talking about Science Based Issues: Do Boys and Girls Differ? *British Educational Research Journal*, 17(3), 283-294.
- Svenkerud, Sigrun, Klette, Kirsti & Hertzberg, Frøydis (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Todd, Sharon (2010). Living in a Dissonant World: Toward an Agonistic Cosmopolitics for Education. *Stud Philos Educ.*, 29(2), 213-228.
- Tholander, Michael (2006). Socialkonstruktionismen som myt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(3), 219-222.
- Thornberg, Robert (2010). School democratic meetings: Pupils control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 924-932.
- Wirdeñäs, Karolina (2002). *Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppsamtal*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.