

RhetoricaScandinavica

Online, vol 26 / 2022

**TEMA:
Kroppens retorik**

Tidskrift för skandinavisk retorikforskning
Nr. 84 - 2022

Abstract

RhetoricaScandinavica, ISBN 1397-0534

No 84, 2022, pp 23–38, Publisher: Retorikförlaget AB



<https://www.doi.org/10.52610/XVLB9681>

Authors Cecilia Olsson Jers, Linnaeus University



<https://orcid.org/0000-0003-3958-3971> & Anna Wärnsby,
Malmö University <https://orcid.org/0000-0003-3352-4102>.

Title “Barriers and Breakthroughs: Postgraduate Students Reflect on Actio and Pronuntiatio in Research Communication” [”Hinder och frihet: Forskarstuderande reflekterar över actio och pronuntiatio i forskningskommunikation”].

Abstract The analysis of 45 written reflections on the rhetorical working process from a postgraduate course in research communication reveals the postgraduate students to reflect on actio and pronuntiatio in standardised ways and to a lesser extent than on the other canons. This applies both to the physical and the digital iterations of the course. The students often link actio and pronuntiatio to elocutio and memoria and view oral presentations from a speaker-centered rather than audience-centered perspective. Not surprisingly, the students note that their body language becomes limited in the digital classroom and that they, therefore, must utilise their voices more. Depending on the students’ understanding of actio and pronuntiatio, utilising these can become a barrier or a breakthrough for successful research communication. These results prompt further discussion of actio’s and pronuntiatio’s potential for teaching research communication in the physical and the digital spaces.

Keywords actio, pronuntiatio, research communication, postgraduate education.

Cecilia Olsson Jers, docent i svenska språket med inriktning mot retorik vid Institutionen för svenska språket, Linné-universitetet.

0000-0003-3958-3971 / cecilia.olssonjers@lnu.se

Anna Wärnsby, docent i engelsk språkvetenskap vid Institutionen för kultur, språk och medier, Malmö universitet.

0000-0003-3352-4102 / anna.warnsby@mau.se

Cecilia Olsson Jers & Anna Wärnsby:

Hinder och frihet

Forskarstuderande reflekterar över *actio* och *pronuntiatio* i forskningskommunikation

Undersökningen av 45 skriftliga reflektioner över *actio* och *pronuntiatio* från en forskarutbildningskurs i forskningskommunikation visar att de forskarstuderade reflekterar över *actio* och *pronuntiatio* i mindre omfattning och på ett mindre personligt sätt än över de övriga faserna i partes. Detta gäller både då kursen gavs i det fysiska och i det digitala klassrummet. De forskarstuderande nyanserar till viss del sin förståelse för *actio* och *pronuntiatio* genom att koppla dem till *elocutio* och *memoria*. Många utgår från egna behov som talare snarare än publikens behov som lyssnare. De forskarstuderande noterar att kroppsspråkets möjligheter digitalt begränsas och att rösten måste kompensera för det, vilket är förväntat. Beroende på de forskarstuderandes förståelse för *actio* och *pronuntiatio* kan dessa ge uttrycksfrihet eller utgöra ett hinder i forskningskommunikation. Resultaten fordrar vidare diskussion om *actio*s och *pronuntiatio*s potential för forskningskommunikation i det fysiska och det digitala rummet.

Under sin utbildning förväntas forskarstuderande ofta presentera sin forskning och sina forskningsresultat muntligt. Det sker på vetenskapliga konferenser, i seminarieform och i populärvetenskapliga sammanhang. Mottagarna kan vara forskare inom och utanför det egna fältet, doktorandkollegor och en bred allmänhet utanför akademien. Hur de forskarstuderande förvärvar denna färdighet och förmåga varierar mellan lärosäten. I Sverige saknas en gemensam syn på huruvida denna färdighet och förmåga ska läras ut eller förvärvas genom prak-

tisk erfarenhet. Inte heller finns det dokumenterad kunskap om forskarstuderandes lärande om forskningskommunikation, vilket Vetenskapsrådet nu uppmärksammat.¹ Att kommunicera sin forskning och sina forskningsresultat mot olika grupper oavsett om de finns inom eller utanför akademien innebär att den enskilde forskaren måste vara beredd att förändra och variera både innehåll och uttryckssätt i varje unik situation. Vår studie bidrar till att belysa en liten men ändå avgörande del i att bemästra forskningskommunikation, nämligen hur forskarstuderande reflekterar över användningen av kropp och röst när de kommunicerar sina forskningsresultat oavsett målgrupp.

I forskarutbildningskursen *Communicating Research/Forskningskommunikation* (5 hp, Malmö universitet)² tränar de forskarstuderande på att presentera forskning och forskningsresultat för olika grupper genom att planera, konstruera, gestalta och diskutera sina presentationer utifrån faserna i den retoriska arbetsprocessen. Kursen läggs upp med föreläsningar varvade med övningar och workshops där de forskarstuderande får prova olika sätt att presentera forskningsresultat. Kursen leds av två forskare tillika lärare med specialkompetens i lingvistik och retorik. Till kursen bjuds även forskningskommunikatör, bibliotekarie och bildkonstnär in för att ge sin syn på och erfarenhet av forskningskommunikation. Fokus på forskningskommunikation både mot vetenskapssamhället och mot det omgivande samhället löper som en röd tråd genom kursen och ges lika stort utrymme. Kursen avslutas med en processororienterad examination. Den inleds med att de forskarstuderande gör två presentationer – en med vetenskapssamhället som målgrupp och en mot en allmänt intresserad publik. De får respons både från lärare och medforskarstuderande. Därefter får de en vecka på sig för emendatio, det vill säga för att aktivt reflektera över och revidera sina manus utifrån den respons de tagit emot. Examinationen avslutas med att de forskarstuderande presenterar igen utifrån sina reviderade manus. Först därefter skriver de forskarstuderande de reflektioner som denna undersökning bygger på (se mer ingående presentation av reflektionerna nedan).

I kursen används den retoriska arbetsprocessen som ett redskap för att stödja arbete med talprocesser. Valet att utgå från den retoriska arbetsprocessen motiveras av att den erbjuder väletablerade och beprövade begrepp som är användbara när målet är att skapa hållbara lärandesituationer antingen i grupp eller enskilt. Vår redogörelse för detta redskap är här med nödvändighet kort eftersom var och en av dessa faser också är ett teoretiskt fält inom retoriken. Vi använder här Hellspongs (2011) definition av den retoriska arbetsprocessen. Hellspongs sex faser är följande: (i) intellectio, att förstå den kommunikativa situationen; (ii) inventio, att söka och välja innehåll och argument för att förmedla en viss kunskap; (iii) dispositio, att strukturera innehållet på ett logiskt och effektivt sätt för att förmedla kunskap i den aktuella kommunikativa situationen; (iv) elocutio, att välja uttrycksformer som är

1 <https://www.vr.se/aktuellt/nyheter/nyhetsarkiv/2020-12-02-grupp-samarbetar-kring-forskarutbildning-med-mer-kommunikation.html> [hämtad 28 januari 2022].

2 Den senaste versionen av kursplanen återfinns här:
<https://mau.app.box.com/s/zgbx6hs7gzx238gyl7pd3yiu8w7g4fda>.

språkligt och stilistiskt lämpliga i den aktuella kommunikativa situationen; (v) memoria, att stödja det egna minnet när man presenterar och att stödja publikens lyssnande; och slutligen (vi) actio och pronuntiatio, att gestalta presentationen med hjälp av kropp och röst. Faserna i den retoriska arbetsprocessen är oftast framställda som linjära och hierarkiska oavsett handbok. Kurslitteraturen har genom åren bestått av Crowley och Hawhee (2012) eller Lucas (2015) när den gått på engelska samt Andersen (1995), Hellspång (2011) eller Lindstedt (2015) när den gått på svenska. Men trots att arbetsprocessen presenteras linjärt och hierarkiskt i kurslitteraturen rör sig de forskarstuderande cykliskt mellan faserna för att förbereda gestaltningar av sina muntliga presentationer.

Att förstå actio och pronuntiatio

Actio och pronuntiatio, som är i fokus i denna studie, förstås ofta som kroppens och röstens dimensioner under en muntlig framställning och båda kan innefattas även i endast begreppet actio (Gelang, 2008). I likhet med många handböcker i retorik (se t.ex. Hellspång, 2011; Lindstedt, 2015) väljer vi däremot här en mer instrumentell uppdelning på actio som kroppsspråk och pronuntiatio som röstanvändning. Denna uppdelning är också den som de forskarstuderande på kursen är bekanta med genom kurslitteraturen om muntlig framställning (se ovan). Eftersom många av handboksråden är rotade i socialt kompetent beteende utgör de en familjär utgångspunkt vid muntlig framställning. Dessa handböckers råd är relativt standardiserade och samtidigt normerande. Handböckernas verktygslåda för actio och pronuntiatio är dessutom mer begränsad och begränsande än den för de andra faserna i partes, vilka oftare ger utrymme till resonemang kring olika val inför den muntliga presentationen. Vid en sammanräkning av sidantalet i de ovan nämnda kursböckerna konstaterar vi att hälften så många sidor ägnas åt att diskutera actio och pronuntiatio som varje enskild övrig partes. I de responsituationer som avslutar muntliga presentationer är det dock inte ovanligt att responsen mest rör det som är synligt och hörbart i situationen, såsom kroppsspråk och rösthantering. Det kallas i pedagogiska sammanhang för nedglidningseffekten och hänvisar därmed till en nedglidning i en hierarkiskt framställd partes-modell (jfr Olsson Jers, 2010; 2015). Erfarenhet från undervisning och respons i muntlig framställning i ungdomsskolan följer troligen med in i högre utbildning. De forskarstuderande kan därmed vara vana vid att just denna aspekt av kommunikationen blir uppmärksammas som den som starkast bidrar till talarens trovärdighet.

Samtidigt som actio och pronuntiatio tillmäts en mindre roll i muntliga framställningar är det också den fas i partes som verkar mest präglad av förgivettagande och därmed också underbeforskad i skandinavisk kontext. Som en av de få forskare med fokus på actio och pronuntiatio utvecklade Gelang (2008) begreppen actio-kapital och actio-kvaliteter som potentiellt utökar och fördjupar handböckernas mer normerande verktygslåda. Actiokapitalet kan ses som talarens personliga erfarenheter av muntliga presentationer. Det kan förvärfvas genom övning, fördjupas genom reflektion och förklaras genom utbildning. Medan handböckernas råd

emellanåt framstår som statiska, innefattar begreppet actiokapitalet talarens både förvärvade och medfödda kvaliteter och kan därmed öka med varje ny erfarenhet givet talarens reflekterande förhållningssätt.

Actiokvaliteter är de retoriska redskap som tillför den muntliga presentationen variation och nyansering. Utifrån sitt material räknar Gelang bland annat energi, dynamik och tempo/rytm som actiokvaliteter (2008, s. 205). Actiokvaliteter bör förstås som sammansatta, skalära och multidimensionella tankefigurer. Man kan alltså inte bara titta på vad talaren avgränsat gör i den kommunikativa situationen (t.ex. hen pratar högt) utan också på hur talaren gestaltar hela framställningen. För att exemplifiera detta hävdar Gelang (2008) att ”få och kraftlösa gester [kan] kompenseras av en behaglig röst” (s. 216). I egenskap av en tankefigur kan actiokvaliteter externaliseras genom reflektion för att så småningom medvetet manipuleras i syfte att kompensera för de tillkortakommanden talaren tror sig ha i förhållande till de normerande handboksråden. Tankefigur är en brukbar metafor även för hela partes. Det är också så den används i kursen och bjuder därmed in de forskarstuderande till rikliga tillfällen för emendatio, alltså reflektion och bearbetning (Olsson Jers & Wårnsby, 2018).

Att reflektera över actio och pronuntiatio

I denna studie utgår vi från en analys av de forskarstuderandes skriftliga reflektioner om actio och pronuntiatio. Reflektion som uppgift är inte ett neutralt pedagogiskt verktyg för återgivning av kunskap. Snarare är det ett verktyg som kan främja lärande och kunskapsproduktion. Mycket av forskningen om reflektion handlar om studenter i högre utbildning, och resultaten torde gälla även för forskarstuderande. Genom skriftlig reflektion kan till exempel de studerande på ett anpassligt sätt socialiseras in i sin disciplin och utveckla sin akademiska identitet (jfr Gee, 2002; Granville & Dison, 2005). Reflektion kan också underlätta de studerandes metakognitiva utveckling och främja självständighet (t.ex. Lew & Schmidt, 2011; Menz & Xin, 2016; Carstens, 2012). Fink (2003) betonar vikten av reflektion för att de studerande ska få stöd i att identifiera innebörden och innehållet i sitt lärande. I ett pedagogiskt sammanhang definieras detta oftast som metakognition, det vill säga en förmåga att övervaka, avgränsa, utvärdera och förändra sina tanke- och läroprocesser (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). Som sådan ligger begreppet metakognition nära det lärande som Säljö (2000, 2013) inom den socio-kulturella traditionen beskriver med termerna *appropriering* och *transformering*. Metakognition kan manifesteras genom specifika färdigheter som uppgiftsanalys, planering, övervakning, kontroll och rekapitulering (Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004, s. 90) och är en kritisk komponent i emendatio (Olsson Jers & Wårnsby, 2018). Kathpalia och Heah (2008) ger exempel på hur utformningen av en universitetskurs med reflekterande uppgifter också kan stödja utvecklingen av flera metakognitiva förmågor hos de studerande.

I kursen *Communicating Research/Forskningskommunikation* handlar det om att de forskarstuderande ska kunna reflektera över sin förmåga att identifiera, analyse-

ra och gestalta forskningskommunikation, vilket de får möjlighet att göra på ett strukturerat och systematiskt sätt utifrån innehållet i partes. Liknande reflekterande uppgifter har i flera studier visat sig vara ett kraftfullt verktyg för att belysa och förklara inlärningsprocesser (Menz & Xin, 2016; Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004). För att framgångsrikt planera sin forskningskommunikation verkar det avgörande att forskarstuderande förstår sina egna lärandestrategier och lärprocesser. Att bli medveten om sitt meta-lärande genom en examinerande reflekterande uppgift kan därmed hjälpa dem att ta kontroll över sin kunskap om, i detta fall, forskningskommunikation och kunna tillämpa kunskapen strategiskt i sin framtida profession (jfr Redwine, Leggett & Prather, 2017; Colthorp et al., 2018; Ono & Ichii, 2019; Sweet et al., 2019; Badenhurst, Moloney & Rosales, 2020; Szenes & Tilakaratna, 2020).

Lärare kan dessutom få förståelse för de studerandes disciplinära lärande genom att analysera deras skriftliga reflektioner (Balgopal och Montplaisir, 2011; Wårnsby, Kauppinen & Finnegan, 2021; Christensen & Wårnsby, uu) – i denna studie gäller det fr oss att analysera och tolka de forskarstuderandes (troligen) första möte med tillämpad retorik som vetenskap. Genom att analysera deras skriftliga reflektioner kan vi undersöka vad de har lärt sig (jfr Fellows, 1994; Christensen & Wårnsby, uu), hur de har utvecklat sitt ethos som forskare (jfr Gee, 2002; Wallace, 2004), på vilket sätt de har approprierat partes och parteterminologi (jfr Balgopal & Montplaisir, 2011; Balgopal & Wallace, 2009; Osborne & Wittrock, 1983; Shahn & Costello, 2000) och hur de reflekterar över sin kunskap (jfr Mason & Buscolo, 2000; Wårnsby, Kauppinen & Finnegan, 2021). Eftersom skriftliga reflektioner speglar en kritisk kognitiv process, särskillt med tanke på att de forskarstuderande kan ha olika möten med de teoretiska koncept inom retoriken som ryms i kursen (jfr Davis & Linn, 2000; Mason, 1998; Saul, 2002), använder vi de forskarstuderandes reflekterande skrivande för att få insyn i deras lärande och metakognition.

Närläsning av forskarstuderandes reflektioner

Vårt syfte är att belysa forskarstuderandes reflektioner om actio och pronuntiatio i en kurs i muntlig forskningskommunikation. Vidare syftar vi att undersöka huruvida övergången till den digitala lärmiljön har påverkat forskarstuderandes förståelse för actio och pronuntiatio. Vi ställer följande forskningsfråga: På vilket sätt förhåller forskarstuderande sig till actio och pronuntiatio?

I denna studie r vi ”inbetweeners” (Milligan, 2016) eftersom vi båda r kursledare, lärare och forskare i kursen *Communicating research/Forskningskommunikation*. I kursen har vi under många kursiterationer mtt forskarstuderande (hädanefter studenter) från många discipliner – odontologi, pedagogik, kriminologi, hälsovetenskap, datavetenskap, biomedicin med flera – som sker kursen för att den antingen ingår som obligatorisk i deras forskarutbildning eller för att de har ett intresse av att bli bättre i sin roll som kommunicerande forskare. Kursen ges vartannat år och skiftar mellan engelska och svenska som kurssprk. Av kursens läran-

demål framgår det bland annat att studenterna ska kunna reflektera över sin arbetsprocess när de förbereder sig inför såväl vetenskapliga som populärvetenskapliga presentationer. Sedan år 2012 har vi som avslutande examination låtit studenterna skriva en längre reflektion om sitt sätt att förbereda sig för kommunikativa situationer. Reflektionen föregås av ett flertal presentationer mot olika målgrupper. Den utgår från partes och skrivs utifrån rubrikerna som motsvarar de sex faserna: intellectio, inventio, dispositio, elocutio, memoria samt actio och pronuntiatio. För att underlätta för studenterna att reflektera med retorikens begrepp vinnlägger vi oss om att den retoriska terminologin ska användas som gemensamt metaspråk i kursen.

Till denna artikel har vi slumpmässigt valt 45 av cirka 70 reflektioner. Vi har medvetet valt att behålla citat på engelska för att inte riskera att reflektionens innehåll blir förvanskad i en översättning. Av de 45 studenter som bildar underlag för denna studie har 16 deltagit i kursen under pandemin, vilken medförde att kursen gavs i digital form på Zoom. Vi har följt god forskningssed genom att bland annat informera studenterna vid varje kursiteration om syftet med materialinsamling för framtida forskning och inhämta deras skriftliga godkännande att använda reflektionerna. Deras medverkan i materialinsamlingen påverkade naturligtvis inte deras kursbetyg, varken positivt eller negativt. I bearbetningen av materialet förblir studenterna anonyma.

Vår studie är till största del kvalitativ såtillvida att den bygger på konventionella innehållsanalyser av studenternas reflekterande texter (se Hsieh & Shannon, 2005). Eftersom fokus i denna artikel ansluter till *Rhetorica Scandinavica*s temanummer om kroppens uttryck i en vidare bemärkelse har vi valt ut de delar av reflektionerna som behandlar actio och pronuntiatio. För att göra texten mer läsvänlig väljer vi att hädanefter använda oss av förkortningen AoP istället för att skriva ut actio och pronuntiatio varje gång. Studien har också ett mindre kvantitativt inslag där vi undersöker hur mycket utrymme, mätt i antal ord, studenterna lämnar åt AoP i sina reflektioner.

Vi har upprepat närläst materialet och antecknat ord och tema som återkommer. Vi arbetade inledningsvis oberoende av varandra för att senare jämföra våra iakttagelser och tillsammans pröva de tema vi funnit var för sig. Denna process har lett till att tema slagits ihop eller vid något tillfälle delats i flera. Så småningom enades vi om fyra teman: "Handboksråd," "Definitionsglidningar," "Talaren vs publiken" samt "Rum vs Zoom." Dessa teman bildade sedan utgångspunkter för att selektera exemplifierande citat från reflektionerna. För att underlätta för läsaren har vi markerat nyckeluttryck i citaten i kursiv stil. Vi har inte intresserat oss för enskilda studenters reflektioner utan istället valt att fokusera på reflektionernas innehåll. Reflektionerna är insamlade under lång tid, inte fullt tio år, och därför har enskilda studenter bleknat för oss vilket möjliggör ett mer objektivt sätt att nalkas innehållet. Det kan annars uppstå problem med att granska studenters reflektioner i närtid då det kan vara svårt att särskilja reflektionerna från studenters persona och vårt förhållande till de forskarstuderande när forskaren är som vi är här, inbetweeners. Vi presenterar innehållet i temana samtidigt som vi presenterar analysen och disku-

terar resultaten. Avslutningsvis bildar temana ett underlag för att kommentera de forskarstuderandes förståelse av AoP.

Begränsat actiokapital

I likhet med kurslitteraturen verkar studenterna generellt tillmäta AoP mindre vikt än de andra faserna i partes genom att reflektera över denna i mindre omfattning. Vidare är studenterna närmare handboksrådsformuleringar i sina reflektioner över AoP än i sina reflektioner över de andra faserna i partes. Studenterna väljer dessutom delvis att omdefiniera AoP: förutom den traditionella synen på AoP som kroppsspråk och röstanvändning ser studenterna AoP som en del av *elocutio* och *memoria*. I studenternas beskrivningar av AoP kan vi också urskilja olika nivåer på deras förståelse för talarens och publikens roll i den kommunikativa situationen. Inte helt överraskande visar analysen av de forskarstuderandes reflektioner dessutom på en viss skillnad mellan studenternas uppfattningar om AoP i de kursiterationerna som gavs i det fysiska rummet innan pandemin och den kursversionen som gavs under pandemin i det digitala rummet.

När vi tittar på fördelningen av texten i reflektionerna mellan olika faser i partes märker vi tendensen att beskriva AoP med färre ord än man kan förvänta sig om alla faser i partes hade tillägnats lika mycket utrymme. Sammanlagt innehåller de 45 reflektionerna drygt 40 000 ord och drygt 4 000 ord av dessa handlar om AoP. Det innebär att endast cirka 10 procent av reflektionerna tillägnas AoP. Fördelningen gäller något förvånande både de reflektioner som är skrivna utifrån det fysiska rummet som de utifrån det digitala. Om varje fas i partes skulle ges lika mycket utrymme, eller av studenterna uppfattas som lika angelägna, skulle nästan 7 000 ord, alltså cirka 17 procent, handla om AoP. Alltså verkar studenterna följa samma mönster i sina reflektioner som återfinns i kurslitteraturen: *actio* och *pronuntiatio* ges hälften så mycket plats som varje övrig partes. Relevant att komma ihåg i detta sammanhang är också ett av resultaten i vår tidigare undersökning, nämligen att både i responsgivningen på kurskamraternas presentationer och i det egna emendatio-arbetet väljer studenterna att fokusera på AoP i betydligt lägre omfattning än på de andra faserna i partes (Olsson Jers & Wärsby, 2018). Här finns alltså ett potentiellt outnyttjat utrymme att skriva fram actiokapital (Gelang, 2008), vilket vi kan konstatera att studenterna gick miste om. I följande analyser går vi mer in på actiokvaliteter (Gelang, 2008).

Actio-hinder: handboksråd

Studenterna använder mestadels icke-personliga formuleringar när de reflekterar över AoP. Till skillnad från reflektioner över *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio* och *memoria*, använder de *jag*-formen mer sällan för att reflektera över användningen av kropp och röst. I (1) påtalar studenten i en påstående-sats med ett formellt subjekt (*dummy it*) nödvändigheten av att tala med hög röst under en gestaltning. Studenten formulerar alltså ett råd utan att indikera vem som ska följa det. Liknan-

de uppbyggnad har också meningen efter. Här använder studenten pronomen *you* i likhet med svenskans tredje personens *man*, vilket inkluderar alla och samtidigt ingen. Intrycket vi får är att studenten reciterar råden från kurslitteraturen, alltså har hen approprierat en del av kunskapen om AoP men inte än transformerat den i sin reflektion över de retoriska valen i kursen (jfr Såljö, 2000; 2013).

(1) *It is very important to make your voice loud during the presentation.*

Besides that, *you* shouldn't be too fast or too slow.

Liknande formuleringar återfinns i (2). Men till skillnad från studenten i (1) pekar studenten i (2) ut sig själv som den som ska följa de listade handboksråden: hen använder alltså *jag*-tilltalet. Detta kan tyda, om inte på transformering, så på en högre grad av internalisering än hos studenten i (1).

(2) *Inför min muntliga presentation kommer jag vara 1. Tydlig i mitt språk,*

2. Använda olika tonlägen ..., 3. Prata lugnt.

Om ovanstående exempel tyder på olika grader av appropriering, uttrycker studenterna i exemplen nedan större medvetenhet och reflekterande förmåga. Dessa studenter är dock i minoritet. I (3) beskriver studenten sin preferens att vara statisk under en gestaltning. Samtidigt är hen medveten om de gällande råden att interagera med publiken och har också iakttagit andras framgångsrika strategier. Utifrån iakttagelsen identifierar studenten dessa talare som självsäkra men exkluderar underförstått sig själv från denna grupp. Däremot har hen lärt sig nya sätt att komma över sina tillkortakommanden utan att tvinga kroppen till obekväma rörelser.

(3) *I prefer to stand behind the podium during the presentation and not to move around in the stage interacting with the audience. It works well for the confident orators, but not so well for me. I learned that standing behind the podium and engaging the audience is still possible with some simple techniques that can surprise [them].*

I (4) finns ytterligare en student som inte är bekväm med att interagera med publiken med hjälp av kroppen. Istället för att söka vägar att kompensera för det begränsade kroppsspråket som studenten i (3), identifierar studenten i (4) orsaken till det. Den hittar hen i sitt sätt att hantera manuskorten och klicka fram bilderna samtidigt som hen presenterar. Att dessutom hinna processa kroppens rörelser verkar därmed för svårt.

(4) *Jag använder inte så mycket kroppsspråk, vilket delvis beror på att jag är styrd av manuskorten och att klicka fram bilderna på ppt:en.*

De aktiokvaliteter som studenterna väljer att lyfta här är enstaka dimensioner inom energi och tempo/rytm. Därmed uttrycker studenternas reflektioner inte bara den så ofta "instrumentella och föreskrivande" förståelsen av AoP (se Gelang, 2008, s. 141) utan visar också på en begränsad selektion av aktiokvaliteter som utgör kärnan i en framgångsrik gestaltning. Liknande handboksrådsformuleringar använder också studenterna i exemplen (5-7) nedan när de reflekterar över betydelsen av AoP.

Actio-frihet eller actio-hinder: definitionsglidningar

Vi har i tidigare analyser (Olsson Jers & Wärnsby 2018) uppmärksammat glidningen mellan hur olika faser definieras i studenternas emendatio. Så sker också i de reflektioner som är aktuella i detta material: studenterna gör kopplingen mellan AoP och elocutio samt mellan AoP och memoria. Dessa glidningar behöver inte tolkas negativt utan istället som tecken på studenternas förmåga att anpassa sina kunskaper till nya kommunikativa situationer.

Självfallet speglar många studenters förståelse av termerna actio och pronuntiatio kursböckernas definitioner av dessa som användningen av kropp och röst. I (5), till exempel, återger studenten en helhetssyn på gestaltningen av presentationen där kropp och röst har sin givna plats.

(5) The whole process of “writing” the talk is more *a process of creating a whole performance* telling it with *body* and *voice* and pictures.

Hur exakt den egna kroppen och rösten ska användas i en presentation är studenterna dock inte riktigt överens om. Studenterna i exemplen (6) och (7) uttrycker i det närmaste motsatta bilder av vad publiken förväntar sig: den ena förordar få gester för att inte dra publikens uppmärksamhet bort från innehållet, medan den andra förordar olika gester och röstlägen för att behålla publikens intresse.

(6) Since the *focus* should be *on the message* (not the messenger), I tried to stay as calm as possible and *not move too much*, unless to point out certain things in the animations presented on the slides or the problems shown in front of the audience.

(7) I want to keep my lecture *interesting by using gestures and change of tones*.

Motsatserna i exemplen ovan visar på att studenternas förståelse inte enbart formas av handböcker utan troligen även av deras disciplinära tillhörighet och kulturella bakgrund. Det är då till studenternas fördel att i kursen möta olika disciplinära traditioner, bekanta sig med flera retoriska lösningar och på så sätt på ett informerat sätt kunna fylla på sin egen verktyglåda av retoriska redskap (jfr Olsson Jers, 2016, s. 54-56 samt Olsson Jers & Wärnsby, 2018, s. 591).

Flera studenter ser dock AoP som en del av elocutio, nämligen att kroppen och rösten är medvetna stilistiska redskap som kan användas för att bäst nå den tilltänkta publiken. Studenten i (8) väljer att se handrörelser som semiotiska tecken av samma dignitet som ordet i sig. I det andra exemplet, (9), delar studenten med sig av erfarenheten att välja ord under elocutio-fasen utifrån sin förmåga att uttala dem så att hen inte fastnar och hämmas av uttalssvårigheter vid gestaltningen av sin presentation.

(8) Something as simple as *counting on your hands or just pointing* to where the plaque is located can act as an *extra visual aid* and keep the *audience engaged* and informed. Your *body language* can also be used to *reinforce your confidence* and *make your listeners more trusting* in what you have to say.

(9) By choosing *words* that are *adapted for an oral presentation* can help [AoP] a lot. A word I frequently use in my research protocol is “vulnerable” but I have understood that it is very *hard to pronounce* and easy to get stuck at. I therefore *now always replace it with other words that are easier to pronounce*, such as “disadvantaged”.

Ofta kopplar studenterna AoP också till memoria-fasen, som ett led i manusarbetet. Här finns det delade meningar om huruvida memoria påverkar AoP negativt och utgör vad vi här kallar för actio-hinder, eller positivt och främjar vad vi här kallar för actio-frihet. Ett av de vanligaste hindren utgörs av att inte få presentera på sitt modersmål. Att inte få göra det hindrar alltså både innehåll och gestaltning. I (10) ondgör sig studenten över sin oförmåga att vara kreativ och utvecklad i sitt språk på engelska. Här förstår vi att manuset inte var tillräckligt omfattande och studentens språkkunskaper räckte inte till för att fylla tidsluckorna.

(10) Vid två tillfällen har jag utfört 40 minuters föredrag på 20 minuter. Både dessa har varit på engelska och jag drar slutsatsen att det berodde på *min osäkerhet att ”leka” med det engelska språket*.

I (11) vittnar studenten att hindret istället ligger i ett för utförligt manus som troligen skrevs för att kunna läsas och inte för att talas och lyssnas till. Att skriva talmanus upplever studenterna överlag som en svår uppgift i kursen. Studenten i (11) saknade då erfarenheten att i stunden anpassa det skrivna ordet till den talade formen.

(11) I realized I was sometimes *speaking in sentences*. This is probably because I was relying on the [manuscript].

Samma problem upplever studenten i (12), men hen har en klar uppfattning att om inte manuset anpassas i tillräcklig grad till det talade språket när det skrivs kan publiken ändå stödjas i sitt lyssnande med ändamålsenlig röst användning, alltså manuset ska läsas upp med inlevelse, det som Gelang (2008) betecknar under energi. I detta fall verkar studenten omvandla det upplevda actio-hindret till funktionell actio-frihet genom att ändra röstläge.

(12) [When I speak from the script], the presentation may risk to become “boring” so to say, but I tried to *compensate it through actio/pronunciatio* trying to *sound dedicated and inspiring anyway*.

Att kunna sitt manus väl ser flera studenter som frigörande för kroppen och rösten under gestaltningen. De lyfter fram att både övning och planering ger färdighet. Till skillnad från studenten i exempel (4) som svårligen kan hantera talmanuset under gestaltningen ger studenten i (13) uttryck för att genom att kunna innehållet väl ge sig själv tillräckligt med kognitivt utrymme för AoP under gestaltningen. Vidare verkar det för studenten vara en framgångsrik strategi att planera för AoP redan i manuset i (14). Hen memorerar AoP på samma sätt som hen memorerar innehållet och möjliggör därmed sin actio-frihet.

(13) I have *rehearsed* the speech many times, and I realize that if I know the manuscript well, I can also *improve my pronunciation, intonation and body language*.

(14) I manuset skapade jag mellanrum mellan vissa meningar för att på så sätt *skapa en paus* samt lade till var jag skulle *peka på tavlan* eller *använda händerna* för att räkna.

Det gemensamma i exemplen (5-14) är att studenterna reflekterar över AoP i ljuset av sina erfarenheter i kursen och utifrån olika perspektiv där både talarens och publikens behov tas till vara. Vi menar att talarens perspektiv blir mest synlig i exemplen (5), (8-11) och (14), medan publikens perspektiv lyfts i exemplen (6-8), och (12-13). I vissa av dessa exempel överlappar perspektiven. Denna dikotomi som vi uppmärksammar här blir än mer påtaglig i nästa del av analysen.

Talaren vs publiken

Inom den antika retoriken ligger fokus på talaren och att tala inför publik har därmed en monologisk karaktär och går ut på att konstruera sig som en trovärdig talare. Detta är den talarcentrerade synen på kommunikation (se Kennedy, 2007). Däremot ses offentligt tal som dialogiskt i den nutida retoriken, och talarens trovärdighet bestäms av hens förmåga att tillgodose publikens behov i den kommunikativa situationen. Detta är den publikcentrerade synen på kommunikation (se Hernández-Campoy, 2016). I nedanstående exempel, befinner sig studenterna på olika nivåer i förhållande till att presentera forskningsresultat beroende på huruvida de närmar sig den kommunikativa situationen utifrån det talar- eller publikcentrerade perspektivet. I en tidigare undersökning beskriver vi hur de forskarstuderande är mer framgångsrika i sina presentationer om de är publikcentrerade än om de är talarcentrerade (Olsson Jers & Wärnsby, 2018).

Studenten i (15) utgår från det talarcentrerade perspektivet, vilket innebär att hen utgår ifrån sin egen osäkerhet som talare. Actiokvaliteten tempo, att välja att tala långsamt, blir hens redskap att avhjälpa sin oro för att tala inför publik om sina forskningsresultat. Oron orsakas inte i första hand av osäkerheten kring innehållet i forskningen utan kring egen förmåga att förmedla den och risken att staka sig på enstaka ord. Publikens behov överskuggas av talarens behov att minska sin osäkerhet.

(15) *Speaking slowly* was helpful for me as it allowed me to *better articulate the words* and to *better manage presentation stress*.

Även studenten i (16) uttrycker liknande osäkerhet av att tala inför publik. Här verkar dock osäkerheten böttna snarare i tvivlet kring värdet av egen forskning. Samtidigt finns oron för att uppfattas som osäker talare även där. Studentens tidigare strategi för att dämpa oron var att välja att försvåra publikens lyssnande genom att gömma sig bakom undermålig AoP. Utifrån sitt nya kunskapsläge vågar studenten istället att använda sin kropp och sin röst för att underlätta för publiken och upp-

täcker att det leder till framgång. Studenten utgår alltså från sina behov som talare men börjar även ta hänsyn till publikens behov i sin gestaltning.

(16) When I present, I feel that what I am about to say is *not good enough*. Therefore, I usually *speak very fast and low* because *then people won't listen* to what I have to say even though I have had put a lot of effort to it. ... [now I know] that mostly people do not really recognize the things we think they do, like *if your voice is shaky*. It *does not bother the audience* as much as yourself. That made me think, and in my presentation I *did not speed talk* as I usually do and I *did not skip anything* from my manuscript which I normally do. *Still, everything went fine*.

I det tredje exemplet, (17), är studenten väl medveten om egna tillkortakommanden som talare på annat språk men låter det inte hindra hen att hitta memoria-relaterade strategier för att tillgodose publikens behov av tydlighet och fokus i en gestaltning. Studenten verkar alltså i tidigt skede frigöra sig från sina begränsningar och sätta publikens behov i första rummet.

(17) The pronunciation of different words for a *non-native speaker* will be accompanied by a peculiar accent, but this *does not limit the ability of the speaker to reach the audience*. On the contrary, non-native speakers can deliver *clear message* if the *manuscript* has been practiced keeping in mind the *key words* that should be clearly delivered in front of the target audience.

Dessa tre exempel illustrerar utvecklingssteg i studenternas förståelse för talarens och publikens roll i kommunikativa situationer och visar också hur studenterna kan utveckla medvetna strategier att använda AoP till sin fördel. Genom att analysera studenternas reflektioner enbart om AoP kan vi alltså ändå bilda oss en uppfattning om deras lärande. Den nedglidningseffekten som påtalades i Olsson Jers (2010) – att lärar- och kamratrespons endast tenderar att fokusera på de synliga och hörbara delarna av partes och då särskilt på AoP – framställdes där som ett undermåligt sätt att ge respons på unga vuxnas muntliga framställning. Men i ljuset av studenternas reflektioner i vår kurs ser vi att även om vi enbart tittar på reflektioner om AoP kan vi göra en rättvisande bedömning av studenternas retoriska förmågor. Detta tyder på att AoP bör få större utrymme i lärandesituationer, i ungdomsskolan såväl som i forskarutbildning.

Rum vs Zoom

I de ovanstående analyserna av studenternas förståelse för AoP ser vi inte någon markant skillnad mellan de som deltog i det fysiska rummet och de som deltog digitalt. Däremot riktar de studenter som deltog i det digitala rummet mer fokus på pronuntiatio än på actio än de studenter som deltog i kursen i det fysiska rummet. De sistnämnda uppnår nästan balans i sina reflektioner om kropp- och röstanvändningen. Dessa studenter, i det fysiska rummet, lyfter alltså både kroppsspråket och rösten som lika angelägna att behärska i en framgångsrik presentation. Att båda får

lika mycket utrymme i reflektioner om AoP tyder på stråvan att få balans mellan kroppen och rösten. I (18) nämner studenten, till exempel, först röstens tempo-växlingar för att i nästa mening visa medvetenheten om sitt kroppssprks tillkorta-kommanden.

(18) Vid kommande presentationer kommer jag försöka *prata fortare* och använda mig av *tempoväxlingar*. När det gäller kroppsspråket så har jag en *dålig vana att vända mig mot tavlan* (ppt bilderna) när jag pratar, vilket jag ska försöka att träna bort.

Däremot uttrycker de studenter som deltog i kursen under pandemin ofta att kroppens uttrycksfullhet begränsas i det digitala rummet.³ I (19) berättar studenten att hen var tvungen att tänka om och hitta nya sätt att uppnå samma emfas på de centrala delarna i presentationen i det digitala rummet som hen vanligtvis har tillgång till i det fysiska.

(19) Eftersom vi använde oss av Zoom, så *begränsades användningen av kroppsspråk* och handrörelser kraftigt. ... Vad jag försökte göra under presentationen var att använda mycket pauser, huvudrörelser och gester för att betona nr någonting var extra viktigt eller när jag tyckte att det behövde förtydligas.

I studenternas reflektioner från det digitala rummet nämns dessutom kroppen betydligt mer sällan än vad som görs i reflektionerna från det fysiska rummet. Inte förvånande lägger de förstnämnda studenterna istället mer vikt på röstens möjligheter, vilket illustreras hr med studenternas utsagor i (20) och (21).

(20) As COVID has led to more and more presentations being online, I think *voice* has become more important element in conveying a message [than body language.]

(21) I also saw the *merit of actio/pronuntiatio in a voice*. I learned techniques to enhance the quality of my speech by making use of acceptable pauses, stops, and tones.

Således fr reflektioner om actio mindre utrymme än de om pronuntiatio, vilket kanske kan ses som en slvklarhet – tminstone inledningsvis i pandemins digitala rum. I det initiala skedet i pandemin har studenterna alltså endast sett det digitalas begränsningar och inte reflekterat över vilka möjligheter som faktiskt stod till buds även på zoom, så som kameravinkel, distans till kameran eller blickens riktning och hur dessa kunde påverka forskarens ethos (se Fauville et al., 2022).

3 Kursen blev förmodligen studenternas första möte med den av pandemin dikterade digitala formen (jfr. Hodges m. fl., 2020). Studenternas omförhandling av AoP i det digitala rummet måste därmed ses i ljuset av det.

Konklusion

Kunskapen om AoP som en likvärdig fas i partes kan leda till talarens uttrycks- och handlingsfrihet, men om talaren inte förstår den i relation till helheten riskerar AoP att utgöra ett hinder istället. I denna studie har vi belyst hur studenter förstår AoP och kommit fram till slutsatsen att de har svårigheter att hitta ord för att uttrycka sitt aktiokapital på ett utvecklat sätt. De reflekterar om AoP mindre och på ett mer opersonligt vis vilket vi förväntade oss i ljuset av vår tidigare undersökning (Olsson Jers & Wårnsby, 2018). Även om studenterna är på väg att nyansera sin förståelse för AoP genom att bygga broar mellan AoP och andra faser i partes (särskilt elocutio och memoria) utgår många i planeringen av muntliga presentationer från sina egna behov som talare snarare än publikens behov som lyssnare. Med få undantag ger studenterna exempel på begränsade kunskaper om och begränsat utnyttjande av aktiokvaliteter.

Det kan finnas flera orsaker till studenterna inte reflekterar över AoP:s alla möjligheter i sin forskningskommunikation. För det första kan det bero på att i en kurs med fokus på muntlig kommunikation tar vi studenternas förmåga till skriftlig reflektion för givet och stödjer inte deras skrivande i tillräcklig grad genom fördjupade diskussioner om denna genre. Dessutom kan just AoP vara svårare att reflektera om – inte bara på grund av sin sammansatta, skalära och multidimensionella natur – utan också eftersom den allmänna uppfattningen om kroppen och rösten som konstanter gör det svårare att pröva olika sätt att använda dem i en gestaltning. Att studenter saknar ett lika precist metaspråk för AoP som för de andra faserna i partes kan dessutom bero på att kurslitteraturen ger AoP mindre utrymme än övriga partes och i kursens läraktiviteter finns inget som kompenserar detta.

Pandemin har öppnat för olika typer av digitala rum för konferenser och annan forskningskommunikation. Vårt underlag av reflektioner från det digitala rummet är litet, men tillräckligt tydligt för att kunna spekulera om det digitala rummets betydelse för framtida forskningskommunikation. Att kroppsspråkets möjligheter i det digitala rummet begränsas innebär att rösten till exempel måste kompensera för det, vilket är förväntat. Det finns dock många andra aspekter av forskningskommunikation som bör uppmärksammas för att frigöra snarare än att hindra AoP i digital form, oavsett målgrupp. Att bygga och etablera forskarethos under dessa nya omständigheter som pandemin öppnat för gör att också det digitala rummets betydelse för AoP bör utforskas när de forskarstuderande utvecklar framgångsrika strategier att presentera forskning och forskningsresultat för olika grupper.

Referenser

- Andersen, Ø. 1995. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Balgopal, M. M., & Montplaisir, L. M. (2011). Meaning making: What reflective essays reveal about biology students' conceptions about natural selection. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(2), s. 137-169.
<https://doi.org/10.1007/s11251-009-9120-y>

- Balgopal, M. M., & Wallace, A. M. (2009). Decisions and dilemmas: Using writing to learn activities to increase ecological literacy of elementary education majors. *Journal of Environmental Education*, 40(3), s. 13-26. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.3.13-26>
- Carstens, A. (2012). Using literacy narratives to scaffold academic literacy in the Bachelor of Education: A pedagogical framework. *Journal for Language Teaching*, 46(2), s. 9-25. <https://doi.org/10.4314/jlt.v46i2.1>
- Christensen, J. & Wårnsby, A. (Under utgivning). Reflective Writing in a Heterogenous Classroom: Course Design for Active Learning in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*.
- Crowley, S., and D. Hawhee. 2012. *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Davis, E. A., & Linn, M. C. (2000). Scaffolding students' knowledge integration: Prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), s. 819-837. <https://doi.org/10.1080/095006900412293>
- Fauville, G., Queiroz, A. C. M., Luo, M., Hancock, J., Bailenson, J. N. & Greitermeyer, T. (2022). Impression formation from video conference screenshots: The role of gaze, camera distance and angle. *Technology, Mind, and Behavior*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000055>
- Fellows, N. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), s. 985-1001. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310911>
- Fink, L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), s. 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gee, J. P. (2002). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In E. W. Saul (Ed.). (2002). *Crossing Borders in Literacy and Science Education*, s. 13-32. Newark, DE: International Reading Association.
- Gelang, M. (2008). *Actiokapitalet: retorikens ickeverbala resurser*. Åstorp: Retorikförlaget. <https://doi.org/10.52610/HXNR9931>
- Granville, S., & Dison, L. (2005). Thinking about thinking: Integrating self-reflection into an academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, s. 99-118. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.009>
- Hellspong, L. 2011. *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hernández-Campoy, J. M. 2016. *Sociolinguistic Styles*. Malden, MA: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118737606>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), s. 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Kathalia, S. S., & Heah, C. (2008). Reflective Writing: Insights into What Lies Beneath. *RELJ Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 39(3), s. 300-317. <https://doi.org/10.1177/0033688208096843>
- Kennedy, G. A. 2007. *Aristotle. On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Lew, M. D. N., & Schmidt, H. G. (2011). Self-reflection and academic performance: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), s. 529-545. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9298-z>
- Lindstedt, I. (2015). *Talarens hantverk: att göra framgångsrika presentationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lucas, S. (2015). *The art of public speaking*. New York: McGraw-Hill Education.

- Mason, L., & Buscolo, P. (2000). Writing and conceptual change: What changes? *Instructional Science*, 28, s. 199-226. <https://doi.org/10.1023/A:1003854216687>
- Mason, L. (1998). Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: The role of oral and written discourse. *Instructional Science*, 26, s. 359-389. <https://doi.org/10.1023/A:1003103213786>
- Menz, P., & Xin, C. (2016). Making Students' Metacognitive Knowledge Visible through Reflective Writing in a Mathematics-for-Teachers Course. *Collected Essays on Learning & Teaching*, 9, s. 155-166. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4426>
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), s. 235-250. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Olsson Jers, C. (2015). Respons på forskningskommunikation: forskarstuderandes tvärvetenskapliga möten. *Rhetorica Scandinavica* 69, s. 46-68.
- Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Diss. Malmö: Malmö universitet. http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf;jsessionid=16FFBB7498144FCA862D473DB87AF3FA?sequence=2
- Olsson Jers, C., & Wärnsby, A. (2018). Assessment of situated orality: The role of reflection and revision in appropriation and transformation of new knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), s. 586-597. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1383356>
- Osborne, R., & Wittrock, M. (1983). Learning science: A generative process. *Science Education*, 67, s. 489-508. <https://doi.org/10.1002/sce.3730670406>
- Saul, E. W. (2002). *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), s. 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Shahn, E., & Costello, R. K. (2000). Evidence and interpretation: Teachers reflections on reading writing in an introductory science course. *Language & Learning Across the Disciplines*, 1, s. 47-82. <https://doi.org/10.37514/LLD-J.2000.4.2.05>
- Säljö, R. 2013. *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Veenman, M., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), s. 89-109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004>
- Wallace, C. S. (2004). Framing new research in science literacy and language use: Authenticity, multiple discourses, and the "Third Space". *Science Education*, 88, s. 901-914. <https://doi.org/10.1002/sce.20024>
- Wärnsby, A., Kauppinen, A., & Finnegan, D. (2021). Reflective Writing on an ESL Writing Course: Assessing Metacognition to Inform Curriculum Design and Assessment. *Educare*, 1, s. 38-56.. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.1.4>