



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Retoriken i svenskämnet på gymnasiet

**Hur undervisningen kring muntliga framställningar
prioriteras och organiseras**

Emelie Carlberg

D-uppsats 15 hp
Inom Svenska språket och litteraturen

Läroutbildningen
Vårterminen 2013

Handledare
Ylva Lindberg

Examinator
Mattias Fyhr

SAMMANFATTNING

Emelie Carlberg

Retoriken i svenskämnet på gymnasiet

Hur undervisningen kring muntliga framställningar prioriteras och organiseras

Antal sidor: 40

Med grund i retorikens återkomst i ämnesplanen för svenskämnet på gymnasiet är uppsatsens syfte att genomlysna retorikens plats i undervisningen, att undersöka lärares förhållningssätt till och genomförande av undervisning i muntliga framställningar. Syftet har konkretiserats genom de två frågeställningarna: Vilket förhållningssätt uppvisar svensklärare på gymnasiet till muntliga framställningar, med avseende på betydelse för elevers betyg och kompetens samt dess relevans i förhållande till andra moment i kursen? Hur ser svensklärare på organisationen av muntliga framställningar i svenskämnet? För att leva upp till syftet och besvara frågeställningarna har tre halvstrukturerade djupintervjuer genomförts, och dessutom har två informanter lämnat in listor på de begrepp som används i undervisningen kring muntliga framställningar. Både tidigare forskning och uppsatsens undersökning visar på skilda förhållningssätt gällande muntliga framställningar i svenskämnet och dessutom framkommer varierande organisation av undervisningen. Inget enhetligt resultat uppnås, istället påvisar uppsatsen en bristande konsensus i frågan.

Sökord: retorik, retoriska arbetsprocessen, svenskämnet, muntliga framställningar

Postadress

Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Abstract

Emelie Carlberg

Rhetoric in the Swedish subject in high school

How the teaching around oral performances prioritizes and organizes

Pages: 40

Rhetoric is once again a part of the syllabus for the Swedish subject in high school. The aim of this essay is therefore to highlight the place of the rhetoric in the teaching, to investigate the teachers approach and implementation of teaching in oral performances. The essay is further built on the following questions: Which approach do teachers in the Swedish subject in high school show, according to relevance for the student's grade and knowledge, and its relevance in relationship to other moments in the course? How does teachers in the Swedish subject in high school look at the organization of the lessons around oral performances? To be able to answer these questions three semi structured deep interviews has been done, and two of the informants has handled a list of terms they use in their education. According to previous research and the study of the essay there is differences in the approach to oral performances in the Swedish subject, and also varying organization of the teaching. No uniformed result is achieved, instead the essay shows a lack of consensus in this matter.

Keywords: rhetoric, Swedish subject, oral performances

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	2
1.2	Begreppsapparat.....	3
2	Retorik.....	4
2.1	Klassisk retorik.....	6
2.1.1	De tre stora pisteis: ethos, pathos och logos.....	8
2.1.2	Retorikens fem delar – partesläran.....	9
2.2	Modern retorik.....	13
2.3	Retoriken i skolan.....	14
2.3.1	Styrdokument.....	16
2.3.2	Forskningsrön.....	18
3	Metod.....	23
4	Resultat.....	25
4.1	Presentation av informanterna.....	25
4.2	Skilda förhållningssätt till muntliga framställningar i svenskämnet.....	26
4.2.1	Vikten av att tydliggöra förväntningarna för eleverna.....	28
4.3	Skillnader och likheter i den övergripande organisationen.....	28
4.3.1	Ett närvarande metaspråk.....	29
4.3.2	Klassrumsklimatets avgörande roll för muntliga framställningar.....	30
4.3.3	Variationer i arbetet med respons.....	31
5	Diskussion.....	32
5.1	Resultatdiskussion.....	32
5.1.1	Skilda förhållningssätt och möjliga orsaker.....	32
5.1.2	Varierad organisation av undervisningen.....	34
5.2	Metodkritik.....	36
5.3	Förslag på vidare forskning.....	37

6	Avslutning.....	38
7	Källförteckning.....	39

1 Inledning

Retoriken har sedan dess spridning till Europa och västvärlden haft ett starkt fäste i undervisningen, inte minst under renässansen och 1700-talet. Romantiken och dess syn på konst under 1800-talet innebar dock svårare tider för den anrika läran, som långsamt fasades ur undervisningen i det svenska språket (Strömquist, 1998, s. 18.). Trots vetenskapsmännens förakt mot retoriken tillämpades den ändå flitigt av bland annat politiker under 1800- och 1900-talet, varav en mängd så kallade *klassiska tal* härstammar från perioden kring de båda världskrigen. De dåvarande politikernas användning av retoriken för att gynna negativa avseenden och tankar, exempelvis Winston Churchill, Charles De Gaulle och Adolf Hitler, bidrog till att ordet retorik kom att få en negativ klang. Detta är en tendens som fortfarande gör sig påmind, främst i medias analys av politiska talare (Cassirer, 1997, s. 88).

Retoriken har dock återigen, genom gymnasireformen 2011, efter mer än 170 år tagit plats i skolämnet svenska på gymnasiet (Gunnarsson, 2012, s. 183). Vid närmare studier av svenska läroböcker går dock att se att retoriken aldrig riktigt lämnat klassrummet och att undervisningen kring de muntliga framställningarna, oberoende av den uttalade inställningen till retoriken, byggt på retoriska traditioner (Strömquist, 1998, s. 19). Den tidigare attityden kring retoriken; ett par tusen år gamla regler kring talande och framträdande som knappast kan vara brukbara i dagens upplysta samhälle, har förändrats (Juhlin, 2005, s. 23). En tänkbar förklaring till retorikens uppsving torde vara att det i dagens samhälle och arbetsliv i högre grad än tidigare förutsätts en god kommunikation. En kommunikation som är effektiv gällande förmedlandet av kunskaper och erfarenheter, liksom förr, men även gällande förmågor som möjliggör att engagera, attrahera och övertyga åhörarna (idem, s. 12). I dagens kunskaps- och informationsinriktade samhälle är det näst intill ett måste att yttra sig i situationer som kräver en gedignare insats än vardagssamtalet (Strömquist, 1998, s. 7). Dessutom står den svenska textforskningen i nuläget för ett uppsving som grundas i en ny karakterisering av begreppet *text*, där skillnader mellan ord och bild, samt tal och skrift inte längre är lika tydlig (Gunnarsson & Carlsson, 2007).

Retoriken är, som sagt, återigen en obligatorisk del av svenskämnet i gymnasieskolan, en genomgång av skolans styrdokument återfinns senare i uppsatsen (se 2.3.1 Styrdokument). Trots ämnets befintlighet i ämnesplanen är frågan dock om retorikens åter starka ställning i samhället återspeglas i den relativt trögföränderliga skolan? Finns här ett lika stort intresse för

det talade som det skrivna ordet?

Cecilia Olsson Jers har i sin doktorsavhandling *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (2010) undersökt i vilken mån ”gymnasieungdomar bygger och etablerar ethos och hur de utvecklar sin kommunikativa kompetens” (Olsson Jers, 2010, s. 18). Hon kommer fram till att eleverna inte uppfattade de muntliga framställningarna som lika tungt vägande som de skriftliga, vare sig vid undervisning, bedömning eller betygssättning. Vilket möjligen skulle kunna vara ett resultat av muntlighetens bristande metaspråk. Dessutom presenteras fyra avgörande faktorer för undervisningen kring muntliga framställningar som torde ligga på lärarens ansvar: många tillfällen till muntliga framställningar, tillåtande klassrumsklimat, respons och responsituation (idem).

Trots att muntliga framställningar idag är en vanlig och uppskattad redovisningsform i klassrummet, i många av skolans ämne, och att elever under en vecka kan ha flertalet muntliga redovisningar i grupp (Olsson Jers, 2010, s. 257) finns i Sverige idag en relativt begränsad forskning kring elevers förberedda talande. Möjligen för att klassrummets samtal som helhet istället fokuseras (Palmer, 2008, s. 25). Med detta och retorikens nyvunna ställning för svenska i gymnasieskolan i åtanke anser jag att forskningen kring förberedda muntliga framställningar i skolan bör öka. Dessutom anser jag att resultatet som Cecilia Olsson Jers doktorsavhandling *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (2010) genererade inte står i samklang med de nya ämnesplanerna i svenska på gymnasiet. Därför uppfattar jag det som viktigt att undersöka om elevernas uppfattningar kring muntliga framställningar även delas av aktiva lärare, och om det avspeglas i deras undervisning kring muntlighet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är således att genomlysna retorikens plats i svenskundervisningen, att undersöka lärares förhållningssätt till och genomförande av undervisning i muntliga framställningar. För att tydliggöra för undersökningen har uppsatsens syfte delats upp i två frågeställningar, varav den första med tillhörande underfråga:

- Vilket förhållningssätt uppvisar svensklärare på gymnasiet till muntliga framställningar, med avseende på betydelse för elevers betyg och kompetens?
- Hur prioriteras de muntliga framställningarna i förhållande till andra moment i kursen?

- Hur ser svensklärare på organisationen av muntliga framställningar i svenskämnet?

1.2 Begreppsapparat

I uppsatsen förekommer återkommande begrepp, så som *muntliga framställningar*, *metaspråk*, *kompetens* och *respons*. Nästkommande stycken kommer att förtydliga begreppen och dessutom motivera varför de specifika begreppen är valda. Flertalet andra begrepp lyfts i uppsatsens teori och bakgrund, och de kommer självfallet förklaras i sitt sammanhang.

Först och främst har jag valt att använda mig av begreppet *muntliga framställningar*, som har sitt ursprung i muntlighet. Muntligheten kan sedan i sin tur delas upp i förberedd och oförberedd muntlighet (Brännström, 2008, s. 27). Den typ av muntliga framställningar som jag åsyftar vid användningen av begreppet är den förberedda muntligheten, det vill säga de muntliga framställningarna som eleverna fått möjlighet att förbereda. Om oförberedd muntlighet istället åsyftas uttrycks det i sammanhanget. Elever och lärare använder ofta begreppet muntlig framställning som en beteckning för en mängd genrer: redovisningar, presentationer, argumentationer, tal av diverse karaktär etc. (Olsson, Jers, 2010, s. 93). Detta skulle kunna betraktas som problematiskt eftersom det innebär att stora generaliseringar görs vid diskussion av begreppet, vilket möjligen kan utgöra en utgångspunkt för eventuell framtida forskning. I min studie utgör generaliseringen som ligger i begreppet snarare en fördel då lärarna fritt får möjlighet att dra egna slutsatser. Vidare används begreppet muntliga framställningar i ämnesplan och tillhörande kunskapskrav (Skolverket, 2011a), varpå det är ett uttryck som de medverkande lärarna redan är bekanta med och som skolverket dessutom förutsätter att de resonerar kring. Därför anser jag att begreppet muntliga framställningar är väl motiverat att använda, framför liknande begrepp/uttryck.

Vidare används begreppet *kompetens* för att förtydliga för de kunskaper, färdigheter och attityder som en individ innehar i och till ett ämne. Dessutom går begreppet att dela in i flertalet undergrupper, bland annat *kommunikativ kompetens*, som innefattar såväl det talade som det skrivna språket och således går det att tala om både muntlig och skriftlig kompetens som delar av den kommunikativa kompetensen. Den kommunikativa kompetensen är mycket viktig för att en individ ska kunna delta i det demokratiska samhället (Olsson Jers, 2010, s. 10 f.). Med ovanstående definition av muntlig kompetens har jag valt att i uppsatsen använda mig av begreppet som en beskrivning av de kunskaper som elever erhållit kring muntliga

framställningar genom undervisningen och i vilken mån dessa kunskaper används praktiskt, vid såväl egen framställning som vid analys av andras framställningar.

Ytterligare ett centralt begrepp för uppsatsen är *respons* som vid muntliga framställningar i skolan antingen är direkt eller utvidgad, varpå fokus ligger på enbart framförande eller på framförande i relation till innehåll. Både att ge och få respons syftar till att lära och utvecklas som talare, men det är upp till var och en att ta till vara den respons som de tilldelas (Olsson Jers, 2010, s. 189 f.). Responsen som nämns i uppsatsen syftar därför på den feedback som talare får på sina muntliga framföranden.

Användningen av begreppet *metaspråk* är även det frekvent förekommande i uppsatsen. Nationalencyklopedin (nätutgåva) definierar begreppet som ”det språk som man använder för att beskriva och tala om språk” (Metaspråk. 2013-05-13). Det innebär med andra ord ett språk om språk, eller en medveten kunskap om språk och dess uppbyggnad. Metaspråket är en självklar del i innehållet i svenskämnet men dess stoff och mängd är vagt preciserat (Hansson, 2008, s. 11).

Vidare kommer en mängd begrepp från retoriken lyftas vid beskrivningen av den klassiska och den moderna retoriken. Retoriken av idag härstammar från antiken. Under romartiden utvecklades den till att passa ett latinskt språkssystem. För att inte enbart räkna upp begrepp har jag valt att endast lyfta de grekiska begreppen, dock förekommer romerska definitioner för de motsvarande begreppen. Dessutom är det värt att poängtera att retoriken utgör en grund för såväl talade som skrivna texter, dock ligger fokus här på det talade. Vidare kommer uppsatsen också visa skillnaderna mellan klassisk och modern retorik.

2 Retorik

Idag vet vi att all produktion av text, såväl skriven som talad, utvecklas och lärs in genom träning och kunskapssökande kring tekniker, regler och arbetsprocesser. Dessutom är både talade och skrivna texter idag i hög grad klassade som hantverk (Strömqvist, 1998, s. 7). Den som söker teorier och förebilder för att utveckla och lära kring dessa hantverk finner en stabil grund i den klassiska retoriken, som redan stod modell för de antika vältalarna (idem, s. 17).

Då vi idag talar om retoriken syftar vi allt som oftast på förmågan att tala väl, att med sitt tal och språkbruk övertyga, att skapa för ändamålet väl fungerade muntliga texter (Strömqvist,

1998, s. 20). Men för en stor del människor i samhället står ordet *retorik* än idag för tomma ord. Trots det har läran återigen blivit ett vanligt ämne för forskning och allt fler använder retoriken som en grund i muntliga framställningar, tal; i så väl politiska som religiösa och vetenskapliga sammanhang. Retoriken erbjuder en strukturerad arbetsprocess som leder till ett planerat framförande som är noga genomtänkt och anpassat efter publik och kommunikationssituation, därför ses den idag som ett gott rättesnöre (Crowley & Hawhee, 2004, s. 1; Herrick, 2013, s. 1 ff.).

Gemensamt för alla de retorikdefinitioner som gjorts genom åren är att de just utgår från talets konst. De grundas alla i en systematisk studie av texter och tal, samt reflektioner kring vad som anses vara övertygande i en specifik situation. Detta innebär att det som en talare verkligen säger inte är av största vikt (Lindqvist Grinde, 2007, s. 33). Genom tider har en mängd framstående retoriker kantat vägen. Under de tidigaste åren i Grekland och romarriket återfinns stora namn som än idag är aktuella, och de har alla försökt att definiera den retoriska läran. Två välkända retorikdefinitioner står greken Aristoteles (384-322 f.Kr.) och romaren Quintilianus (35-110 e.Kr.) för. Aristoteles (384-322 f.Kr.) definierar retoriken som: ”konsten att vad det än gäller finna det som är bäst ägnat att övertyga.” (citerat i Lindqvist Grinde, 2007, s. 30), en definition som än idag har ett enormt stort inflytande inom läran. Quintilianus (35-110 e.Kr.) definierar retoriken som: ”konsten att tala väl” (citerad i *ibid.*). Redan vid retorikens ursprung förekom med andra ord olika definitioner och då även skilda synsätt på retoriken. Vidare skulle retoriken kunna beskrivas som ”konsten att övertyga i avsikt att åstadkomma något”, en nutida definition som härstammar från den som Aristoteles myntade under antiken (Cassirer, 1997, s. 15). Dagens retorikdefinitioner innefattar en mängd av de säregenheter som tagits upp genom åren, vilket innebär att de nutida definitionerna ofta upplevs vara diffusa och otydliga. En vanlig definition av retoriken är idag: ”studier av hur ord och andra typer av symboler används för att påverka” (Lindqvist Grinde, 2007, s. 30). Retoriken skulle också kunna beskrivas som en samling regler och knep för att som talare eller skribent kunna sälja sitt budskap, sig själv och sin produkt genom argumentation eller inspiration. På så vis kan skribenten/talaren göra sin röst hörd och således också driva igenom sin vilja (Cassirer, 1997, s. 15 f.).

De ovanstående retorikdefinitionerna indikerar att en retoriker med andra ord intresserar sig för de olika former av språk och tecken som en individ nyttjar för att få igenom sin vilja i en specifik situation. Således är retoriken inte enbart ett hjälpmedel för talaren i processen att

påverka en så stor andel av åhörarna som möjligt, utan även ett verktyg för att känna igen och analysera ett medvetet försök att påverka. Retoriken kan därför sägas vara ett verktyg för såväl talaren som åhörarna (Lindqvist Grinde, 2007, s. 25). Då framgångsrika tal och talare studeras och analyseras genom retorikens system möjliggörs inte bara ett konstaterande och exemplifierande av det samma, utan dessutom skapas förutsättningar för förändringar. Dessa förändringar är dock inte vanligt förekommande i modellens grund, utan istället gällande attityder och gränsdragningar fenomen emellan. Med andra ord är det i princip samma system som används i dagens retorik som i den retorik som nyttjades under antiken och romartiden (Cassirer, 1997, s. 16).

De olika attityderna gällande retorikens tillämpande går tillbaka till dess uppkomst i antikens Grekland, då Sofisterna kritiserade retorikläran med utgångspunkt i etiken (Cassirer, 1997, s. 29; Crowley & Hawhee, 2004, s. 9 ff.; Herrick, 2013, s. 27). Till sofisterna hörde den stora kritikern Platon (427-347 f.Kr.), som hävdade att retorikerns svaghet ligger i hans förnöjsamhet i att söka efter ”det sannolika” istället för ”sanningen”, och att talaren därför endast använder de argument som stödjer den egna tesen och således inte lyfter motargument (refererad i Cassirer, 1997, s. 29). Den store företrädaren Aristoteles bemötte kritiken från Platon genom att beskriva den gode retorikern som: ”en moralisk man med goda avsikter och att hans resonemang bygger på oklanderlig argumentation” (citerad i Cassirer, 1997, s. 31). Vidare lyfte dessutom Sofisterna under sin tid problematiken med retorikens maktinflytande, en makt som kan brukas i såväl goda som onda avsikter. En skicklig retoriker kan övertyga i flera riktningar och inte endast med goda avsikter. Sedan antiken har därför språkets makt diskuterats och dessutom vem som bör ha tillgång till denna typ av makt (Crowley & Hawhee, 2004, s. 9 ff.; Herrick, 2013, s. 27 ff.). Ytterligare återkommande debatter och meningsskiljaktigheter kring retoriken återfinns och har genom historien återfunnits i dess relation till sanning, åhörare och samhället (Herrick, 2013, s. 1 ff.).

2.1 Klassisk retorik

Aristoteles och Quintilianus skrev ned sina råd och lärdomar i böckerna *Retorik* och *Institutio Oratoria*. Anledningen till retorikens storhet i antikens Grekland och i romarriket sägs vara samhällets uppbyggnad, där förmågan att tala högaktades både som konst och som en del av en demokratisk process (Strömkvist, 1998, s. 17 f.). Retoriken betraktades vidare som en självklar och central del av en mängd ämnen inom samhällets ramar: retoriken i förhållande

till sanningen, dialektiken, moralen, elitpedagogiken och poetiken (Lindqvist Grinde, 2008, s. 38 ff.).

I den klassiska retoriken kretsade de muntliga framställningarna alltid kring en form av argumentation. Oavsett i vilken situation en retoriker trädde fram var det i syfte att argumentera för en tes, dock fanns det olika typer av tal och således också olika typer av argumentation. Den klassiska retoriken skilde på tre olika typer av tal: *genus judiciale*, *genus deliberativum* och *genus demonstrativum*. Som går att utläsa ur de latinska benämningarna av de olika talsituationerna handlar *genus judiciale* om att angripa eller försvara, *genus deliberativum* om att rådge och *genus demonstrativum* om att hylla eller klandra (Crowley & Hawhee, 2004, s. 1 f.; Gunnarsson, 2012, s. 14).

Inom den klassiska retoriken återfinns en mängd begrepp. Några av de mest övergripande som retoriker med skilda uppfattningar presenterat är: *persuasio*, *doxa*, *kairos* och *decorum*. *Persuasio* handlar om övertygelse, ett begrepp som Aristoteles lyfter och som syftar till att tydliggöra talarens vilja att övertyga och problematiken i att alla åhörare inte går att övertyga. För att som talare ha möjlighet att övertyga så många som möjligt av åhörarna krävs det att talaren analyserar deras *doxa*, vilket innebär att åhörarnas tro och känslor kring sanning tas i aktning. Därefter måste talaren anpassa talet efter *kairos*, den aktuella och specifika situationen i vilken talet kommer äga rum. Förmågan att anpassa sig till situationen, att med andra ord använda rätt argument och rätt ord och uttryck är avgörande för i vilken mån talaren kommer att kunna övertyga sina åhörare eller inte, denna förmåga benämns *decorum*. Alla talare bör ha dessa fyra övergripande begrepp i åtanke för att övertyga så stor del av åhörarna som möjligt (Lindqvist Grinde, 2008, 47 ff.).

Nedan görs en genomgång av retorikens mest väsentliga byggstenar, de tre *pisteis* och *partesläran*, några mycket avgörande faktorer för ett tals kvalitéer. Men för att talet ska nå sin fulla potential krävs förutom kännedom om retorikens teorier dessutom att talaren har någon form av medfödd talang, insikt om övandets värde och ämneskunskaper samt besitter en förmåga att kunna lyssna av och anpassa sig till publiken. De sistnämnda fyra faktorerna glöms vanligen bort i retorikdebatten, vilket dock inte gör dem mindre relevanta (Gunnarsson, 2012, s. 13).

2.1.1 *De tre stora pisteis: ethos, pathos och logos*

De tre stora *pisteis* utvecklades av Aristoteles och brukar idag översättas med orden ”bevismedel”, ”tillit” eller ”tilltro”. Alla tre, *ethos*, *pathos* och *logos*, spelar en viktig och central roll i den klassiska retoriken. En stor del i förberedelserna inför ett muntligt framträdande ligger i att använda de tre *pisteis* på ett konstruktivt sätt vid val av argument, formulering och kroppsspråk. De kan kort och gott användas som en checklista gällande metoder för att påverka åhörarna. Förutom att övertyga åhörarna skapar de tre *pisteis* stöd och förtroende för talarens tes (Lindqvist Grinde, 2008, s. 55 ff.). Dock menar en del av dagens forskare att retorikens grund i känslorna, de tre *pisteis*, medför att läran kan förkastas som ”flummig” och ”idealistisk”, att fokus snarare bör ligga i de rationella och välgrundade argumenten. Anhängare till retoriken bemöter kritiken genom att belysa dess realistiska drag; att människan självfallet påverkas av de rationella argumenten men också av de känslor och den karaktär som talaren uppvisar (idem, s. 57).

Kortfattat kan *ethos* definieras som ett förtroende för talaren. Ett förtroende som talaren tillägnas från publiken genom det som sägs och hur det sägs, samt med inverkan av röstläge och kroppsspråk (Gunnarsson, 2012, s. 7; Lindqvist Grinde, 2008, s. 55). Då talaren intar talarstolen, den faktiska eller imaginära, har *ethos* ett stort avgörande för hur publiken kommer att bemöta vad talaren vill förmedla. Om ett bristande *ethos* finns kan åhörarna utan att lyssna på vad talaren faktiskt säger förkasta budskapet. Om istället ett översvallande *ethos* finns kan åhörarna utan att lyssna på vad talaren faktiskt säger, okritiskt acceptera budskapet (Gunnarsson, 2012, s. 23). Aristoteles identifierade under antiken tre huvudkategorier igenom vilka en talare kan inge förtroende, etablera *ethos*. De tre kategorierna är *arete*, *phronesis* och *eunoia*, och har i tur och ordning att göra med moraliska egenskaper, förnuft eller kunskaper och den goda viljan. Vilket innebär att en talare kan etablera *ethos* genom att ha en god karaktär och goda kunskaper samt genom att utstråla en välvilja gentemot åhörarna (Lindqvist Grinde, 2008, s. 91.). Ordet *ethos* förekommer dessutom i valet av argument i ett muntligt framförande. De argument som grundas i *ethos*, så kallade *ethosargument*, används av talaren i syfte att demonstrera och förstärka åhörarnas intryck av hans/hennes goda karaktär (Cassirer, 1997, s. 32).

Begreppet *pathos* kan kortfattat beskrivas som de känslor som talaren själv kan visa upp eller väcka hos åhörarna (Lindqvist Grinde, 2008, s. 55). Med andra ord handlar *pathos* om att genom spel på åhörarnas känslor övertyga dem om en specifik ståndpunkt, vilket självfallet

inte är någon lätt utmaning för talaren som måste ha psykologisk insikt om vad som berör en stor publik och hur de specifika åhörarna kan beröras i den givna situationen. En förståelse för åhörarnas känslor är därför ett måste (idem, s. 82). Det har utarbetats två metoder att som talare använda sig av för att beröra åhörarnas känslor: *uppriktighet* och *konkretion*. Den första av de två handlar om att talarens egna känslor måste vara tydliga för åhörarna. Med andra ord måste talaren själv beröras av sitt ämne om han/hon ska förmå åhörarna att bli berörda. Den andra av de två metoderna handlar om att ge tillräckligt målande, livfulla och konkreta beskrivningar så att åhörarna kan se det beskrivna framför sig (idem, s. 87). Ordet *pathos* förekommer dessutom i valet av argument i ett muntligt framförande. De argument som grundas i *pathos*, så kallade *pathosargument*, används av talaren i syfte att vinna åhörarnas röst genom att vädja till och väcka deras känslor (Cassirer, 1997, s. 32).

Den tredje av de tre *pisteis*, *logos*, är de sakskäl och renodlad fakta som talaren presenterar för att övertala så många av åhörarna som möjligt (Lindqvist Grinde, 2008, s. 55). I den klassiska retoriken betecknar användningen av *logos* det rationella och förnuftiga. Vid översättning av begreppet används idag främst ”ord”, ”förnuft” och ”ordning”. *Logos* handlar med andra ord om att hitta sakskäl som stödjer argumentet, men det handlar också om att bemöta eventuella motargument med sakskäl och fakta. Detta görs enligt Aristoteles främst genom att lyfta en allmän princip eller ett mer specifikt exempel. Ordet *logos* förekommer dessutom i valet av argument i ett muntligt framförande. De argument som grundas i *logos*, så kallade *logosargument*, används av talaren i syfte att vinna åhörarnas röst genom att vädja till trovärdigheten, relevansen och förnuftet (idem, s. 79 f.).

Det återfinns dock en viss problematik i att skilja de tre *pisteis* åt och framförallt i efterhand, vid analys av ett genomfört framförande (Lindqvist Grinde, 2008, s. 56). Främst uppstår svårigheter vid särskiljandet av *ethos* och *pathos* som båda kan ses som hjälpmedel för talaren att med hjälp av känslor övertyga åhörarna om sina argument och sin tes (idem, s. 81).

2.1.2 Retorikens fem delar – partesläran

De klassiska retorikerna utvecklade på ett tidigt stadium en systematisk arbetsprocess som varje retoriker använde sig av vid utformningen av goda texter. Systemet eller arbetsprocessen består av fem delar, i särskilda fall tillskrivs ytterligare två steg, och benämns vardagligt som retorikens fem delar eller *partesläran*. *Parteslärans* fem delar består i att talaren först och främst bestämmer vad hon/han vill tala om (*inventio*), därefter fastslår dispositionen av talet (*dispositio*) och vilka ord och uttryck som ska användas, samt hur talet ska framföras

(*elocutio*). Varefter arbetet med att memorera (*memoria*) inleds, för att slutligen leda till själva framförandet (*actio*) (Cassirer, 1997, s. 17; Crowley & Hawhee, 2004, s. 36; Lindqvist Grinde, 2008, s. 59).

Den första delen i *partesläran*, *inventio*, syftar till att talaren ska inventera innehållet i den aktuella frågan och således också söka efter material i form av fakta som är trovärdig och relevant. Vidare ges talaren här en möjlighet att hitta rätt infallsvinklar, testa dem i förhållande till motståndares argument och utveckla sina egna argument (Lindqvist Grinde, 2008, s. 65; Strömquist, 1998, s. 23). Här måste talaren även ta hänsyn till och kartlägga de teman, berättelser och känslor som är lämpliga att ta upp och spela på, samt hur talaren ska framställa sig för att verka pålitlig för åhörarna. För att kunna utröna en kort och koncis tes är det dessutom av stor vikt att talaren är väl medveten om vad frågan talet bygger på innebär. Vanligtvis återfinns två typer av teser; den *implicita* uttalade tesen och den *explicita* uttalade tesen som väljs utifrån situation och syfte med den muntliga framställningen (Lindqvist Grinde, 2008, s. 65 ff.).

Den andra delen i *partesläran* handlar om att ge det innehåll som framtagits i den föregående fasen, *inventio*, en struktur och disposition, varvid den benämns *dispositio*. Muntliga framställningar av diverse slag följer allt som oftast ett givet dispositionsmönster med större block: inledning (*exordium*), bakgrundsbeskrivning (*narrativo*), framställning av talets disposition (*divisio*), förslag (*propositio*), bevisning eller argumentation (*argumentatio*), vederläggning av motståndares argument (*refutatio*), sammanfattning (*recapitulatio*) och avslutning (*peroratio*). Ett tals inledning måste informera om talets innehåll samtidigt som den väcker intresse och skapar ett förtroende för talaren. Huvuddelen ska ge en klar översikt över talets bakgrund, dess argument och eventuella motargument. Talets avslutning ska både sammanfatta och avsluta så att åhörarna bär med sig talet och dess argument (Lindqvist Grinde, 2008, s. ff.; Strömquist, 1998, s. 23 f.). Quintilianus påpekade dock under sin verksamhet att de åtta delarna i dispositionen inte är tvungna konstanter utan snarare bör ses som möjligheter och riktlinjer (refererad i Lindqvist Grinde, 2008, s. 201 f.). Dispositionsfasen ska med andra ord syfta till att talaren utreder i vilken ordning de olika argumenten bör lyftas, hur intresse ska skapas och bibehållas samt hur åhörarnas röster ska vinnas. Dispositionen av ett tal är mycket avgörande för hur det accepteras av publiken och därför krävs en mycket genomtänkt och anpassad disposition för att övertyga så stor del av åhörarna som möjligt (*idem*, s. 199).

Dispositionen av ett tal skulle möjligen med enkelhet kunna ta utgångspunkt i de tre typerna av *pisteis*: *ethos*, *pathos* och *logos*. I talets inledning är *ethos* av särskild stor vikt. Här måste talaren bevisa för åhörarna att han/hon är värd att lyssna till genom att påpeka sitt goda omdöme, sina tillräckliga kunskaper och goda moral. Därefter måste argumenten sakligt presenteras, och således är *logos* av särskild stor vikt här. För att beröra en så stor del av åhörarna och för att de även ska komma ihåg talet efter dess slut krävs en avslutning som känslomässigt berör dem, med andra ord är *pathos* extra angeläget. Självfallet går det inte att dra såhär tydliga linjer i verkligheten, där de tre *pisteis* snarare står i samverkan, men uppdelningen bör inspirera varje talare (Lindqvist Grinde, 2008, s. 199).

Då innehållet i talet och tillika dispositionen av det samma är avgjort är det dags för talaren att noggrant gå igenom och finslipa språket. Dessutom gäller det i den tredje fasen *elocutio* att skapa en harmoni mellan delarna i talet och utröna eventuella ledfamiljer som kan underlätta känslan av samhörighet (Lindqvist Grinde, 2008, s. 235; Strömqvist, 1998, s. 24). Flera av de antika lärarna hävdade att *elocutio* är den mest komplexa av retorikens fem delar och efter fasen är tanken naturligtvis att språket ska vara så övertygande som möjligt och att de olika delarna står i harmoni med varandra. Varje ord och uttryck ska vara en del av talarens påverkan på åhörarna. Med andra ord är det här som talets stil utvecklas. En stil som enligt antikens retoriker bör uppfylla de fyra dygden: *korrekthet*, *klarhet*, *konstfullhet* och principen om *aptum*, att följa vett och etikett och anpassa språket efter kommunikationssituationen. Med tanke på retorikens mål att övertyga så många som möjligt av åhörarna handlar *elocutio* inom retoriken också om att göra ett urval mellan en mängd korrekta formuleringar för att finna den mest effektiva för ändamålet. De valda formuleringarna måste därefter uttryckas tydligt, pedagogiskt och klart. Då detta är uppnått börjar arbetet kring att uttrycka sig konstfullt, oftast med hjälp av så kallade stilfigurer: att välja en stilnivå som hjälper talaren att uppnå sitt syfte samtidigt som det är anpassat efter situation, ämne och åhörare (Lindqvist Grinde, 2008, s. 235 ff.). Stilfigurer är och har alltid varit det mest effektiva av de retoriska verktygen, varvid de alltid har varit en stor del av retorikundervisningen. Med hjälp av stilfigurer kan talararen bland annat pedagogiskt förklara och förenkla men även försköna (*idem*, s. 254 ff.). Det finns en mängd olika stilfigurer att använda sig av och ett urval av dessa återfinns i Lindqvist Grindes bok *Klassisk retorik för vår tid* (2008) (se bilaga 1). Viktigt att påpeka är dock att talaren alltid bör ha viljan att påverka sina åhörare i en eller annan riktning och valen av uttryckssätt därför bör grundas däri

(idem, s. 237). Den största anledningen till att som talare använda sig av en stilfigur ska därför vara rationell och taktisk i relation till figurens förmåga att bidra till en ökad påverkan (idem, s. 290).

I den fjärde förberedelsefasen *memoria* handlar det för talaren om att memorera det tal som noga bearbetats, övervägts och skrivits. Dock är det av stor vikt att poängtera att fokus inte enbart bör ligga vid den skrivna texten utan vid hela framförandet, såsom kroppsspråk, betoningar och röstläge (Strömqvist, 1998, s. 26 f.). För att ett framförande ska bli så bra som möjligt krävs en gedigen och noggrann förberedelse. Strukturen ska vara ämnad för kommunikationssituationen och de specifika åhörarna och varenda ord ska vara omsorgsfullt formulerat. För att en så stor andel av åhörarna som möjligt ska motta framförandet positivt så krävs det att talaren lägger mycket energi och tid på att få en god kontakt med dem. Dessutom måste talaren känna sig såpass bekväm i situationen att han/hon vågar vara sig själv, det vill säga vara naturlig och ledig. Kunskaper som främst utvecklas vid träning. Vad som dock är viktigt att ha i åtanke är att varje talsituation är unik och därför även kräver en specifik insats. Vartenda tal är således även en ny situation för den vane talaren. Varje talare bör följaktligen vara noggrann i det förberedande arbetet och även i så stor mån som möjligt ta hjälp av tillgängliga hjälpmedel. Dessutom anses det vara av stor vikt att talaren memorerat talet så väl att det vid framförandet inte känns stelt och inövat utan istället ledigt och gediget. Svårigheten ligger alltså i att förmedla den skrivna texten muntligt och samtidigt beröra åhörarna (idem, s. 43 ff.).

Den sista fasen i *partesläran* handlar om själva framförandet av talet, *actio*. En god talare och ett gott framförande kännetecknas bland annat av ögonkontakt, tydlig artikulation, naturligt tal, säkerhet, avspändhet, kunskap, engagemang, lyhördhet och en variation i talet; med avseende på röststyrka, tempo, pausering, gester och mimik (Strömqvist, 1998, s. 81). Dessutom utvecklades under den klassiska retoriken tre villkor för en god talare som sammanfattas i en naturlig fallenhet eller begåvning, övning och behärskande av regelverket inom retoriken. Dock ska påpekas att olika skolor och retoriker lägger varierat fokus på de olika villkoren (Cassirer, 1997, s. 25). *Partesläran* förutsätter att talaren inför varje tal genomgår de fem stegen (Lindqvist Grinde, 2008, s. 59). De ses inte endast som delar i ett arbete utan dessutom som aspekter på retoriken i sig, varvid de olika delarna torde ha större relevans än andra beroende på den givna kontexten och den aktuella epoken (Cassirer, 1997, s. 17).

2.2 Modern retorik

Den moderna retoriken står för en utveckling och anpassning av de kunskaper om konsten att tala och bygga tal som den klassiska retoriken erbjuder. De klassiska kunskaperna aktas högt och den retoriska arbetsprocessen med dess ideal håller bra än idag, i såväl samhälle som forskning (Strömqvist, 1998, s. 32).

Skillnaderna mellan den klassiska och moderna retoriken kan vara svåra att urskilja, men fyra särskiljningar är vanligen kända. För det första handlar det om bevisningen i argumenten som presenteras i den muntliga framställningen. De klassiska retorikerna aktade inte den faktiska bevisningen lika högt som retorikerna idag, istället föredrogs argument från själva språket och konstellationer från samhället. För det andra ligger skillnaden i att själva yttrandet värdesattes högt under antiken, medan det idag anses mer irrelevant. Tidigare förknippades ett yttrande med hela samhället och således blev dess inverkan också mycket starkare än vad det är idag då varje individ istället får stå för sig själv, även om en organisation, förening eller liknande representeras. För det tredje återfinns skillnader mellan den klassiska och den moderna retoriken i undervisningen. Inom den moderna retoriken likställs i högre grad alla retoriska tillfällen medan den klassiska istället poängterar vikten av anpassning efter tid och rum, vilket är ett resultat av antakens och romartidens begränsade spridning av information och människor. Ytterligare en skillnad, den fjärde, ligger i retorikernas inställning till språket. Idag anses språket vara ett hjälpmedel för människan att förmedla fakta och kunskap, således ligger språket i skymundan av informationen, medan de lärda under antiken och romartiden hävdade att språket själv skapade en värld (Crowley & Hawhee, 2004, s. 16 f.).

Den moderna retoriken ses som en konstform som skapar och väcker känslor genom att använda symboler. Retorikern utgår från en vanlig idé och en specifik information, och använder ett konventionellt språk för att ändra lyssnarens beteenden och känslor. Men retoriken kan inte ses som en konstform likt poesi eller måleri, utan bör istället ses som en sammanlänkande, temporär, begränsad, frustrerande och skapande konst av folket. Varje modern retorisk framställning utgörs troligen därför av fem enkla steg: att förändra med hjälp av språket, att talaren ses som en hjälpare snarare än ett hot, att talaren lyckas övertyga åhörarna, att talaren minskar åhörarnas möjliga val och att talaren specificerar vad som försöker förmedlas (Hart, 1997, s. 7 ff.).

I den moderna retoriken kretsar det muntliga framställningarna kring argumentation, information eller underhållning, och således skiljs tre olika typer av tal åt: *övertygande tal*, *informerande tal* och *underhållande tal*. Som går att utläsa ur kategoriseringarna handlar det *övertygande talet* om att genom argumentation få lyssnarna att agera eller acceptera, det *informerande talet* om att få åhörarna att förstå och det *underhållande talet* om att underhålla och skapa förståelse (Gunnarsson, 2012, s. 14). Vad som var en viktig del av den antika diskussionen kring retoriken och som idag hamnat i skymundan är frågan om retorikens samhörighet med kunskap och sanning (Lindqvist Grinde, 2008, s. 38 ff.).

2.3 Retoriken i skolan

Redan i 1998 års läroplaner stod språkutveckling och undervisning i fokus på alla stadier och i alla ämnen. I en skola med ett uttalat fokus gällande språkutveckling har talandet och lyssnandet en lika självklar plats som skrivandet och läsandet. Eleverna måste ges möjlighet att bekanta sig med såväl tal- som läs- och skrivprocessen. Vilket ger ett ypperligt tillfälle att ta in retoriken i undervisningen (Strömqvist, 1998, s. 5).

Undervisning i retorik är viktigt för skolans uppdrag att fostra människor till att med hjälp av sitt språk argumentera och aktivt ta ställning och på så vis vara en del av det demokratiska samhället (Gunnarsson, 2012, s. 6). Dessutom bidrar undervisning kring och i retorik i många fall till att eleverna utvecklas som personer, de erhåller ett större självförtroende samtidigt som de lär känna sig själva och andra på ett djupare plan (idem, s.185). För att skapa aktiva och demokratiska samhällsmedborgare måste vi ge eleverna möjligheter att utveckla sin förmåga att tala och samtala. Detta görs främst genom en medveten satsning på en språkutvecklande undervisning, inkluderande såväl muntliga framställningar som samtal (Strömqvist, 1998, s. 14).

Den något nötta frasen: ”där orden tar slut tar nävarna vid” kan vidare stå som ett argument för vikten av att eleverna i skolan får möjlighet att utveckla en god muntlig kompetens. I klassrummet pågår ständigt en mängd olika typer av muntlig kommunikation: samtal i helklass, elever emellan, mellan elever och lärare eller mellan en enskild elev och lärare. Men det förekommer även i många fall något mer konstlade situationer då muntlig kommunikation utövas, såsom förberedda tal eller muntliga redovisningar i grupp eller enskilt (Ask, 2011, s. 47).

En naturlig utgångspunkt för undervisning kring muntlig framställning, och som numera även återfinns i ämnesplanen i svenska på gymnasiet, är den klassiska retoriken. Vid ett direkt arbete med retorikens arbetsprocess i undervisningen kring muntliga framföranden ges eleverna och läraren också ett verktyg att arbeta med i skrivprocessen och framställningen av skrivna texter. Dessutom utgör den klassiska retoriken en grogrund för en användning av ett metaspråk i undervisningen, vilket möjliggör för lärare och elever att tala med ett gemensamt språk kring situationer i undervisningen som rör såväl de muntliga som skriftliga framställningarna (Ask, 2011, s. 52). Både den skrivna och talade texten struktureras i princip på liknande sätt, det är endast slutprodukten och följaktligen även presentationssättet som skiljer dem åt. För eleverna gäller det därför att öva upp sin textbildningsförmåga och på så sätt utvecklas i både tal och skrift (Strömqvist, 1998, s. 17).

År 1976 skedde en brytning inom skolan, och således även inom svenskämnet, från en *formaliserad* till en *funktionaliserad undervisning*. Förändringen genomfördes i teorin men i praktiken syntes en relativ liten förändring. Denna förändring kan sägas ha lett till att svenskämnet har blivit polariserat: å ena sidan en mycket praktisk och traditionell *formaliserad undervisning* och å andra sidan en mer elevinriktad och erfarenhetsbaserad *funktionaliserad undervisning*. Flertalet lärare ansluter sig till den nedvärderade *formaliserade undervisningen*, vilken skulle kunna vara ett resultat av bristande kunskaper och minskad vilja till engagemang. Samma situation visar skolverkets granskning av klassrumsmiljöerna 1998 där A-miljöerna, med mycket dialog och meningsfullt skrivande och talande, var i minoritet i jämförelse med C-miljöerna, med mycket formell träning och kunskapsreproduktion (Svedner, 2010, s. 25 ff.). Den *formaliserade undervisningen* skiljer på språkets form och dess innehåll. Därför delas undervisningen upp i samklang med språkssystemets olika färdigheter, vilket innebär att de olika färdigheter som eleverna bör utveckla för att utveckla sitt talade och skrivna språk praktiseras var och en för sig. På så sätt splittras svenskämnets innehåll. I den *funktionaliserade undervisningen* ligger utgångspunkten istället i elevernas intresse och i vad som engagerar dem. Kunskapssökandet är här överordnat arbetet med de språkliga redskapen och formen. Viktigt att påpeka är dock att trots de båda undervisningssättens olikheter och forskarnas ständiga särskiljande på dem finns ingen uttalad polarisering dem emellan (Lars-Göran Malmgren refererad i Palmér, 2008, s. 20).

All undervisning, och speciellt den gällande retorik och muntliga framställningar, bygger på en progression. Undervisningen och kraven som ställs på eleverna bör öka i små steg och

inom retoriken bygga på viljan att skapa motivation, trygghet och kompetens (Gunnarsson, 2012, s. 185 ff.).

2.3.1 Styrdokument

Dagens svenska skola har såväl ett demokratiuppdrag som ett bildningsuppdrag (Skolverket, 2011a). I den aktuella läroplanen för gymnasieskolan går det att finna det demokratiska uppdraget på flertalet platser. Under de grundläggande värdena som varje gymnasieskola ska arbeta för står bland annat att: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild individ finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” (idem, s. 5). Vidare ska skolan främja varje elevs utveckling mot ansvarskännande människor som ska kunna delta i det demokratiska samhällslivet. Skolan ska förbereda eleverna för såväl vidare studier som yrkesutövning (idem, s. 5 f.). Bildningsuppdraget återfinns i de ämnesplaner som är upprättade för de gymnasiala ämnena. I frågan om svenskämnets utformning, stoff och syfte finns det en mängd åsikter. Dessa åsikter styrs av den ämnesuppfattning som finns i samhället; hur verksamma politiker, lärare, föräldrar och elever ser på ämnet svenska. Vad som dock är säkert är att de aktuella styrdokumenterna är avgörande för den undervisning som bedrivs, vilket pedagogik som utövas är däremot upp till varje enskild lärare (Ask, 2011, s. 7). I svenskämnets ämnesplan står det bland annat att undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla:

Förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner.

Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt (Skolverket, 2011a, s. 160 f.).

Dessutom står det att undervisningen i svenskämnet ska uppmuntra elevernas lust att läsa, skriva, tala och lyssna. Att undervisningen ska främja elevernas språkutveckling och utveckling av språkanvändning så att de kan bruka språket i såväl vardagsliv som yrkes- och skolliv (Skolverket, 2011a, s. 160). Ovanstående citat och referat är allmänna bestämmelser för de fem kurser inom svenska som erbjuds på gymnasiet. Vilken progression kan då utläsas ur ämnesplanerna för svenska 1, 2 och 3?

I det centrala innehållet för den första av de tre kurserna, svenska 1, står det att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla kunskaper om muntliga framställningar som anpassas efter mottagare och övriga faktorer i kommunikationssituationen. De muntliga presentationerna ska

bygga på grundläggande kunskap om den retoriska arbetsprocessen. Vidare ska eleverna ha kunskaper om vad som gör en muntlig presentation intressant och övertygande samt använda sig av presentationstekniska hjälpmedel. Det centrala innehållet för svenska 2 betonar istället vilken typ av muntliga framställningar som är aktuella; utredande och argumenterande, och att eleverna fortfarande ska använda sig av presentationstekniska hjälpmedel. Först i den tredje kursen, svenska 3, återkommer den retoriska arbetsprocessen. Här förväntas eleverna grunda sina muntliga framställningar i en djupare tillämpning av den retoriska arbetsprocessen och eleverna ska dessutom med grund i den samma kunna analysera andra muntliga framställningar. Gemensamt med de tidigare två kurserna påpekas även här vikten av användningen av presentationstekniska hjälpmedel (Skolverket, 2011a, s. 162 ff.).

Vid jämförelse av det centrala innehållet i svenska 1, svenska 2 och svenska 3 går det att tydligt urskilja retorikens mindre roll i svenska 2. Här nämns inte läran alls, utan istället tydliggörs för vilka typer av muntliga framställningar som eleverna ska genomföra. Med andra ord tycks jag inte kunna uppfatta en tydlig progression de tre kurserna emellan, utan endast mellan svenska 1 och svenska 3. Vid jämförelse av kunskapskraven för de tre kurserna i svenska går det dock att urskilja en tydligare progression (se bilaga 3). En progression som syns såväl inom kurserna mellan betygen E till A och mellan de olika kunskapskraven för kurserna. Dock är det först i svenska 3 som retoriken benämns i kunskapskraven, i de övriga två kurserna handlar det istället om muntliga framställningar generellt (Skolverket, 2011a).

Svenskämnets innehåll och allmänna syfte tordes kunna sammanfattas med att det ska ge eleverna kunskap, insikt, färdighet och upplevelse. Dessutom ska de fyra f:en inrymmas i undervisningen: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Eleverna ska inom svenskämnet utveckla förmågan att lyssna, läsa, tala och skriva för att därefter kunna förstå, förmedla och producera text av något slag. Många elever behärskar någon eller alla av de nyligen nämnda förmågorna (lyssna, läsa, tala och skriva) redan då de kommer till skolan, vars uppgift då är att vidareutveckla den redan befintliga förmågan (Svedner, 2010, s. 6).

Arbetet med muntliga framställningar i skolan kan sägas främja de båda uppdragen då det ökar elevernas möjlighet att delta i det demokratiska samhället samtidigt som de utvecklar sina kunskaper kring muntliga framställningar och kring de ämnen som bearbetas. Därför är det av stor vikt att lärare ständigt arbetar för en integrering av de båda uppdragen och inte skiljer dem åt (Ask, 2011, s. 51; Bergöö, 2005, s. 14; Olsson Jers, 2012, s. 56 f.).

2.3.2 *Forskningsrön*

Syftet med Lotta Bergmans doktorsavhandling *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007) är att förstå svenskundervisningens uppdelning i fyra olika klassrum, det vill säga hur svenskämnets innehåll konstrueras i fyra olika klasser, vilket görs genom såväl observationer som intervjuer och informella samtal. I en av klasserna uppfattar eleverna svenskämnet som ett färdighetsämne och de lägger en särskild vikt vid de muntliga färdigheterna, vilka även delstudiens lärare betonar. Läraren i just denna klass beskriver hur hon genom återkommande talövningar och genomgångar av retorikens grunder successivt bygger upp elevernas självförtroenden. Dessutom påpekar läraren att momentet ”tala” integreras och blandas med andra moment i svenskundervisningen så att eleverna vågar göra sina röster hörda i olika sammanhang. I en annan klass uppfattar eleverna inte svenskundervisningen som meningsfull över huvud taget, ett resultat som torde ha sin grund i lärarens ambivalenta hållning till ämnets delar. Den tredje av de fyra klasserna betonar vikten av att såväl ”skriva rätt” och ”tala rätt” som att ”lära sig svåra ord”. Även klassens lärare betonar vikten av höga krav och en mer avancerad undervisning för att förbereda eleverna för de kommande utmaningarna som väntar vid vidareutbildning och i arbetsliv. I den sista klassen betonas viljan att arbeta i större och mer övergripande teman för att få möjlighet att binda ihop det stofftyngda och innehållsmässigt varierande svenskämnet. Eleverna påpekar här att de upplever en svårighet att få ett sammanhang och kontinuitet i svenskundervisningen. Vid jämförelse av informanternas förhållningssätt till och syn på svenskämnet och dess undervisning framkommer som synes stora skillnader. Dessutom visar resultatet att lärarens förhållningssätt och förhoppningar tydligt återspeglas i hur eleverna beskriver svenskundervisningen och dess olika ingående delar (Bergman, 2007).

Den språkliga muntliga förmåga som eleverna besitter då de börjar skolan är vad som ska ligga till grund för deras fortsatta talutveckling. Skolan ska under de år som eleven vistas i den ge eleverna en vidgad språklig repertoar genom en medveten påverkan (Svedner, 2010, s. 124). Även Olsson Jers påpekar i sin doktorsavhandling *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (2010) att eleverna inte är blanka blad i fråga om muntliga framställningar när de kommer till gymnasiet. Utan att det istället är viktigt att läraren bygger vidare på och utvecklar de redan befintliga kunskaperna. Per Olov Svedner (2010, s. 124 ff.) betonar att denna utveckling har en teknisk och en psykologisk sida. I skolan ska eleverna möta situationer där kraven på deras muntliga förmågor är högre än tidigare och där de

förutsätts använda sitt talspråk i ett mer avancerat syfte, vilket tillhör den tekniska sidan. Vad som vidare anses vara av stor vikt för elevernas fortsatta språkutveckling är att de ställs inför många, varierande och meningsfulla tillfällen att tala och skriva. Dessutom bör kraven på elevernas prestationer vara kvalitativa istället för kvantitativa, vilket innebär att fokus bör ligga på vad eleverna verkligen presterar istället för hur mycket de framställer. Lärarens krav får dock inte vara tagna ur luften utan tydligt förankrade hos eleverna genom den undervisning, instruktion och handledning de erbjuds längs vägen. Den psykologiska sidan av elevernas möjlighet att utveckla sin talförmåga ligger istället i det rådande klassrumsklimatet och elevernas självtillit, vilket är av stor vikt för alla typer av samtal, både informella och formella. Eleverna måste vilja tala, våga tala och kunna tala. Dessa tre faktorer står i ett ständigt samspel och ger ett tydligare syfte med talundervisningen i skolan som ska ge eleverna den självtillit och det självförtroende som krävs för att de ska klara av utbildnings-, samhälls- och yrkeskrav och dessutom ge möjlighet att utveckla kreativa sidor av sitt talande.

All inlärnin g i skolan kretsar kring språket och kommunikationen. Vi lär genom språket och samtidigt utvecklas vårt språk. Skolan bör skapa möjlighet för elever att utveckla sitt ordförråd samt utveckla kunskaper om hur de kan variera sig i sitt redan befintliga ordförråd och på så vis använda ett allt mer komplicerat språk (Palmér, 2008, s. 9). I Anne Palmérs doktorsavhandling *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (2008) studeras den muntliga kommunikationen i läroprocessen i bland annat svenskämnet på yrkesförberedande program, med fokus på resonemang och förberedda tal (idem, s. 15). Resultatet visar att det finns en risk att muntligheten och således också elevernas prestationer vid förberedda muntliga framställningar kommer i skymundan av det skrivna. Viktigt blir alltså att betona vikten av det muntliga och att ibland sätta det i undervisningens förgrund. Dessutom kan sägas att de muntliga förmågorna i förberedda talsituationer, som bygger på någon form av retorik, utgör ett betydelsefullt stöd för eleven även i de skriftliga framställningarna. Skolverket har genom införandet av en muntlig del, ett förberett tal, i det nationella provet i svenskämnet på gymnasieskolan lyft de muntliga framställningarnas betydelse något. Trots att de nationella proven gäller för varje enskild individ på gymnasieskolan och att dess krav är desamma över hela landet förekommer stora skillnader i elevers muntliga förmågor mellan kommuner, städer och program (idem, s. 185 ff.).

Anne Palmér har dessutom i sin rapport *Muntlig svenska: intervjuer med lärare och elever om talets roll i undervisning och bedömning* (1999) undersökt vilken ställning det talade språket

har i svenskämnet i gymnasieskolan samt vilket förhållningssätt elever och lärare har till de muntliga framställningarnas roll i undervisning och bedömning. Undersökningen består av halvstrukturerade intervjuer med såväl lärare som elever, intervjuerna utmynnade dock snarare i ett samtal. Vad Palmér kom fram till var bland annat att resultatet och informanternas förhållningssätt är tämligen mångfacetterat. Eleverna uppfattar i mångt och mycket att talet står underordnat det skriftliga vid betygsättning av kursen samtidigt som lärare säger sig prioritera dem lika. Men självfallet förekommer här lärare som inte värderar det muntliga lika högt som det skriftliga, och elever som anammar lärarnas föreställningar. Även Olsson Jers (2010) kommer i sin doktorsavhandling fram till att eleverna inte uppfattar de muntliga framställningarna, i detta fall förberedda tal, som lika tungt vägande som de skriftliga. Inte heller kategoriserade sig eleverna som duktiga talare i den mån som de ansågs sig vara bra på att framställa skrivna texter. Elevernas uppfattningar om de muntliga framställningarna kan möjligen vara ett resultat av ett bristande metaspråk i undervisningen kring ämnet i fråga. Frånvaron av metaspråket tros även ha en inverkan på responsen som eleverna ger till varandra och som läraren ger till den enskilda eleven. Utan ett etablerat metaspråk saknar eleverna och läraren ett gemensamt språk att bruka vid diskussioner kring muntlighet. Palmérs (1999) undersökning visar också att metakunskapen är frånvarande i undervisningen kring muntliga framställningar, ingen av de medverkande läraren tar upp en medveten satsning på att ge eleverna kunskaper om tekniker och strategier för talet. Även Fredrik Hansson, har i sina båda avhandlingar *På jakt efter språk* (2012) och *Tala om text* (2008) berört *metaspråket* och användningen av språkvetenskapliga termer och begrepp i svenskämnet på gymnasiet. Han menar att effekten av ett bristande *metaspråk* i svenskundervisningen blir att elever och lärare inte kan tala med varandra om undervisningens innehåll eller elevers prestationer förutom vardagliga ord och subjektiva värderingar. Hansson (2008; 2012) hävdar därför att lärare och elever tillsammans bör utveckla ett *metaspråk* med hjälp av den språkvetenskapliga terminologin, som självfallet anpassas efter elevgrupp och kontext, en tes som han finner stöd för i kommentarmaterialet för svenska på gymnasieskolan. Resultatet kommer Hansson dels fram till genom videoinspelningar av elevers gruppdiskussioner, i *Tala om text* (2008) och dels genom observationer och intervjuer av lärare, i *På jakt efter språk* (2012). Vilket innebär att han förutom lärarnas uttalade åsikter och upplevelser i fråga dessutom skapar sig en egen uppfattning av metaspråkets befintlighet i elevernas gruppsamtal.

Ytterligare resultat från Palmérs rapport (1999) är att undervisningen kring muntliga framställningar i högsta grad är sporadisk, med samtal i olika former som integreras i helheten, och att de förberedda talen lyfts vid enstaka tillfällen. Två av de medverkande lärarna i undersökningen uttrycker dock en vilja att öka de muntliga framställningarnas plats i undervisningen och en av dem vill dessutom utarbeta en mer systematisk undervisning samt ge en större plats till det nationella provets muntliga del. Vidare lyfter en av lärarna möjligheten att öka undervisningen kring de muntliga framställningarna för att stärka och motivera eleverna, även i deras skrift. Också om den strukturerade undervisningen kring muntliga framställningar står underordnad andra element i svenskämnet i gymnasieskolan så förekommer samtal och andra talaktiviteter i mindre grupper mer frekvent på samtliga skolor.

Vad som torde vara avgörande faktorer i undervisningen kring muntliga framställningar tar Siv Strömquist – språkvetare vid Uppsala universitet – upp i boken *Talarskolan. Talprocessen – teori och tillämpning* (1998). Ett av nyckelorden för en lyckad språkutveckling hos eleverna sägs här vara trygghet, som byggs upp av såväl ett gott och öppet klassrumsklimat som ett ständigt repeterande med flertalet tillfällen för eleverna att praktisera sina kunskaper. För att utvecklas till bättre talare måste eleverna få tillfälle att använda sitt språk och sina kunskaper i diverse olika sammanhang. Tryggheten ligger också i den kunskap som eleverna erhåller via lektioner. Eleverna måste veta vad som förväntas av dem men samtidigt också att de genom undervisningen har getts redskap nog för att kunna leva upp till förväntningarna. Vidare poängterar Strömquist att samtalet fyller en viktig roll i undervisningen kring de muntliga framställningarna. Samtalen bör behandla de muntliga framställningarna, dess förutsättningar och tekniker, genom handledning från såväl lärare som klasskamrater ges eleverna ytterligare möjlighet att utvecklas (idem, s. 14 f.). En lyckad språkutveckling i talandets konst uppnås i högst grad vid arbetet med en systematisk process som blandar kunskapsinhämtande med trygghetsskapande och praktiserande (idem, s. 53). Dessutom möjliggör det för en kontinuerlig utvärdering och handledning. Vid de regelrätta muntliga framförandena handlar det i högre grad om att ge konstruktiv kritik i anslutning till det aktuella talet och sedan låta eleven arbeta vidare med feedbacken vid nästkommande tillfälle. Såväl innehåll som framförande bör utvärderas och detta ska eleverna vara medvetna om innan arbetsprocessen startar. Tyvärr bedöms ofta en elevs muntliga förmåga enbart utifrån framförandet och inte utifrån förmågan att presentera innehållet (idem, s. 86 ff.). Även Olsson Jers (2010) identifierar fyra viktiga faktorer som varje lärare bör ha i åtanke vid utformningen av

undervisningen kring muntliga framställningar; för att eleverna ska utveckla och lära sig så mycket som möjligt, och för att eleverna själva ska kunna se sin utveckling. De fyra faktorer som främjar elevernas muntliga retoriska utveckling och som torde ligga på lärarens ansvar är: många tillfällen till muntliga framställningar, tillåtande klassrumsklimat, respons, responsituation.

Bedömningen av muntliga framställningar, och således också responsen, behandlas i Maria Brännströms magisteruppsats *Bedömning och betygssättning – likvärdig, jämlig eller olik. En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B* (2008). Hennes uppsats presenterades i den sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning i Uppsala 2008. Syftet med studien var att undersöka hur ett urval av lärare talade om bedömning av den muntliga delen i det nationella provet i svenska B, och därigenom bidra till en ökad förståelse för bedömningen och betygssättningen av de muntliga framställningarnas komplexitet (Brännström, 2008, s. 26 f.). De fem informanterna i studien undervisade alla i kursen Svenska B på det samhällsvetenskapliga programmet och menar att de ser de aktuella målen och kriterierna som tydliga och i enighet med sina egna värderingar, vilket dock inte betyder att de betygsätter likvärdigt. I Brännströms studie framkom dessutom att lärarna för att kunna bedöma muntliga framställningar måste besitta både en gedigen teoretisk kunskap och stora praktiska erfarenheter. Vidare resulterade undersökningen i en insikt i att bedömningen av de muntliga framträdandena i hög grad fokuserade på talaren själv (*actio, pronuntiatio* och även *intellectio* kommer i förgrunden) medan själva talet och dess innehåll kommer i bakgrunden (*inventio, dispositio, memoria* och *elocutio*). Forskaren framhåller därför vikten av att många muntliga framställningar ska göras för att göra presentationsformen välkänd för såväl lärare som elever genom skolåren, vilket torde främja ett större fokus på talets innehåll och inte enbart på talaren. Undersökningen resulterade även i en insikt om att de nationella provens struktur i Svenska B innebär en större betydelse av de skriftliga prestationerna i förhållande till de muntliga i fråga om vikt vid den totala betygssättningen, något som möjligen skulle kunna påverka lärarnas inställning till betygssättning och bedömning i muntlighet. Dessutom föreslås retoriken som en gemensam stödstruktur för lärare och elever i arbetet med muntlighet i skolan, eftersom den skulle främja utvecklingen av ett gemensamt metaspråk. Såväl förberedelser och genomförande som bedömning och respons kan då hämta begrepp från retoriken (Brännström, 2008).

3 Metod

Med tanke på att en stor del av den tidigare forskning som presenteras under rubriken "Forskningsrön" delvis eller helt bygger på intervjuer anser jag att intervjumetoden även är lämplig för mig att använda för att besvara mina frågeställningar. På så vis går mitt resultat även lättare att jämföra med tidigare forskningsresultat. Jag har genomfört tre halvstrukturerade intervjuer med aktiva svensklärare på en gymnasieskola i en mellanstor sydsvensk stad. Såväl antalet informanter som urvalet av informanter är baserade på bekvämlighet, så kallade bekvämlighetsval. Jag tog i tidigt skede kontakt med en av lärarna på skolan, som jag under tidigare år lärt känna, och hen bidrog i sin tur med kontakt med de övriga två informanterna. Med tanke på nationella prov i svenskämnet gick inte ytterligare informanter att få tag på inom den tidsram som gavs till uppsatsen. Det ringa antalet informanter möjliggjorde dock för djupintervjuer, vilket var nödvändigt för att kunna besvara uppsatsens syfte och frågeställningar.

För att avgöra vilken form av intervju som skulle genomföras och för att få en större insikt i intervjun som metod läste jag i inledande skede Annika Lantz bok *Intervjumethodik* (2007). Här beskrivs den halvstrukturerade intervjun som en blandning av öppna och strukturerade frågor, vilket innebär att intervjuobjektet ges möjlighet att resonera fritt på en del av frågorna men samtidigt tvingas svara mer konkret på mer specifika frågor. De halvstrukturerade intervjuerna kännetecknas vidare av ett fast frågemönster med övergripande frågor och tillhörande följdfrågor, således är det jag som intervjuare som hela tiden styr intervjun och avgör vad som är av intresse. Dessutom ger de halvstrukturerade intervjuerna goda möjligheter för intervjuaren att jämföra resultat av flertalet intervjuer med varande (Lantz, 2007, 31 ff.). Valet av intervjumethod föll sig med nyligen nämnd fakta tämligen naturligt. Genom att i förväg bestämma de frågor som jag ville ha besvarade (se bilaga 2), och att dessutom ställa dem tämligen konkretiserat möjliggjordes för mig att leda och begränsa intervjuerna utan att hämma informanterna i deras svar

Innan intervjuerna genomfördes fick informanterna information gällande syftet med uppsatsen och därmed även med intervjun. Dessutom fick de information om hur de själva kommer att presenteras i uppsatsen, varvid alla informanter godkände premisserna. De ingående informanterna presenteras inte utifrån sin person, i mening av kön, ålder etc., istället presenteras de utifrån sin lärarroll, det vill säga att deras utbildning och tankar kring lärande står i fokus. Jag har valt att endast lyfta information gällande lärarrollen då jag anser att det är

vad som är relevant för undersökningen och möjligen säger mer än informanternas ålder och kön.

De tre intervjuerna genomfördes under två olika dagar: två lärare intervjuades under dag ett och den tredje läraren under dag två. Intervjuerna genomfördes på den aktuella skolan, i ett tomt klassrum eller grupprum. Valet av miljö att genomföra intervjuerna i grundas dels i att informanterna skulle känna sig bekväma och dels i att informanterna under den specifika perioden hade svårigheter med att avvara stora mängder tid. Intervjuerna genomfördes med underlag av förberedda intervjufrågor och även förberedda underfrågor till de mer övergripande frågorna (se bilaga 2). På grund av att jag bedömde lärarnas tidigare svar vara svar nog på en del av frågorna ställdes inte alla frågor rakt ut av mig som intervjuare, därför varierar frågorna något från intervju till intervju. Men informationen som framkommer vid de olika tillfällena är den samma, vilket innebär att de går att ställas i förhållande till varandra. Alla intervjuer spelades in och inga anteckningar fördes vid tillfället. Anledningarna till att jag valde att enbart spela in intervjuerna var dels att det gav mig större möjlighet att aktivt lyssna på informanterna och på så vis kunna anpassa mina följdfrågor, och dels för att skapa en mer avslappnad miljö för intervjun.

Då intervjuerna var genomförda inleddes arbetet med transkribering. Vid transkriberingen har jag endast skrivit vad informanterna och jag själv som intervjuare uttryck i ord. Det innebär att jag inte har antecknat ner eventuella ljud för funderingar eller liknande. Jag har inte heller antecknat upprepningar av ord eller eventuella namn som nämnts vid de olika tillfällena, om dessa namn inte tydligt var fingerade av informanten. Efter transkriberingen av intervjuerna inleddes ett gediget arbete gällande analys av de tre intervjuerna och jämförelser av de ingående informanternas svar.

Vid genomförandet av intervjuerna, transkriberingen och analysen av informanternas svar insåg jag att lärarnas användning av ett metaspråk i undervisningen inte tydligt framgick. Därför sammanställdes en lista med begrepp som återfinns i Skolverkets *Komentarsmaterial till ämnesplanen i svenska* (2011) och i annan använd litteratur för uppsatsen. Denna begreppslista mailades därefter till informanterna som markerade de begrepp som de använder sig av i sin undervisning kring muntliga framställningar. På så vis önskades en viss insikt i metaspråkets eventuella befintlighet och användning ges. Listan erhöles dock endast av två av de tre medverkande informanterna (se bilaga 4 och bilaga 5).

4 Resultat

Innan resultatet redogörs för kommer de medverkande informanterna presenteras utifrån frågor om deras verksamma tid som lärare, som ställdes under intervjuerna. För att säkerställa deras anonymitet och dessutom inte lägga någon värdering i deras kön eller ålder kommer de tre lärarna presenteras med bokstäverna A, B och C. Därefter presenteras resultatet av intervjuerna under kategorierna efter förhållningssätt och övergripande organisation av undervisningen, inklusive användningen av metaspråk, klassrumsklimat och responsituation.

4.1 Presentation av informanterna

Lärare A är sedan 1997 utbildad och verksam gymnasielärare i svenska och religion. År 2012 gjordes dock den kvarstående uppsatsen i svenska för att få legitimation för ämnet på gymnasiet. Informanten har till största delen av sin verksamma tid arbetat på gymnasiet, men har tidigare vikarierat på såväl mellanstadiet som högstadiet. Sedan lärarutbildningen avslutats har lärare A också 15 högskolepoäng språk-, läs- och skrivutveckling och 20 högskolepoäng psykologi som kompletterat grundutbildningen. Vidare är informanten för tillfället aktiv inom ett läsprojekt, ett samarbete mellan den aktuella staden och en av landets universitet. Kortfattat kan informantens grundpelare i undervisningen sägas vara att möta och lyfta eleverna stegvis mot målen, med utgångspunkt i varje enskild elev, att alla elever får en möjlighet att utveckla sig utefter sina egna förutsättningar, vilket informanten påpekar ligger i linje med Vygotskijs teorier. Dessutom påpekar lärare A att det som driver henne är att se elevernas utveckling och glädje i den samma.

Lärare B undervisar, sedan examensåret 1998, i ämnena svenska och engelska. Numera sker undervisningen på gymnasiet, men under tio år efter examen undervisade informanten på Komvux. Sedan sin examen har lärare B bland annat läst 30 högskolepoäng språkdidaktik och 30 högskolepoäng svenskämnets didaktik. Nyligen har även en metodkurs påbörjats, som ett steg i en ännu inte påbörjad masteruppsats. Informanten påpekar dessutom vikten av att hålla sig à jour med de ämnen som undervisas i och avslöjar även eventuella planer på att i framtiden forska. Även lärare B menar att grundpelaren i hans undervisning handlar om att få med alla elever, att alla ska känna sig delaktiga och se en personlig utveckling. Men samtidigt ifrågasätts om ambitionen verkligen är rimlig och genomförbar i verkligheten.

Den sista av de tre informanterna, lärare C, har sedan examen år 2008 undervisat på gymnasiet i ämnena svenska och historia. Åren efter examen har informanten för att ständigt

förbättra sin undervisning bland annat läst en skrivkurs och mycket litteratur kring de båda ämnena, dock på egen hand och efter eget initiativ. Dessa ämneskunskaper och didaktiska kunskaper har varit till hjälp för utformningen och genomförandet av undervisningen. Lärare C poängterar framförallt två grundläggande värden som ständigt finns med i undervisningen och som försöks förmedlas till eleverna, vikten av kunskap och värdegrunden. Till värdegrunden räknas demokratiska värdena och andra debatter som idag är högst aktuella, så som jämställdhet och svenskhet. Dessutom anser informanten att kunskapen är en del av värdegrunden då kunskap och praktiserandet av kunskap medför makt i dagens samhälle.

4.2 Skilda förhållningssätt till muntliga framställningar i svenskämnet

De tre informanternas förhållningssätt till muntliga framställningar framgår i intervjuerna som relativt skilda från varandra, men det går också att utläsa en viss samsyn.

Lärare A betonar skillnaden mellan den nu utgående kursen svenska B och den nya kursen svenska 1, där ett större fokus på såväl talandet som skrivandet och litteraturen går att urskilja i den nya ämnesplanen. Den tidigare tendensen i svenska B, kring ett fokus på skrivande grundas främst i skolverkets utformande av de nationella proven, där den muntliga delen inte vägde lika tungt som den skriftliga vid det summerade betyget. Lärare C påpekar att skolverket dock motiverar utformningen i de nationella provens informationshäfte till läraren, som ett resultat av att den skriftliga delen är mer omfattande än den muntliga, som endast förfogar över fem minuter. Men skolverkets gradering till trots så betonar två av de tre informanterna, Lärare A och B, att de försöker fördela undervisningen mellan momenten tala, läsa, skriva och lyssna lika, speciellt mellan redovisningsformerna tala och skriva. Här skiljer sig lärare C ifrån de övriga genom att vid intervjun hävda att fokus i undervisningen ligger på skrivandet och läsande. Talandet sätts medvetet i bakgrunden på grund av att informanten upplever eleverna som starkare talare än skribenter och läsare. Dock påpekas att en större del av undervisningen nu fylls av talandet än tidigare, allt eftersom lärare C fått erfarenhet inom ämnet och blivit säkrare i sin roll som lärare.

Det fjärde momentet som återfinns i ämnesplanen för svenska, lyssna, råder det skiljande uppfattningar om. Lärare A påpekar att eleverna måste utvecklas som goda lyssnare för att kunna bli goda talare, att det är dessutom en mycket viktig del i arbetet för ett dialogiskt klassrum och således lägger informanten mycket tid på momentet i sin undervisning. För utvecklingen av de muntliga framställningarna har lyssnandet en central roll då exempel på tal

studeras och analyseras, men framförallt i arbetet med respons. Lärare B uppvisar vid intervjun en vagare inställning till lyssnandets roll i svenskundervisningen. Istället för att lägga fokus på förmågan som lärare A påpekar så hamnar den i skymundan i lärare B:s undervisning, den får snarare komma in spontant och planeras inte likt de övriga benen. I likhet med lärare A påpekar dock lärare B att lyssnandet är grunden för respons. Lärare C diskuterar dock inte nämnvärt kring förmågan.

Gällande de muntliga framställningarnas roll i den slutgiltiga betygsättningen av kursen så uppvisar informanterna även här skilda uppfattningar. Lärare C är tämligen tydlig med att en elevs skriftliga förmåga väger tyngre än den muntliga, men påpekar samtidigt att dessa två i stor grad hänger samman. Vidare framkommer vid intervjun att informanten idag lägger större fokus på förberedda informella samtal i undervisningen, vilket ökar muntlighetens betydelse vid helhetsbedömningen av kursen. Informanten betonar dessutom att eleverna troligen uppfattar att det skriftliga väger tyngre då de tenderar att ha svårigheter med att se bedömningen av det muntliga, eftersom den inte blir lika konkret som anteckningar i och kommentarer till en inlämnad text. Att det också i allmänhet råder en mindre allvarlig inställning till muntliga framställningar än skriftliga och att en förändring av den föreställningen kräver ett gediget arbete och ett ständigt praktiserande. Lärare A menar att de stora skriftliga inlämningarna är samma i antal som de muntliga, vilket även lärare B hävdar. Dock betonar lärare B att ytterligare skriftliga inlämningar var planerade men inte hans med, medan lärare A påpekar att ytterligare ett tal var tänkt i kursen, men att talet är tidskrävande då informanten alltid videofilmar och tittar på dem ytterligare en gång innan kommentarer lämnas till eleverna. Utan en inspelning är talet mer flyktigt än texten, vilket även lärare C påpekar. Sammanfattningsvis går att säga att det i informanternas svenskkurser ingår två till tre förberedda muntliga framställningar i informanternas bedömning av en kurs, men att skillnader i förhållningssättet till antalet muntliga framställningar och skriftliga inlämningar råder.

Vid intervjun kring de muntliga framställningarnas ställning i undervisningen gled alla tre informanter in på samtalsrollen, att det är ständigt närvarande och att elevernas muntlighet ständigt utvecklas och bedöms. Dessutom påpekar de alla svårigheten i att dokumentera och bedöma den typen av muntlighet och lärare B betonar dessutom vikten av att eleverna inte ska känna sig ständigt bedömda, och på så vis bli hämmade i undervisningen. Både lärare A och lärare C påpekar att samtalsrollen i undervisningen blivit större i och med att deras kunskaper

ökat och de vuxit in i sin lärarroll. Dessutom poängterar lärare A att samtalet är en mycket god typ av träning för eleverna att våga uttrycka sig och således också för det förberedda talet inför en större grupp.

4.2.1 Vikten av att tydliggöra förväntningarna för eleverna

Alla elever har tillgång till styrdokumentet som ligger till grund för undervisningen, och generellt uppmärksammar lärare eleverna dessutom på den aktuella ämnesplanen vid kursstarten, vilket lärare A dock menar vara mindre verksamt då eleverna inte får en större förståelse om inte ett ständigt återkopplande och förtydligande finns. Istället påpekar hen att det handlar om att vara extremt tydlig hela tiden och visa var målet är och vägen dit, vilket är en del av den formativa bedömningen. Att dessutom visa eleverna vad som är kvaliteter i ett tal och på så vis tydliggöra för vad som eftersträvas, vilket informanten påpekar är ett krävande och långsiktigt arbete. Även lärare B är inne på vikten av en tydlig kommunikation med eleverna, men påpekar dessutom vikten av att tydliggöra för hela processen och arbeta för att minimera bilden av de nationella proven som slutprov, något som också den tredje av informanterna, lärare C poängterar i intervjun. Att tydligt och hela tiden poängtera för eleverna att det de presterar och framställer, främst gällande det informella muntliga, blir en del av det slutgiltiga betyget.

4.3 Skillnader och likheter i den övergripande organisationen

Gemensamt för de tre informanterna är att de alla inledningsvis nämner vikten av att klassen lär känna varandra, för att de muntliga framställningarna ska slå väl ut. Alla tre startar undervisningen kring muntliga framställningar i olika typer av samarbetsövningar och lekar. Tryggheten poängteras särskilt för att eleverna ska våga tala inför varandra och dessutom känna sig fria att vara sig själva. Därefter skiljer sig det övergripande arbetet sig något åt.

Lärare A övergår från samarbetsövningar till improviserade tal i grupp, med ett stort fokus på tala och lyssna. Publiken måste lyssna aktivt för att kunna hjälpa den som talar genom att ställa frågor kring det som tas upp. Därefter lyfts den retoriska arbetsprocessen, eleverna ges en teoretisk utgångspunkt för de muntliga framställningarna. Men informanten påpekar att den retoriska arbetsprocessen även är en stor del av skrivprocessen och således också gynnar elevernas skrivande. Undervisningen kring de muntliga framställningarna startar i små grupper och utökas sedan allt eftersom, det går hela tiden från det lilla trygga till det större sammanhanget. Lärare A poängterar också att eleverna alltid innan den muntliga delen i det

nationella provet får hålla ett övningstal, just för att svårigheter att pricka genrer har framkommit genom åren.

Utöver det första arbetet med klassammanhållningen lyfter lärare B ytterligare tre steg i sin undervisning kring muntliga framställningar. Det första av de utomstående tre stegen handlar om att vänja eleverna vid att stå för sin åsikt, ett moment som ofta byggs upp kring värderingsövningar av diverse slag. Därefter handlar det om att ta steget och genomföra kortare muntliga framställningar, såsom en inledning av ett tal, läsa högt eller hålla i en dialog. Det är först i det tredje och sista steget som eleverna faktiskt står framför en grupp och håller ett förberett tal, och det är även här som bedömningen blir tydligast. Informanten lyfter inte den retoriska arbetsprocessen själv utan den tas in i diskussionen via intervjuaren. Därefter resonerar lärare B kring användningen av retoriken i undervisningen och påpekar att den nu återfinns i ämnesplanen och således också ligger som grund för undervisningen kring muntliga framställningar.

Här skiljer sig lärare B och lärare C åt. Den senare tar direkt upp den retoriska arbetsprocessen som grund i undervisningen. Men istället nämns inget övrigt arbete. Lärare C betonar att ett stort fokus i undervisningen kring muntliga framställningar på ett tidigt stadium ligger på dispositionen och att den språkliga utsmyckningen först lyfts in i årskurs tre. Anledningen till varför ett stort fokus läggs på dispositionen är att tydliggöra för eleverna vikten av förberedelser, så att de inte ställer sig och pratar och hittar på talet under tiden eller ställer sig och läser innantill. I årskurs tre har eleverna en vana som innebär att de kan förstå, upptäcka och leka med språket på ett annat sätt.

4.3.1 Ett närvarande metaspråk

Vid förfrågan om informanterna använder sig av begrepp ur den retoriska arbetsprocessen i undervisningen kring muntliga framställningar blev svaret föga överraskande ”Ja”. Lärare B poängterar dock att så inte varit fallet i tidigare svensk kursen utan att de lyfts in nu efter att retoriken nämns i ämnesplanen. Även lärare C poängterar att användningen av ett metaspråk i undervisningen kring det muntliga tydliggörs för i ämnesplan och kunskapskrav. Dock är det endast lärare A som spontant poängterar att de begrepp som presenteras senare också är en del av de diskussioner kring och analyser av tal som görs; att eleverna med hjälp av begreppen, metaspråket, resonerar kring och utformar sina egna tal, och att det dessutom är här som responsen tar sin grund.

I de begreppslistor som informanterna markerat för vilka begrepp de använder sig av i sin undervisning kring muntliga framställningar framkommer att de båda informanterna, lärare A och C har ett närvarande metaspråk i sin undervisning. Markeringen av de olika begrepp som de använder sig av tydliggör för användningen av de begrepp som ingår i retorikens arbetsprocess, *partesläran*, men den visar också skillnader gällande användningen av övriga begrepp (se bilaga 4 och bilaga 5). Lärare A använder sig i undervisningen av 33 av de 57 för denna undersökning aktuella begreppen, medan lärare C använder sig av 4 begrepp mer, det vill säga 37 av de 57 begreppen. Något resultat från lärare B återfinns inte då hen inte lämnat in listan.

4.3.2 Klassrumsklimatets avgörande roll för muntliga framställningar

Alla tre informanter är slående överens om att klassrumsklimatet är avgörande för kvaliteten på de muntliga framställningarna. Lärare C påpekar till och med att muntliga framställningar undviks i så hög grad som möjligt i klasser där klassrumsklimatet inte är tillåtande och öppet, det med respekt för individerna i klassen som kan utsättas för smädelser. Vidare poängterar informanten att det självfallet förekommer muntliga framställningar i dessa klasser med, eftersom det är en del av kunskapskraven, men att om valet ligger mellan en muntlig och en skriftlig presentation så faller det oftast på den senare.

Lärare A menar att ett öppet och positivt klassrumsklimat grundas i en tillit till varandra och en trygghet i varandras närvaro. Lärare C menar att det i till stor del handlar om att som lärare själv föregå med gott exempel, att det inte går att predika in ett bra beteende. Vidare lyfter informanten vikten av höga förväntningar på eleverna, att uttala krav på att de ska vara ”goda klasskamrater, bra kamrater. Att de ska vara snälla, schyssta, trevliga och att de också ska ha ett innehåll och djup i sitt resonemang”. Dessutom handlar det om att lyfta eleverna genom att upplysa dem om deras kunskaper och färdigheter och på så vis skapa en stolthet i det.

Klassrumsklimatet är inte endast en fråga för den enskilda läraren utan för varje lärare som undervisar i klassen. Vid förfrågan om något samarbete råder för att främja ett gott klimat varierar informanternas svar. Lärare A redogör för ett gott samarbete mellan kollegorna i arbetslaget, som är tämligen litet. Här sätts resurser på att i samlad trupp arbeta för att minimera grupperingarna i klasserna, att skapa en öppen och tillåtande atmosfär där allas röster görs hörda. Samtidigt uttrycker informanten en oro kring det kommande samarbetet eftersom arbetslaget ska splittras och bli en del av en större grupp. Lärare C upplever att det inte finns något uttalat samarbete kollegorna emellan, framförallt inte om klassrumsklimatet är

gott, men då stora problem påträffas står de eniga i frågan. Dock menar informanten att alla lärare aktivt arbetar för ett gott klassrumsklimat även fast det inte återfinns något uttalat samarbete i frågan, något som även de övriga två informanterna är inne på.

Alla tre lärare poängterar att arbetet med ett gott klassrumsklimat är tidskrävande och att det försvåras i situationer då klasser splittras från år till år. För att citera lärare A i frågan: ”Lyckas man bygga en bra klassrumsmiljö har man ju klassen som en otrolig resurs i lärandet, i responsen.”

4.3.3 Variationer i arbetet med respons

Responsen kring de muntliga framställningarna i svenskämnet har två bottenar, hos läraren och hos klasskamraterna. Det vill säga att det finns både lärarrespons och kamratrespons.

De medverkande lärarnas inställning till och utformning av lärarresponsen ser tämligen lika ut. Alla tre delger eleverna responsen i enrum efter framförandet, lärare A och B avvaktar gärna och tänker igenom under något längre tid än lärare C. Lärare A antecknar under talen gång samtidigt som talen också videofilmas, på så sätt kan exempel ur talen lyftas och diskuteras med den aktuella eleven. Även lärare B återkommer med respons till eleverna i efterhand, oftast i skriftlig form via det forum som skolan står ansluten till, på så vis kan eleverna lätt se tillbaka på sin feedback vid kommande framställningar. Lärare C ger eleverna istället muntlig respons direkt i anslutning till den aktuella lektionen. Både lärare C och lärare B säger dessutom att de ibland ger eleverna kommentarer i helklass, men då för att skapa ett lärotillfälle för hela klassen och följaktligen lyfts inga personliga kommentarer utan snarare gällande innehåll eller för att poängtera användning av stilfigurer.

Större skillnader återfinns mellan informanterna gällande struktureringen av kamratresponsen, som introduceras självant av respektive informant. Lärare A uttrycker kamratresponsen som en stor resurs i undervisningen, men att det krävs ett gediget arbete och en ständig utveckling för att den slutligen ska bli nyttig. Att det är ett arbete med stor progression. Informanten lyfter användningen av metoden ”two stars and a wish” som ett stöd i arbetet med klassrumsrespons, vilket innebär att eleverna i grupp delger två saker med den muntliga framställningen som var bra och ett önskemål på framtida förändring. Vidare uttrycks dessutom samtalet i grupper kring en elevs tal som en lärandesituation. Också lärare C poängterar vikten av att tydligt strukturera responsen för eleverna till en början, för att allteftersom släppa på tyglarna, men att fortsätta utmana deras tankeprocess. Informanten

uttrycker också att kamratresponsen från början är tämligen mager och i vissa fall dessutom motsäger lärarresponsen, men att den med ett återkommande arbete utvecklas och i bästa fall når lärarresponsens kvaliteter. Till skillnad från lärare A och C ger lärare B ett något mer pessimistisk intryck av kamratresponsen. Den beskrivs istället som otroligt tidskrävande och föga givande, kamratresponsen prioriteras inte på grund av dess svaga utfall. Lärare B är mycket medveten om att en god kamratrespons endast framkommer om eleverna har fått kunskaper om hur den bör utformas och stöd i användningen av kunskaperna, att arbetet kan grundas i matriser och frågor men att det är mycket svårt att få ett positivt utfall.

Utifrån den respons som eleverna fått på sina framföranden kan undervisningen byggas vidare och över tid går också att se en progression hos eleverna, vilket alla tre informanter betonar. Dessutom går det i responsen eleverna emellan se en progression och elevernas retoriska förmågor kan tydliggöras.

5 Diskussion

Diskussionen är uppdelad med de tre underrubrikerna: resultatdiskussion, metodkritik och förslag på vidare forskning. Syftet är att redogöra och tydliggöra för de resultat som framkommit i undersökningen och ställa det i förhållande till tidigare forskning. Dessutom tydliggörs för hur forskningen kan ta ämnet vidare utifrån det erhållna resultatet och i vilken mån metoden bör kritiserats.

5.1 Resultatdiskussion

Retoriken och dess roll i undervisningen återfinns tydligt i det centrala innehållet för svenskämnet på gymnasiet, och trots att ingen klar progression går att urskilja mellan beskrivningen av kurserna så syns den tydligt vid granskning av kunskapskraven.

För att genomlysas retorikens plats i svenskundervisningen kommer uppsatsens resultat nedan diskuteras och belysas i förhållande till den tidigare forskningen och den retoriska teorin.

5.1.1 Skilda förhållningssätt och möjliga orsaker

Vad som kan anses vara problematiskt och som framgår i såväl tidigare forskning som i uppsatsens undersökning är att både lärare och elever förhåller sig till muntlighetens relevans i skolan på olika sätt och således prioriteras den retoriska arbetsprocessen olika beroende på undervisande lärare. Tidigare forskning tyder på att elever uppfattar det som att de muntliga framförandena är mindre avgörande för kursens betyg och att det upptar en mindre del av

undervisningen i svenskämnet än de skriftliga delarna. En av uppsatsens informanter påpekar att eleverna möjligen uppfattar det muntliga som mindre betydelsefullt med tanke på att responsen, tillika bedömningen, på det muntliga kan upplevas som mindre konkret än den som ges på inlämnade skriftliga uppgifter, medan den tidigare forskningen försöker dra slutsatser kring frånvaron av ett metaspråk i det muntliga, som på så vis trivialiseras.

I fråga om lärares förhållningsätt till de muntliga framställningarnas betydelse för bedömning och undervisning, i jämförelse med de skriftliga framställningarna skiljer sig även dem åt, vilket sys i såväl uppsatsens undersökning som i tidigare forskning. Tidigare forskning har dessutom indikerat att det förhållningsätt den undervisande läraren har återspeglas hos eleverna i de berörda klasserna. Skolverket har genom införandet av den muntliga delen i det nationella provet i svenska B försökt att betona vikten av det muntliga, samtidigt som den muntliga framställningen inte väger lika tungt för det summerade betyget på det nationella provet. Möjligen är det också så att retoriken med dess nyvunna ställning i ämnesplanerna för svenska på gymnasiet kommer få en större och mer avgörande roll i svenskundervisningen än tidigare, då den inte betonats i kursplanerna för svenska A, B eller C. Ett antagande som grundas i ett uttalande av en av uppsatsens informanter gällande användningen av den retoriska arbetsprocessen, där det framkommer att den inte varit närvarande i den aktuella lärarens undervisning i tidigare svenskämnen eftersom läran inte påpekats i kursplanen. Det går dock endast än så länge att spekulera i frågan, innan de nya ämnesplanerna är väl förankrade i svenskundervisningen och dessutom rotat sig i svensklärarna.

Motiveringarna till de olika prioriteringarna hos lärarna varierar, men vad som framgår i uppsatsens undersökning är att uppfattningen finns att eleverna generellt sett är bättre på att tala än vad de är på att skriva, en uppfattning som dock är beroende på definitionen av goda tal och texter och i vilken mån en progression alltid eftersträvas. Vidare poängteras tiden som en orsak till att färre tillfällen för muntliga än skriftliga framställningar inom en kurs återfinns. Såväl förberedelsen som redovisningen och i särskilda fall även responsarbetet tar sig mer tidskrävande. De fall då responsen fodrar mycket tid är i de fall då de muntliga framställningarna videofilmas och återses i efterhand, för att kunna genomföra en mer grundlig bedömning. Vad som dessutom framkommer i uppsatsens intervjuer och som inte presenterats i resultatdelen är att lärare C påpekar att retoriken inte benämns under lärarutbildningen, och inte heller undervisningen kring muntliga framställningar eller bedömningen av de samma. Möjligen skickar således lärarutbildningens utformning signaler

till studenterna gällande relevansen av de i svenskämnet ingående delarna, dessutom skulle lärarutbildningen kunna skapa förutsättningar för undervisningen kring muntliga framställningar med utgångspunkt i den retoriska arbetsprocessen.

5.1.2 Varierad organisation av undervisningen

Gemensamt för de tre informanterna i undersökningen, tillika den tidigare forskningen, är att de poängterar vikten av ett gott, positivt och öppet klassrumsklimat för elevernas muntliga utveckling, men även för nyttjandet av kamratresponsen. Dessutom framkommer i undersökningen att muntliga framställningar i viss mån avstås i klasser med bristande klassrumsklimat, där respekten för varandra är frånvarande. Samtidigt framkommer det också att det är i sådana klasser som de berörda lärarna arbetar uttalat för att stärka och förbättra klassrumsklimatet. I fåtalet fall förekommer ett uttalat arbete även i klasser där klimatet redan är positivt och öppet. Viktigt att poängtera är dock att arbetet för ett gott klassrumsklimat måste vara kontinuerligt och ämnesöverskridande för att nå bästa möjliga resultat. Arbetet med de muntliga framställningarna och användningen av den retoriska arbetsprocessen skiljer sig därefter åt, vilket både tidigare forskning och uppsatsens undersökning tyder på. En likhet som dock går att urskilja är samtalets vikt för att skapa en vana av att såväl tala som lyssna samt de många och varierande övningstillfällena i undervisningen, vilket delvis karakteriserar en dialogrik A-miljö där en funktionaliserad undervisning prioriteras.

Som synes i den tidigare forskningen har forskare redan tidigare försökt att kategorisera den goda undervisningen kring muntliga framställningar. Förutom vikten av det goda klassrumsklimatet som beskrivs ovan, poängteras dessutom i tidigare forskning att eleverna måste känna en trygghet i sig själva och i de kunskaper de erhållit genom undervisningen. Tryggheten är två av de tre informanterna i uppsatsens undersökning överens om och möjliggörs för eleverna genom en progression i undervisningen, från det lilla trygga till det större sammanhanget. Att arbetet är en systematisk process som utmanar eleverna att utvecklas, vilket också poängteras i tidigare forskning kring undervisning i muntlighet. I övrigt skiljer sig den övergripande organisationen av undervisningen mellan såväl de tre informanterna som den tidigare forskningen, med fokus på allt ifrån retoriska termer, flertalet övningstillfällen till parövningar. Detta innebär att det är svårt att kategorisera undervisningen utefter en given mall.

Vidare poängteras metaspråket som en mycket avgörande faktor gällande elevernas utveckling och kompetens kring muntliga framställningar, inte minst i den tidigare

forskningen. Det är här som den teoretiska grunden för de muntliga framställningarna återfinns och det är följaktligen också här som den eventuella gemensamma begreppsapparaten tar sin grund. Den tidigare forskningen påvisar att ett bristande eller frånvarande metaspråk försvårar undervisningen och responsarbetet kring muntliga framställningar, men också minskar elevernas kompetens i ämnet. Uppsatsens undersökning visar dock skiljande resultat i användningen av ett metaspråk i undervisningen kring muntliga framställningar. Två lärare påpekar att de frekvent använder sig av en begreppsapparat, som dessutom visar sig vara relativt stor. Retorikens begreppsapparat förekommer i såväl genomgång av teori som vid genomförande av tal och det eftervarande responsarbetet. En informant påpekar dock att metaspråket med ursprung i retoriken inte använts i tidigare svenskämne, utan endast utgör en grund för undervisningen sedan den blivit inskriven i ämnesplanen. Som den tidigare forskningen påpekar blir då arbetet med muntliga framställningar på så vis trivialiserat och underlägset de skriftliga framställningar som har ett etablerat metaspråk. Eleverna och lärarna har på så vis inget gemensamt språk att använda sig av vid diskussioner kring muntlighet. Dock bör poängteras att den retoriska arbetsprocessen och dess tillhörande metaspråk också utgör en god grund för elevernas skriftliga utveckling. Det är med andra ord en resurs i skrivprocessen, vilket såväl en informant som tidigare forskning poängterar.

En viktig del av undervisningen, som understryks i tidigare forskning, är responsen på elevers muntliga framställningar. Lärarresponsen och kamratresponsen bidrar mycket till den individuella utvecklingen om den fokuserar på rätt saker. Vad som dock inte framkommer tydligt i uppsatsens undersökning, men som påpekas i den tidigare forskningen är den typ av respons som ges på elevernas muntliga framställningar. Tendensen finns att fokus ligger på hur framförandet ser ut istället för vad som förmedlas med framförandet. Uppsatsens resultat visar likheter gällande lärarresponsen som ges med eftertanke och i en enskild situation, det vill säga att lärarna under en tid analyserar talet och därefter delger responsen individuellt. Tidigare forskning visar också att lärare i stor mån uppfattar kunskapskraven lika men ändå bedömer och betygssätter olika, varpå de individuella tolkningarna, värderingarna och prioriteringarna tar stort utrymme. Gällande kamratresponsen finns det även där mycket att hämta, vilket påpekas i uppsatsens resultat, men att det krävs ett gediget och strukturerat arbete för att uppnå goda resultat. Kamratresponsen kan därav ses som en börda istället för en otrolig resurs i det långa loppet.

Den varierande organisationen, förutom arbetet med ett positivt klassrumsklimat, av undervisningen kring och responsen av muntliga framställningar ligger i samklang med den målcentrerade skolan, som den svenska skolan är. Detta innebär att eleverna förväntas uppnå kunskapskrav och mål för vardera ämne, men att vägen dit varierar utefter elevernas förutsättningar, behov och förkunskaper. Vad som ändå bör ifrågasättas är om utbildningarna på skolorna är likvärdiga och att eleverna oberoende av klass och skola erhåller de av skolverket förväntade kunskaperna.

5.2 Metodkritik

Med tanke på att intervjuerna genomfördes vid skilda tillfällen finns möjligheten att de medverkande informanterna diskuterat ämnet med varandra under tidigare ämneslagskonferenser eller inför intervjuerna. Jag ser dock inte det som negativt utan snarare som en fördel då det ger förståelse för skiljande arbetssätt och tankemönster.

Ytterligare kritik som skulle kunna riktas mot metoden är att intervjufrågorna kan uppfattas som vinklade, exempelvis frågan: ”Hur fördelar du undervisningen kring de tre benen: tala, läsa och skriva?”. Jag har dock uppfattat det som viktigt att snäva in frågorna för att informanterna inte ska sväva iväg allt för mycket i sina svar och för att hålla intervjun till uppsatsens ämne. Inte heller uppfattade jag under intervjuerna att informanterna gav begränsade svar på grund av snävare frågeställningar, svaren blev genomgående öppna och nyanserade. Jag har dock i efterhand varit tvungen att bortse från begreppet *talängslan* i min undersökning, vilket innebär att även informanternas svar i frågan har tagits bort från uppsatsen. Motiveringen till denna revidering är att det inte låg i samklang med ett ändrat syfte, tillika ändrade frågeställningar, och dessutom utgjorde ämnet en sådan stor grund att det istället bör ägnas egen forskning.

Vid såväl analys av intervjuerna och begreppslistorna, som genomförandet av intervjuerna ha jag haft i åtanke vad Lantz (2007, s. 12) benämner *självrapporterade data*, vilket kortfattat innebär att informanterna själva avgör vad de vill och inte vill delge intervjuaren. Därför kan intervjuerna inte med säkerhet sägas vara representativa för informanternas verkliga uppfattningar, åsikter och värderingar. Med tanke på det ringa antal informanter i undersökningen ska dessutom påpekas att resultatet i uppsatsen inte är representativt för hela Sverige, eller ens den skola där informanterna är aktiva lärare. Istället bör resultatet ses som en indikation och som ett underlag för vidare och djupare forskning.

5.3 Förslag på vidare forskning

Vid arbetet med uppsatsen har en mängd frågor kommit upp och tomrum att fylla med forskning har uppenbarats sig. Med tanke på min studies ringa omfång ser jag möjligheter till vidare forskning kring flertalet saker som indikeras i mitt resultat: observationer gällande användningen av ett metaspråk i undervisningen och hur det främjar elevernas utveckling, det verkliga arbetet med den retoriska arbetsprocessen genom observationer av undervisningen, möjligen också här jämföra med undervisningen kring ämnet i USA. Anledningen till varför jag ser en jämförelse mellan länderna vara intressant är för att USA idag är ett av de länder med mest framträdande retoriker, och retorikträningen i skolan är världskänd (Gunnarsson, 2012). Med tanke på retorikens nyskrivna roll i svenskundervisningen torde här möjligen finnas inspiration och lärdom att hämta. Vidare ser jag möjlighet att observera den respons som äger rum i samband med muntliga framställningar i skolan, så väl lärarrespons som kamratrespons, för att se dess betydelse i förhållande till elevernas färdigheter och utveckling.

Mitt resultat indikerar också ett varierande förhållningssätt hos de medverkande lärarna gällande svenskämnet fyra ben och dess återfinnande i undervisningen. Tidigare forskning pekar även den på meningsskiljaktigheter hos lärare i fråga, men även hos eleverna. Här finns möjlighet att i framtiden tydliggöra för huruvida lärarnas förhållningssätt till delarna i svenskämnet återspeglas i elevernas förhållningssätt, eller om de står helt oberoende av varandra. Samt vilken påverkan det har på elevernas prestationer och svenskämnet som helhet.

Vidare kommer vid intervjuerna samtalets roll i undervisningen på tal, inte endast i den gällande muntliga framställningar. Alla tre informanterna poängterade att samtalet upptar en stor del av undervisningen, vilket även annan litteratur som påträffats under arbetets gång poängterar. Och möjligen finns här en ingång för framtida forskning; möjliggör goda samtal i klassrummet för en större utveckling av färdigheter att utföra muntliga framställningar av diverse slag? Eller är samtalet irrelevant i förhållande till elevernas utveckling gällande muntliga framställningar? Vad jag också i hög grad stött på gällande undervisningen i retorik är elever med talängslan, även här finns ingångar till framtida forskning gällande lärares betydelse för dessa elever i fråga om att så småningom våga yttra sig i förberedda sammanhang. Dessutom går här att tydliggöra för talets status i relation till det skrivna genom att undersöka huruvida lärare låter elever avstå från muntliga framställningar och om sådant även är fallet för elever med skrivångest? I tidigare forskning och intervjuer framkom vidare

retorikens och skrivprocessens samhörighet. Möjligen finns här också en grund för framtida forskning, om ett gediget arbete med den retoriska arbetsprocessen även gynnar skrivprocessen och elevernas skrivförmåga.

6 Avslutning

Retorikens återgång i den svenska skolan har ställt de muntliga framställningarna i nytt ljus. Vad som framkommer i såväl genomförd undersökning som tidigare forskning är att gemensamma förhållningssätt och en gemensam organisation av undervisningen av muntliga framställningar i svenskämnet är näst intill omöjliga att identifiera. Med andra ord går inte heller något generellt förhållande mellan elevers och lärares förhållningssätt till muntliga framställningar i svenskundervisningen att urskiljas. I och med aktualiseringen av retoriken och dess arbetsprocess kommer troligtvis forskningen kring ämnet öka, och eventuella lärdomar från andra lärare i landet eller andra länder kan följaktligen stå som grund för undervisningen. Dessutom bör påpekas att muntliga framställningar är ett tämligen vagt begrepp som kräver vidare konkretisering, då det i dagsläget ger lärarna möjligheter att tolka, värdera och prioritera i frågan.

Resultatet tyder således på att ingen konsensus råder i fråga om vare sig svensklärares förhållningssätt till muntliga framställningar eller den övergripande organisationen där kring, att den likvärdiga skolan följaktligen är värd att diskutera och debattera.

7 Källförteckning

- Ask, S. (2011). *Språkämnnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Studies in Educational Science.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne?: grundskolans svenskämne i ett lärarutbildningsperspektiv*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Studies in Educational Science.
- Brännström, M. Svensklärares bedömning av muntlighet – likvärdig, jämlik eller olik? En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B. I: Palmér, A. (red.). *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktiskt inriktning. Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal*. Sid 25-36. Uppsala: 27-28 november 2008.
- Cassirer, P. (1997). *Huvudlinjer i retorikens historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Crowley, S. & Hawhee, D. (2004). *Ancient rhetorics for contemporary students* (3. uppl.). New Jersey: Pearson.
- Gunnarsson, B-L. & Karlsson, A-M. (red.).(2007). *Ett vidgat textbegrepp*. TeFa nr 46. Uppsala universitet: Uppsala.
- Gunnarson, H. (2012). *Lärares retorik – om tal och samtal i läraryrket*. Stockholm: Liber.
- Hansson, F. (2008). *Tala om text: om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Avhandling, Malmö högskola, Studies in Educational Science.
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Studies in Educational Science.
- Hart P, R. (1997). *Modern Rhetorical Criticism*. (uppl. 2.) Texas: Allyn and Bacon.
- Herrick, J A. (2013). *The History and Theory of Rhetoric: An Introduction* (5. uppl.). New Jersey: Pearson.
- Juhlin, L. (2005). *Den goda kommunikationen. Rösten, kroppsspråket och retoriken*. (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist Grinde, J. (2008). *Klassisk retorik för vår tid*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin. Sökord: *metaspråk*. Hämtad 14 maj, 2013, från <http://www.ne.se.bibl.proxy.hj.se/lang/metaspr%C3%A5k>

Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Studies in Educational Science.

Olsson Jers, C. (2012). *Klassrummet som muntlig arena – att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber.

Palmér, A. Muntlig svenska: Intervjuer med lärare och elever om talets roll i undervisning och bedömning. I: Jönsson, L., Adelswärd, W., Cederberg, A., Pettersson, Per A. & Kelly, C (red.). *Svenskans beskrivning 24: Förhandlingar vid Tjugofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning Linköping, 22-23 oktober 1999*. Sid 197-206. Linköpings universitet, institutionen för språk och kultur.

Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Komentarsmaterial till ämnesplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Strömqvist, S. (1998). *Talarskolan. Talprocessen – teori och tillämpning*. (2. uppl.). Malmö: Gleerups.

Svedner, P O. (2010). *Svenskämnet och svenskundervisningen. Delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB

Bilaga 1

Stilfigurer

metafor

metonymi

synekdoke

ironi

hyperbol

apostrof

allegori

liknelse

paronomasi

paradox

katakres

alliteration

rim

elision

anafor

epifor

elips

klimax

pleonasm

parafra

antites

kiasm

(Lindqvist Grinde, 2008, s. 257 ff.; Skolverket, 2011b.)

Bilaga 2

Intervjuplan

Syfte

Syftet med intervjuerna är att undersöka tre gymnasielärares attityder till muntliga framställningar samt hur de förmedlar dessa till sina elever. Dessutom ska intervjuerna ge en insikt i lärarnas planering och undervisning av de muntliga framställningarna.

Ramfaktorer

Intervjuerna är av den halvstrukturerade formen, vilket innebär att frågorna ger möjlighet till svar av varierande djup och längd. Intervjuerna kommer spelas in med hjälp av en mobiltelefon och därefter transkriberas. Varje enskild intervju beräknas ta 30 minuter. De intervjuade lärarna kommer inte benämnas med namn eller ålder i uppsatsen, inte heller skolan de arbetar på kommer benämnas med namn. Däremot kommer de intervjuade lärarnas verksamhetsår och tillika examensår vara relevanta då det kan ha påverkat deras attityder och arbetssätt.

Intervjufrågor

Introducerande frågor som tydliggör för intervjuarens person.

- Inom vilka ämnen är du utbildad lärare?
- När tog du examen?
- Började du arbeta som lärare direkt efter det att du tog examen?
- Har du vidareutbildat dig under tiden som du arbetat som lärare?
- På vilka grundtankar vilar din undervisning?

Hur fördelar du undervisningen kring de fyra benen: lyssna, tala, läsa och skriva?

- Finns det lika många bedömningstillfällen för de fyra benen?
- Vad ligger till grund för betygssättning?
- Hur förmedlar du dina värderingar gällande prioriteringarna av de fyra benen till eleverna?

Hur organiserar/genomför du undervisningen kring talandet, i detta fall muntliga framställningar som tal och redovisningar?

- Hur används den retoriska arbetsprocessen?
- Vilka begrepp är centrala i undervisningen och hur används de?

- Hur ofta får eleverna praktisera och utveckla sina kunskaper?
- Hur utvecklar du situationerna från gång till gång?

Hur utformas responsen vid muntliga framställningar?

- När ges responsen?
- Vad tar responsen fasta på?
- Vem ger responsen?
- Hur följs responsen upp?

Den retoriska arbetsprocessen och elevernas förmåga att uttrycka sig i tal finns med i ämnesplanen för svenska på gymnasieskolan. Har du under din verksamma tid påträffat elever som har talängslan och inte uppnår kriterierna för muntlighet på grund av den samma? Hur bemöter du elever med talängslan och hur bedöms dem utifrån de krav som finns i svenskämnet?

Klassrumsklimatet har en viktig roll i elevernas utveckling gällande muntliga framställningar. Hur arbetar du för att skapa ett tillåtande och positivt klassrumsklimat?

Bilaga 3

Kunskapskrav i svenska 1, 100 poäng

Betyget E Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med viss säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig. Språket är till viss del anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel.	Betyget C Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med viss säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig, och dispositionen tydligt urskiljbar . Språket är ledigt och anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven har viss åhörarkontakt . Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel som stöder och tydliggör den muntliga framställningen .	Betyget C Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig, och väldisponerad . Språket är ledigt och anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven har god åhörarkontakt . Vidare kan eleven med säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen .
---	--	---

Skolverkets *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* (2011, s. 166)

Kunskapskrav i svenska 2, 100 poäng

Betyget E Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla argument, egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med viss säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig och dispositionen tydligt urskiljbar . Språk och stil är till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven har viss åhörarkontakt . Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel.	Betyget C Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla argument, egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med viss säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig och väl-disponerad . Språket är ledigt och språk och stil är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven har viss åhörarkontakt . Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentations-	Betyget C Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla argument, egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig och väl-disponerad . Språket är ledigt, varierat och välformulerat, och språk och stil är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Framställningen inne håller såväl belysande exempel som
--	--	--

	tekniskt hjälpmedel som stöder och tydliggör den muntliga framställningen.	generaliseringar och vidgade perspektiv. Eleven har god åhörarkontakt. Vidare kan eleven med säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen.
--	---	--

Skolverkets *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* (2011, s. 173)

Kunskapskrav i svenska 3, 100 poäng

<p>Betyget E Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleverna med viss säkerhet. Språk, stil och disposition är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation, och eleven använder med viss säkerhet retoriska verkningsmedel. Eleven har viss åhörarkontakt. Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel.</p>	<p>Betyget C Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, på ett nyanserat sätt muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleverna med viss säkerhet. Språk, stil och disposition är väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation, och eleven använder med säkerhet retoriska verkningsmedel. Eleven har viss åhörarkontakt. Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel som stöder och tydliggör den muntliga framställningen.</p>	<p>Betyget C Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, på ett nyanserat sätt muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleverna med säkerhet. Språk, stil och disposition är väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation och eleven använder med säkerhet och på ett effektivt sätt retoriska verkningsmedel. Eleven har god åhörarkontakt. Vidare kan eleven med säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen.</p>
--	--	--

Skolverkets *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* (2011, s. 179)

Bilaga 4 – Lärare A

Fetmarkera de begrepp som du använder dig av i din undervisning.

Ethos	Probatio	Paronomasi
Logos	Bevisning	Katakres
Pathos	Argumentation	Paradox
Inventio	Refutatio	Alliteration
Dispositio	Confutatio	Rim
Memoria	Vederläggning	Elision
Elocutio	Recapitulatio	Anafor
Actio	Sammanfattning	Epifor
Pronuntiatio	Peroratio	Elips
Implicit tes	Avslutning	Klimax
Explicit tes	Stilnivå	Pleonasm
Argument	Stilfigurer	Parafra
Exordium	Metafor	Antites
Proemium	Metonymi	Kiasm
Inledning	Synekdoke	Disposition
Narrativo	Ironi	Kommunikationssituation
Bakgrundsbeteckning	Hyperbol	Mottagare
Argumentatio	Apostrof	Syfte
Confirmatio	Allegori	Huvuddel

Bilaga 5 – Lärare C

Fetmarkera de begrepp som du använder dig av i din undervisning.

Ethos	Confiramatio	Paronomasi
Logos	Probatio	Katakres
Pathos	Bevisning	Paradox
Inventio	Argumentation	Alliteration
Dispositio	Refutatio	Rim
Memoria	Confutatio	Elision
Elocutio	Vederläggning	Anafor
Actio	Recapitulatio	Epifor
Pronuntiatio	Sammanfattning	Elips
Implicit tes (Jag använder begreppen implicit och explicit ofta och i många sammanhang, men kräver alltid att tesen ska framgå explicit.)	Peroratio	Klimax
Explicit tes	Avslutning	Pleonasm
Argument	Stilnivå	Parafra
Exordium	Stilfigurer	Antites
Proemium	Metafor	Kiasm
Inledning	Metonymi	Disposition
Narrativo	Synekdoke (ibland)	Kommunikationssituation
Bakgrundsbeteckning	Ironi	Mottagare
Argumentatio	Hyperbol	Syfte
	Apostrof	Huvuddel
	Allegori	